



Identitet og idræt

Morten Ronald Jensen - 165522@viauc.dk

Vejleder: Bodil Borg Høj (BBH) & Birthe Lundgaard (BLUN)

Afleveringsdato: Mandag d. 4. maj

Anslag med mellemrum: 90.142

Hvad kan en entreprenant og innovativ tankegang i en almen idrætsundervisning gøre ved elevernes identitet, og hvordan kan jeg som idrætslærer bidrage til at udvikle elevernes handlekompetence ved at inddrage det i idrætsundervisningen? Og kan dette have en betydning for hvor alsidige eleverne bliver dannet med henblik på deres potentiale?

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	4
1.1 Problemformulering	5
1.2 Læsevejledning.....	5
1.2.1 Undersøgellesdesign	7
1.3 Begrebsafklaring.....	8
2. Praksisbeskrivelse.....	11
3. Idrætsfagets betydning for identitet.....	12
3.1 Identitetsbegrebet i de nye forenklede fælles mål	12
3.2 Kropspsykologi og identitet	13
3.3 De unge er presset	14
3.4 Identitet og identitetsdannelse	14
3.4.1 Identitetsdannelse i flashmob	15
3.4.2 Analyse af dybdeinterview - Nanna	15
3.4.3 Analyse af dybdeinterview - Anne	16
3.5 Lærerrollen	18
3.6 Delkonklusion.....	18
4. Innovation og entreprenørskab i idræt.....	19
4.1 Mit læringssyn	20
4.2 Vidensniveau og innovation	22
4.3 Nyt dannelsesideal.....	23
4.4 Delkonklusion.....	23
5. Handlekompetence	24
5.1 Handlekompetence og dannelse	24
5.2 Handlekompetence i idræt.....	26
5.2.1 - Observationer og logbog #1 (Nanna).....	26
5.3 Delkonklusion.....	28
6. Handlekompetence og foretagsomhed.....	299
6.1 Self-efficacy	29
6.2 Skubmetoden	30
6.3 Didaktiske værktøjer	31
6.4 Lærerrollen	32
6.5 Analyse af observationer	32

6.5.1 - Observationer og logbog #2 (Anne).....	33
6.5.2 Analyse af Nanna.....	33
6.5.3 Analyse af Anne	34
6.6 Delkonklusion.....	35
7. Potentiale	35
7.1 Vinkler på udvikling af potentiale	35
8. Afslutning.....	37
8.1 Konklusion	37
8.2 Perspektivering.....	39
9. Litteraturliste	41
Bilag 1 - Spørgeguide til interview.....	44
Bilag 2 - Helle Rønholts almen handlekompetence figur.....	45
Bilag 3 - Stages og gates & Cooperriders 4D-model	46
Bilag 4 - DSMP	47

1. Indledning

I mit liv som sportsudøver har jeg haft mange gode oplevelser, og det har givet mig mere, end jeg har turde håbe på. Jeg ser dog ikke alle være så heldige, og jeg har i min tid også oplevet mange bekymrende tendenser indenfor sportsverdenen. Jeg har spillet på diverse divisionshold i håndbold med flere U-landsholdsspillere og store talenter, som på daværende tidspunkt havde stor succes og fremtiden så lys ud. Kontrakterne var på plads til deres senior år, og hvordan skulle det så kunne gå galt? Det kan det, og det gjorde det ofte! I dag er blot tre af mine tidligere holdkammerater fra ungdomsårene ligaspillere. Den del er bemærkelsesværdigt lille, hvis man tænker på hvor mange, der havde en fremtid, og der er altså ingen af de førnævnte U-landsholdsspillere, der spiller i dag. Tallet taler for sig selv; frafaldprocenten fra Y-landsholdet til U-landsholdet er 36% og fra U-landsholdet til A-landsholdet er 60 % (Lilholt, Wrang, Hansen, Hansen, Karbing, & Rossing, 2014). Talentansvarlig og U21-landstræner for DHF Claus Hansen udtrykker også sin bekymring:

"Vi udtager først spillerne til DHF regi som førsteårs U16, det er tidligt nok. Men selektionen sker jo også i klubberne, hver eneste uge og allerede i børnehåndbolden. Lad lysten afgøre børnenes træningsmængde, ikke deres niveau på det givne tidspunkt. En tidlig udvælgelse skaber i mine øjne, hverken elite eller bredde." (Sonne, 2014).

Ovenstående betyder bl.a. også, at jeg har mange tidligere holdkammerater, der har haft svært ved at komme videre efter at drømmen som professionel sportsudøver glippede. Jeg har oplevet eksempler som depression, overvægt og manglende motivation for en ny karrierevej. Det får mig til at tænke på det øgede fokus vi ser; kravet om at være perfekt, den øgede sammenligning samt konkurrence. Det er vel ikke så mærkeligt, at det kan give følelsen af at være utilstrækkelighed, hvis man ikke bliver til det, man ønsker.

Mine bekymringer stammer bl.a. også fra mine tidligere praktikker i folkeskolen, hvor jeg så tendenser, som stemmer nogenlunde overens med resultaterne fra EVA-rapporten. Den konkluderer overordnet, at selvom lærerne gerne vil se idræt som et kundskabs- og dannelsesfag, så er realiteten en anden. Det ses især i de ældste klassetrin, hvor det bliver fortrængt til fordel for bevægelse, boldspil og et afslappende afbræk i en ellers boglig skoledag (Evalueringsinstitut, 2004, s. 5). Det ses også i SPIF-rapportens konklusion, at der ofte er større fokus på, hvad eleverne skal lave, frem for hvad de skal lære (Selen, 2012, s. 8). Undervisningsministeriet har ligeledes reageret på denne problemstilling med de forenkede fælles mål, hvor færdigheds- og vidensmål har til formål at sikre en

kobling mellem det, eleven skal kunne, og undervisningens indhold. Som kommende lærer interesserer jeg mig derfor for, hvordan jeg kan være med til at styrke eleveres grobund for identitetsudvikling gennem handlekompetence og alsidighed i idræt.

I denne opgave beskæftiger jeg mig derfor med et af de tværgående emner i de forenklede fælles mål, *innovation og entreprenørskab*. Dette brugte jeg i min 4 års. praktik på Dejbjerglund Efteskole, hvor jeg med inspiration fra egen undervisning på læreruddannelsen udviklede et undervisningsforløb i idræt omkring en flashmob.

Disse erfaringer har ført mig til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvad kan en entreprenant og innovativ tankegang i en almen idrætsundervisning gøre ved elevernes identitet, og hvordan kan jeg som idrætslærer bidrage til at udvikle elevernes handlekompetence ved at inddrage det i idrætsundervisningen? Og kan dette have en betydning for hvor alsidige eleverne bliver dannet med henblik på deres potentiale?

Ud fra ovenstående problemstilling har jeg valgt at formulere en række forskningsspørgsmål til besvarelse af ovenstående problemformulering.

Forskningsspørgsmål:

1. Hvilken plads har identitetsbegrebet i idrætsfaget?
2. Hvad kan den innovative og entreprenante tankegang gøre for idrætsfaget?
3. Og kan det også bidrage til udvikling af elevernes handlekompetence?
4. Hvilke forhold kan fremme eller hæmme den innovative og entreprenante arbejdsmetode, og hvordan kan jeg som idrætslærer fremme foretagsomhed og handling hos eleverne?
5. Hvad betyder ovenstående for udviklingen af elevernes potentiale?

1.2 Læsevejledning

For at give en forståelse og indsigt i mit undervisningsforløb fra min 4 års. praktik på Dejbjerglund Efterskole, har jeg valgt at indlede opgaven med en praksisbeskrivelse af mit innovative og entreprenante flashmob forløb. For at kunne redegøre for identitetsbegrebets plads i idrætsfaget, vil jeg dernæst belyse centrale emner i de forenklede mål. Herefter følger en beskrivelse af Jan Tønnesvang og Thomas Ziehes syn på identitet og identitetsdannelse. Disse teorier vil jeg bruge i analysen af mine interviews af informanterne, Nanna og Anne. Dernæst vil jeg belyse Reinhard Stelters

kropspsykologiske syn for at finde ud af, om der er en sammenhæng mellem kroppen og identiteten. Jeg vil løbende i opgaven udforme delkonklusioner, som har til formål at besvare mine forsknings-spørgsmål og samles til sidst i opgaven, med den endelige konklusion. Ovenstående har til hensigt at besvare forskningsspørgsmål 1.

Til besvarelse af forskningsspørgsmål 2 vil jeg først belyse en relevant problemstilling ud fra EVA-rapporten og med forskningsrapporten "kvalitet i idrætsundervisningen" vil jeg klarlægge deres konklusion. Dernæst vil jeg på baggrund af Lotte Darsøs innovationsteori og Fonden for entreprenørskab fremlægge styrkerne ved en innovativ og entreprenant tankegang og hvad det kan bidrage idrætsfaget. I forlængelse vil jeg holde det op mod et af de nye tværgående emner, *innovation og entreprenørskab* i de forenkledede fællesmål. Ydermere vil jeg ud fra Knud Illeris' læringsbegreb og John Deweys konstruktivistiske erkendelsesproces klarlægge mit eget læringssyn og beskrive hvordan dette udspiller sig i forløbet og til sidst fremlægge Dorthe Iversens syn på det nye entreprenante dannelsesideal.

I besvarelsen af forskningsspørgsmål 3 vil jeg gennemgå begrebet almen handlekompetence ud fra Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesidealer. Her inddrages ligeledes Helle Rønholts teori på begrebet handlekompetence som et dannelsesideal. I forlængelse heraf ønsker jeg ud fra mit uddrag #1 af observationer at beskrive Nannas ageren samt analysere det ud fra Rønholts figur om almen handlekompetence og måle på, hvorvidt det innovative og entreprenante forløb har gjort hende mere handlekompetent. Analysen omfatter udelukkende Nanna, da jeg vurderer at det vil tage for meget plads at inkludere dem begge.

Dette afsnit vil tage afsæt i Anne Kirketerps teori om foretagsomhed, da det er en udløber af handlekompetence. Da foretagsomhed og handling kræver mod, så har jeg valgt at tage begrebet self-efficacy i brug, defineret af Albert Bandura. Udover det, har jeg brugt Anne Kirketerps SKUB-metode og Labans bevægelsessystem i min praktik. Jeg vil ud fra disse teorier analysere Nanna og Annes ageren i henholdsvis observationer #1 og #2. Ovenstående kan på hver sin måde sige noget om, hvad der hæmmer og fremmer den innovative og entreprenante tankegang. Dette har til formål at besvare forskningsspørgsmål 4. Til sidst i min opgave vil jeg fremføre forskellige synspunkter på, hvordan potentiale kan udvikles og diskutere om en innovativ og entreprenant måde at arbejde på kan fremme elevernes potentiale.

Mit mål med opgaven er at finde ud af hvilke parametre, der er i spil for eleveres identitet, og hvordan de kan udvikle handlekompetence og foretagsomhed. Min analyse er bygget på følgende empiri:

- Praksisbeskrivelse af flashmob forløbet.
- Dybdeinterview af Nanna og Anne
- Uddrag #1 af observationer (videomateriale og logbog)
- Uddrag #2 - af observationer (videomateriale og logbog)

1.2.1 Undersøgelhedsdesign

Ovenstående empiri er kvalitativ data, idet mine observationer er taget ud af en sammenhæng med kun 20 elever. De er tilfældig udvalgt af et væsentlig større idrætshold, samt interviewet er lavet med fem udvalgte elever, hvor der heraf er valgt yderligere to piger ud, Nanna og Anne. De er valgt på baggrund af deres forholdsvis store forskelligheder samt deres udvikling i forløbet. Jeg vil gøre opmærksom på, at det er elever fra en idrætsefterskole, og at jeg tager det med i mine overvejelser, idet jeg formoder, at der ville være andre faktorer på spil i en folkeskolesammenhæng.

Mine overvejelser omkring metoden går på, at når man skal analysere noget så komplekst som identitet, må man vælge de kvalitative metode, idet den er mere dybdegående. Valget på at lave interviews, fandt jeg relevant, idet jeg på denne måde både fik adgang til hvad informanterne gør og siger (Boding, 2010). Mine interviews er semistrukturerede, dybdeinterviews med en i forvejen planlagt spørgeguide (se bilag 1), som har en hermeneutisk undertone, hvor man undersøger feltet indefra for at forstå og danne mening om elevernes ageren (Tiller, 2014, s. 91-98). Der er flere faktorer, der kan spille ind for udbyttet af sådan et interview. Eleverne havde bl.a. et stramt program på dagen, hvorfor dele af interviewet blev presset. Det betyder, at den kontekst og det tidspunkt interviewet blev taget på, bør medregnes i validiteten af besvarelserne. Desuden bør man forholde sig kritisk til, om elever i denne alder kan have svært ved at forholde sig til spørgsmål vedr. dem selv og deres handlinger. Derudover kan man også argumentere for, at idet eleverne og lærerne på en efterskole hurtig bliver ret tætte, vil de måske søge efter at svare det interviewerne (læreren) gerne vil høre.

En anden kvalitativ metode til indsamlingen af empiri er observation. Observationer er ideel, hvis man ønsker at undersøge, hvad en række udvalgte elever gør inden for et givet felt. I mit tilfælde er observationerne med enkeltpersoners ageren (Nanna og Anne) i min idrætsundervisning. Mine ob-

ervationer er taget ud fra mit videomateriale og grunden til, at jeg har valgt at bruge denne form for observant er, at den kan koncentrere sig om den aktuelle situation og kan derfor bedre fastholde mest mulig information fra de pædagogiske øjeblikke. Information som jeg kan have svært ved at forholde mig til i undervisningsøjeblikket, da vi som personer har en begrænset hukommelse og kan derfor kun registrere dele af den samlede kontekst. Desuden var min rolle at undervise, hvorfor det ikke var muligt for mig at observere og holde overblik over alt, hvad der skete i undervisningen. Ifølge Cato Bjørndal er der to faktorer, man som observant skal forholde sig til, inden man observerer; graden af åbenhed og deltagelse (Bjørndal, 2013, s. 50-51). Jeg havde en forholdsvis høj grad af åbenhed, idet eleverne var bevidste om, at de blev optaget. Det er vigtigt at stille sig kritisk overfor, om dette påvirker deres ageren i de forskellige processer, hvilket man skal være bevidst om i den kommende analyse. Udover videomateriale har jeg også benyttet mig af en anden metode, nemlig logbogskrivning, som kan hjælpe med at underbygge ovenstående informationer (Bjørndal, 2013, s. 81-83). Ved at bruge ovenstående metoder, får jeg en større validitetsgrad af mine observationer og kan på den måde bedre undersøge, hvordan og hvorfor eleverne gør, som de gør. Analysen gør dog ikke, at jeg i min konklusion kan få et nuanceret eller generaliserende syn på min problemstilling. Var dette tilfældet, kunne jeg med fordel have undervist og observeret flere forskellige idrætshold på andre efterskoler med samme undervisningsforløb. Jeg har dog til gengæld på denne måde mulighed for at konkludere på hver enkelt uddrag og dermed sige noget om, hvor vidt de innovative og entreprenante processer har udviklet elevernes identitet gennem handling.

1.3 Begrebsafklaring

I dette afsnit vil jeg gøre rede for begreber, som er centrale i opgaven. Der vil fremkomme andre begreber i løbet af opgaven, og de vil blive belyst på det pågældende tidspunkt.

Identitet: I opgaven bruger jeg Jan Tønnesvangs definition af identitet. Han beskriver identitet som et relationelt fænomen, hvilket vil sige, at det forbinder den enkelte person sammen med dets omgivelser. Ifølge Tønnesvang har identiteten både en inderside og yderside; indersiden er den oplevelse personen har af sig selv, den personlige identitet. Ydersiden er den sociale identitet, hvilket er det ansigt personen viser udad til, og derved giver anledning til andres oplevelse af ens person. I psykologisk forstand forstår Tønnesvang begrebet identitet som en oplevelse af at være den samme person over tid og kontinuitet. Dels noget subjektivt - den enkeltes oplevelse, og dels noget intersubjektivt - andres oplevelse af én. (Tønnesvang, 2009, s. 97-99)

Identitetsdannelse: For at få forståelsen af identitet og identitetsdannelse som et relationelt fænomen, mener Tønnesvang, at man skal skildre mellem identitetens indre og ydre betingelser. De indre betingelser kalder han for "*den lille historie*" - den unges personlige historie med alt, hvad den rummer af medfødte dispositioner, opvækstbetingelser, tidligere erfaringer osv.. De ydre betingelser, "*den store historie*", aktuelle sociokulturelle betingelser hvor de unge skal skabe og vedligeholde sin identitet. Han beskriver dermed identitetsdannelse, opretholdelse og omdannelse som udstrækning mellem den enkeltes personlige oplevelse og forvaltede livshistorie og de aktuelle omstændigheder, hvor identitetsarbejdet skal foregå. Tønnesvang mener dog, at det moderne samfund har stillet de unge overfor et "*dobbelt pupertetsforhold*", idet disse ydre betingelser er blevet nedgraderet. Her lægger han sig også op af Thomas Ziehes opfattelse af kulturel frisættelse (Tønnesvang, 2009, s. 99-104).

Entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning: Min opfattelse af entreprenørskab tager udgangspunkt i Fonden for entreprenørskabs definition: "*Entreprenørskab er, når der bliver handlet på muligheder og gode ideer, og disse bliver omsat til værdi for andre. Den værdi, der skabes, kan være af økonomisk, kulturel eller social art.*" (Entreprenørskab, 2014, s. 8). Her er fokus på handling og en bred værdiforståelse. De tænker entreprenørskabsundervisningen som en "*praksisorienteret undervisning, der inddrager omverdenen, understøtter kreativitet samt tilskynder til foretagelse og handling. Det er vigtigt, at det er eleven/den studerende, der er aktiv i læringsprocessen, at denne proces foregår i samspil med andre, og at underviseren fungerer som rådgiver og rollemodel.*" (Entreprenørskab, 2014, s. 10).

Kreativitet: Ser definitionen af kreativitet som "*fornyelse der, gør en praksis bedre, mere effektiv og bæredygtig.*" (Tanggaard, 2010). Det handler om at forny det eksisterende, og faglig fordybelse er en forudsætning for at kunne eksperimentere og skabe fornyelse.

Innovation og innovationsprocesser: Innovation kan defineres på følgende måde "*innovation er at se muligheder og at være i stand til at føre disse muligheder ud i livet på en værdiskabende måde*" (Darsø, 2013, s. 13). Værdierne forstås bredt, da det kan betyde økonomisk, social, kulturel, mellem menneskelig og samfundsmæssig værdi. Innovation skabes bedst i samspil med andre.

De nærliggende/underliggende innovationsprocesser er defineret som "*Innovationsprocessen omfatter generelt hele processen fra den første ide til det færdige produkt, men processen kan anskues ud*

fra forskellige synsvinkler." (Darsø, 2013, s. 58). Processerne er dermed de rammer og læringsrum, som eleverne skal være i og danner struktur for måden at arbejde på.

I de følgende afsnit vil teoretisk og empirisk grundlag være udgangspunkt for analysedelen, hvor teori og empiri, herunder nedenstående praksisbeskrivelse, samt didaktisk, psykologisk og pædagogisk indsigt løbende inddrages og kommenteres. Dette systematiseres i mindre dele, hvorefter der løbende vil forekomme delkonklusioner, der samler trådene.

2. Praksisbeskrivelse

Nanna og Anne går i 9. klasse på Dejbjerglund Efterskole og begge har været med i mit innovative og entreprenante flashmob forløb. Nanna går på skolens håndbold- og fodboldlinje, og Anne på gymnastik- og musiklinjen. Almen idrætsunderviserne, Esben Tang og Mads Krogslund, beskriver de to elever som værende meget forskellige.

Nanna er en meget stille pige, som holder sig til en specifik gruppe af piger og virker til at være i den lave ende af hierarkiet, hvad angår sport. Lærerne oplever hende også som værende passiv og tilbageholdene i idrætstimerne, men er ret godt med fagligt. Anne er forholdsvis modsat, da hun virker meget populær og virker dermed også sikker i sociale arenaer. Lærerne oplever dog hende som værende ukoncentreret i alt, hvad der ikke omhandler gymnastik og musik, og hun tager ikke meget alvorligt. Anne virker sikker og rolig udad til, men hun har flere gange haft brug for private samtaler. Samtaler der handler om, at hun har svært ved at overskue alle de parametre, der er en del af det at gå på en idrætsefterskole.

Eleverne blev tilfældigt udvalgt til at deltage i mit undervisningsforløb og deltog i alle timerne. Undervisningsforløbet tog udgangspunkt i en flashmob, som eleverne selv skulle lave koreografi til. Det er som nævnt taget ud fra egen undervisning på læreruddannelsen. Temaet er en innovativ og entreprenant arbejdsmetode, der har til mål at træne evnen til at se og skabe muligheder, at blive foretagssomme, medbestemmende, få succesoplevelser og handle på mulighederne og derved skabe værdi for andre. Processen stammer fra "stages og gates" og inkluderer Cooperriders 4D-model, som indeholder en undersøgende fase, hvor eleverne skulle udforske, researche, vidensindsamle og gå på opdagelse. Modellen danner overordnet struktur, som eleverne arbejdede igennem. (Se bilag 3)

Undervejs blev der arbejdet med forskellige relationer med opbyggelse af praksisfællesskaber, hvor den situerede læringsforståelse tilgodeses. Processerne gik fra at skulle mesterlære fra læreren til åbne opgaveløsninger i mindre grupper. Rammen for forløbet var på fem gange af 1 time og 15 min. Det hele foregik hemmeligt, og timerne gik under dækningsnavnet, at vi dyrkede Yoga. Den afsluttende fremvisning kom derfor som en stor overraskelse for resten af efterskolen.

Min forhåbning var, at forløbet kunne udvikle elevernes handlekompetence og dermed identitet i en positiv retning.

3. Idrætsfagets betydning for identitet

3.1 Identitetsbegrebet i de nye forenklede fælles mål

I 2014 udformede undervisningsministeriet de forenklede fælles mål for idræt, som umiddelbart har større fokus på elevernes identitet. Emnet identitet er nu blevet en del af de tre færdigheds- og vidensområder med overskriften krop og identitet. Arbejdet med identitet er beskrevet med følgende kompetencemål:

"Eleverne skal arbejde med deres viden om, hvordan krop og idrætsudøvelse påvirker ens selvopfattelse og identitet. Dette ses både i forhold til, hvordan eleverne oplever deres egen krop og det at være aktive/inaktive, men også deres forståelse for, hvordan forskellige idrætslige tilhørsforhold er med til at skabe en identitetsfølelse" (Undervisningsministeriet, 2014)

De nye mål er dermed blevet mere udpenslet og indeholder langt flere detaljer vedrørende elevernes udvikling af identitet. Eleverne skal bl.a. erfare sig viden om forholdet mellem forskellige fysiske forudsætninger og identitet, de skal kunne forholde sig til kropsudvikling og samfundsskabte kropsideal, og endelig skal eleverne få en indsigt i betydningen af deres deltagelse for den enkelte eller en gruppes identitet (Vejledning for faget idræt , 2014).

Ovenstående fokusering og udpensling af identitetsbegrebet, er yderst relevant ift. før nævnte problemstilling vedrørende ens sporet fritidsaktivitet og dermed risiko for tidlig identitetslukning. Det øgede fokus på identitet kan for mig at se være med til at give eleverne større ballast til at begå sig udenfor skolen, i idrætslivet og et demokratisk samfund. Dette kan efter min mening være med til at udvikle mere alsidige elever. Hvordan dette fx kan udføres i praksis/undervisningen, kommer jeg ind på senere.

Forskning peger ligeledes på, at jo mindre målrettet, man er som barn, des bedre er det. Forskningen stammer fra Københavns Universitet som viser, *"at børn bliver bedre til individuelle sportsgrene, når de har fået lov at have nogle 'fjumreår'."* (Hoffman, 2010). Pointen er, at jo mindre målrettet man er som barn, des bedre er det. Den viser også, at de børn, som venter med at specialisere sig, er også dem, som er mere motiverede. De får færre skader og opnår en længere karriere, end børn, som tidligt specialiserer sig (ibid.). Man kan ud fra denne forskning argumentere for, at hvis man

skaber en mere varieret og alsidig idrætsundervisning, vil eleverne formentlig stå tilbage med en stærkere identitet, der tilgodeser udvikling af elevernes potentialer.

3.2 Kropspsykologi og identitet

For at verificere den sammenhæng, der er mellem krop og identitet, som er beskrevet i de forenklede fælles mål i idræt, vil jeg inddrage idrætspsykolog Reinhard Stelter. Han udviklede i 1999 en velkendt kropspsykologisk teori, der skulle være med til at legitimere idrætsfagets pædagogiske-psykologiske betydning i skolen, den omhandler netop sammenhængen mellem kroppen og identitet.

Stelters kropspsykologiske teori defineres som kropskompetence, der både har en personlig og en social dimension: *"På det personlige plan udvikles kropskompetence gennem oplevelser og handlinger. På det sociale plan udvikles kropskompetence i socialiseringsprocessen i et samspil med det sociale miljø, som personen færdes og opdrages i. Individets sociale baggrund og livsbetingelser og den måde kroppen fortolkes i de forskellige sociale lag har dermed en afgørende indflydelse på, hvordan personen senere i livet vurderes som kropsligt kompetent."* (Stelter, 2009, s. 30).

Stelter betegner kroppen som en levende organisme, der er i stand til at sanse verden og samtidig handle i denne. Han mener derfor, at kompetence er lig med handlemuligheder. Processen mellem sansning og handling betegner han som en enhed. Personens sansning forekommer derfor kun, hvis kroppen handler, og man kan derfor sige, at de har en betydelig rolle overfor hinanden. For at få en konkret situation til at give mening, er det kroppens sansning og erfaring, der danner grundlag, og via handling og bevægelse giver personen situationen sin individuelle betydning. Man kan med det argumentere for, at samspillet mellem person og omverden er et udtryk for kroppens evne til at sanse og handle i den konkrete situation. Vi udvikler i dette samspil to forskellige former for viden, den tavse viden, hvor personen udtrykker handlinger uden ord, og den reflektive viden, hvor man bevidst udtrykker sig sprogligt (Stelter, 2009, s. 30-31).

I Stelters kropspsykologiske teori er kroppen med i alt, hvad vi gør og oplever. Uden sansning af omverdenen, er der ingen bevægelse, og uden bevægelse er der ingen sansning af omverden. Man kan derfor ud fra Stelters teori argumentere for, at kroppen har en central rolle i identitetsdannelsen. Han citerer også selv, at *"kun en stimulering og udvikling af den enkeltes sanser skaber grundlag for en sund selvopfattelse og et aktivt handleberedskab i forhold til omverden."* (Stelter, 2006, s. 125).

3.3 De unge er presset

I det 21. århundrede, hvor globaliseringen hersker, er sammenhængskraften i civilsamfundet truet og stiller nye krav til det enkelte menneskes identitetsdannelse. Samfundets mange valgmuligheder afkræver svar på kulturelt tilhørssted og personlig profil. Disse udfordringer om menneskets forhold til sig selv, andre, samfundet og naturen kræver dannelse (Jeppesen, 2014).

Gennem livet bevæger de sig rundt i mange sociale arenaer, og en af de arenaer kunne fx være en sportsforening, som henvises til i indledningen. Udover det møder børn og unge mange andre faktorer, der kan virke angstprovokerende. De unge er nemlig presset som aldrig før, viser undersøgelser. Lektor Einar Baldursson arbejder på Aalborg universitets stressklinik og møder derfor mange af de unge, der bukker under for presset. Han nævner bl.a., at *"De unge er i stigende grad 'på' i deres liv, ikke mindst på de sociale medier. De skal leve op til forventning om at være en succes og noget særligt."* (Christophersen, 2013). Der nævnes yderligere i artiklen, at man kan tale om en ny personlighedstype, hvor de unge har fået et markant behov for at markedsføre sig selv. Baldursson mener desuden også, at de unge har en velbegrundet frygt for at føle sig utilstrækkelige. Ens forventninger til livet formes i ungdomsårene, og hvis man allerede her har følelsen af ikke at kunne begå sig i verden, er muligheden for at miste troen på egne evner større (ibid.).

3.4 Identitet og identitetsdannelse

Man kan samtidig trække tråde til den tyske socialpsykolog Thomas Ziehes begreb om kulturel frisættelse. Han mener, at udviklingen i samfundet har gjort, at mennesket er blevet kulturelt frisat, idet traditioner, fælles normer, autoritet og moral gradvist er blevet nedbrudt. Det har medført en forstærkelse af subjektivitet, intensitet og en søgen efter mening, og Ziehe beskriver dette som kulturelle søgeprocesser. Ifølge Ziehe bliver der, *"for den enkelte, både tale om en øget frihed til at vælge, men også om en øget mulighed for oplevelser af ensomhed, udsathed, forvirring og angst."* (Kragh, 2001, s. 85).

Ved at koble ovenstående dilemmaer sammen med Ziehes kulturelle frisættelse, kan man for alvor tale om identitetskrise. Der lægger dermed et stort arbejde foran de unge ift. deres identitetsdannelse, og Ziehe beskriver konsekvenserne ved denne ambivalens, som et øget forventningspres og en skyld over ikke at kunne leve op til forventningerne (Kragh, 2001, s. 85-86). En af de arenaer de dog med stor sikkerhed møder i livet, er skolen og med de ovenstående udfordringer for øje, har skolen og dens medarbejdere en opgave foran sig. Det er skolens opgave at præsentere de unge for grundlæggende værdier, normer og holdninger, som de kan bruge til at skabe deres identitet, og her

introducerer Ziehe "god anderledeshed", som består i, at skolen skal provokere eleverne ved ryste deres visheder (Ziehe, 1999, s. 211).

3.4.1 Identitetsdannelse i flashmob

Jeg vil med ovenstående in mente nu konkretisere begrebet identitetsdannelse ud fra Jan Tønnesvangs identitetsteori. På baggrund af mine dybdeinterviews, ønsker jeg at komme frem til, om forløbet med flashmob har bidraget til udvikling af elevernes identitet (Se bilag 1 for spørgeguide).

I identitetens indre betingelser, er der ifølge Tønnesvang to måder at betragte sig selv på. Han kalder det for jeg'et og mig'et: "*Jeg'et er den del af vores person, der handler i verden, tænker, reflekterer osv.*" (Tønnesvang, 2009, s. 105). Kort sagt, jeg'et er det, der gør noget. Mig'et er de dybere-liggende grunde. "*Det er vores viden om og oplevelse af, hvem vi er, hvor godt vi kender os selv, forholder os til, hviler i og er fundet til rette med os selv.*" (ibid.).

3.4.2 Analyse af dybdeinterview - Nanna

1. udpluk af dybdeinterview:

- Jeg: Og Nanna første spørgsmål det er, fortæl mig om et bestemt tidspunkt, hvor du følte dig stolt af noget du har gjort i flashmob forløbet?
- Nanna: "*Øhh jeg syntes det var en stor grænse og at gå op og optræde foran folk, da det er jeg normalt overhovedet ikke vild med [pause] så det er jeg på en måde stolt over.*"

I interviewet med Nanna var det tydeligt, at det, at skulle optræde foran andre mennesker, var meget grænseoverskridende. Nannas frygt for at danse foran andre mennesker kan muligvis handle om hendes selvtillid. Jeg'et er også vores selvtillid og det virker til, at Nannas tro på egne evner i forhold til dans ikke er så store. Jeg ville derfor gerne spørge mere ind til, hvad det er, der gør, at hun ikke bryder sig om at optræde foran andre mennesker.

2. udpluk af dybdeinterview:

- Jeg: Hvad er det der gør, at du ikke er så glad for det (læs: at optræde)?
- Nanna: "*Jamen øøhh det at stå foran mange mennesker gør mig nervøs og det at jeg kender alle dem som sad i salen. For hvad tænker de nu og bare jeg ikke dummer mig [latter].*"

Frygten for at optræde viser, at hun lægger vægt på, hvad andre tænker om hende, og det er tydeligt, at den sociale identitet betyder noget her. Som tidligere beskrevet kalder Tønnesvang det for intersubjektivt, altså andres opfattelse af én. Man kan dog også argumentere for, at det kan være hendes

egen viden om sig selv, der er i spil. Hvis hun oplever sig selv som værende usikker på fx de trin, der er i koreografien, så smitter dette formentlig af på selvtilliden - Jeg'et. Man kan dog kun gisne om det, da identitet som sådan ikke er målbart over så kort tid. Nanna udtrykker også, at hun var stolt over at have brudt denne grænse, så det var interessant for mig at høre, hvilken følelse hun stod med efter endt forløb.

3. udpluk af dybdeinterview:

- Jeg: Hvilken følelse stod du så med, da det var overstået?
- Nanna: "*Øhm altså jeg følte mig glad og egentlig ret lettet.*"

Hun beskriver sig som værende glad og lettet, og hun virker glad for at have gjort det og, at det gik godt. Sådan en succesoplevelse kan føre forandrende handling, idet hun formentlig har fået en følelse af at være ok, som giver en højere selvfølelse og dermed større selvtillid. Hun kan med flere af sådan nogle succesoplevelser styrke jeg'et. Det uddybes senere i opgaven.

3.4.3 Analyse af dybdeinterview - Anne

1. udpluk af dybdeinterview:

- Jeg: Det første spørgsmål Anja er, var der et bestemt tidspunkt, hvor du følte dig stolt af noget du har gjort i flashmob forløbet?
- Anne: "*Hmm altså, jeg er ret stolt over at jeg (læs: alene) sang for hele skolen...*"

Der er ingen tvivl om, at Anne besidder relativ høj mængde af jeg'et. Det kræver mod og en god portion selvtillid at synge alene for hele skolen. Anne er glad for at synge, men det var bestemt ikke hendes idé, at introen til flashmoben skulle indeholde en sang. Eleverne foreslog at begynde flashmoben med det, de kalder "the cup song", hvor nogle foreslog, at Anne skulle synge til. På daværende tidspunkt var hun overhovedet ikke med på idéen, og det blev derfor skrottet ret hurtigt igen. Det endte dog med, at hun sang alligevel, og hvad det var, der fik hende til det, ville jeg gerne have hende til at fortælle om.

2. udpluk af dybdeinterview:

- Jeg: Hvad var det der gjorde, at du valgte at synge alligevel, efter du i starten var meget skeptisk?

- Anne: *"Ved det faktisk ikke rigtig. Jeg syntes bare at det virkede lidt voldsomt i starten, da det lige pludselig var alle som ville have mig til at gøre det og havde slet ikke tænkt tanken. [pause] Jeg har flere gange før sunget foran skolen, men øhm der var det med andre i vores band, [pause] her skulle jeg gøre det helt alene og det gjorde mig mega nervøs."*

3. udpluk af dybdeinterview:

- Jeg: Var der nogle som påvirkede dig eller var det din egen beslutning?
- Anne: *"Øhh neej. Tænkte nok bare, hvad der kunne ske ved det... og så ville det jo også være rigtig fedt, hvis jeg så gjorde det..."*

Man kan sige, at Anne havde lidt af den samme tendens som Nanna. Det intersubjektive var i starten det, der påvirkede hende til ikke at ville synge alene. Det gjorde hende nervøs, men det virker som om, at hun i forløbet fik reflekteret over sine egne evner og havde skabt sig mod til, at det var "ok", hvis hun eventuelt skulle fejle. For mig at se besidder hendes person store dele af både jeg'et og mig'et. Tønnesvang nævner dog bl.a., at selvom man har en klar identitet, gør det ikke én til et integreret og livsstærkt menneske. Han mener, man skal sondre mellem jeg'et og mig'et for at forstå, at nogle mennesker kan besidde jeg-styrke, som kan være handleduelighed, usårlig og vise sig selv og verden et ensartet ansigt og dermed udadtil vise en klar identitet både for sig selv og andre. Det betyder dog ikke, at forbindelsen mellem jeg'et og mig'et fungerer optimalt. Modsat hvis man besidder livs-styrke, så har man plejet forbindelsen mellem hvem man er, og det man gør, og dermed står ved sig selv på godt og ondt (Tønnesvang, 2009, s. 104-106).

Ud fra ovenstående betragtning er det svært, at sige om Anne besidder de sider af mig'et, som jeg oplever, da hendes jeg-styrke i princippet kan virke så overbevisende, at det får hende til at fremstå som funktionsduelig. Annes lærere beskrev hende som sikker i mange tilfælde, men at de private samtaler fyldte mere og mere. Jeg kan derfor ikke lade være med at tænke på, om de problemer Anne går med, har noget at gøre med det før omtalte problem, at unge er presset som aldrig før. Hvis dette er tilfældet, kan man argumentere for, at hun føler frygt for ikke at kunne leve op til den dagsform som efterskolelivet indeholder, idet man som person fx er på hele tiden. En væsentlig pointe, som Tønnesvang beskriver, er, at i modsætning til jeg-styrke, drejer livs-styrke sig ikke om, at man ikke lader sig slå ud og viser sine sårbarheder, når livets alvor melder sig. Livs-styrke har at gøre med, at man også er i stand til (fx på trods af angst for nederlag) at dele ens smerter, sorger, vrede

osv. med sine nærmeste, samt at man uden skamfølelse kan bede om en hjælpende hånd, når man har brug for det (Tønnesvang, 2009, s. 106).

Ud fra ovenstående analyse, må man også antage at læreren har stor socialpædagogisk rolle ift. elevernes udvikling af identitet. Her finder jeg især relationen mellem lærer og elev essentiel.

3.5 Lærerrollen

Ifølge lærerens rolle i dette perspektiv vil jeg tage udgangspunkt i forskningsprojektet "Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole". Projektet har undersøgt, hvilken betydning lærerens relation har for elevens personlige udvikling. Den viser bl.a., at hvis læreren er støttende og tolerant over for elevens egne initiativer og motiver, vil man øge læring, selvtillid, selvstændighed og motivation (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008).

Undersøgelsen ligger også vægt på, at man som lærer må benytte sig af ikke-styrende læreradfærd, som går på, at man giver eleverne mulighed for medbestemmelse og regulering af aktiviteter i klassen. Dette bidrager bl.a. til udvikling af elevernes værdier og personlighedsudvikling (ibid.). Jan Tønnesvang mener også, at læreren som selvobjekt¹, kan være med til at styrke elevernes identitetsdannelse.

3.6 Delkonklusion

Efter en beskrivelse af de forenklede fælles mål, Reinhard Stelters kropsspsykologiske teori og analyse af mit dybdeinterview ud fra Thomas Ziehes og Jan Tønnesvangs identitetsbegreb, har det vist:

1. At eleverne gennem bevægelse og deltagelse kan få indsigt i hinandens og egen identitet.
2. At kroppen er med i alt, hvad vi gør og oplever, og har dermed en central rolle i elevernes identitetsdannelse.
3. At skolen er en vigtig brik i, at eleverne får plejet forbindelsen mellem selvtillid og selvfølelse.

¹ Medspillende modspiller der udgør den psykologisk-eksistensielle næring eller ilt, der skal til, for at vi hver især kan udfolde vores menneskelighed og være os selv i betydningen af at leve et fuldtønt liv.

4. Innovation og entreprenørskab i idræt

For at svare på hvad idrætsfaget kan få ud af at arbejde med innovationsdidaktik og entreprenørskabsundervisning, vil jeg vende tilbage til SPIF-rapporten 2011. Rapporten viser "*at det netop er boldspil, der er den dominerende aktivitet i idrætsundervisningen, og at der er andre fagområder, der nedprioriteres.*" (Selen, 2012, s. 8). Jeg formoder, at en af de fagområder, der nedprioriteres er idrættens kulturelle normer og værdier, hvor de kreative processer kunne indgå.

Jeg vil også vende tilbage til EVA-rapporten. Rapporten viser en anden problemstilling, hvor elevernes opbakning til idrætsundervisningen fra mellemtrin til udskolingen er faldende, "*En forholdsvis stor gruppe vil helst være fri for at deltage i undervisningen - de har seddel med, bliver væk eller er inaktiv i timerne...*" (Evalueringsinstitut, 2004, s. 46). Det underbygger meget godt førnævnte boldspilsdiskurs, hvis lærerne ikke kan få eleverne med på deres nye planlagte aktiviteter. Men hvordan frembringer man så handlekompetence, nytænkning og nysgerrighed hos eleverne, hvis ikke de har en indre motivation for fordybelse i idræt? På baggrund af EVA-rapporten er der udviklet forskningsrapporten "Kvalitet i idrætsundervisningen", der konkluderer, at "*Eleverne motiveres, når de har indflydelse på indhold i undervisningen og deres egen eller gruppens læreproces.*" (Helle Rønholt, 2007, s. 71). Det er derfor ærgerligt, at se det markante fald, der er sket siden 2004 i elevernes medbestemmelse af timens indhold, hvor medbestemmelsen vedrørende arbejdsformer og metoder er næsten uændret (Selen, 2012, s. 17). Og hvordan inddrager jeg som idrætslærer eleverne i undervisningen, så de kan få medbestemmelse, ansvar og handlemuligheder?

Som løsning på dette vil jeg fremhæve den innovative og entreprenante arbejdsmetode. Denne arbejdsmetode arbejder særligt indenfor kompetenceområderne alsidig idrætsudøvelse, idrætskultur og relationer og i mit undervisningstilfælde, indenfor krop, træning og trivsel (Undervisningsministeriet, 2015). Forcerne ved denne form for arbejdsmetode er, at processerne man arbejder med netop adskiller sig fra den ovennævnte "normale" undervisning. Inddragelsen af innovation og entreprenørskab indeholder store dele af kreativitet, handling, omverdensforståelse og personlig indstilling. Min egen tolkning er, at der hermed er mulighed for at gøre undervisningen mere motiverende for eleverne. De bliver engageret og vil finde det meningsfuldt, idet det handler om at videreudvikle deres forhåndsviden til forbedringer på en værdiskabende måde, jf. definitioner af Darsøs forståelse af innovation samt Fonden for entreprenørskab. Det innovative og entreprenante arbejde med flashmob er placeret i kompetenceområdet "alsidig idrætsudøvelse". Der bliver her

arbejdet med elevernes evner indenfor færdigheds- og vidensmålene: "Dans og udtryk" og "kropsbasis". Her er det elevernes personlige indstilling og kreativitet, der arbejdes med, idet jeg opfordrer og lægger op til, at de skal tænke kreativt, samt at træne og kaste sig ud i nye idrætslige udfordringer. Udover det oplevede jeg, at eleverne var meget motiverede for forløbet, og især det at skulle udvikle egen koreografi, samt at de vidste, at det skulle ende ud i en opvisning, som skulle fremvises og dermed skabe værdi for skolens øvrige elever. I kompetenceområdet "idrætskultur og relationer" blev der her arbejdet med elevernes personlige indstilling og omverdensforståelse, idet vi befandt os under færdigheds- og vidensmålene: "Samarbejde og ansvar" og "normer og værdier". I forløbet arbejdede eleverne bl.a. med at udvise hensyn, forståelse, mod og tolerance, fx ved kropskontakten, opvisningen og de forskelligheder, som kommer til udtryk i øvelserne. Idéen er, at eleverne skal udvikle respekt og forståelse for, at alle kan bidrage til fællesskabet på forskellige vis. Under arbejdet med normer og værdier arbejdes med elevernes omverdensforståelse. Ved at arbejde med den innovative og entreprenante tilgang til idrætsundervisningen mener jeg desuden også, at der implicit udvikles dele fra færdigheds- og vidensmålene: "Krop og identitet". Forløbet lægger nemlig op til, at eleverne implicit får tro på egne evner og dermed kaster sig ud i situationer, de ikke er sikre på at kunne klare og netop på denne måde danne viden om, hvordan krop og idrætsudøvelsen påvirker deres selvopfattelse og identitet.

Udover det er innovation og entreprenørskab blevet en endnu større medspiller i idrætsfaget. Det indgår nu som et af de tre tværgående emner for faget, som bevidner at idræt er et aktuelt fag at inkorporere det i. Arbejdet med mit forløb har overbevist mig om, at innovation og entreprenørskab har sin plads i idrætsfaget. Jeg vil nu beskrive mit eget læringssyn og vurdere, hvordan det spiller ind den innovative og entreprenante måde at arbejde på.

4.1 Mit læringssyn

Grundlæggende handler mit læringssyn om, hvordan vi forstår læring, og hvordan læring bliver til erkendelse. Det indebærer hovedsageligt to teorier; Knud Illeris' læringsbegreb og John Deweys konstruktivistiske erkendelsesproces. Det betyder, at jeg er drevet af, at eleverne skal lære gennem praktisk arbejde. Induktion som metode stemmer godt overens med min tankegang, idet jeg ønsker at eleverne skal tilegne deres egen viden (erfaring) frem for en læreres oplæg. Jeg mener, at læring er en betydningsfuld del af det at være menneske. Hvis vi ikke lærer, så udvikler vi hverken os selv som menneske eller vores omgivelser og det vil formentlig lede til at menneskeheden går til grunde. I følge Dewey er læring den proces, der omdanner erfaring til erkendelse (Wiberg & Elkjær, 2013).

Jeg står på Illeris' definition og opfattelse af læring. Han definerer læring, som "*enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring(...)*" (Illeris, 2006, s. 15). Processerne kender jeg under betegnelsen "Knud Illeris' læringstrekant". Den består af tre forskellige dimensioner; en *indholdsmæssig*, en *drivkraftsmæssig* og en *samspilsmæssig* dimension.

- **Indhold:** De færdigheder, kundskaber, viden, forståelse, indsigt, mening, holdninger osv. der tilegnelses.
- **Drivkraft:** Den psykiske energi - motivation, følelser, tvang, lyst og vilje.
- **Samspil:** Forbindelse mellem individet og omverden. Læring udspiller sig derfor på et direkte eller indirekte socialt plan.

De tre dimensioner er altid i samspil med hinanden, og man må derfor tage udgangspunkt i det, når man skal skabe de bedste forudsætninger for læring (Peitersen, 2008, s. 37-38). Illeris' tilgang til læring indeholder derfor også ideen om, at læring udgår fra kroppen, jf. Stelters kroppsykologiske teori.

John Deweys tanker omkring det handlingsorienteret læringsbegreb, stemmer godt overens med mit eget syn på, hvordan læring finder sted. For mig er idræt især et handlingsorienteret fag og grunden til, at jeg finder det relevant er, at begrebet bygger på tre elementer; helhedsorienteret, elevinvolveret og målrettet og produktorienteret, som jeg mener er udgangspunkt for en god undervisning (Keiding & Wiberg, 2013). Interessen for Dewey kommer af hans beskrivelse af, hvordan eleverne lærer bedst. Ifølge Dewey sker læring, hvis elever arbejder mod at løse konkrete problemer. Gennem aktiv deltagelse og en eksperimenterende tilgang skal eleverne bruge egne erfaringer og sanser til løsning af opgaven. "Learning by doing" er en velkendt sætning af Dewey, som kortfatter følgende citat; "*påvirkning, tænkning og handling er "funktionelle" elementer i en arbejdsdeling, der tilsammen udgør en helhed, en erfaring.*" (Wiberg & Elkjær, 2013, s. 130). Kort fortalt, skal eleverne tilegne sig viden gennem egen handling og han lægger vægt på, at det er processen og nødvendigvis ikke det rigtige svar, der er det egentlige mål for undervisningen. Dewey påpeger, at det er undervisningen som skal vække elevernes nysgerrighed.

Det betyder altså, at eleverne i undervisningen skal møde et problem for, at deres tankevirksomhed sættes i gang med henblik på, at de skal handle. På baggrund af denne erkendelse kan man argumentere for, at min innovative og entreprenante undervisning ville gavne elevernes erfaringsproces, hvis forløbet var mere problemorienteret. Den handlingsorienterede undervisning lægger sig også

meget op af Illeris' teori om læring. Sammenligningen med mit forløb i innovation og entreprenørskab ligger i, at undervisningen tog udgangspunkt i elevernes erfaringer, forestillinger og for nogle deres interesse, samt at eleverne havde indflydelse på processerne. Udover det var det vigtigt for mig, at eleverne kunne se mening med forløbet, idet jeg mener, at det gavner måden at arbejde på. Innovation og entreprenørskabsundervisningen er handlingsorienteret, og det bygger på en praksis, hvor det er eleven, der er aktiv i fællesskab med andre.

4.2 Vidensniveau og innovation

Med henblik på ovenstående vurdering af den innovative og entreprenante arbejdsmetode, finder jeg det også interessant at afklare hvilke former for læring og vidensniveau, der er i spil. Det foregår i fire former for viden (Darsø, 2013, s. 87-91):

1. *Oplevelsesviden*: Den direkte oplevelse. At erfare noget her og nu, ofte sammen med andre. Denne vidensform kan være svær at sætte ord på og kan betegnes som tavs viden. Næste vidensform er derfor nødvendig.
2. *Videnskoneptualisering*: Fokus er her at udtrykke oplevelser og forståelser i billeder eller andre præsentationsformer. Det kan være første skridt til at sætte ord på en oplevelse. Dette danner dermed overgang til eksplicit viden, ved at den tavse viden er blevet visualiseret og nu kan udtrykkes som eksplicit viden.
3. *EksPLICIT viden*: At vide noget dvs. fakta, viden, information eller meninger, holdninger osv. og at kunne udtrykke det med ord. Man kan altså her udtrykke sin viden i sætninger og ord samt diskutere og teste det i praksis.
4. *Praksisviden*: Det essentielle her er, at man ikke blot kan tale om det, men man kan også udføre det.

Det er som lærer vigtigt at være bevidst om, hvilket vidensniveau man har i spil, da det kan være afgørende for elevernes succesoplevelser. Yderligere er det vigtigt i en innovativ og entreprenant undervisning, at eleverne ikke finder en løsning med det samme, men at der undervejs foregår divergent tænkning². De ser muligheder og arbejder med deres eksisterende, tavse viden. Den viden skal efterfølgende gøres eksplicit, med henblik på at blive til praksisviden.

² Karakteriseret som åben, dvs. man søger, scanner, spørger, udforsker, udvider og udvikler noget.

4.3 Nyt dannelsesideal

Fonden for Entreprenørskab kalder undervisningen for "*et fremtidsrettet dannelsesideal*", fordi det giver eleverne kompetencer til at se muligheder og skabe værdi i bred forstand. Entreprenørskabsundervisningen skal samtidig give eleverne redskaber til at klare de udfordringer, der er forbundet med det at være menneske i en globaliseret og foranderlig verden (Nybye & Rasmussen, 2014). Dorthe Iversen, som er lektor i pædagogik, har valgt at diskutere dette nye dannelsesideal om et entreprenant paradigmeskifte. Danmark er i de foregående år blevet bevidste om, at vi i vores samfund ikke blot kan være veluddannede, men også skal være entreprenørielle. Vi er gået fra at skulle tilegne og anvende viden til at skabe ny viden og forny anvendelsen af viden. Vi skal overalt i det danske samfund være nytænkende og omsætte ideer og viden til værdi. I forlængelse her af blev der stillet nye krav til uddannelsessystemet. Undervisningen skal nu udvikle elevers faglige, sociale og personlige kompetencer i nye undervisningsprocesser, der har til formål at styrke elevernes innovative og entreprenante kompetencer (Iversen, 2011). Entreprenørskab defineres som en blanding af "*kreativitet, innovation og lysten til at sætte i værk*" (ibid.).

Netop ved "*lysten at sætte i værk*" lægger der for Iversen et dannelsesaspekt, nemlig at handle og samtidig når der tales om lyst, handler det grundlæggende om en personlig kompetence - modet til at turde. Denne følelse mener hun kommer af, hvorvidt mennesket har opbygget en selvværds- og selvtillidsfølelse. Ydermere mener hun, at man først kan tale om dannelse, når ens viden er omsat til handling.

I forhold til innovativ og entreprenøriel pædagogik mener Iversen, at der her lægger et centralt dannelsesaspekt. Det handler om følgende tre elementer; "*Mod, Mening og Mulighed*" (ibid.).

4.4 Delkonklusion

I dette afsnit har det vist sig, at den innovative og entreprenante arbejdsmetode kan berige idrætsfaget med:

1. Eleverne får større medbestemmelse på indholdet og det kommer både til udtryk i deres egen og gruppernes udfoldelse, hvilket virker motiverende for eleverne.
2. Det fordrer yderligere evnen til at se muligheder og handle.
3. Det gør undervisningen interessant og meningsfuld, idet det handler om at udvikle et produkt der er værdiskabende for eleverne og andre.

4. Det danner rammer for et gavnligt læringsmiljø, der giver eleverne mod og fantasi til at udvikle ny viden og handle derpå.
5. Ovenstående giver til sammen også mulighed for at eleverne prøver forskellige identiteter af, der kan gøre, at de bliver mere bevidste og accepterende for deres identitet.

5. Handlekompetence

Indtil nu er ordet handling eller det at handle blevet brugt i flæng, og det har dels været mit mål med undervisningen. Jeg argumenterer for at bevægelse, refleksion og erfaring kan være med til, at eleverne handler på deres viden. Det er for mig at se derfor ikke ubetydeligt, at se begrebet handlekompetence som en vigtig del i dannelsesaspektet i idræt. Handlekompetence kan kort defineres som *"evnen til at handle på baggrund af erfaringer, indsigt og erkendelse."* (Peitersen, 2008, s. 54).

I dette afsnit vil jeg derfor beskæftige mig med begrebet handlekompetence, og hvilket dannelsespotentialer det har i faget idræt. I afsnittet "kropspsykologi og identitet" fandt jeg ud af, at kroppen er formidler mellem personen og omverdenen. Det er gennem kroppen, bevægelser og sanser, at man udvikler en evne til at handle på omverdenens forandringer. Idrætsundervisningen skal derfor bestå af at udvikle elevernes handlekompetence, så de bliver i stand til at skabe deres egen historie og derigennem udvikle deres identitet. Idrætsfaget består selvfølgelig af mange lærings- og dannelsespotentialer jf. læseplanen for de forenklede fælles mål, men i denne opgave er mit fokus rettet mod handlekompetence.

5.1 Handlekompetence og dannelse

Begrebet handlekompetence er bygget på inspiration fra bl.a. Wolfgang Klafkis dannelsessyn. Jeg finder det derfor relevant at inddrage hans dannelsesteori. Denne går ud på, at et hvert menneske som fundament bør udvikle selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og handlekompetence m.m. Dette fokus handler dermed om, at eleverne skal blive i stand til at handle selvstændigt og autonomt inden for idrætten (Peitersen, 2008, s. 56).

I Klafkis forståelse skal dannelsesbegrebet tænkes ind i alle didaktiske overvejelser. Han har på baggrund af tidligere tiders dannelsesteorier opstillet hans egen forståelse af dannelse; "Den kategoriale dannelse". Den kategoriale dannelse tager udgangspunkt i to dannelsesteorier; den materiale og formale dannelse

Den materiale dannelse lægger vægt på en bestemt vidensmængde, som eleverne kan drage nytte af, ved at tage det med videre og dermed fungere i samfundet. Den formale dannelse er mere handlingsorienteret, idet eleven skal få mulighed for at forme sig og lære sig måder at handle på. Klafki mener ikke, man kan adskille begreberne, og han har derfor forenet dem i den kategoriale dannelse (Hermansen, Jensen, & Krejsler, 2005, s. 127-132). Man må altså antage, at det er vores opgave som lærer, at tilrettelægge en undervisning hvor begge perspektiver er i spil. Dette betyder også, at hvis handlekompetence skal udvikles må man dermed sætte nogle rammer, hvor indhold og metode resulterer i handling.

I folkeskolens formål står beskrevet, at vi skal; *"Stk. 2. (...) udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati."*

(Undervisningsministeriet, Folkeskoleloven, 2014).

Hovedtemaet bag denne tankegang og forestillingen om handlekompetence er, at elever skal tilegne sig og udvikle evner, de i fremtiden kan bruge til at klare daglige gøremål som opdragelse, husholdning, arbejde og uddannelse i et stærkt forandrede samfund. Uddraget fra fælles mål handler i den grad om de værdier, jeg mener, handlekompetence indeholder og fordrer også, at eleverne kan tage del i et demokratisk samfund (Kristensen, 2009). Der ligger nemlig i forståelsen af selve kompetencebegrebet, at man skal handle aktivt ud fra den viden og de færdigheder, man har tilegnet sig (Peitersen, 2008, s. 54). Samtidig kan man i læseplanen for faget idræt se, at der er fokus på *"varierede handlemåder inden for de enkelte idrætslige aktiviteter, discipliner og temaer, herunder træning, afprøvning, konkurrence, samarbejde og vurdering."* (Undervisningsministeriet, Læseplan for faget idræt).

Jeg finder det dog, ligesom begrebet identitet, svært at sætte konkrete mål for dette, og Karsten Schnack deler også denne mening; *"Handlekompetence er et dannelsesideal. Det er således hverken en undervisningsmetode eller et mål, der kan nås. Derfor er det også vanskeligt at måle udviklingen af handlekompetence."* (Peitersen, 2008, s. 54-55).

Helle Rønholt har med figuren, "Almen handlekompetence" (Se bilag 2), forsøgt at opdele begrebet i fire kernekompetencer. Kompetencerne har indbyrdes indflydelse på hinanden gennem fagligt indhold.

5.2 Handlekompetence i idræt

For at gøre begrebet mere håndgribeligt, vil jeg ud fra observationerne #1 og Rønholts figur analysere, om mit innovative og entreprenante forløb har bidraget til udvikling af elevernes handlekompetence.

5.2.1 - Observationer og logbog #1 (Nanna)

Denne observation finder sted i begyndelsen af forløbet. Eleverne skulle undersøge og gå på opdagelse med kroppen. Her var delvis åbne opgaver, der bl.a. skulle løses individuelt, parvis og i grupper. Fx var gruppen delt op i fire grupper, hvor de skulle stå i en rundkreds. Der blev afspillet noget musik, og når en elev havde en idé til en bevægelse, gik vedkommende ind i rundkredsen som fremviser. Resten af gruppen skulle eftergøre bevægelsen. Nanna gik ind i midten én gang, hvor de andre i hendes gruppe var inde ca. 4-5 gange. Hun dansede alle de andres bevægelser og kiggede meget mod kameraet. Nanna var heller ikke inde i midten af rundkredsen, da den blev større og grupperne blev slået sammen.

I den kreative og innovative fase, hvor Labans bevægelsessystem blev sat i spil, stod hun flere gange og fremviste foran andre. I gruppernes arbejde med at producere deres egen koreografi til musikken, kom hun med forslag, diskuterede, fremviste sine bevægelser til sekvensen og kommenterede på de andres idéer. Til sidst i denne lektion skulle gruppen mødes med de tre andre grupper, hvor hver gruppe skulle fremvise deres koreografi. Her dansede Nanna sammen med resten af gruppen og stod på et tidspunkt forrest, da hendes bevægelse kom. Hun kunne desuden gruppens koreografi.

I fremvisningen var den endelige flashmob bygget sådan op, at dansen startede op med én person, hvorefter flere og flere stødte til. Differentiering lå her i, at de elever som ikke følte sig nær så trykke ved oplevelsen, havde mulighed for at komme til som nogen af de sidste. Dette besluttede eleverne selv. Nanna kom ind i dansen ca. halvvejs og dansede sammen med resten af gruppen. I starten var hendes bevægelser lidt ude af takt, og hun kiggede meget på dem, der stod forrest. Fx da de "gode" elever lavede fejl, gjorde Nanna det samme. Som dansen skred frem, ramte hun bedre takterne, og i den del som Nanna havde lavet koreografi til, dansede hun med overbevisende bevægelser og blikket var rettet mod publikum.

Følgende inddragelse af teori stammer fra kap. 4 i Helle Rønholts grundbog i idrætsundervisning (Peitersen, 2008, s. 59-64).

Den kropslige kompetence: Er basisfærdigheder som gå, løbe, hoppe, kaste, gribe, hænge, sparke, rulle osv. De tilegnes gennem generelle daglige foretagender, lege med bevægelse og idræt. Der er tale om kropslig kompetence, når eleverne ikke behøver at tænke over, hvordan bevægelserne skal se ud, dvs. gennem et kropsskema eller kropsligt handlerepertoire. Jeg har dog mine tvivl til, om Nanna handler gennem instinkt, da hun bl.a. i fremlæggelsen var optaget af, hvad de andre gjorde og især i de sekvenser, hun ikke havde været med til at udforme. Jeg vil dog samtidig sige, at hendes kropsskema og kropslige repertoire i høj grad er udviklet fra, hvor hun startede. Det kom også til udtryk flere steder i forløbet. Nannas kropslige kompetence er især stimuleret gennem de mange processer, som skabte rum for nye bevægelser, og blev lagret i kroppen som tavs viden, men blev til fremvisningen udvist som praksis viden.

Den idrætslige kompetence: Her indgår idrætslige handleformer, kendskab til forskellige idrætsgrene, samt styre og udvikle egne idrætsaktiviteter. Nanna har gennem forløbet arbejdet med flere handleformer. Hun har prøvet, leget, øvet og udviklet bevægelser og dans. Udover det har Nanna været medbestemmende på produktet og dele af processerne. Det har resulteret i en mulighed for at reflektere over hendes krops- og idrætslige kompetencer. Kompetencen her inddrager dimensioner udover de fysiske færdigheder og indeholder følelsesmæssige, sociale og kognitive dimensioner. Den del vil jeg våge at påstå, at Nanna har udviklet sig betydeligt inden for, da hun har haft barrierer, der skulle overvindes og mod, der skulle findes til at turde stå frem i grupperne og til fremvisningen. Noget hun i starten havde store problemer med.

Den personlige kompetence: Denne dimension omhandler elevernes personlige "indre rum", som følelser og tanker. Det er her, at elevernes selvforståelse, identitet og forståelse for andre udvikles. Dvs. at børns oplevelser af sig selv og andre kan være med til at give dem en forståelse af, hvem de er, eller hvem de gerne vil blive. Sådanne oplevelser kan fx være de forskellige processer, Nanna og de andre har arbejdet i. Udgangspunktet med rammerne har været at skabe et anerkende miljø, hvor det er tilladt at fejle, så man får tro på egne evner. Dette blev stimuleret gennem de opgaver, hvor eleverne selv havde mulighed for at bestemme og tage initiativ, da de dermed oplevede følelsen af at kunne noget alene og sammen med andre. Jeg oplever dermed, at Nanna har fået større selvtillid inden for dette område. Det er vigtigt at pointere, at den personlige kompetence hænger tæt sammen med den sociale og kropslige kompetence.

Den sociale kompetence: At lære at forstå, acceptere og kritisk vurdere de parametre, der indgår i en social kontekst. Det vil fx sige, at løse konflikter, tage ansvar, forhandle, kommunikere, samarbejde osv., der giver en følelse af at være solidarisk med andre. Nanna har sammen med resten af holdet og hendes gruppe indgået i ovenstående elementer i fx bevægelsessammensætning eller i forventningsafstemningen. Man kan argumentere for, at hun her arbejder og udvikler generelle demokratiske erfaringer.

Ud fra ovenstående analyse vil jeg dermed sige, at faget idræt har en klar force i dannelsen af eleverne. Det er for mig tydeligt, at oplevelsen er det centrale, så kroppen og dens sanser kommer i spil. Rønholt pointerer også; *"man kan ikke læse sig til oplevelserne, de skal erfares kropsligt gennem bevægelse i det fysiske, psykiske og sociale handlingsrum."* (Peitersen, 2008, s. 57). Jeg mener dog også, at man med fordel skal skabe mere rum for dialog med eleverne, da det giver læreren og eleverne kendskab til, at de er forskellige og derved oplever idrætstimerne forskelligt. Med udgangspunkt i observationerne #1 vurderer jeg, at Nanna i det innovative og entreprenante forløb med flashmob har udvist flere eksempler på handleegenskaber. Dette kulminerer til sidst i fremvisning af den endelige flashmob. Hun har mod til og vilje til at stå foran resten af skolen, og for en pige, der normalt ikke går meget op i at danse, leverer hun et resultat, som hun kan være stolt af. For at underbygge dette vil jeg henvise til et af hendes svar fra dybdeinterviewet; *"Jeg syntes det var en stor grænse at gå op og optræde foran folk, da det er jeg normalt ikke så vild med, så det er jeg på en måde stolt over"*.

I et korttidsperspektiv betragter Helle Rønholt begrebet handlekompetence som et væsentlig dannelsesideal for børn og unge. Hvor langtidsperspektivet er, at de aktivt kan indgå i et demokratisk samfund. Rønholt mener, at handlekompetence er relevant for de unge, idet de har brug for at kunne orientere, forholde og begå sig i en kaotisk verden (Peitersen, 2008).

5.3 Delkonklusion

Ud fra beskrivelsen af relevant teori og analyse af min empiri - observationer #1, vil jeg konkludere følgende:

1. At handlekompetence har en central plads i dannelsesdimensionen.
2. Erfaringsdannelsen starter i et aktivt handlende menneske og det opretholder den kropslige og sanselige dimension.
3. Eleverne har oplevet varierende handlemuligheder og handlet på dem.
4. De fire delkompetencer er med i mit innovative og entreprenante flashmob forløb.

6. Handlekompetence og foretagsomhed

Forløbet innovation og entreprenørskab kan fremme handlekompetence hos eleverne. I forlængelse af det vil jeg i dette afsnit beskrive, hvilke forhold der kan fremme og hæmme denne arbejdsmetode. Men foretagsomhed er et begreb, som er svært at komme uden om, når vi snakker om entreprenørskabsundervisning, og det har samtidig meget tilfældes med handlekompetence. Jeg vil derfor kort definere begrebet og dets afvigende forskellighed, idet den efterfølgende teori hænger nøje sammen med foretagsomhed.

Her benyttes Anne Kirketerps definition af begrebet foretagsomhed; *"en persons evne til at omsætte tanker til forandrende handlinger, som har værdi for andre."* (Kirketerp, 2011, s. 94). Foretagsomhed handler dermed om, at man gør sine tanker til handling og gerne i en sammenhæng, der sætter en forandring eller fornyelse i gang. Handlekompetence og foretagsomhed ligner unægteligt meget hinanden, men for mig at se, kan man groft sagt sige, at handlekompetence er en evne til at handle, men som kan være præget af ydre motivation³. Foretagsomhed er mere præget af indre motivation⁴, hvor det er lysten til at påvirke en andens adfærd - altså skabe værdi for andre jf. entreprenørskab. Kirketerps grundlæggende pointe er; *"at det ikke er nok at få folk til at se muligheder, men at man må skabe tryghed og vilje til handling, hvis man vil opnå den transformation, som der lægges op til i tankerne om det entreprenørielle universitet."* (Kirketerp, 2011, s. 93).

Hun mener derfor, at foretagsomhed skal trænes, da denne pædagogik handler om, at elever undlader at handle, hvor det var muligt. Dette kan også knyttes til Dorthe Iversens syn, som jeg beskrev i afsnittet "Nyt dannelsesideal", hvor hun hævder, at det handler om *"mod, mening og mulighed."* Det stiller derfor store krav til elevernes self-efficacy.

6.1 Self-efficacy

Definitionen af self-efficacy kommer af Albert Bandura. Han definerer begrebet som; *"personers vurdering af egen evne til at præstere på forskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv."* (Havemann, 2012). Man kan også kalde dette psykologiske forhold for forventning om mestring, som henviser til elevens vurdering af egne færdigheder og troen på, at han eller hun er i stand til at mestre en given situation.

³ Ydre motivation vil sige, at ens lyst er drevet af andres reaktioner på sine præstationer, fx anerkendelse, ros, status, karakterer eller opmærksomhed.

⁴ Indre motivation vil sige, at man er drevet af en interesse i eller glæde ved selve opgaven og baseret på at føle glæde ved en aktivitet.

For at udvikle foretagsomme elever er det derfor vigtig, at man som lærer kan øge elevernes tro på egne evner gennem undervisningen. Hvis eleverne udvikler større self-efficacy, vil de samtidig opfatte "*vanskelige opgaver som udfordringer, der skal tages op, snarere end som trusler, der skal undgås.*" (Havemann, 2012, s. 16). En høj self-efficacy giver eleverne forståelse for, hvordan man bliver god til noget. Modsat elever med en lav self-efficacy, der formentlig vil give sig selv eller andre skylden for ikke at lykkes. Hvor eleverne befinder sig i skalaen af self-efficacy, kan derfor spille ind på deres evne til at omsætte deres faglige viden til værdi for andre. Det kan derfor i mit forløb fremme eller hæmme den innovative og entreprenante arbejdsmetode. Udvikling af self-efficacy kan ske gennem 4 kilder: *Mestringsoplevelser, sociale rollemodeller, social overtagelse og undgå negative sindsstemninger* (Havemann, 2012).

Skolen skal derfor være "*væksthus*" for kognitiv self-efficacy, og disse læringsmiljøer skal bl.a. rammesættes af læreren. Det er vigtigt, at også læreren har en høj grad af self-efficacy, da det kan medvirke til at fremme elevernes motivation og deres kognitive udvikling. Lærere, der ikke besidder en ret stor self-efficacy, vil være mere overvågningsorienteret og i den forbindelse benytte sig af negative sanktioner, for at eleverne koncentrerer sig om skolearbejdet (Havemann, 2012).

Hvis vi igennem skolens virke kan øge elevernes self-efficacy, mener jeg også, at eleverne vil opleve flere personlige resultater, reducere stress og dermed mindske risikoen for depression, som jeg omtaler i afsnittet "De unge er presset". Udover ovenstående udviklingsområder kan man med Anne Kirketerps skubmetode fremme og udvikle elevernes foretagsomhed og self-efficacy.

6.2 Skubmetoden

Kirketerp mener, at lærerne må stille krav om handling samt indsætte et nødvendigt skub, for at eleverne går fra viden og intentioner omhandlende 'hvad de ville gøre hvis de skulle gøre' over til forandrende handlinger, som har værdi for andre.

Kirketerps skubmetode kan beskrives som et "skub" eller en aktivitet som medfører, at teorier og tanker bliver omsat til handling. Den indeholder syv strategier som tilsammen kan kaldes for foretagsomhedsdidaktik (Kirketerp, 2011). Disse strategier kan hjælpe læreren med at sætte rammer for undervisningen og derved skubbe eleverne fra have teoretisk viden til at kunne gøre noget med deres viden i praksis:



Figuren illustrerer kort og godt hvilke forhold, der kan fremme den innovative og entreprenante arbejds metode, og hvad man som lærer kan ændre på for at arbejde med og udvikle elevernes hand- lekompentence og foretagsomhed med henblik på udvikling af elevernes identitet. Derudover skal man som lærer være bevidst om muligheden for at sætte ord på de idrætslige oplevelser. Formålet med skubmetoden er, at den sammen med de innovative processer skal give eleverne små succesop- levelser, så de oplever sig selv som selvforstærkende og får lyst til handling.

6.3 Didaktiske værktøjer

Hillerødmodellen og Labans bevægelsessystem er to eksempler på didaktiske værktøjer, som kan opbygge og fremme den innovative proces. Her vil kort skitseres, hvad de kan bidrage til: (Se bilag 4)

- *Labans bevægelsessystem:* Bruges til at arbejde med kvalitet, variation og give inspiration til koreografien. Læreren kan bruge den til at planlægge undervisningen, både ift. måden at stil- le opgaver på, evaluering og i mit tilfælde til at skubbe eleverne undervejs i processen (Høj, 2014).
- *Hillerødmodellen:* Bruges til at understøtte og fremme de forskellige læringsrum ved, at den indeholder forskellige rammer for åbent eller lukket indhold og åben eller lukket form (ibid.).

I min anvendte proces, jf. stages og gates og Cooperriders 4D-model, er Hillerødmodellens tæn- ning inkorporeret. Udover det er tænkningen bag ovenstående værktøjer, at de nyttigt kan anvendes til at gøre den tavse viden til eksplicit viden.

6.4 Lærerrollen

Lotte Darsø beskriver lærerens rolle som afgørende for, om eleverne arbejder innovativt. Ifølge hende: *"...innovation ikke kan fremtvinges..."*, *"Den fremelskes og udfoldes gennem ledelse, spørgsmål og dialog."* (Darsø, 2013, s. 174). Dette ses bl.a. ved at jeg i mit flashmob forløb havde skiftende ledelsesform. Jeg måtte i starten være en rollemodel, der var igangsætter og foreviser, så eleverne selv kunne forstille sig måder at være kreativ på. Andre gange skulle jeg være facilitator, altså sætte rammerne for at gøre det kreative og innovative rum muligt. På et tidspunkt gik jeg fra at være "fluen på væggen" til igen at være facilitator og coach. Coaching er for mig en vigtig evne og et udtryk for en bestemt relation, som læreren kan og bør udvikle til deres elever. Idéen med coaching er, at man låser op for et menneskes potentiale, så de kan få det maksimale ud af sine præstationer. Jeg synes derfor, at man som lærer må inddrage denne dimension i sit samlede handlerepertoire. I coaching lægges vægt på opmærksomhedens og bevidsthedens betydning, dvs. at det centrale fx ikke er, at bevægelserne er rigtige, men at man tør stole på sin egen oplevelse og fornemmelse af bevægelserne; *"Hvis man tænker for meget over, hvordan tingene bør være, kan man låse i sine reaktioner, og det kan utilsigtet føre til frustration og vrede."* (Peitersen, 2008, s. 139). Sådanne frustrationer og vredesudbrud er formentlig ikke det, der giver de ønskede succesoplevelser og kan dermed også virke hæmmende for ens præstationer.

6.5 Analyse af observationer

Slutteligt analyseres og diskuteres, hvordan jeg som idrætslærer kan fremme til forandrende handlinger. Analysen vil tage udgangspunkt i observationer, som er små udpluk af Nanna og Annes ageren ift. til deres self-efficacy. Derudover inddrages lærerrollen og skubmetoden. I Nannas tilfælde tages udgangspunkt i tidligere beskrevet observationer jf. afsnit 5.2.1, mens Anne bliver beskrevet i nedenstående boks. Begge udpluk er taget ud fra samme tidspunkt i forløbet med henblik på en mulig sammenligning af de to elever.

6.5.1 - Observationer og logbog #2 (Anne)

Anne: Vi er i begyndelsen af forløbet. Som tidligere beskrevet skulle eleverne undersøge og gå på opdagelse med kroppen. Det bestod delvis af åbne opgaver, der bl.a. skulle løses individuelt, parvis og i grupper. Fx var gruppen delt op i fire grupper, hvor de skulle stå i en rundkreds. Der blev afspillet noget musik, og når en elev havde en idé til en bevægelse, gik man ind i rundkredsen som fremviser, hvor resten af gruppen skulle gøre efter.

På videomaterialet stod Anne stort ikke stille, og hun vrikkede til musikken, selvom der ikke stod en i midten. Hun dansede alle de andres bevægelser, og der var flere gange, hvor hun fx brugte flere kropsdele, end hvad foreviseren viste, samt hun sang med på sangene. Hendes bevægelser var også ret markerende, og i alt talte jeg hende til at være i midten 6 gange, hvor 3 af gangene var da grupperne var slået sammen, hvor hun var foreviser for cirka halvdelen af holdet.

6.5.2 Analyse af Nanna

I starten af forløbet var Nanna meget tilbageholden og havde ikke den store lyst til at stille sig frem og gøre sig selv til grin. Det udtrykker hun også i interviewet; "*I starten var jeg lidt tilbageholdende, da der i gruppen er nogle som er rigtig gode og når jeg nu er ret dårlig, så var jeg bange for at gøre mig selv til grin...*". Ud fra Banduras teori om self-efficacy vil jeg umiddelbart vurdere Nannas grad af self-efficacy inden for dans samt det at stå foran andre, som ret lav. Hendes egen vurdering af hendes færdigheder gør, at hun ikke mener, at hun kan mestre de pågældende bevægelser. Det ses også ved, at hun på videomaterialet ikke udfører de forskellige bevægelser med den største overbevisning. Ud fra denne adfærd ville jeg umiddelbart vurdere, at hendes motivation bliver påvirket af dette. I forlængelse af det vil jeg inddrage skubmetoden. Én af de strategier i skubmetoden, som Nanna får meget ud af, er rollemodeller. At hun er i en gruppe med god diversitet ift. færdigheder, åbenhed, mod, vilje m.m. gør at hun møder nogle rollemodeller, der sætter rammerne for et anerkende miljø. Hun fortsætter også yderligere sin beskrivelse; "*... men når de nu selv lavede nogle ret kiksede bevægelser, så kunne jeg jo også prøve.*". Hendes egne refleksioner og indsigt af denne oplevelse har betydning for, om hun har fået en succesoplevelse. Jeg vil dermed vurdere, at hun ud fra oplevelser som denne får skabt øget glæde og mod på mere. Jeg vil udover det vurdere to ting; 1. Hvis jeg som lærer havde større evner og var mere sikker inden for dans, så ville jeg som foreviser have fungeret som en bedre rollemodel. 2. På den anden side stiller jeg mig trods begrænsede ev-

ner frem og "udstiller" mig selv, så kan man sige, at jeg på den måde også kan fremstå som en rollemodel for fx piger i samme situation som Nanna, og det kan man også argumentere for skaber et anerkende miljø.

6.5.3 Analyse af Anne

I modsætning til Nanna har Anne ingen problemer med at stille sig frem og agere gøgler eller foreviser. Hun virker meget sikker foran holdet, hvilket bl.a. ses ved, at hun kan synge og føre samtaler, samtidig med at hun udfører bevægelser af høj kvalitet. Dette overskud kommer formentlig fra de erfaringer, hun har dannet sig gennem deltagelse i gymnastik og musik på efterskolen, hvor hun er vant til at optræde foran andre. Alt andet lige må det siges at være en fordel i denne sammenhæng. Jeg vurderer derfor, at hun i denne sammenhæng besidder en ret høj grad af self-efficacy, da hun gennem sine erfaringer har fået troen på at kunne danse og optræde foran andre. Dermed ikke sagt, at Anne ikke kan udvikle sine kompetencer i forløbet.

Anne er grundet sine evner derfor en mulig rollemodel. Det kan dermed opleves som værdi for hende, og det kan så føre til forandrende handlinger jf. skubmetoden. For fx at gøre Anne foretagsom, kan det i hendes situation være vigtigt, at hun oplever ændring i adfærd. Det kan fx ske gennem strategien "Ændring af vaner". Det kan være vigtigt, da hun ellers ikke bliver provokeret eller udfordret og dermed kan miste motivationen for at arbejde fordybende i de innovative processer. Det er på den anden side også rigtig vigtigt, at hun bliver præsenteret for anderledes bevægelses-, følelses- og relationsregimer, så hun møder alternativer til det, hun i forvejen kender og dermed udvikler tolerance og identitetsdannelse. Hun vil formentlig også ty til reproduktion af tidligere lærte bevægelser og koreografier, hvis hun fik lov. En sådan provokation kan ske ved at indføre begrænsninger, i dette tilfælde med Labans bevægelsessystem, som kan bruges til at lave divergente øvelser. Jeg vil til sidst i denne sammenhæng pointere muligheden for coaching, så jeg som lærer kan skubbe lidt ekstra til de elever, der har brug for det. Deri ligger der bl.a. muligheden for differentiering.

Det er dog vanskeligt at sige om mine observationer og analyse er sande, da man ikke med sikkerhed kan sige, hvorfor de reagerer, som de nu gør. For at skabe en højere grad af validitet, ville et interview med fokus på deres self-efficacy have været oplagt, så man fik pigernes egen opfattelse af situationen med i analysen. Det er dermed heller ikke sagt, at deres self-efficacy er høj eller lav i alle sammenhænge, men at vurderingen siger noget om deres tro på egne evner inden for den kontekst, de har arbejdet i.

6.6 Delkonklusion

Ud fra beskrivelsen af lærerens handlemuligheder og analyse af min empiri, kan jeg konkludere følgende:

1. Self-efficacy kan afgøre hvilke form for motivation eleverne oplever.
2. Skubmetoden og dens strategier er gavnlige til at fremme elevernes foretagsomhed og self-efficacy
3. Lærerens rolle er essentiel for elevernes udbyttet af de innovative processer.

7. Potentiale

Som udgangspunkt ville jeg have kaldt dette afsnit for talentudvikling, men da det er uklart, hvad der menes med talent, vil jeg derfor kalde det for potentiale. Sportspsykolog Kristoffer Henriksen definerer dermed også det som; "*et sæt karakteristika, kompetencer og evner, der er udviklet på basis af medfødt potentiale og mange års træning, konkurrence og interaktion med det omkringliggende miljø.*" (Henriksen, 2008, s. 22). Udover det mener jeg, at alle individer besidder et medfødt potentiale, men at det kræver specifik træning, hvis ens potentiale skal udvikles. Jeg synes derfor, det er relevant at se på hvilke måder, potentiale kan udvikles, og hvordan man gør dette bedst.

7.1 Vinkler på udvikling af potentiale

Forskere deler vandene; en gruppe anbefaler tidlig specialisering og mange timers målrettet træning, mens en anden gruppe anbefaler bred motorisk basis og selvorganiseret leg. Disse to paradigmer uddybes nærmere:

Målrettet træning: Anders Ericsson er bl.a. en af dem, som har undersøgt, hvordan man når til tops. De taler om, at det kræver 10.000 timers intensiv og koncentreret træning, at blive ekspert, og at det derfor er en fordel at starte tidligt. Det skal være bevidst målrettet træning, som handler om at forbedre en eller flere aspekter af ens præstation. Denne forståelse læner sig også begrænset op af, at man har et medfødt talent, men at det er de psykologiske egenskaber, som kan forudsige ens fremtidige succes og udvikling (Henriksen, 2008).

Selvorganiseret legende træning: Denne er Jean Côtés forståelse af udviklingsprocessen og er en træning, der organiseres af de unge og som tager udgangspunkt i tilpassede regler. Dvs. at der er større mulighed for at improvisere og eksperimentere med bevægelser og taktiske beslutninger. Det

medfører større nydelse og er indre motiverende. Côté pointerer yderligere, at det er vigtigt for unge, at de i de tidlige år, deltager i indre motiverende aktiviteter og dermed blive mere målrettede i fremtiden. Han anbefaler derfor en sen specialisering, idet en bred og alsidig idrætslig baggrund er et godt fundament for at opnå sit maksimale potentiale (ibid.).

Jeg vil på baggrund af ovenstående henvise til Jean Côtés figur "DSMP" (Se bilag 4), som danner et overblik over de to synspunkter. Om det skal være den tidlige eller sene specialisering vil jeg i forlængelse heraf diskutere. Som beskrevet i indledningen er dette en af mine drivkræfter for at skrive i dette emne. Min pointe er, at jeg ikke ønsker, at de unge udvikler en for tidlig identitetslukning, som ofte er tilfældet i vores samfund, der har stigende interesse i, at vi skal udvikle vores potentiale så tidligt som muligt. Min afstand fra dette går på, at jeg ønsker, at unge må og kan finde mening med deres deltagelse i de forskellige sociale arenaer. Jeg mener derfor, at man skal være alsidig som person. Dvs., at man er i stand til at genforhandle ens identitet gennem livet, og dette oplever jeg som vanskeligt for mange og kan resultere i en identitetskrise. Skolen skal derfor gennem fx idræt være med til at gøre de unge så alsidige som overhovedet muligt, så deres psykologiske profil og mentale robusthed udvikles. Côtés tanker repræsenterer ret godt mit syn på alternativ udvikling af potentiale, og jeg mener samtidig, at man må gøre op med den traditionelle måde at udvikle potentiale på.

Før mit praktikophold på Dejbjerglund Efterskole var jeg meget kritisk overfor den måde efterskolelivet hang sammen på. Mine forestillinger gik på en dagligdag med faste idrætslige linjefag, og at eleverne generelt blev vartet op. Jeg fik dog hurtigt et andet syn på dette. Dejbjerglund Efterskole besidder nemlig mange af de kvaliteter, som jeg efterspurgte før. Dejbjerglund har linjefag, men de er ikke så fikserede, dvs. muligheden for at skifte linjefag eller afprøvning af andre aktiviteter, er frit muligt. Dermed ikke sagt, at de ikke går op i at udvikle og træne eleverne hårdt inden for de respektive linjefag. Jeg kan dog komme på eksempler på efterskoler, som bestemt ikke er nær så fleksible og deri mener jeg, at elevernes mulighed for alsidighed formindskes.

I forlængelse heraf er det væsentlig at medtænke, at data i denne opgave bygger på empiri af elever fra en idrætsefterskole, og jeg mener, det er vigtigt at være bevidst derom. Det kan diskuteres, om man uden videre kan overføre sådan et forløb til folkeskolen og forvente at få samme resultater?

Jeg vurderer, at forløbet ville kunne gennemføres på en folkeskole, men succesraten vil formentlig afhænge af, hvad og hvordan eleverne tidligere har arbejdet med lignende forløb, bevægelse til mu-

sik og det at arbejde innovativt. Udover det vil jeg vurdere at faktorer som motivation, evner, overskud osv. kan være anderledes i en folkeskole. Der kan man argumentere for, at de elever jeg har haft til rådighed, alle selv har valgt at gå på netop den her efterskole og dermed er vant til at dyrke meget idræt. På Dejbjerglund Efterskole møder eleverne også en god diversitet af idrætsaktiviteter og er dermed mere åbne over for nye. Dermed ikke sagt, at man ikke kan lave samme forløb inde for samme tidsramme, men der vil formentlig være forskel i kvaliteten af slutproduktet. Forløbet kan derfor være ligeså givende på en folkeskole, som på en efterskole.

I opgaven nævner jeg Thomas Ziehes begreb omkring kulturel frisættelse og hvilke muligheder og konsekvenser det har for de unge. Som projektet har skredet frem, er jeg blevet mere bevidst om, hvad fx traditioner og det at have et form for tilhørsforhold kan gøre for en persons liv. Det har fået mig til at tænke over, hvad en efterskole kan bidrage de unge. For selvom traditioner kan være fængslende pga. de snævre normer og den sociale kontrol, mener jeg, at de også kan skabe en form for tryk, der kan fungere som en vejleder for den enkeltes valg og mening ift. bl.a. identitetsudvikling.

8. Afslutning

8.1 Konklusion

Der er ingen tvivl om, at mit emne rummer utroligt mange parametre og mange flere, end hvad jeg har kunne belyse i denne opgave. Jeg kan dog ud fra mit arbejde med den pågældende problemformulering konkludere følgende væsentlige pointer:

- Det kræver grundigt forarbejde for at kunne analysere udvikling af elevernes identitet. End- og også et bedre forarbejde end mit.
- Jeg mener heller ikke, at det er realistisk fuldendeligt at konkludere, om der er sket udvikling af identitet på så kort en periode min praktik strækker sig over.
- Jeg er dog af den overbevisning, at den innovative og entreprenante arbejdsmetode indeholder de elementer, der skal til, for at eleverne på sigt kan blive mere alsidige og dermed udvikle deres identitet.
- Afsnittet "De unge er presset" og Thomas Ziehes begreb om kulturel frisættelse bevidner også, at de unge står over for nogle svære valg, og derfor må vi som idrætslærere højne idrætsfagets status.

Gennem arbejdet med Jan Tønnesvang har jeg fundet frem til, at et menneskes identitet indeholder en social og en personlig identitet. Grunden, til at jeg ser den innovative og entreprenante arbejds-metode som en potentiel måde at udvikle elevernes identitet på, er, at det bl.a. indeholder sociale værdier. Tønnesvang beskriver identitet som et relationelt fænomen, dvs. at det er gennem samspillet med omgivelserne, og de personer man omgås, at den sociale identitet skabes. I denne sammenhæng mener jeg, at eleven kan udvikle sin personlige identitet, idet vedkommende får mulighed for at sammenligne og vurdere sig selv ift. til de anerkende omgivelser og i dette tilfælde deres klassekammerater. På den baggrund kan de finde frem til, hvem de er som person samt lære at acceptere sig selv og hinanden, som dem vi er. Det er derfor vigtigt at være bevidst om, at den sociale og personlige identitet har indvirkning på hinanden.

Endvidere har jeg med Reinhard Stelters kropssylogiske teori fundet ud af, at kroppen er en væsentlig faktor med henblik på identitetsdannelse, da den binder elevens sansning, bevægelse og handling sammen. Opgaven konkluderer dermed, at der skal kropslige oplevelser i sociale samspilsprocesser til for at udvikle og skabe en sund selvopfattelse og handlekompetence. Og ift. folkeskolen er faget idræt den primære forbindelse mellem ovenstående oplevelser og eleverne. Jeg vurderer derfor, at jobbet som idrætslærer positionerer os til at have en central rolle i elevernes identitetsdannelse. Det er op til læreren at sætte rammerne for et trykt miljø, hvor det er tilladt at fejle og som samtidig fordrer muligheden for at få succesoplevelser. Disse skal resultere i, at eleverne får en forhøjet self-efficacy og dermed en positiv opfattelse af sig selv.

Jeg kan konkludere, at mit innovative og entreprenante flashmob forløb stimulerer disse rammer, da det tilskynder medbestemmelse, selvbestemmelse, solidaritet og handlekompetence/foretagsomhed. Dvs. at eleverne får oplevelsen af at kunne noget alene og sammen med andre. Handlekompetence og foretagsomhed er for mig vigtige dannelsesmæssige kompetencer, da de bl.a. er med til at skabe identitetsstyrkende oplevelser, som der er kommet mere fokus på med de forenkede fælles mål. Dermed mener jeg, at entreprenørskabsundervisningen bør inddrages i idrætsfaget, da det lægger op til, at man både bruger kroppen og hovedet i timerne.

Som nævnt i afsnittet "undersøgellesdesign" havde jeg en forholdsvis høj grad af åbenhed, jf. Cato Bjørndal. Det betyder, at eleverne var bevidste om videooptagelsen af dem, og ift. at hovedparten af min empiri kommer fra mit videomateriale, er det vigtigt at være bevidst om netop dette i min konklusion. Jeg føler derfor ikke at kunne konkludere, om eleverne har udviklet deres identitet, men i stedet vil jeg konkludere, at forløbet flashmob med dens processer og fremvisning har medført suc-

cesoplevelser, samt at eleverne har overskredet nogle grænser, som jeg mener er vigtig ift. udvikling af elevernes selvtillid (mig'et). De har i perioder formået at stå ved sig selv på godt og ondt.

Afsluttende vil jeg begrunde mit valg af forside. Min opfattelse af at vokse op i det danske samfund, kan for de unge virke ret voldsomt. Man skal leve op til forskellige folks forventninger og de sociale mediers påvirkninger. Jeg mener derfor, at vi bliver trukket i fra alle sider og kanter, og i alt dette skal man finde ud sig selv. Det kan resultere i, at man tager nogle valg, som man kommer til at fortryde, og derudover resultere i, at man en dag ikke kan holde facaden mere og dermed ender ud i personlig krise og videre ud i depressionsfølelser, der gør at man som menneske krakelerer. Min forside afspejler for mig ret godt ovenstående dilemmaer og opgavens emne.

8.2 Perspektivering

Selvom jeg vidste at opgavens omfang ville være en stor mundfuld så må jeg alligevel indrømme, at den har været mere omfattende end først antaget. Derfor har jeg nogle steder måtte undlade at inddrage relevante emner. Derfor vil jeg i denne perspektivering give forslag til emner, der kunne give opgaven og et bredere perspektiv.

Det første er begrebet praksisfællesskaber af Étienne Wenger, som er de relationer eleverne stifter bekendtskab med, hvor den situerede læringsforståelse tilgodeses. Wenger mener, at tilegnelsen af viden skabes i et fællesskab, hvor eleven oplever følelsen af at høre til. Videre beskriver han deltagelsen som det vi gør, og hvem vi er. Det vurderer jeg som relevant ift. dannelse af identitet. Han karakteriserer praksisfællesskab gennem tre dimensioner; *gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire* (Jørgensen, 2012). Disse tre dimensioner er desuden også medtænkt i mit flashmob forløb. Det ses fx ved, at eleverne har indflydelse på handlinger og opgaver. Eleverne har et fælles projekt, der binder dem sammen, og de har dannet en form for fælles viden i fællesskabet.

Det andet er dansen og dens dannelsespotentialer. Dans rummer unikke muligheder for at arbejde med individets udtryksformer og oplevelsen af være en del af et større fællesskab, som demokrati-forståelsen bygger på. Det individuelle og kreative arbejde med dans giver eleverne lejlighed til at eksperimentere og lege med deres identitet. Thomas Ziehe deler denne tanke og siger, at vi skal lære eleverne at nyde ikke at være i den samme identitet hele tiden. Anthony Giddens udtrykker ligeledes; *"at i skabelsen af selvidentiteten spiller kroppen en væsentlig rolle som et diskursivt betydningssystem der er tilgængeligt, formbart og synligt."* (Jensen, 2011, s. 35). Ud fra denne antagelse må dans kunne bidrage til unges identitetsdannelse.

Det tredje perspektiv er lærernes udvikling af innovationskompetence. Dette kompetenceberedskab er bygget på et grundlæggende fundament af viden og håndværk, der gennem erfaringsdannelsen kan udvides til at indeholde en række socio-innovative og intra-innovative kompetencer. *De socio-innovative* kommer til udtryk ved, at lærerne med tiden bliver i stand til at skabe relationer af tillid og respekt, samt de kan lede innovationsprocesserne gennem anvendelse af sociale teknologier⁵. *De intra-innovative* kommer til udtryk ved øget indføling, empati og indsigt i både egne og andre talenter og potentialer for at bidrage til innovationsprocessen (Darsø, 2013, s. 176).

Dette trækker tråde til Knud Illeris' læringstrekant, idet der er fokus på læring som en individuel og samspilsproces. Dvs., at Illeris' læringstrekant indeholder de dimensioner, der skal til for at arbejde med innovation i undervisningen.

⁵ Det er en måde at regulere det sociale på – en måde at selekttere, fordele, optimere og så videre.

9. Litteraturliste

- Bjørndal, C. R. (2013). *Det vurderende øje, observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2. udgave udg.). Aarhus : Klim Forlag.
- Boding, G. B. (2010). *Professionsbacheloropgaven - i læreruddannelsen*. (A. M. Menchke, Red.) Dafolo A/S.
- Christophersen, V. (09. 09 2013). *Ekspert: De unge er presset i bund*. Hentede 30. 03 2015 fra Politikken.dk : <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2069771/ekspert-de-unge-er-preset-i-bund/>
- Darsø, L. (2013). *Innovationspædagogik - kunsten at fremelske innovationskompetence* (1. Udgave udg.). Frederiksberg C: Samfundslitteratur 2011.
- Entreprenørskab, F. f. (2014). *Entreprenørskab fra ABC til ph.d. - kortlægning af entreprenørskabsundervisningen i det danskeuddannelsessystem*. Odense C: Fonden for Entreprenørskab - Young Enterprise.
- Evalueringsinstitut, D. (2004). *Idræt i folkeskolen - et fag med bevægelse*. Danmarks Evalueringsinstitut .
- Havemann, A. B. (2012). Self-efficacy. (H. H. Knoop, & A. L. Kirketerp, Red.) *Kognition og Pædagogik* (83), s. 88.
- Helle Rønholt, F. K. (2007). *Kvalitet i idrætsundervisning*. Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Henriksen, K. (2008). *Inspiration til talentudvikling - Et psykologisk perspektiv*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hermansen, M., Jensen, E., & Krejsler, J. (2005). *Didaktikken og individet - når senmoderne elever skal lære* (1. udgave udg.). København: Alinea.
- Hoffman, T. (17. 11 2010). *Talenter skal have lov at være ufokuserede*. Hentede 29. 03 2015 fra Videnskab.dk: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/talenter-skal-have-lov-vaere-ufokuserede>
- Høj, B. B. (2014). Entreprenørskabsundervisning og idræt. I I. M. Bodil Borg Høj, *Idrættens værdier og kultur - teori og praksis* (s. 208). Århus: KvaN.
- Illeris, K. (2006). Indledning. I K. Illeris, *Læring* (2. reviderede udgave. udg., s. 290). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Iversen, D. C. (2011). Nyt dannelsesideal i kølvandet på entreprenørskabsparadigmet. I A. Kirketerp, & L. Greve, *Entreprenørskabsundervisning* (s. 295). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, J.-O. (5 2011). "Jeg danser bedst i lænker" - og om dans, kreativitet, fælleskab og demokrati i skolen. *Focus - Tidsskrift for idræt* (2), s. 51.
- Jeppesen, J. B. (2. 10 2014). *Dannelse i skolen*. Hentede 19. 04 2015 fra EMU : <http://www.emu.dk/modul/dannelse-i-skolen>
- Jørgensen, H. T. (2012). *Redskabsgymnastik* (1. ed.). VIASYSTIME.

- Keiding, T. B., & Wiberg, M. (2013). Handlingsorienteret didaktik. I A. Q. Wiberg, *Læringsteori & Didaktik* (1. udgave udg., s. 439). s.l.: Hans Reitzels Forlag.
- Kirketerp, A. (2011). Foretagsomhedsdidaktik - Skubmetoden. I A. Kirketerp, & L. Greve, *Entreprenørskabsundervisning* (s. 295). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kragh, G. W. (2001). Identitetens dimensioner. I B. B. Knudsen, *Moderne psykologi - temaer* (1. udgave udg., s. 316). Værløse: Billesø og Baltzer.
- Kristensen, H. J. (2009). *Didaktik & Pædagogik* (1. udgave udg.). København: Nordisk Forlag A/S.
- Lilholt, R. M., Wrang, C. M., Hansen, C. G., Hansen, C. B., Karbing, D. S., & Rossing, N. N. (2014). *The road to succes: analysing the progression of male handball players and constant year effect in Danish national teams*. Department of Health Science and Technology, Aalborg Universitet. Aalborg: Unpublished.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevs læring i barnehage og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse.
- Nybye, N., & Rasmussen, A. (2014). Progressionsmodel: Entreprenørskabs- og innovationsundervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* (16), s. 155-165.
- Peitersen, H. R. (2008). *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik* (2. udgave udg.). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Selen, M. M. (2012). *Status på idrætsfaget 2011*. Kosmos.
- Sonne, C. (03. 12 2014). *Vægtningen af præstation og potentiale*. Hentede 09. 02 2015 fra www.ubold.dk: <http://www.ubold.dk/artikler/vaegtningen-af-praestation-og-potentiale.aspx>
- Stelter, R. (2009). Kropskompetence og sundhed. I L. F. Laila Ottesen, *Sport, sunhed og identitet* (1. udgave udg., s. 107). København K: Bogforlaget Frydenlund.
- Stelter, R. (2006). *Med kroppen i centrum* (1. udgave udg., Årg. III). Dansk psykologisk forlag .
- Tangaard, L. (2010). *Fornyelsens Kunst - At skabe kreativitet i skolen* (1. udgave udg.). København: Akademisk Forlag.
- Tiller, M. B. (2014). *Læreren som forsker. Indføring i forskningsarbejde i skolen* (1. udgave udg.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Tønnesvang, J. (2009). Identitet og integritet. I J. Tønnesvang, *Skolen som vitaliseringsmiljø - for dannelse, identitet og fællesskab* (1. Udgave udg., s. 152). Århus: Forlaget Klim.
- Undervisningsministeriet. (20. 06 2014). *Folkeskoleloven*. Hentede 20. 04 2015 fra Retsinformation : <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=163970>

Undervisningsministeriet. (13. 04 2015). *Idræt - Mål, læseplan og vejledning*. Hentede 15. 04 2015 fra EMU - Danmarks Læringsportal : <http://www.emu.dk/modul/idr%C3%A6t-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

Undervisningsministeriet. (4. 8 2014). *Krop, træning og trivsel*. Hentede 10. 03 2015 fra EMU Danmarks Læringsportal: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-lærer/ffm/idræt/8-9-klasse/krop-træning-og-trivsel>

Undervisningsministeriet. (u.d.). *Læseplan for faget idræt*. Hentede 20. 04 2015 fra EMU: http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20idr%C3%A6t_0.pdf

Undervisningsministeriet. (30. 11 2014). *Vejledning for faget idræt* . Hentede 15. 03 2015 fra EMU Danmarks læringsportal : <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-idræt#afsnit-4-3-krop-traening-og-trivsel>

Wiberg, M., & Elkjær, B. (2013). Pragmatismens læringssyn og pragmatisk læringsteori. I A. Q. Wiberg, *Læringsteori & Didaktik* (1. Udgave udg., s. 448). s.l.: Hans Reitzels Forlag.

Ziehe, T. (1999). God anderledeshed. I A. K. Jensen, *Ungdomsliv og læreprocesser - i det moderne samfund* (s. 376). Billesø & Baltzer.

Bilag 1 - Spørgeguide til interview

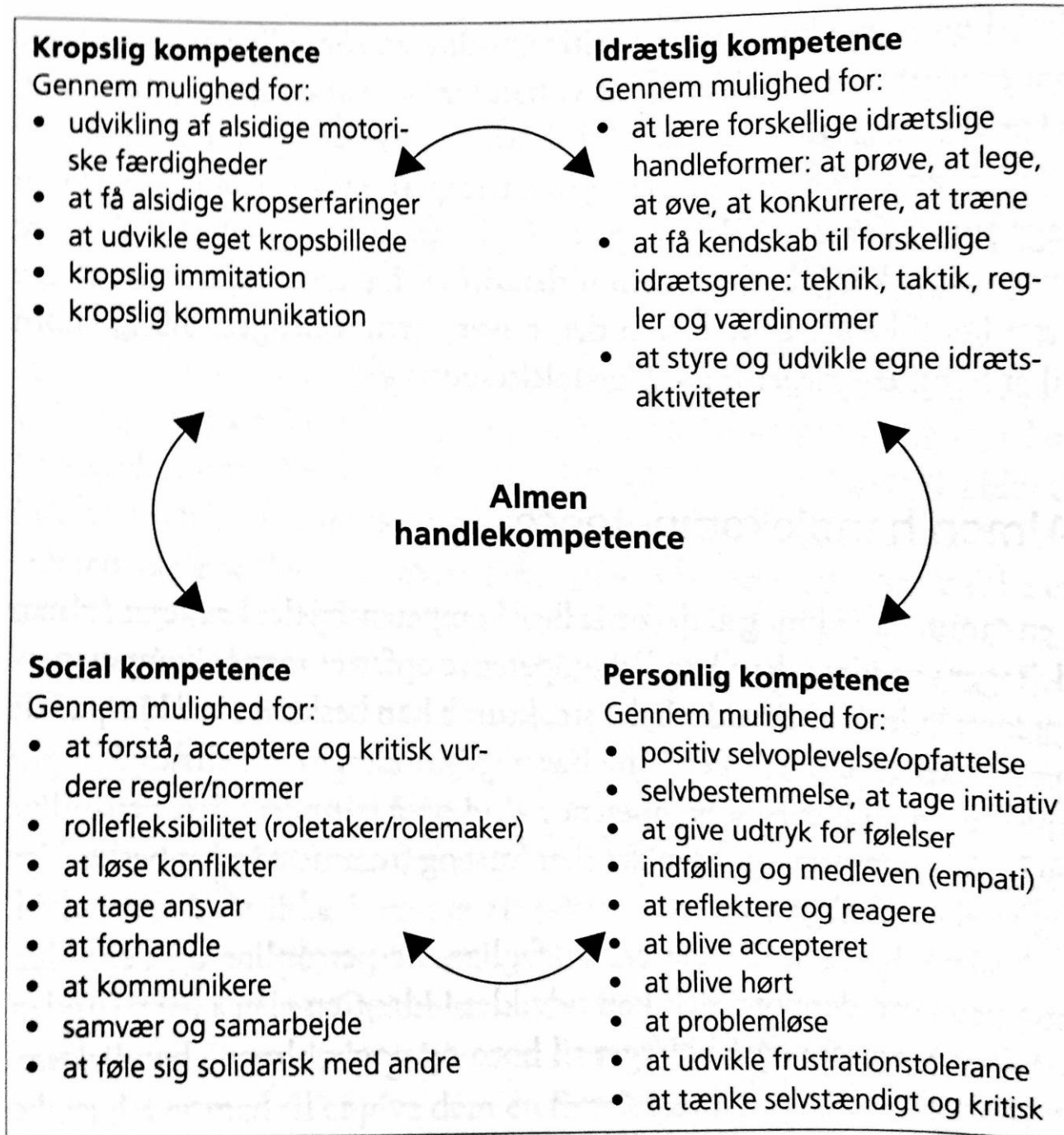
Hvert interview starte med en forsikring om anonymitet og at det udelukkende skal bruges til min bacheloropgave.

Nedenstående er min spørgeguide og interviewet er semistruktureret hvor det hensigten at der skulle opstå uddybende spørgsmål.

– Dybdeinterview:

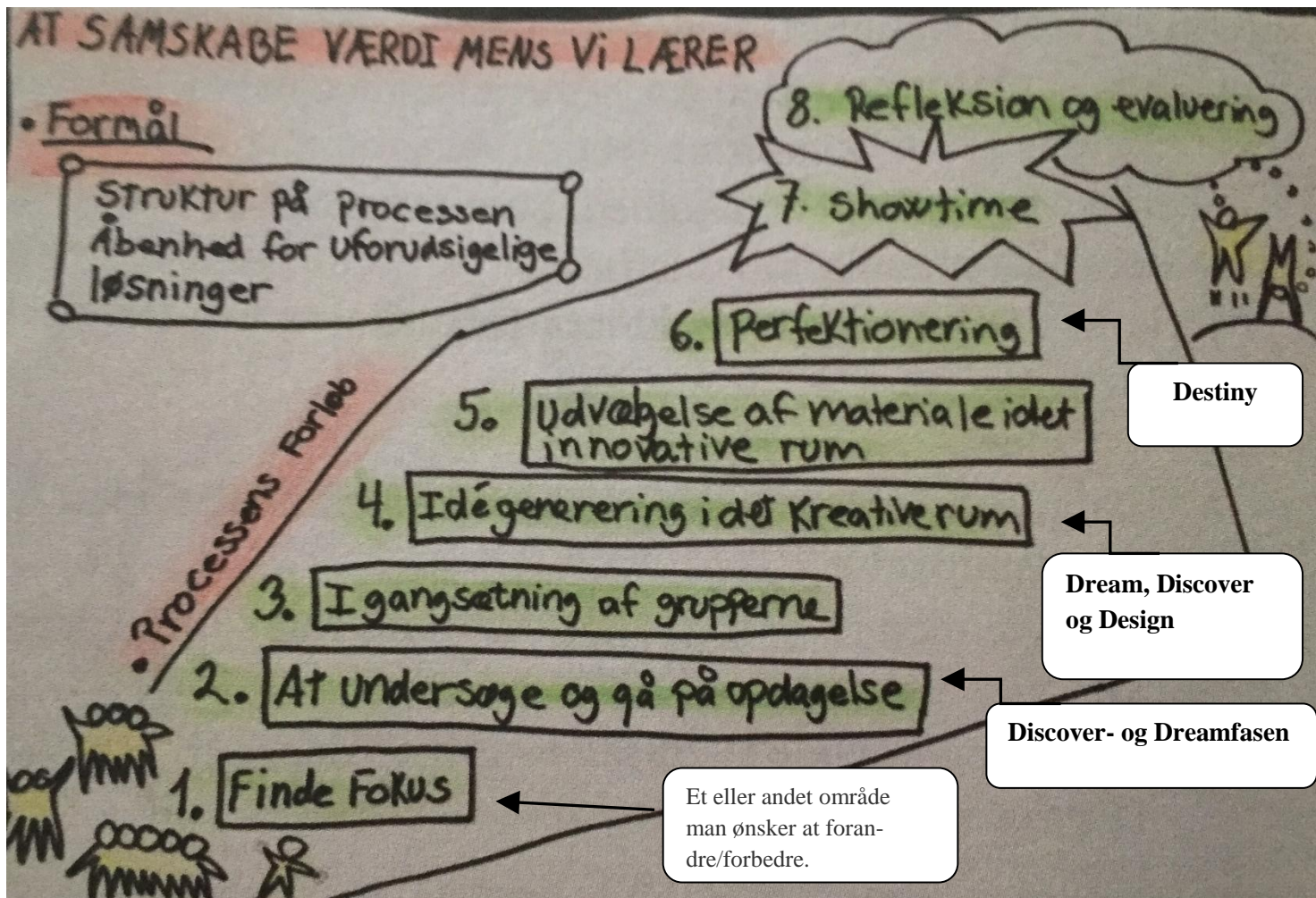
- Fortæl mig om et bestemt tidspunkt, hvor du følte dig stolt af noget, du har gjort i flashmob forløbet?
- Hvad skete der?
- Hvem var der, og hvad gjorde de?
- Hvad gjorde det muligt?
- Hvad var anderledes denne gang?
- Hvordan vil du beskrive din udvikling?
- Hvordan har du det med at være en del af dette forløb?

Bilag 2 - Helle Rønholts almen handlekompetence figur



(Peitersen, 2008, s. 64)

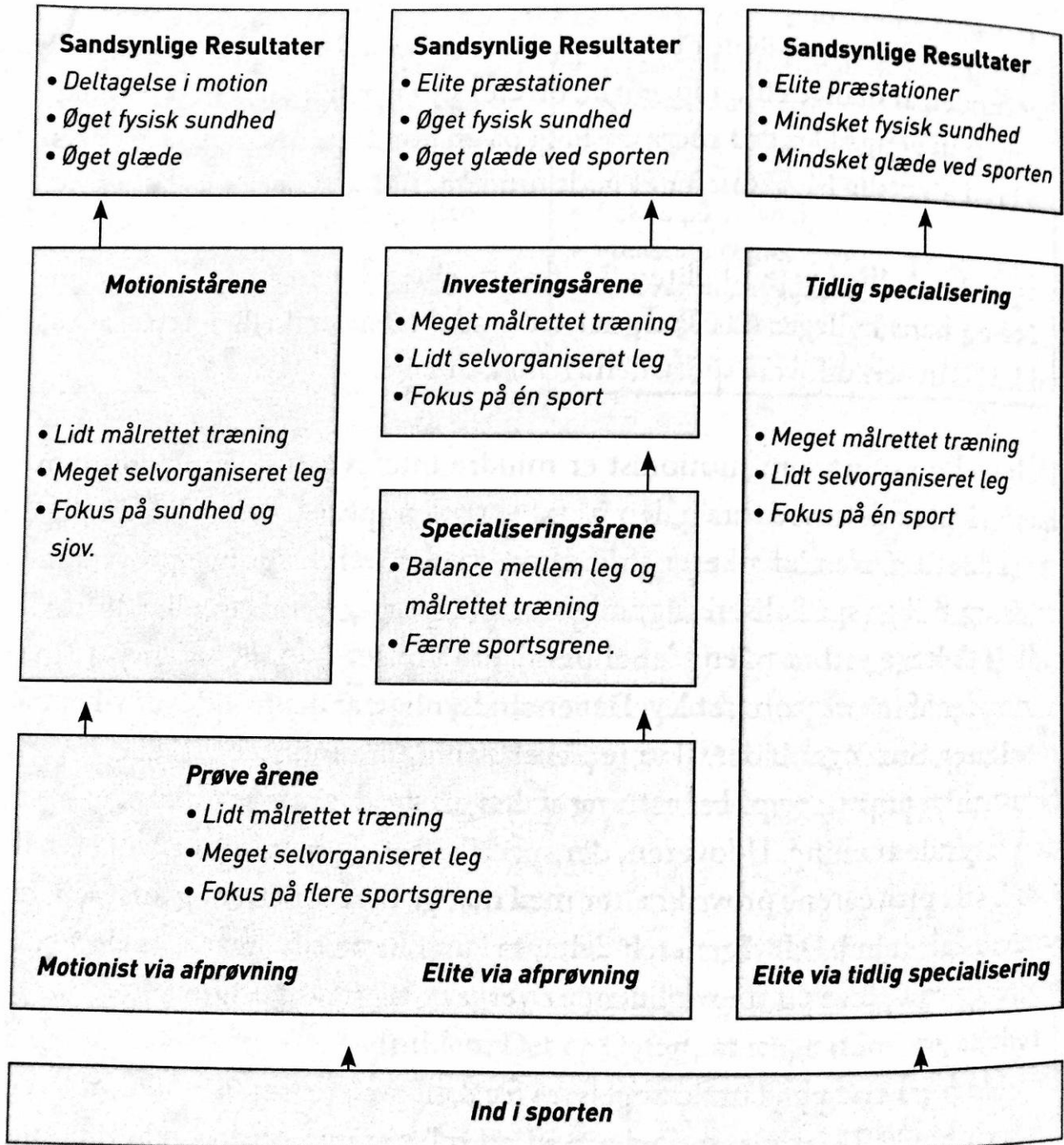
Bilag 3 - Stages og gates & Cooperriders 4D-model



(Høj, 2014, s. 164)

Bilag 4 - DSMP

Developmental Model of Sport Participation:



(Henriksen, 2008, s. 38)