



Øvelse i idrætsundervisningen

ESBEN STILUND VOLSHØJ OG ANDERS HALLING

Denne artikel undersøger, hvordan idrætsunderviseren kan understøtte elevernes øvelse i idræt. Med udgangspunkt i definitionen af hvad øvelse i idræt er og anvendelse af indirekte pædagogik, undersøges det, hvordan idrætslærere i praksis understøtter, at eleverne øver sig i idrætsundervisningen.

Undersøgelsen bygger på observation af idrætsundervisningen i 7. klasse samt interviews med elever og undervisere. Der identificeres to praksis cases i undervisningen i hhv. volleyball og parkour. Disse cases analyseres og det identificeres, at underviserens udførlige kropslige demonstrationer og engagement i øvelsens indhold er særligt afgørende for elevernes lyst til at øve sig og for at understøtte elevernes øvelse. Samtidigt understreges det, at underviseren skal være meget varsom med at lægge beslag på elevens frie vilje og derimod 'lade eleverne være' i undervisningen, forstået som at underviseren retter sit engagement mod indholdet af elevernes øvelse.



ESBEN STILUND VOLSHØJ
Lektor ved Læreruddannelsen i Aarhus
VIA University College
esvo@via.dk



ANDERS HALLING
Projektleder i Bevægelseslaboratoriet
VIA University College
ahal@via.dk

INDLEDNING

Eleverne i 7. klasse har parkour i idrætsundervisningen. Ahmad står forrest i køen til at lave et spring over plinten. Han tripper og virker lidt nervøs, men på samme tid har han et koncentreret blik rettet mod plinten. Han tager tilløb og springer, hvorefter han hurtigt løber tilbage og sniger sig foran i køen for at springe igen. Efter et par omgange standser instruktøren Ahmad for at give ham feedback på springene. Ahmad lytter opmærksomt og gør sig herefter hurtigt klar til et nyt spring. Han gentager det samme spring flere gange med små justeringer. (Observationsnoter)

De øjeblikke, hvor elever fordyber sig i faglig viden og færdigheder, er ofte værd at efterstræbe (Undervisningsministeriet, 2019a, 2019b). I casebeskrivelsen kan Ahmads fordybelse i parkour karakteriseres som øvelse. Øvelse defineres som en menneskelig aktivitet, der er drevet af et ønske om at ville forbedre vores færdigheder gennem gentagne forsøg (Aggerholm, Standal, Barker, & Larsson, 2018). Øvelse vedrører således vores iboende lyst til at udvikle os som mennesker, og må derfor ikke blot forstås som kvalificering af vores færdigheder, men også som en subjektifikation hos det enkelte menneske (Biesta, 2020; Sloterdijk, 2013). Når vi øver os, forbedrer vi altså ikke blot vores færdigheder, vi udvikler på samme tid vores forhold til de færdigheder, vi øver os på (Kretchmar, 2000). I skolesammenhæng er dette interessant. Formålet med folkeskolen retter sig både mod elevernes faglige kvalificering, socialisering i forskellige praksisser, kulturer og fællesskaber

samt subjektifikation af den enkelte elev mod selvstændigt at kunne handle på baggrund af fælles og egne ønsker (Biesta, 2020; Klafki, 2001). At arbejde med øvelse i idræt synes således relevant, når undervisningen både skal udvikle elevernes idrætslige, kropslige og personlige kompetencer og give dem "... mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt ..." (Undervisningsministeriet, 2019b).

Men øvelse er drevet af vores ønske om at ville udvikle vores evner, og derfor må viljen til øvelse i en skolekontekst komme fra eleven selv (Aggerholm et al., 2018). Idrætsunderviseren må således anerkende elevens subjektive ønsker om at ville øve sig (Aggerholm et al., 2018; Barker, Aggerholm, Standal, & Larsson, 2017). Det må dog forventes, at planlægningen af idrætsundervisningen tager udgangspunkt i klassen som helhed, som er en heterogen sammensætning. Målene for idrætsfaget og klassen sætter således en begrænsning for elevens absolutte valgfrihed. Når idrætsfaget ligesom alle andre fag i skolen lider under en stoftrængsel og relativ kort tid til at arbejde med de enkelte kompetenceområder, kan det virke paradoksalt for idrætsunderviseren at skulle anerkende den enkelte elevs subjektive ønske om at ville øve sig. Idrætsunderviseren står således i et dilemma mellem at skulle anerkende den enkelte elevs subjektive ønsker for at øve sig og de objektive mål for undervisningen. I stedet for at "trække noget ned over hovedet" på eleverne, må idrætsunderviseren således finde måder, hvorpå denne kan tiltrække, vække eller pirre eleverne, så de bliver nysgerrige og interesserede i at øve sig (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2017). Formålet med denne artikel er at undersøge, hvordan idrætsunderviseren pædagogisk kan understøtte elevernes øvelse i idrætsundervisningen, og tager derfor afsæt i en empirisk undersøgelse af fænomenet øvelse i idrætsundervisningen med inspiration fra teori om eksistentiel pædagogik (Sæverot, 2013).

Indledningsvist præsenterer artiklen fænomenet øvelse ved at trække på Peter Sloterdijk (2013) og Kenneth Aggerholm med fleres (2018) beskrivelse af begrebet, og efterfølgende Herner Sæverots (2013) teori om en eksistentiel pædagogik. Med afsæt i observationer af idrætsundervisningen i to 7. klasser analyserer artiklen to cases for, hvordan underviseren kan overkomme dilemmaet og understøtte elevernes øvelse i idræt.

ØVELSE

Øvelse indeholder nogle særlige karakteristika, som er vigtige at kende til, for at definere hvad øvelse er, og for at forstå hvordan elevernes øvelse kan understøttes i idrætsundervisningen (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2017; Sloterdijk, 2013). For at der kan være tale om øvelse, må eleven først og fremmest have et ønske om at øve sig. Eleven må være bevidst om, at han eller hun aktivt (*agency*) søger en udvikling. I casen med Ahmad kan det være et ønske om at blive bedre

til at lave et spring over plinten. Hans lyst til at øve sig på færdigheden kan være præget af hans tidligere erfaringer med parkour eller den kontekst og situation, der er givet for det rum øvelsen foregik i (Aggerholm et al., 2018; Illeris, 2012). Dette forudsætter, at øvelse altid er øvelse af et *specifikt indhold*. Det kan være øvelse af praktiske færdigheder, men det kan også være øvelse af relationelle færdigheder som fx tillid eller fairplay. For det tredje er øvelse *målorienteret*. Når elever øver sig, øver de sig altid på noget konkret, men målet med øvelse er på samme tid relateret til øvelsesprocessen, hvormed øvelse ikke altid er orienteret mod eksterne målbare produkter. Målet med øvelse er selvrefererende, idet det involverer en selvudviklende aktivitet og har at gøre med udviklingen af elevens egen væren-i-verden (Merleau-Ponty, 2013; Sloterdijk, 2013). Derfor er målet for øvelse også selvdefineret. Idrætsunderviseren kan vejlede eleven i, hvordan en færdighed kan forbedres, men for at bevare elevens *agency*, er det i sidste ende eleven selv, der må definere målet. Øvelse handler således om en subjektivt fornemmet kvalificering eller forbedring af det der øves på, hvormed øvelsesbegrebet for det fjerde indeholder en *vertikalitet* (Aggerholm et al., 2018; Sloterdijk, 2013). For Sloterdijk er der vertikale spændinger i alle aspekter af det menneskelige liv. Disse vil være subjektivt og kulturelt bestemte, og øvelse vil derfor også subjektivt kunne rangeres som dårligere eller bedre end noget andet. På samme tid rummer begrebet vertikalitet mulighed for en subjektiv forhandling om hvad der er godt, og hvad der ikke er godt for den givne øvelse. Øvelse kræver hermed, at eleven anstrenger sig, gør sig umage og yder en *indsats* i sin proces, som er øvelsesbegrebets femte kendetegn. Når det antages, at Ahmad i ovenstående casebeskrivelse øver sig på spring over plinten, vil han i sin øvelse bevæge sig i grænselandet mellem at kunne og ikke at kunne, hvilket fordrer, at han for hver gentagelse yder en indsats. Øvelse er for det sjette således også kendetegnet ved en *uvished* om man lykkes eller ej. Med til at gøre sig umage hører, at eleven er opmærksom på sin egen indsats, og om han eller hun kommer nærmere målet. Derfor kræver øvelse til syvende og sidst *gentagelser*, som i casen med Ahmad, for at han kan fornemme, om han kvalificerer sit spring. Øvelse i idrætsundervisningen omfatter således en sekvens af bevidste og selvtransformerende gentagelser på baggrund af elevens ønsker om at øve sig på noget specifikt (Aggerholm et al., 2018; Sloterdijk, 2013).

Når idrætsundervisere ønsker, at eleverne skal øve sig, medfører ovenstående karakteristika nogle pædagogiske implikationer for undervisningen (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2017). Aggerholm peger på, at idrætsunderviseren må anerkende elevernes subjektive ønsker og tilpasse aktiviteter og udfordringer, så de bliver meningsgivende for den enkelte elev. Men øvelse indeholder det pædagogiske paradoks, om hvordan en underviser kan påvirke barnet til selv at ville øve sig (Aggerholm et al., 2018). At understøtte elevernes øvelse kan derfor informeres af indirekte metoder som fx formuleret af Herner Sæverot (Sæverot, 2013), men

hvordan kan den indirekte pædagogik foregå i praksis? For det andet må idrætsunderviseren være opmærksom på, at vejledning, hjælp, feedback, modstand og spørgsmål til refleksion altid må være tilpasset indholdet og elevens mål med øvelsen, idet øvelse altid er målrettet et specifikt indhold. Sammen med øvelsesbegrebets krav om vertikalitet må idrætsunderviseren derfor være med til at anlægge kriterier for, hvad der er godt og mindre godt ift. indholdet og målet for elevens øvelse, men hvordan gør underviseren det i praksis uden på samme tid at gribe ind i elevens frie vilje?

De pædagogiske implikationer anlægger således retninger for, hvordan idrætsunderviseren kan understøtte elevernes øvelse, men de giver ikke konkrete forslag til, hvordan dette kan foregå i praksis. Artiklen vil derfor bidrage med en empirisk analyse til øvelsesmodellen, for hvordan idrætsunderviseren indirekte kan understøtte elevernes øvelse.

INDIREKTE PÆDAGOGIK

Sæverots (2013) teori om indirekte pædagogik dækker over en undervisningsform, der ikke giver entydige svar på, hvordan eleven skal forholde sig til en sag. Den indirekte tilgang er en form for eksistentiel pædagogik, der retter sig mod elevernes subjektifikation (Biesta, 2020; Sæverot, 2013). Indirekte pædagogik handler om at give eleverne plads til, at de kan gøre sig deres egne erfaringer, og opfordrer dem til selv at forholde sig til en sag, uden at underviseren gør for megen brug af instruktioner, diktering og rationelle forklaringer (Sæverot, 2013). Sæverot beskriver hvordan forførelse indirekte kan vække elevernes nysgerrighed og appellere til noget, der ligger dybere i dem, men på samme tid efterlader dem, så de er nødsaget til selv at forholde sig til sagen. Forførelse skal i denne sammenhæng forstås som det at vække elevernes nysgerrighed uden at de selv bemærker det, og måske nogle gange i en retning som de ikke kender til. Ved på tillokkende vis at rette deres opmærksomhed mod en sag, kan forførelse få eleverne til at stille spørgsmål til deres egen forståelse. *“Forførelse har den fordel, at den forsømmer de moralistiske eller didaktiske former, der gør de studerende til tjenere af fastlåste idéer”* (Sæverot, 2013, p. X). Forførelse som indirekte pædagogisk greb handler altså om at fange elevernes opmærksomhed og desarmere deres forforståelse, så de ægges til at stille spørgsmål til en given sag. Forførelse som indirekte pædagogisk greb er forbundet med stor usikkerhed om, hvad undervisningen vil føre til. Underviseren må derfor udvise respekt for eleverne som selvstændige subjekter og ikke forføre dem i retninger for underviserens egen skyld eller i retninger, der kan være ødelæggende for eleverne (Sæverot, 2013). Underviseren må altså undlade at trække en bestemt forståelse ned over hovedet på eleverne, men give dem rum til selv at forholde sig til en given sag, uden at de føler, at de står i gæld til underviseren. Således er for-

førelse ikke fordelagtig til al undervisning, men den kan være relevant for den del af undervisningen, der omhandler subjektifikation (Biesta, 2020; Saeverot, 2013), og dermed også når underviseren ønsker, at eleverne skal øve sig i idrætsundervisningen (Aggerholm et al., 2018; Sloterdijk, 2013). I denne sammenhæng kan forførelse som indirekte pædagogik bidrage til at understøtte elevers øvelsesprocesser i undervisningen på en sådan måde, at eleven engageres følelsesmæssigt deri.



OBSERVATION AF ØVELSE I IDRÆT

Med projektets erkendelsesinteresse valgte vi at lave observationer af idrætsundervisning i to 7. klasser. Vi valgte at observere udskolings elever, idet vi antog, at de er reflekterende og dermed nuanceret kan give udtryk for, hvordan forskellige pædagogiske greb påvirker deres lyst til at øve sig (Guldbrandsen, 2019). Idrætsundervisningen for 7. klasse på den valgte skole omfattede to ugentlige dobbeltlektioner, der på elevernes skema blev benævnt henholdsvis *Idræt og Fysisk træning*. Der var to idrætsundervisere, en yngre mandlig der havde undervist i idræt i 6 år, og en kvindelig der havde undervist i idræt i over 20 år. De to klasser bestod af i alt 37 elever, der var ligelig fordelt mellem drenge og piger. Vi observerede 10 dobbeltlektioner i idræt og seks dobbeltlektioner i fysisk træning over en periode på fem måneder. Af hensyn til undervisere og elever har vi valgt at anonymisere dem i artiklen (Gulløv, 2003; Ytting, 2015).

Observationerne er inspireret af *Short-term* etnografisk metode. Metoden er en stærkt fokuseret etnografisk-analytisk-teoretisk dialog (Pink & Morgan, 2013). Det vil sige, at vi både har været inspireret af øvelsesbegrebet og den indirekte pædagogik i vores møde med idrætsundervisningen, men samtidig har vi ladet os påvirke af vores observationer af undervisningen (Pink & Morgan, 2013). Metoden lægger vægt på mødet med praksis og ikke kun en distanceret observation af denne. Når situationen tillod det, indgik vi derfor i dialog med underviserne og eleverne for at få indblik i tanker eller overvejelser om den pædagogiske praksis.

Dialogen med elever og undervisere har uden tvivl påvirket situationen (Pink & Morgan, 2013). Ved de første to observationer valgte vi derfor at tilbringe hele dage med eleverne i skolen for at afmystificere vores tilstedeværelse i undervisningen. Vores observationer fokuserede på situationer, hvor underviserne igangsatte eller faciliterede undervisningsaktiviteter for hele holdet, og situationer hvor underviser interagerede med enkelte elever om et faglig indhold. Særligt var vi opmærksomme på, om og hvordan underviserne indirekte påvirkede elevernes øvelse med deres kropssprog, stemmeføring og bevægelser i deres interaktioner med eleverne, samt hvordan eleverne reagerede på disse (Saeverot, 2013). Observationerne er nedskrevet som feltnoter (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011), og i enkelte situationer, hvor undervisningsformen kunne karakteriseres som øvelse, valgte vi at videofilme underviserens interaktioner med eleverne.

Med udgangspunkt i øvelsesbegrebets karakteristika, lavede vi en indledende analyse af vores data for at isolere situationer, der kunne karakteriseres som øvelse. Vi kom frem til i alt fem cases, hvoraf to af dem var optaget på video. For at få indblik i underviserens pædagogiske refleksioner og oplevelser af deres interaktioner med eleverne, lavede vi et semistruktureret gruppeinterview med de to idrætsundervisere (Kvale & Brinkman, 2015). På samme måde lavede vi et semistruktureret

gruppeinterview med fem elever, 3 piger og 2 drenge, for at få indblik i elevernes oplevelse af de udvalgte situationer, og særligt om og hvordan underviserne ydede indflydelse i situationerne. Eleverne var udvalgt i samarbejde med lærerne på baggrund af deres aktive deltagelse i de udvalgte situationer og repræsentation af begge køn. De semistrukturerede interview med både undervisere og elever er inspireret af metoden "Stimulated recall interview", hvor underviserne og eleverne under interviewene blev præsenteret for de videoer, som vi havde optaget (Dempsey, 2010). Interviewene er efterfølgende transskriberet (Kvale & Brinkman, 2015).

I den følgende analyse kodede vi feltnoter samt de to situationer optaget på video for, hvornår eleverne øvede sig (Aggerholm et al., 2018; Kvale & Brinkman, 2015). Af de fem situationer har vi udvalgt to cases, der repræsenterer situationer i idrætsundervisningen, hvor elever øver sig på baggrund af underviserens introduktion. De to cases er også valgt, fordi de repræsenterede to forskellige indholdsområder (parkour og volleyball) og to forskellige undervisningstilgange i form af en deduktiv tilgang med fokus på færdigheder og induktiv en tilgang med fokus på idrætsdisciplinens kultur. Analysen af det semistrukturerede gruppeinterview med eleverne kodede vi efter hvordan underviserne påvirkede elevernes øvelse, og analysen af det semistrukturerede interview med underviserne kodede vi efter hvad underviserne gjorde for at understøtte elevernes øvelse.

I det følgende afsnit beskrives de to cases og efterfølgende analyseres de med henblik på at belyse, hvor og hvordan øvelse fandt sted i den observerede idrætsundervisning (Aggerholm et al., 2018). Med afsæt i de pædagogiske implikationer for øvelse analyseres casene efterfølgende for hvordan underviserne understøttede elevernes øvelse i de to cases (Aggerholm et al., 2018; Saeverot, 2013).

CASEBESKRIVELSER AF PARKOUR OG VOLLEYBALL

Den første case er knyttet til uddraget i indledningen af artiklen. Forud for dette blev eleverne i de to 7. klasser introduceret til dagens emne parkour. Idrætsunderviserne havde lavet en aftale med to unge instruktører fra en lokal parkourforening, som skulle undervise eleverne.

De to instruktører præsenterer sig selv og insisterer med det samme på ro og koncentration hos eleverne. I samme nu springer de rundt i lokalet og viser forskellige parkourfærdigheder, og i et næste øjeblik står de helt stille, med intense blikke kun få centimeter fra elevernes ansigter, for efterfølgende igen at fare videre. Nogle elever står ubevægelige med nærmest hypnotiserede blikke fæstnet på instruktørerne, mens andre kigger på hinanden med det, der kan tolkes som forvrængede og spørgende ansigtsudtryk. Instruktørernes kroppe

er spændte men på samme tid i en ro og balance, når de står stille foran eleverne, og deres bevægelser er flydende og lette i et højt tempo, når de i næste nu springer rundt i salen. Instruktørerne får efterfølgende eleverne til at imitere deres bevægelser, og de synes at forsøge at føre eleverne ind i parkourkulturen. På forskellige måder skal eleverne springe over tre forhindringer placeret umiddelbart efter hinanden i midten af salen, og instruktørerne udstråler med smil, knyttede næver, high-fives og udråb som "yeah" glæde og begejstring. En af eleverne, Ahmad, følger med og arbejder med et spring over plinten, som han gentager igen og igen. (Observationsnoter).

Den anden case foregik i hallen i en undervisningslektion i volleyball, hvor den mandlige idrætsunderviser kaldte eleverne sammen for at introducere dem til et baggerslag. Eleverne sad på gulvet i en halvmåne omkring ham, og efter en kort mundtlig introduktion til baggerslaget demonstrerede han bevægelsen.

Den mandlige idrætsunderviser står med let forskudte og bøjede ben, foldede hænder og strakte parallelle arme foran kroppen klar til at demonstrere et baggerslag. Han viser baggerslaget først i en rolig og flydende bevægelse et par gange uden bold, og nærmest overdriver den langsomme og udførlige bevægelse, til kroppen og de parallelle arme er helt strakt i vejret. Efterfølgende tager han en volleyball og demonstrerer bevægelsen i et normalt tempo. Imellem demonstrationerne forklarer han, hvordan de enkelte kropsdele skal være positioneret før, under og efter bevægelsen, og når bevægelsen igen demonstreres, afslutter han for et kort øjeblik med at fastholde kroppen i den position, hvor bolden blev sendt af sted, med armene strakte mod loftet. Hans blik er skiftevis fokuseret mod bevægelsen og mod eleverne. Han gentager demonstrationen flere gange og synes at gøre sig umage for at bruge hele kroppen i en flydende bevægelse. Nogle af pigerne har rejst sig, uden underviseren har bemærket det. De kigger intenst på ham og imiterer underviserens bevægelse og rytme. Han forklarer dernæst, at det ikke skal gøre ondt, når de udfører slaget, men det skal føles som et lille slag på håndleddets inderside. Han viser det ved at slå sig selv let på undersiden af det ene håndled, mens han bukker sig en smule ned, som for at komme på højde med eleverne, der for de flestes vedkommende sidder ned. Flere af eleverne begynder at slå sig selv på håndleddet, mens deres blikke stadig holdes fast på underviseren. (Observationsnoter).

Efter underviserens demonstration bliver eleverne bedt om at gå sammen to og to. Den ene elev kaster bolden over nettet til den anden, som skal returnere den med et baggerslag. En gruppe piger har taget plads tæt på nettet, og særligt en pige, Line,

bruger lang tid på at placere kroppen efter underviserens anvisninger, før bolden bliver kastet til hende. Imellem hver gentagelse holder hun en kort pause, kigger på sine arme og hænder, imens hun placerer dem, som underviseren havde forevist. Dette gentager sig flere gange, hvorefter hun tager sig til sine underarme og går til underviseren. Line fortæller, at det gør ondt, når hun slår til bolden og spørger, om han vil forevise det igen. Underviseren demonstrerer bevægelsen igen, viser, hvor hun skal ramme bolden, og Line genoptager øvelsen med baggerslaget. Efter flere gentagelser øger hun gradvist afstanden til sin makker (*Observationsnoter*).

ØVELSE I PARKOUR OG BAGGERSLAG

I det semistrukturerede elevfokusgruppeinterview beskrev Ahmad oplevelsen af parkourundervisning og springene over plinten: *“Jeg kunne rigtig godt lide det. Det var derfor, at jeg brugte mange kræfter på det ... jeg havde bare lyst til at gøre det, og jeg orkede ikke at vente [i køen].”* Ahmads beskrivelse indikerer en iboende lyst hos ham til at arbejde med parkourfærdigheder, men han havde samtidig svært ved at udtrykke, hvorfor han syntes, det var interessant, eller hvad han fik ud af det: *“Altså jeg ved ikke helt hvordan, jeg skal forklare det, men hvordan jeg hopper over ting lettere, fx bare bruge hænder eller uden at bruge benene og sådan noget. ... Jeg lærte så meget af det”*. Målet og udviklingen for Ahmads øvelse udtrykker han som en fornemmelse af lettere at kunne udføre parkourbevægelser. Målet med øvelse kan være udtrykt som subjektivt fornemmet kvalificering, og i Ahmads tilfælde som en forbedret fornemmelse for springene over plinten (Aggerholm et al., 2018). Med Ahmads udtryk *“... hopper over ting lettere...”* beskriver han samtidig en subjektiv vertikalitet, som en fornemmelse for at noget er bedre end noget andet (Aggerholm et al., 2018). Hans udtryk om at have lagt mange kræfter i springene kan tolkes som, at han syntes, det var fysisk hårdt, men det kan også være et udtryk for, at han var fokuseret i øvelsen og ikke bemærkede eleverne omkring ham. Det indikerer både episoden, hvor han sprang foran i køen og hans udtalelse i interviewet, da de andre fortæller ham, at flere elever var kede af det i den pågældende undervisning: *“... jeg kunne ikke huske at nogen blev kede af det.”* Ahmads arbejde i den pågældende case peger på, at han øvede sig, hvilket Lines arbejde med baggerslaget også gav indikationer af.

I det semistrukturerede elevfokusgruppeinterview beskrev Line oplevelsen med volleyball: *“Altså jeg syntes bare volley, det er noget jeg godt kan lide, og jeg syntes det er udfordrende og anderledes”*. Line beskrev efterfølgende, hvorfor hun lavede mange gentagelser: *“... efter jeg havde gentaget mig selv flere gange, så sådan lidt, hvis man kan sige automatisk, så fik jeg et andet slags greb til at skyde en bold, som bare gjorde det 100 gange nemmere.”* Man kan påpege, at Line ikke selv valgte at arbejde med baggerslaget, men hun valgte at deltage aktivt, og Lines

vedholdenhed i form af mange gentagelser og henvendelse til idrætsunderviseren kan indikere en vilje for at beherske, forfine eller udvikle sit baggerslag. På samme måde kan den gradvist øgede distance pege på en nysgerrighed hos Line mod at udfordre sig selv. Som i casen med parkour, så beskrev Line ikke et endegyldigt mål, men indikerede i højere grad, et fokus på fornemmelsen af baggerslaget som “... 100 gange nemmere...” at lave. I samme sætning antyder hun en fornemmelse for en vertikalitet i hendes øvelse, hvormed hver gentagelse var rettet mod en udvikling i form af forfinelse af hendes baggerslag. På baggrund af Lines beskrivelser og vores observationer kan hendes arbejde med baggerslaget indikere, at hun øvede sig.

UNDERSTØTTELSE AF ELEVERNES ØVELSE

Observationer og fokusgruppeinterviews peger på, at undervisernes kropslige demonstrationer og engagement havde betydning for elevernes øvelse. Med afsæt i øvelsesbegrebets pædagogiske implikationer og teorien om indirekte pædagogik analyseres empirien i det følgende for, hvordan henholdsvis underviserens kropslige demonstrationer og engagement understøttede elevernes øvelse.

Kropslige demonstrationer

I de to udvalgte cases anvendte underviseren og instruktørerne på forskellig vis deres kroppe til at demonstrere og forklare de færdigheder, som eleverne skulle arbejde med. I fokusgruppeinterviewet gav Line udtryk for, at idrætsunderviserens kropslige demonstration af baggerslaget havde en umiddelbar praktisk betydning for hendes forståelse af bevægelsen.

Altså i volleyball, da vores underviser viste, hvordan man skulle slå det der slag, og man skulle strække sig for, at det ikke gjorde ondt, og man så gik hen, og sagde til ham, at det gjorde ondt alligevel, så viste han igen, hvordan det var at man skulle gøre, for at det ikke gjorde ondt. Så man sådan lærte, at man skulle strække det [albueleddet] for at det ikke gjorde ondt, når man slog til bolden. (Line, fokusgruppeinterview med elever).

De pædagogiske implikationer for øvelse peger på, at vejledning og feedback til eleverne må fokusere på øvelsens indhold og målet dermed, og at underviseren må anlægge kriterier for øvelsens kvalitet (Aggerholm et al., 2018). Lines udtalelse kan pege på, at underviserens kropslige demonstration har understøttet hendes øvelse ved at tydeliggøre, hvilket indhold der skal øves på. Underviserens demonstration af baggerslaget isoleret fra en spilkontekst og tydelige markering af nogle af bevæ-

gelsens delelementer, kroppens placering, foldede hænder og fastholdelse af kroppens slutposition efter endt bevægelse, kan give eleverne en kropslig fornemmelse af øvelsens indhold. Den langsomme demonstration uden bold kan give eleverne tid til at observere bevægelsens delelementer og forløb, og den hurtige gengivelse med bold kan give eleverne en fornemmelse for bevægelsens reelle dynamik. Denne udførlige kropslige demonstration kan give eleverne mulighed for at fornemme forskellige nuancer ved baggerslaget, men kan på samme tid også forstås som anlæggelsen af mål for øvelsen mod et teknisk korrekt baggerslag. Målet for øvelse må være subjektivt meningsfuldt (Aggerholm et al., 2018; Sloterdijk, 2013). Den udførlige kropslige demonstration kan give eleverne mulighed for at identificere udviklingspotentialer i forhold til deres egen øvelse, og dermed give dem en fornemmelse for, hvad de skal øve sig på i forhold til deres eget færdighedsniveau, som Ahmad bl.a. gav udtryk for i fokusgruppeinterviewet med eleverne (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2017):

... i stedet for bare at sige, "I skal lave det der", så er han der for at vise os det hele tiden, når han gør det selv ..., så ved man, hvordan man gør det, og hvordan man gør det bedre. Eksempelvis hvis han ikke er der, og han bare siger, at vi skal lave det der, så ved man jo ikke helt, hvad det er, man skal. (Ahmad, fokusgruppeinterview med elever)

Uden at definere et endegyldigt objektive mål, kan den kropslige demonstration anlægge kriterier for kvaliteten af elevernes øvelse. På samme vis kan opfordringen til eleverne om at slå sig selv på undersiden af håndleddet gøre dem opmærksomme på taktile aspekter ved baggerslaget, der kan være med til at understøtte deres fornemmelse for en normativ udvikling af færdigheden (Aggerholm et al., 2018).

Den kropslige demonstrations betydning for elevernes øvelse kom omvendt til syne i nogle af elevernes udtalelser om parkourinstruktørernes mindre udførlige demonstrationer af færdigheder under fokusgruppeinterviewet med eleverne. En elev udtalte, at hun ikke syntes instruktørerne var gode til at forklare bevægelserne, så hun kunne forstå dem.

Jeg syntes ikke parkour, at det var så sjovt, fordi at de der kom ud, jeg syntes ikke de var særlig gode til at forklare det. De forklarede det på en mærkelig måde, så jeg kunne ikke rigtig forstå det. (Ida, fokusgruppeinterview med elever)

Parkourinstruktørerne brugte ikke lang tid på at demonstrere specifikke parkourfærdigheder, men viste i stedet forskellige muligheder for at springe over plinten.

Elevens udtalelse kan pege på, at instruktørerne ikke fik skabt en kropslig forståelse af indholdet for den efterfølgende øvelse hos hende og ej heller anlagt kriterier for øvelsens kvalitet (Aggerholm et al., 2018).

Jeg kan huske, at jeg syntes det var virkelig mærkeligt, men altså han sagde, at det gav mening, det han gjorde, men jeg kunne bare ikke se, hvad jeg skulle gøre, så jeg kunne godt tænke mig, at han havde vist først, hvad man skulle gøre, i stedet for bare at sætte os til at gøre et eller andet. (Line, fokusgruppeinterview med elever)

Ovenstående analyse peger på, at en udførlig kropslig demonstration kan understøtte elevernes øvelse ved at skabe en praktisk fornemmelse af den kropslige færdighed hos eleverne, som både kan tydeliggøre indholdet og på en og samme gang kan anlægge kriterier for elevernes øvelse, uden at lægge beslag på elevernes frie vilje. Vores observationer og fokusgruppeinterviewet med både elever og undervisere indikerer også, at undervisernes kropslige engagement havde indflydelse på elevernes øvelse.



Kropligt engagement

Idrætsunderviseren i volleyball deltog selv i flere af gruppernes arbejde, efter at han havde sat eleverne i gang med at øve baggerslaget. Ved enkelte grupper deltog han på forespørgsel om at gentage demonstrationen af baggerslaget, og hos andre deltog han i korte sekvenser af kast og baggerslag sammen med eleverne. I fokusgruppeinterviewet med de fem elever, gav flere af dem positivt udtryk for underviserens kropslige deltagelse heriblandt Line: *“Altså så får man også selv lyst til at lave det, sådan konkurrere lidt med læreren, og så får man sådan lidt mere lyst til det.”* De pædagogiske implikationer for øvelse peger på, at undervisningen må stille eleverne subjektivt meningsfulde udfordringer (Aggerholm et al., 2018). Ovenstående elevcitater giver udtryk for, at underviserens kropslige deltagelse i undervisningen havde betydning for Lines lyst til at øve sig, som Nørgaard og Jensen i en artikel om øvelse i børnehaven også peger på (Nørgaard & Jensen, 2020). Eleven Anders uddyber: *“Det var dejligt, at der var en lærer med til det. Det giver noget andet, at de gider at hjælpe med tingene, når vi er derinde. Så er det lidt sjovere.”* Line og Anders beskriver, hvordan de oplevede underviserens deltagelse påvirkede dem positivt til at ville øve sig. Hverken Line eller Anders spiller volleyball i fritiden, men de gav begge udtryk for et følelsesmæssigt engagement i øvelsen af baggerslaget, som blev understøttet af underviserens aktive deltagelse. I fokusgruppeinterviewet med de to idrætsundervisere gav Rasmus udtryk for sin bevidsthed om dette: *“Det er lidt et valg, at man går ind og går forrest, og på den måde smitter med noget energi ved at deltage. ... Nogle gange hjælper det altså at være det gode eksempel.”* Det kan pege på, at Rasmus ikke mener, at det blot handler om at deltage, men at det handler om at deltage med et stort engagement, så det kan smitte af på eleverne. Forførelse som indirekte pædagogik handler om at engagere eleverne følelsesmæssigt i undervisningen (2013), og Rasmus giver i ovenstående citat udtryk for en måde, hvorpå han følelsesmæssigt engagerer eleverne ved at gå forrest med et kropsligt engagement. Dette bekræfter den kvindelige idrætsunderviser Pia i fokusgruppeinterviewet: *“Jeg tror på vores engagement også smitter af. Hvis man er engageret selv, så køber de den relativt hurtigt.”* Idrætsunderviserne peger på, at et kropslige engagement kan appellere til noget dybere i eleverne, hvor elevernes nysgerrighed fanges uden anvendelse af rationelle argumenter eller verbal anerkendelse (Saeverot, 2013). Det kan foranledige til at stille spørgsmål om, hvad undervisernes kropslige engagement i så fald er rettet imod for at forføre eleverne til at øve sig? Den indirekte pædagogik lægger vægt på, at eleverne ikke føler, at de skal leve op til noget forudbestemt af underviseren, men at underviseren efterlader elever tid og rum til selv at forholde sig til en given sag (Saeverot, 2013). Underviserens kropslige engagement må således i mindre grad være rettet mod eleven og bestemmende for, hvordan denne skal modtage undervisningen, hvilket Anders giver udtryk for i fokusgruppeinterviewet:

Jeg syntes, at han [den mandlige idrætsunderviser] er et godt eksempel på, at når en lærer er interesseret i det han laver og underviser i, så motiverer det i hvert fald mig til at lave det, om man så dansede og var pinlig, jeg syntes bare det motiverede en, når han også selv gjorde det og virkede så interesseret i det. (Anders, fokusgruppeinterview med elever)

Anders peger på, at underviserens engagement i indholdet har betydning for, om han følelsesmæssigt engageres i øvelsen. Det kan indikere, at når Rasmus retter hans kropslige engagement mod det indhold, som eleverne skal øve sig på, så kan han vække elevernes nysgerrighed, og samtidigt give dem plads til selv at forholde sig til det specifikke indhold (Saeverot, 2013). Parkourinstruktørerne udstrålede et stort kropsligt engagement, men flere af eleverne gav udtryk for, at de til tider var alt for insisterende på, hvad eleverne skulle lave:

Altså vi skulle lave nogle bevægelser, der var ret mærkelige, og hvis man ikke tiede stille, så kom han og råbte en op i hovedet. Det var ikke så sjovt ... jeg syntes han sagde tingene på en mærkelig måde, og så ville han have os til gøre nogle ting, som der måske var lidt grænseoverskridende for nogen. (Ida, fokusgruppeinterview med elever)

Ida giver udtryk for, at de to parkourinstruktører ville have hende til at udføre eller afprøve bestemte bevægelser, upåagtet om hun havde lyst eller ej. Parkourinstruktørerne udstrålede et stort engagement i indholdet, men deres insisterende kropslige engagement kan forstås som en indgriben i Idas frie vilje, som ikke vækkede hendes interesse for undervisningens indhold. Idas oplevelse af instruktørernes engagement i elevernes aktive deltagelse virkede altså ikke indirekte forførende på hende men tværtimod skræmmende. Omvendt gav Ahmad i fokusgruppeinterviewet udtryk for, at de var rigtig gode til at vække noget i ham: *“Jeg syntes de var gode, de var sjove og det ... jeg lærte så meget af det!”* Dette kan pege på, at forførelse som indirekte pædagogik i de to cases er elevernes subjektive oplevelse af undervisernes og instruktørernes engagement. Ahmad følte ikke at parkourinstruktørerne var så insisterende: *“Jeg kan ikke huske, at nogen blev kedede af det, eller at man skulle gøre det, hvis man ikke kunne.”* Hans kommentar til Idas oplevelse af parkourinstruktørernes insisteren kan pege på, at han ikke oplevede deres direkte henvendelse, men at han følte sig fri til at øve sig, som han ville. Det kan understøtte idéen om, at når underviseren ønsker at forføre eleverne, så må det kropslige engagement være rettet mod indholdet og lade eleverne være fri til selv at vælge, hvordan de vil forholde sig til det indhold, som underviserens engagement er rettet imod. Den mandlige idrætsundervisers udførlige og flydende demonstration af baggerslaget fangede tydeligvis nogle af eleverne, der uden opfordring havde rejst

sig op og imiterede bevægelserne i en fælles rytme med underviseren. Det er ikke sikkert, at det nødvendigvis betyder, at bevægelsen skal være normativt god for at kunne forføre eleverne, men det kan pege på, at bevægelserne må have en forførende energi. Den fornemmelse giver den kvindelige idrætsunderviser udtryk for i fokusgruppeinterviewet, hvor hun beskriver, at det nogle gange er lige så vigtigt at være med, selvom man er dårlig til noget:

Det kan godt give noget for eleverne at se, at det ikke behøves at være perfekt, men jeg kan godt gå med og være engageret, og virke åndsvag sammen med eleverne, f.eks. i et danseforløb ikk! (Pia, fokusgruppeinterview med undervisere)

Den kvindelige idrætsunderviser peger på, at hendes engagement i aktiviteten kan give eleverne noget, selvom hun ikke føler sig kompetent rent færdighedsmæssigt. Det understøtter idéen om, at underviserens kropslige engagement må være rettet mod indholdet og ikke mod eleven. Når det kropslige engagement rettes mod indholdet, fører underviseren ikke eleven et bestemt sted hen, viser sig ikke frem for at få anerkendelse eller omvendt undlader at deltage for ikke at blive til grin, men efterlader eleven til selv at tage stilling. Den indirekte pædagogik beskrives som en eksistentiel pædagogik (Saeverot, 2013), og når Pia i ovenstående citat peger på, at det kan være vigtigt at udstille sig selv og gøre sig til grin som underviser, kan det indikere, at det er essentielt vigtigt for hende, at hendes kropslige engagement også viser mennesket i underviseren. Ved at underviseren viser en oprigtig interesse, nysgerrighed eller manglende kompetencer med et indhold, viser denne også mennesket bag underviseren, og forførelse som indirekte pædagogik kan herved være med til at afvæbne elevernes forforståelse og vække deres interesse, måske endda i en retning som de ikke selv havde forudset (Saeverot, 2013). Analysen peger på, at undervisernes kropslige engagement i undervisningen indirekte kan understøtte elevernes øvelse ved særligt at engagere sig i øvelsens indhold og samtidig være opmærksomme på ikke at lægge beslag på elevens frie vilje, men lade eleverne være fri til selv at tage stilling.

DISKUSSION

Analysen peger på, at en udførlig kropslig demonstration kan understøtte elevernes øvelse. Hertil er det nærliggende at spørge, om idrætsunderviseren skal have gode egenfærdigheder for bedre at kunne understøtte elevernes øvelse? Eleverne indikerede i fokusgruppeinterviewet, at der på et tidspunkt var forvirring blandt nogle elever om, hvordan man skulle udføre et baggerslag, men at idrætsunderviserens udførlige demonstration skabte klarhed over bevægelsen. *“Det er derfor,*

at det er bedre at have en [idrætsunderviser], der kan lave det sådan lidt flydende” (Ahmad, fokusgruppeinterview med elever). De pædagogiske implikationer for øvelse indebærer, at underviseren må have en viden om det indhold, eleverne skal øve sig på (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2017). Både Lee Shulman og Daryl Siedentop peger på, at en underviser først og fremmest skal besidde viden om indholdet, for at opnå viden om hvordan man kan undervise i det (Shulman, 1987; Siedentop, 2002). Siedentop peger yderligere på, at når underviserne ikke besidder en dyb indholdsviden, så er de ikke i stand til at undervise i meget mere end introducerende aktiviteter (Siedentop, 2002). Denne bemærkning kan indikere, at underviserens egen fordybelse, beherskelse og viden om en given færdighed har betydning for deres evne til at undervise i den. En undersøgelse af svenske idrætslærerstudierende peger på, at indholdsviden og mestring af færdigheder tilmed har værdi for idrætsstudierende på læreruddannelsen, særligt når de skal instruere i et bestemt indhold (Backman & Larsson, 2016). De pædagogiske implikationer for øvelse leder dog underviserens rolle væk fra at være instruerende mod at være mere vejledende (Aggerholm et al., 2018), men måske netop derfor kan underviserens evne til udførligt at demonstrere indholdet både anlægge en mere nuanceret forståelse af det, elever skal øve sig på, uden at det på samme tid lægger beslag på elevernes frie vilje. Det peger ikke på, at underviseren skal have gode egenfærdigheder for at kunne understøtte elevernes øvelse, men det kan pege på, at underviseren med gode egenfærdigheder har flere muligheder for at nuancere og tydeliggøre elevernes forståelse af øvelsens indhold ved at være dygtig til at demonstrere færdigheden, når det handler om at understøtte elevernes øvelse.

Når underviseren ønsker at anvende forførelse som indirekte pædagogik, må denne samtidig efterlade eleverne til selv at forholde sig til den givne sag, og ikke forføre dem for undervisernes egen vindings skyld (Saeverot, 2013). Men pædagogik handler om at ville noget med nogen og vil derfor som udgangspunkt ikke efterlade elever fri til selv at holde sig, men ifølge Gert Biesta kvalificere, socialisere og subjektivere dem (2020). Øvelse handler om at kvalificere eleverne, men også om subjektifikation (Aggerholm et al., 2018). At efterlade eleverne til selv at forholde sig til en sag handler om at anskue eleverne som et subjekt og ikke et objekt (De Jaegher, 2019; Maclaren, 2002). Hvis underviserne vil anskue eleverne som subjekter, må de lade dem være, hvad de er i sig selv (Maclaren, 2002). Eleverne må altså ikke sættes under lup og betragtes ud fra fx et sundheds- eller færdigheds-mæssigt perspektiv men *let them be* (Maclaren, 2002, p. 187). At lade eleverne være er noget kropsligt, der må forstås som både den specifikke kropslige måde, vi er sammen med eleverne på, og det implicite kropslige udtryk, som vi har enacted i vores kroppe i vores erfaring af undervisning, os selv som underviser og elever og længere tid. Det gør vi som undervisere ikke automatisk, da vores implicite kropslige udtryk bidrager til det lys vi ser eleverne i. Men når vi som undervisere altid

situerer eleverne, så kan vi også lære at *lade dem være* (Maclaren, 2002, p. 187), og som analysen peger på, kan det foregå ved, at underviseren retter sit engagement mod indholdet af elevernes øvelse frem for mod eleverne.

En umiddelbar forståelse af begrebet forførelse kan dog henlede til noget erotisk, som ikke lader eleven være, men søger at forføre denne for at behage og tilfredsstille forføreren. Med anvendelsen af forførelse som indirekte pædagogisk greb følger dermed et ansvar for, at underviseren ikke udnytter forførelsen for egen vindings skyld. Underviseren må ikke handle i ond tro, men udvise en pædagogisk takt ved at forføre eleverne ind i et rum, hvor eleverne gives mulighed for selv at tage stilling (Saeverot, 2013). Det vil sige, at forførelse ikke må forstås som en direkte erotisk henvendelse til eleverne, men som en energi underviseren lægger i undervisningen, der kan virke dragende, æggende eller forførende på dem, og denne energi bør, som analysen peger på, være rettet mod undervisningens indhold (Saeverot, 2013). Det kan således ikke forudsiges, hvordan forførelse som indirekte pædagogik vil påvirke eleverne, og derfor heller ikke med sikkerhed betyde, at denne understøtter elevernes øvelse.

SAMMENFATNING

Med afsæt i øvelsesmodellen undersøger artiklen dilemmaet om, hvordan idrætsunderviseren kan understøtte elevernes øvelse uden at gribe ind i eleven lyst til at ville øve sig (Aggerholm et al., 2018). I den sammenhæng tager artiklen udgangspunkt i øvelsesmodellens pædagogiske implikationer og trækker på forførelse som indirekte pædagogik formuleret af Saeverot (2013).

Gennem observationer af idrætsundervisningen af elever i 7. klasse beskriver artiklen to cases, hvor elever øver sig i henholdsvis parkour og volleyball. Med afsæt i interviews med fem elever og to idrætsundervisere peger artiklen på, at idrætsunderviserens udførlige kropslige demonstration understøttede elevernes øvelse ved at give dem en praktisk fornemmelse for færdigheden. Ligeledes peger artiklen på, at underviserens kropslige engagement havde betydning for elevernes lyst til at øve sig, men at underviseren på samme tid må udvise en sensitivitet over for eleverne som selvstændige subjekter og give dem plads til selv at træffe valg om deres øvelse. Artiklen foreslår derfor, at underviserens kropslige engagement rettes mod det indhold, som eleverne skal øve sig på, og på dem måde ikke griber ind i elevernes frie vilje.

REFERENCER

- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M., & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 0(0), 1–12. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Backman, E., & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sw, 8989(March). <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946007>
- Barker, D. M., Aggerholm, K., Standal, O., & Larsson, H. (2017). Developing the practising model in physical education: an expository outline focusing on movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, (August), 209–221. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371685>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- De Jaegher, H. (2019). Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. <https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5>
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33, 349–367.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (Second Edi). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Guldbrandsen, L. M. (2019). *Opvækst og psykisk udvikling*. (L. M. Guldbrandsen, Ed.) (2nd ed.). København: Akademisk Forlag.
- Gulløv, E. (2003). *Feltarbejde blandt børn - metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (1st ed.). Gyldendal. Retrieved from https://www.saxo.com/dk/feltarbejde-blandt-boern_eva-gulloev_haefdet_9788702014860
- Illeris, K. (2012). Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen? In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og Didaktik – Nye Studier* (1st ed.). Aarhus: KLIM.
- Kretchmar, R. S. (2000). Kretchmar Moving and being moved: Implications for practice. National Association for Physical Education in Higher Education.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Interview* (3.). Hans Reitzels Forlag.
- Maclaren, K. (2002). Intercorporeality, Intersubjectivity and the Problem of “Letting Others Be.” *Chiasmi International*, 4, 187–208. <https://doi.org/10.5840/chiasmi2002431>
- Merleau-Ponty, M. (2013). *Phenomenology of perception*. Taylor and Francis Ltd.
- Møller, J., & Rahbæk, R. K. (2015). *Højskolepædagogik* (1st ed.). Klim.

- Nørgaard, F., & Jensen, J.-O. (2020). Øvelse – Bevægelse og eksistentiel læring i børnehaven. In J.-O. Jensen & O. Lund (Eds.), *Sans for bevægelse - Livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351–361. <https://doi.org/10.1002/SYMB.66>
- Saeverot, H. (2013). *Indirect pedagogy : some lessons in existential education*. SensePublishers.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1.23.
- Siedentop, D. (2002). Content Knowledge. *Journal of Physical Education*, (4).
- Sloterdijk, P. (2013). *You Must Change Your Life*. Cambridge: Polity Press.
- Børne- og undervisningsministeriet (2019a). Idræt Fælles Mål. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Idr%C3%A6t.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019b). Idræt Undervisningsvejledning https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Idr%C3%A6t.pdf
- Ytting, L. (2015). Videnskabsetik. In L. F. Thing & L. S. Ottesen (Eds.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (2nd ed., p. 448). København: Munksgaard.