



## Følelsers betydning

En undersøgelse af idrættens betydning for udviklingshæmmedes evne til at udtrykke og håndtere følelser.



**Bachelorprojekt i idræt – Institut for Idræt og Ernæring**

Studerende: Vivian Høeg Bossen

Vejleder: Lone Friis Thing

Ekstern vejleder: Lise Tornøe Nielsen (IFU)

Dato: 19. december 2013

Anslag: 70.360

## Resumé:

Denne opgave beskæftiger sig med *idrættens betydning* for *udviklingshæmmedes* mulighed for personlig udvikling gennem kendskab til egne *følelser*. Udviklingshæmmedes nedsatte sociale og kognitive funktionsevner, gør det udfordrende for dem, at fungere i samfundsmæssige sammenhænge. Med afsæt i denne problematik undersøges i nærværende opgave, *hvordan idræt kan bruges som middel for udviklingshæmmedes evne til at udtrykke og håndtere deres følelser*.

Med en kvalitativ metodisk tilgang, i form af observation og interview, anskues opgavens problemformulering ved hjælp af en case med voksne udviklingshæmmede elever på *Idrætsskolen for Udviklingshæmmede* i København.

Opgaven skal, via en sociologisk analyse med *Norbert Elias* og *Thomas J. Scheff* som teoretisk refleksionsramme, undersøge og beskæftige sig med følelsesbegreberne *stolthed*, *skam*, *frustration* og *aggression*.

I analysen og diskussionen ligger fokus i, hvorledes Elias' begreb om *kontrolleret afkontrol* er medvirkende til, at elevernes følelser udfoldes og håndteres i idrætten, samt hvilken betydning *kommunikation* og *kropssproget* har for elevernes evne til at udtrykke sig. Der diskuteres, hvorvidt idrætten bærer præg af tvetydighed mellem konflikt og fællesskab, som fundament for elevens identitetsdannelse. Der gives endvidere et bud på opfattelsen af idrætsarenaen som et "*minisamfund*", med potentiale for at elevernes personlige kompetenceudvikling kan overføres til det "virkelige" samfund.

Afslutningsvis kan det konkluderes, at idrætsarenaen har en betydningsfuld rolle for den udviklingshæmmede elev. Her kan følelser udtrykkes og afprøves under trygge forhold, og eleven tilegner sig redskaber til håndtering disse.

## **Abstract:**

This paper addresses the significance of sport for *mentally challenged* adults' opportunity for personal development through familiarity with their *feelings*. The reduced social and cognitive capacities of mentally challenged individuals, makes it challenging for them to function in social relations. By taking point of departure in this concern the paper sets out to examine *how sport can be used as means for mentally disabled's capability to express and cope with their feelings*.

Using a qualitative approach, consisting of observation and interview, I have chosen to examine the thesis statement in the light of a case involving adult mentally challenged students at *Idrætsskolen for Udviklingshæmmede* in Copenhagen (Sports College for Mentally Challenged People).

Through a sociological analysis using *Norbert Elias* and *Thomas J. Scheff* as theoretical framework of reflection, this paper intend to examine and address the terms of emotion *pride, shame, frustration* and *aggression*.

The analysis and discussion centre around how Elias' term of *controlled de-control* is contributing to how the student show and manage their feelings in sport, and likewise which significance *communication and body language* have for the students opportunity to express themselves.

It is debated to what extend sport may be characterized by an ambiguity between conflict and community, as an outset for the student's identity formation. Furthermore I argue how the sports arena can be interpreted as a "miniature community", where the potential for student's empowerment can be transferred to the "real" community.

In closing the paper argues for the significance of the sports arena for the mentally challenged student. Feelings can be expressed and tested under confident and secure conditions and tools are acquired for the student to handle these feelings.

# Indholdsfortegnelse

Resumé: .....	2
Abstract:.....	3
<b>1. Indledning og problemformulering .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Indledning.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 Problemfelt og problemformulering.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3 Præsentation af case og opgave .....</b>	<b>8</b>
<b>1.4 Begrebsafklaring .....</b>	<b>8</b>
1.4.1 Idræt .....	8
1.4.2 Udviklingshæmning/Oligofreni .....	9
1.4.3 Følelser.....	9
<b>1.5 Opgavens fundament og afgrænsning .....</b>	<b>10</b>
1.5.1 Idrætsskolen for Udviklingshæmmede (IFU) .....	10
1.5.2 Opgavens afgrænsning.....	11
<b>2. Opgavens teoretiske perspektiv og metode .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Teoretisk ramme .....</b>	<b>11</b>
2.1.1 Norbert Elias' menneskeopfattelse.....	11
2.1.2 Civilisationsprocessen .....	12
2.1.3 Figurationsbegrebet.....	12
2.1.4 Kommunikation og det sociale sprog blandt mennesker.....	13
2.1.5 Thomas J. Scheff.....	14
2.1.6 Frustration .....	14
2.1.7 Aggression.....	15
2.1.7.1 Skadesvoldende aggressiv adfærd .....	15
2.1.7.2 Positiv aggressiv adfærd .....	16
<b>2.2 Opgavens empiri .....</b>	<b>16</b>
2.2.1 Valg af informanter .....	16
2.2.2 Ethiske overvejelser .....	16
<b>2.3 Metode .....</b>	<b>17</b>
2.3.1 Observation – den primære dataindsamlingsmetode .....	17
2.3.2 Interview – den sekundære dataindsamlingsmetode.....	18
2.3.3 Egen forforståelse i casen .....	19
<b>2.4 Analysemetode .....</b>	<b>20</b>
<b>3. Analyse: Følelsernes magt på IFU .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Følelsesudbrud og følelsesafladning i idrætsundervisningen på IFU.....</b>	<b>20</b>

3.3 Følelser i afmagt? – Frustration og aggression .....	24
3.3.1 Fra frustration til aggression .....	25
<b>4. Diskussion.....</b>	<b>28</b>
4.1 Kreativ legeplads eller friløb for følelser? .....	28
4.2 Idrættens tvetydighed - identitets- og fællesskabsdannende og ophav til konflikter. ....	29
4.3 Idrættens potentiale for udviklingshæmmede.....	30
<b>4.2 Teori- og metodekritik.....</b>	<b>32</b>
4.2.1 Kritik af metoderne og deres anvendelighed.....	32
4.2.2 Kritik af teorierne og deres anvendelighed.....	33
4.2.3 Refleksion af egen position .....	34
<b>5. Konklusion .....</b>	<b>35</b>
<b>6. Perspektivering.....</b>	<b>35</b>
6.1 Et liv uden for idrætsskolen.....	36
<b>7. Litteraturliste .....</b>	<b>37</b>
Primær litteratur: .....	37
Sekundær litteratur: .....	38
<b>8. Bilagsoversigt.....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Bilag 1: Baggrundsafsnit.....	Error! Bookmark not defined.
Bilag 2 – Observation og interview på Idrætsskolen for Udviklingshæmmede ....	Error! Bookmark not defined.
Observation 2.1 - Dans .....	Error! Bookmark not defined.
Observation 2.2 - Parkour .....	Error! Bookmark not defined.
Observation 2.3 - Parkour .....	Error! Bookmark not defined.
Observation 2.4 - Dans .....	Error! Bookmark not defined.
Observation 2.5 - Grundtræningsdag.....	Error! Bookmark not defined.
Observation 2.6 - Parkour .....	Error! Bookmark not defined.
Observation 2.7 - Parkour .....	Error! Bookmark not defined.
Observation 2.8 - Kampsport .....	Error! Bookmark not defined.
Observation 2.9 - Grundtræning .....	Error! Bookmark not defined.
Observation 2.10 - Kampsport .....	Error! Bookmark not defined.
Bilag 3: Brochure om Idrætsskolen for Udviklingshæmmede.....	76

# 1. Indledning og problemformulering

## 1.1 Indledning

*"De fleste vil formodentlig være enige i, at et liv uden følelser ville være et liv uden mening. Følelser er centrale for menneskelivet, da de er styrende for menneskelig adfærd"* (Kringelbach, 2004:76). Vi lever i et samfund, hvor følelser er i spil hele tiden, og det er blevet mere acceptabelt at udtrykke følelser og være åben omkring den følelsesmæssige side af sit liv. Ifølge Hochschild (1979) ved et normalt udviklet menneske, ud fra samfundets normer og værdier, hvordan følelser håndteres, og hvornår de skal fremkaldes eller hæmmes for at tilpasse den enkelte situation, og de kan typisk give udtryk for det med ord eller handling (Rydberg, 2013:18).

Psykisk udviklingshæmmede kendetegnes ved at have kognitive svagheder, og at de ofte har svært ved at udtrykke sig verbalt. Det gør det vanskeligt for dem, at tilpasse sig efter samfundets normer og værdier, og der kigges skævt på deres, til tider, frembusende følelser og adfærd. Det er en udfordring for dem at klare sig i et hurtigt foranderligt samfund, hvor der konstant stilles nye krav. Desuden har mange udviklingshæmmede i forvejen svært ved at motivere sig til hverdagens gøremål, eksempelvis fysisk aktivitet, hvis ikke de får et skub i den rigtige retning. Fysisk aktivitet er vigtig for dem, da de generelt har en stillesiddende livsstil.

I idrættens arena er det ikke kun fysisk aktivitet, der er vigtigt. Med sine iboende egenskaber kan idræt benyttes som redskab i arbejdet med udviklingshæmmede. I stedet for at anvende kognitive processer, kan kroppen bruges til at opnå læring og kommunikation med. Idræt er iscenesat med rammer og regler, og her kan følelser udtrykkes mere frit end i det "virkelige" samfund.

Idrætsskolen for Udviklingshæmmede er en institution i København med voksne psykisk udviklingshæmmede elever. Her benyttes idræt som læringsredskab i de udviklingshæmmedes hverdag. Ud fra dette perspektiv er det interessant at undersøge, hvilken effekt idræt har på at udviklingshæmmede kan udtrykke sig og lære at håndtere følelser igennem processer, hvor kroppen bruges som udtryksmiddel.

## 1.2 Problemfelt og problemformulering

*”Udviklingshæmmede har det samme menneskelige behov som os andre for at udtrykke følelser og blive set og hørt i dem, så det er vigtigt at beskæftige sig med, hvordan de får deres følelser formidlet” (Rydberg, 2013:18).*

For at forstå udviklingshæmmede og deres udfordringer ved at fungere fuldt ud i samfundet, er det interessant at studere deres følelser og adfærd i det ”minisamfund” som idrætsarenaen er.

Opgaven udspringer i en personlig undren, som er vækket gennem mit virke som vikar på Idrætsskolen for Udviklingshæmmede. Jeg fandt derfor casen, hvor idræt bruges som redskab til at fremme udviklingshæmmedes kompetencer, interessant.

Dette leder mig til følgende problemformulering:

***Hvordan kan idræt bruges som middel for udviklingshæmmedes evne til at udtrykke og håndtere deres følelser?***

Opgaven har til formål at skabe forståelse af et kendt interessefelt. Der tages afsæt i en teoretisk ramme, udarbejdet ud fra sociologerne Thomas J. Scheff (Bloch, 1994) og Norbert Elias’ optik (Elias, 1991; Thing 2000/2011; Larsen & Lind, 1990). Den teoretiske ramme indeholder fire overordnede følelsesbegreber: *Stolthed, skam, frustration* og *aggression*. Med teoriene forsøges at skabe et indblik i, hvilke egenskaber idræt har i arbejdet med udviklingshæmmede og deres følelser. Efter en teoretisk gennemgang præsenteres læseren for den metodiske indgangsvinkel med observation og interview som indsamlingsredskaber. I analysen og diskussionen ligger fokus i, hvorledes Elias’ begreb om *kontrolleret afkontrol* er medvirkende til, at elevernes følelser udfoldes og håndteres i idrætten, samt hvilken betydning *kommunikation* og *kropssproget* har for elevernes evne til at udtrykke sig. Der diskuteres, hvorvidt idrætten bærer præg af tvetydighed mellem konflikt og fællesskab, som fundament for elevens identitetsdannelse. Der gives endvidere et bud på opfattelsen af idrætsarenaen som et ”minisamfund”, med potentiale for at elevernes personlige kompetenceudvikling kan overføres til det ”virkelige” samfund.

### 1.3 Præsentation af case og opgave

Nærværende opgave tager udgangspunkt i et casestudie med voksne psykisk udviklingshæmmede fra Idrætsskolen for Udviklingshæmmede. I det følgende vil der, af hensyn til læsevenligheden, benyttes forkortelsen IFU eller Idrætsskolen.

Jeg har personligt kendskab til casen gennem mit virke som lærervikar på skolen. I arbejdet med eleverne, har jeg fået indblik i, hvordan idræt kan være et middel til andet end sundhed og fornøjelse. Nysgerrighed og engagement, samt oprigtig interesse i tematikken om idrætten og dens indflydelse på udviklingshæmmede, er begrundelse for valg af emnet. Som Lars Ronglan pointerer: *”Ægte engagement er en forudsætning for godt forskningsarbejde”* (Ronglan, 2013:38). Min tilknytning til skolen er, at jeg har været vikar siden 2010, og har forinden været i praktik af to omgange. På nuværende tidspunkt er jeg tilkaldevikar, samt fast onsdagsvikar i grundtræning, svømning og boksning.

### 1.4 Begrebsafklaring

Begreberne idræt, udviklingshæmning (oligofreni) og følelser betragtes som fundamentale for opgavens genstandsfelt. Derfor præciseres forståelsen og brugen af disse i opgaven i det følgende.

#### 1.4.1 Idræt

Det kan være svært at definere et fasttømret idrætsbegreb i dag, da idræt og sport ofte anvendes som betegnelse på de samme fysiske aktiviteter. Bøje og Eichberg (1994) beskriver idræt som: *”...den krops- og bevægelsespraksis, som gennem de samfundsmæssige processer har udviklet sig til et flertal af (del)kulturer og som – på en modsigelsesfuld måde – samler sig omkring præstation og konkurrence, sundhed og fitness, kulturel (”folkelig”) kropserfaring og identitetsdannelse”* (Bøje & Eichberg, 1994:30).

I opgaven fokuseres der på begrebet idræt som betegnelse for al fysisk udfoldelse. Grunden til dette er, at casestudiet undersøges på IFU, hvor de arbejder med et bredt idrætsbegreb, der definerer al fysisk aktivitet som idræt. Det er derfor nærliggende at anvende denne begrebsopfattelse. Det brede idrætsbegreb rummer både sundhedsidræt, sport, ekspresiv idræt, kampaktiviteter samt friluft- og vandaktiviteter. Tilgangen til idræt på skolen læner sig op ad det internationale begreb; APA (Adapted Physical Activity) - på dansk kaldet TIB (Tilpasset Idræt og Bevægelse)<sup>1</sup> (note).

---

<sup>1</sup> <http://idraetsskolen.net/index.php/vaerdigrundlag/fundament/76-fundament>



### 1.4.2 Udviklingshæmning/Oligofreni

Oligofreni er den lægelige betegnelse for psykisk udviklingshæmning. Ifølge WHO defineres udviklingshæmning som *"en tilstand af forsinket eller mangelfuld udvikling af evner og funktionsniveau, som normalt viser sig i løbet af barndommen, og som bidrager til det samlede intelligensniveau, dvs. de kognitive, sproglige, motoriske og sociale evner og færdigheder"*<sup>2</sup> (note). Det kan opstå som følge af skader i fostertilstanden eller problemer under fødslen, som en hjerneskade opstået efter fødslen (eksempelvis ved ulykke eller sygdom), samt ved ekstrem mangel på motorisk, social eller sproglig stimulering i barndommen. Downs syndrom er et af de mest kendte syndromer hos mennesker med psykisk udviklingshæmning. Udviklingshæmmede har ofte flere handicaps, som for eksempel epilepsi, sansehandicap eller fysiske handicap. Graden af udviklingshæmning og måden, hvorpå det kommer til udtryk, varierer fra person til person. De har en nedsat evne til lære at klare sig i samfundet, og har derfor brug for hjælp og vejledning<sup>3</sup> (note).

I opgaven betegnes de medvirkende udviklingshæmmede som *elever* eller *de udviklingshæmmede*.

### 1.4.3 Følelser

Ifølge Elias skelnes der mellem tre vigtige komponenter, når man taler om menneskelige følelser: *En fysiologisk/somatisk komponent, en følelseskomponent og en adfærdskomponent* (Elias, 1991:116).

*Den somatiske komponent* forklares ved kroppens fysiologiske reaktioner, eksempelvis fight-and-flight reaktionen, hvor der er fare på færde. Følelsesmæssigt vil individet i dette tilfælde føle frygt eller vrede (ibid.:117).

*Følelseskomponenten* refererer til menneskets evne til at verbalisere følellestilstande og denne komponent er afhængig af sprog og læring (Thing, 2000:28). Elias mener, at det lærde sprog for mennesker er et afgørende element, da det adskiller os fra dyr, ved at vi har mulighed for at sætte ord på følelser og kommunikere det til hinanden (Elias, 1991:117).

*Adfærdskomponenten* er måden, hvorpå mennesker reagerer adfærdsmæssigt i givne situationer. Komponentens vil eksempelvis gøre sig gældende i fight-and-flight reaktionen, hvor mennesket *adfærdsmæssigt* vil reagere ved enten at flygte eller kæmpe (ibid.).

---

<sup>2</sup> <http://www.oligo.dk/Udviklingsh%C3%A6mning.aspx>

<sup>3</sup> [http://www.oligo.dk/Udviklingsh%C3%A6mning/Hvad\\_er\\_udviklingsh%C3%A6mning.aspx](http://www.oligo.dk/Udviklingsh%C3%A6mning/Hvad_er_udviklingsh%C3%A6mning.aspx)

## 1.5 Opgavens fundament og afgrænsning

### 1.5.1 Idrætsskolen for Udviklingshæmmede (IFU)

IFU er en selvejende undervisningsinstitution med dagtilbud for voksne psykisk udviklingshæmmede over 18 år. Skolen rummer 42 elever, som går der i et år (fra august til juni måned), med mulighed for at gå der flere år. Undervisningen foregår dagligt fra klokken 9.00 til klokken 14.00, hvorefter eleverne forsætter videre i fritidsklub, tager hjem på bostedet eller til deres forældre<sup>4</sup> (note).

Skolens grundidé er, gennem undervisning i idræt, at tilbyde de udviklingshæmmede mulighed for personlig udvikling inden for fire kerneområder: Det fysiske, psykiske, sociale og idrætskulturelle.

IFU anvender en kropsteoretisk-idrætslig tilgang til elevernes personlige udvikling, dels fordi den kognitive forståelse bygges på en basis af kropslig sansning og erfaring, og dels fordi idrætten med dens iboende kvaliteter, giver mulighed for at arbejde med udvikling af personlige kompetencer. På grund af de svage kognitive egenskaber, glemmer eleverne fra gang til gang, hvad de får fortalt og de har svært ved at huske verbal information. Derfor anvendes en kropslig læringstilgang, hvor de via sansning med kroppen nemmere kan forstå og huske læringsprocesser<sup>5</sup>(note).

Elevernes primære diagnose er psykisk udviklingshæmning, i daglig tale udviklingshæmmede, men derudover har størstedelen af eleverne del-diagnoser, eksempelvis psykiske lidelser som ADHD, Turner Syndrom, samt grene af autismspektret. Desuden lider nogle af fysiske skavanker, som for eksempel stive led, delvise lammelser, nedsat hørelse, deforme ekstremiteter, og kognitive lidelser, som nedsat evne til at kommunikere via sproget. Et krav for at blive optaget på IFU er, at eleven selv skal kunne klare toiletbesøg, spisning, bad og omklædning, eventuel med verbal støtte. Gennem skoleåret er der generel fokus på at gøre eleverne så selvstændige som muligt. Derfor er ”hjælp til selvhjælp” central, så eleverne stræber efter at håndtere de fleste gøremål på egen hånd.

Eleverne har forskellige boformer. Nogle bor hjemme hos forældrene og andre bor alene på bosteder med varierende grader af bemanning. For nogle elever er det et mål eller en drøm at komme til at bo alene. Derfor er ”hjælp til selvhjælp” essentiel for at kunne klare sig. Desværre sker det, at drømmen om at bo alene ikke altid går i opfyldelse.

---

<sup>4</sup> <http://idraetsskolen.net/index.php/hjemme>

<sup>5</sup> <http://www.idraetsskolen.net/index.php/vaerdigrundlag/fundament/76-fundament>

Eleverne har på forhånd sjældent nogen forestilling om, hvordan det er at klare sig selv uden hjælp, og kan opleve at de alligevel ikke magter denne boform.

Som nævnt skal eleverne være fyldt 18 år for at gå på IFU, men hos nogle af eleverne er der stor forskel på den biologiske alder og den mentale alder. En elev kan være 25 år, men fungerer kognitivt og mentalt som en 3-årig. Nogle er entydige på ét niveau og fungerer som et barn i alle situationer, mens andres mentale alder varierer i forhold til, hvilke krav, der stilles til dem.

*For yderligere information se bilag 3 - Brochure om Idrætsskolen for Udviklingshæmmede.*

### **1.5.2 Opgavens afgrænsning**

For mange af eleverne er det at dyrke idræt en uvant oplevelse. Der er situationer, hvor de skal presse sig selv, fungere i sociale fællesskaber og håndtere uforudsigelige elementer. Idræt er for eleverne ikke kun en hjælp til at komme i bedre form og tabe sig, men også et middel til at lære sin krop og dens funktionsmuligheder bedre at kende (Madsen et al., 2001:40). Eleverne får en chance for at afprøve forskellige idrætsgrene, og der afholdes, undervejs i skoleforløbet, stævner og konkurrencer med ligesindede. Her kan de udfordre sig selv i konkurrencesituationer og i andre rammer end de vante på IFU.

Den nærværende case koncentrerer sig udelukkende om elevgruppen i IFU's indeværende skoleår 2013-2014.

## **2. Opgavens teoretiske perspektiv og metode**

### **2.1 Teoretisk ramme**

I det teoretiske perspektiv benyttes Elias' begreber: *Civilisationsprocessen*, *kontrolleret afkontrol*, *figurationsbegrebet*, og *kommunikation og det sociale sprog*. Desuden anvendes Scheff's teorier om *skam* og *stolthed*, samt følelsesbegreberne *frustration* og *aggression* som analyseredskaber til at belyse og forstå de problemstillinger, der forekommer i casen.

#### **2.1.1 Norbert Elias' menneskeopfattelse**

Elias fremhæver, at evolutionens gennembrud har gjort, at mennesket ikke kun er *i stand til* at lære mere end andre arter på jorden, men også er *nødt til* at lære mere for at begå sig. Fra

barns ben er der på forhånd et repertoire af måder at agere på, som instinktivt er indlejret i kroppen, herunder det at smile, jamre og græde af smerte.

For at mennesket kan orientere sig i verden og kommunikere med andre på lige fod, kræver det viden igennem konstant læring. Den indlejrede måde at kommunikere på er, i takt med at mennesket er blevet mere vidende, efterhånden blevet så svækket, at et voksent menneske ikke længere kun kan være afhængig af denne form for kommunikation. Det må også tilegne sig et sprog, som passer til det samfund det lever i, hvis det skal være et fuldt ud velfungerende, individuelt menneske (Elias, 1991:109).

### **2.1.2 Civilisationsprocessen**

Begrebet omhandler den proces, der disciplinerer kropsligheden og følelserne, hvorved menneskets evne til at udøve selvbeherskelse forøges (Thing, 2000:36).

Ifølge Elias har mennesket brug for areaner, hvor det er muligt at give slip på de daglige normer og disciplineringer. ”(...) vi har brug for miste selvbeherskelsen – løsne selvkontrollen, som ellers er allestedsnærværende for det moderne menneske” (Thing, 2011:39). Idræt kan ses som værende en betydningsfuld sfære, hvor spændingsfyldte følelsesoplevelser og voldsomme kropslige sider af tilværelsen kan komme til udtryk (Thing, 2000:36).

#### **2.1.2.1 Kontrolleret afkontrol i idrætten**

Ifølge Elias er idræt en kreativ legeplads, med mulighed for at styrke livet gennem kamp og konkurrence. Han argumenterer for, at idrættens civilisering kan beskrives som følelsesmæssigt *kontrolleret afkontrol*, hvor det er tilladt at give følelserne (relativt) frit spil i forhold til det samfundsmæssige liv. Mennesket har brug for en arena, som giver mulighed for det løsslupne og dette tillades i idrættens arena (Thing, 2011:38).

Kropslige impulser, der leder til aggressiv adfærd, forvandles til *mimetiske* handlinger, indeholdende tre aspekter: ”kropsbevægelse”, ”det fællesskabsdannende” og ”det forestillede”. Her kan man leve sig ind i en rolle, hvor følelsesudbrud er tilladt, og hvor idrættens rammer og regler sørger for, at udfoldelsen af krop og følelser ikke løber løbsk (ibid., 2011:38; ibid., 2000:26).

#### **2.1.3 Figurationsbegrebet**

Elias’ *figurationsbegreb* berører relationer mellem mennesker. Det bygger på ideen om, at vi kun er noget i kraft af andre mennesker og de sociale bånd, vi knytter til hinanden. Elias mener, at vi er styret af de bånd imellem os, og han er optaget af, hvilke relations- og

omgangsformer mennesker skaber med hinanden, og hvordan de forandres over tid. ”*Det er spillet, som er interessant, ikke den enkelte spiller*” (ibid., 2011:41). Med det mener Elias, at vi ikke kan forstå og fortolke et individs handlinger og forstå helheden, uden at se på individets relationer til andre (ibid.:40).

## **2.1.4 Kommunikation og det sociale sprog blandt mennesker**

### **2.1.4.1 Natur-kultur**

Ifølge Elias spiller *natur-kultur* begrebet en stor rolle i menneskets adfærd. Den viden og læring, som mennesket tilegner sig i livet, gennem miljø og samfund, kan defineres som kultur, eller anti-natur, hvorimod natur ligestilles med noget uforanderligt og instinktivt (Elias, 191:110). Den menneskelige refleksivitet, altså vores sunde fornuft og forestillingsevne gør, at vi fra nyfødte, indlejres i kulturen, sproget og den sociale omverden, på grund af vores evne til at lære. Forholdet mellem natur og kultur beskriver Elias som et hængsel (ibid.:104), hvor styring af adfærd ikke kun kan henføres til natur eller kultur, men som en sammenvævning af menneskelige processer. Det sociale liv og følelser kan derfor ikke reduceres til udelukkende et biologisk spørgsmål (Thing, 2000:28), da der altid vil være gensidig afhængighed mellem modningens biologiske proces og de sociale processer, der sker fra et menneske til et andet, gennem relation og omsorg (Elias, 1991:113).

### **2.1.4.2 Kommunikation – verbalt og non-verbalt**

*Kommunikation*, verbal eller non-verbal, er en vigtig forudsætning for, at vi kan fungere sammen socialt. Intet individ ville være i stand til at lære det komplicerede lydmonstre, som det menneskelige sprog indeholder, hvis ikke det var biologisk udstyret til det (ibid.:111). Småbørns *kommunikation* kan minde om animalske og artsspecifikke lyde, men gennem læring fra relationer og det omgivende miljø, kan sproget udvikles.

Ved at lære et sprog bliver man integreret ind i en speciel gruppe af mennesker. Det er ikke nok kun at lære de forskellige lydmonstre i et socialt sprog, det er også fundamentalt at lære at huske og forstå den sociale mening i samfundet, som hænger sammen med disse lydmonstre. Elias påpeger: ”*Learning a language means learning a two-way traffic*” (ibid.:112).

Som kommunikationsredskab har menneskets ansigt også stor betydning i følelsesaspektet. Det er et af de vigtigste redskaber til at udtrykke følelser med, og det er et betydningsfuldt element for at kunne kommunikere med andre (ibid.:121). Følelser og de ud-

tryk, der hænger sammen med følelser, har en funktion i forhold til relationen til andre mennesker. De er indikatorer på, at naturen har konstitueret mennesket til et liv sammen med andre mennesker, et liv i et samfund (ibid.:125).

### **2.1.5 Thomas J. Scheff**

Sociologen Thomas J. Scheff er en af pionererne indenfor ”følelsernes sociologi”. Dette er en samlebetegnelse for teoretiske bestræbelser, hvis fællestræk er, at følelser indgår som en eksplicit dimension. Problemstillingerne omhandler blandt andre socialisering af følelser, styring og bearbejdning af følelser (Bloch, 1994, 57). I sine teorier om *stolthed* og *skam*, inddrager Scheff begrebet ”*the looking-glass self*”. Begrebet indebærer, at vi altid lever i en andens forestilling, hvilket betyder en forestilling om, hvordan andre mennesker ser og bedømmer os. Vi opnår en form for selv vurdering, der fremstår i følelser som *skam* eller *stolthed*. Selv vurderingen og de hertil knyttede følelser er på spil uanset om vi er alene eller sammen med andre, og det har derfor karakter af en eksistentiel tilstand, som er afgørende for, hvem vi er og hvordan vi lever vores liv (Bloch, 1994:61).

#### **2.1.5.1 Stolthed (- og skam)**

Stolthed kan beskrives som glæde eller tilfredshed med en præstation, som man direkte eller indirekte føler at have opnået eller været anledning til. Det kan også være en person eller en genstand man er stolt af <sup>6</sup>(note).

I Scheffs teori sættes *skam* og *stolthed* overfor hinanden som primære sociale følelser, hvis egenskaber tilsammen signalerer det sociale båndes særpræg og kvalitet. *Skam* dækker over en række følelsetilstande som forlegenhed, ydmygelse, utilpashed og usikkerhed, og følelsen af at have gjort noget forkert, hvilket kan signalere en trussel om at blive afvist eller give følelsen af nederlag. *Stolthed* derimod refererer til følelsen af, at have gjort noget rigtig, samt at have opnået succes og social accept (ibid.:63).

### **2.1.6 Frustration**

Følelsen *frustration* beskrives som en tilstand sammensat af flere elementer, såsom angst, depression, *aggression*, kedsomhed og fysisk anspændthed. Tilstandens varighed og intensitet varierer <sup>7</sup> (note). *Frustration* kan benyttes i tre forskellige betydninger: 1) Forhindring af målrettet adfærd, hvilket eksempelvis kan forklares ved, at en person er blevet frustreret i sit forehavende, fordi andre har lagt hindringer i vejen eller fordi vedkommende ikke har magtet

---

<sup>6</sup> <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=stolthed>

<sup>7</sup> [http://www.denstoredanske.dk/Krop,\\_psyke\\_og\\_sundhed/Psykologi/Psykoanalyse\\_og\\_egopsykologi/frustration](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykoanalyse_og_egopsykologi/frustration)

opgaven. 2) Det kan forekomme i en situation, hvor der forventes belønning, dog uden indfrielse. 3) Sidst kan *frustration* ses som skuffelse, altså en negativ følelsesmæssig reaktion, der opstår i de ovennævnte situationer (Nielsen, 2004:189).

For nogle viser *frustration* sig i tristhed eller nervøsitet, mens den for andre viser sig i vrede. For personer, der som børn har oplevet afgørende mangler i forældrenes tilstedeværelse, omsorg og interesse, kan betegnelsen ”*tidligt frustreret*” anvendes. Som følge heraf kan personen udvikle psykiske problemer, såsom forringet indlærings- og kontaktevne, hyperaktivitet, instabilitet og manglende social tilpasningsevne<sup>8</sup> (note). *Frustration* viser sig ikke udelukkende på en negativ måde. Den følelsesmæssige ophidselse, der opstår ved *frustration*, kan også fungere som positiv drivkraft, og motivere til en problemløsende adfærd i forsøg på at overvinde eller afhjælpe den frustrerende situation. *Frustration* kan derfor have en personlighedsudviklende funktion (Nielsen, 2004:189).

### 2.1.7 Aggression

Ordet *aggression* stammer sprogligt fra *ag-gredior*, fra: *ad gradior*, hvor *ad* betyder: ’til’ eller ’hen imod’ og *gradior* betyder: ’tage skridt’ eller ’gå’. Sprogligt hentyder *aggression* derfor oprindeligt til det at gå frem mod (Thing, 2000:25).

*Aggression* er et begreb med forskellige betydninger. For mange har ordet en negativ klang, men det relaterer sig både til en positiv og en negativ sammenhæng. Et positivt kendskab til *aggression*, kan udvide ens egne handlemuligheder, udnytte ukendte potentialer og være medvirkende til, at opnå en større helhed som menneske (Larsen & Lind, 1990:96).

*Aggressionsbegrebet* kan anskues på to forskellige måder – *den skadesvoldende aggressive adfærd* og *det positive aggressive adfærd*.

#### 2.1.7.1 Skadesvoldende aggressiv adfærd

*Skadesvoldende adfærd* kan vise sig i to henseender: 1) Som det førnævnte fight-and-flight begreb, hvor man udviser *aggression* ved fare eller trussel. I tilfældet udvises *aggression* som en forsvarsmekanisme. Selvom det kan være skadesvoldende, anses det for at være en positiv medfødt reaktionsevne, der sikrer individets overlevelse. 2) *Skadesvoldende aggressiv adfærd* kan også komme til udtryk igennem ondskabsfulde og destruktive hensigter, hvor individet er til fare for sig selv og sine omgivelser (ibid., 1990:96).

---

<sup>8</sup> [http://www.denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykoanalyse og egopsykologi/frustration](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykoanalyse_og_egopsykologi/frustration)

### **2.1.7.2 Positiv aggressiv adfærd**

*Positiv aggressiv adfærd* er en drivkraft og et centralt element i idrætten. Det kan være adfærdsnormer som konkurrence, målbevidsthed, udvikling, vilje til handling og assertiv adfærd (ibid.:96). Det handler om at udvise respekt overfor andre, og bruge sine *aggressioner* på en hensigtsmæssig og kontrolleret måde.

Psykologen og sociologen Eric Fromm relaterer *den menneskelige legesyge aggression* til positiv aggressiv adfærd. Denne *aggression* har til formål at udfolde og efterstræbe teknisk kunnen. "*Den legesyge aggression er ikke motiveret af hadet eller uvenskabet, men tværtimod en kunstart og en stræben efter den perfekte kropslige bevægelse og den perfekte kropslige kompetence*" (Thing, 2000:25).

## **2.2 Opgavens empiri**

### **2.2.1 Valg af informanter**

På IFU observeres der på tre undervisningshold: Parkour, dans og kampsport. Årsagen til valget af idrætsdiscipliner er, at eleverne kommer tæt på hinanden og udfordres kropsligt, og det er interessant at beskue, hvilke følelser og relationer, der opstår.

Til interviewet er eleverne ikke valgt ud på forhånd, men vælges i nuet, med vurderingen af, at eleven oplever et følelsesudbrud og sætter sig uden for undervisningssfæren. Eleven udspørges om den konkrete situation og de følelser, der opstår, og der vælges derfor verbalt kompetente elever. De bidrager med egne ord, tanker og oplevelse af situationen i det øjeblik følelsen opstår. Interviewdelen er valgt som suppleringsmateriale til observation, for at nuancere fortolkningen af dataindsamlingen, så det ikke kun er den objektive observation og efterfølgende min subjektive tolkning, der influerer på analysen, men også informanternes subjektive oplevelse.

### **2.2.2 Ethiske overvejelser**

I en case, hvor man beskæftiger sig med mennesker, er det nødvendigt at tage højde for de etiske problemstillinger, man kan blive konfronteret med (Ytting, 2013:417). Da udviklingshæmmede ikke nødvendigvis er klar over, hvad de giver samtykke til, er de etiske overvejelser især centrale og det er vigtigt at gøre sig bevidst om de valg, der foretages. Eleverne på IFU er myndige, og de bestemmer selv, hvad de vil, men det kan være hensigtsmæssigt at få accept til observation og interview fra en pårørende, kontaktperson eller lærer, inden



casen påbegyndes. Jeg rådførte mig forinden med lærerne på IFU, for at få en godkendelse til observation og interview.

Eleverne fik først på selve dagen at vide, at de var med i en undersøgelse. Det var et bevidst valg at vente, da erfaringen på IFU viser, at eleverne enten ikke kan huske eller svagt kan kapere information om aktiviteter ude i fremtiden. Det skaber uro og usikkerhed.

I casen er alle eleverne anonymiserede for ikke at udstille nogen (ibid.:417). Til gengæld har de fået andre navne, for at bevare det beskrivende og personlige i casen. Med lærernes egen tilladelse, anvendes deres rigtige navne i opgaven, da det ikke er dem, der er fokus på.

## **2.3 Metode**

Opgavens fundament tager afsæt i en kvalitativ forskningsmetode med udgangspunkt i metodetriangulering (Launsø et al., 2011:108), hvor problemstillingen angribes fra forskellige sider ved at kombinere flere indsamlingsmetoder. I nærværende case anvendes en triangulering mellem observation, interview og teoretiske perspektiver (ibid.:188).

### **2.3.1 Observation – den primære dataindsamlingsmetode**

Observation er en velegnet metode til at studere kropslige udtryk og sociale relationer, og til at fortolke nonverbale adfærdsmønstre (Østergaard et al., 2011:188). Metoden kan anvendes til at ”*studere de sociale strukturer og det sociale liv i forskerens egen kulturelle kontekst*”, og styrkesiden er, at der er fokus på praksis (ibid.:187). Da udviklingshæmmede kan have svært ved at udtrykke sig verbalt, er kropssproget en væsentlig kilde til viden om deres følelser.

Observation praktiseres generelt som ikke-deltagende og deltagende. Da jeg er vikar på IFU, er det ikke muligt at lave observationer som ikke-deltagende observatør (ibid.:189; Launsø et al., 2011:113), idet der allerede eksisterer en forforståelse og viden om feltet, som ikke kan negligeres (Ronglan, 2013:41). Et personligt kendskab til eleverne, lærerne og undervisningsmetoden gør, at observationerne er foretaget med en indforståethed i forhold til skolens normer og værdier.

Observationerne er foretaget i Grøndalscenterets lokaler i vante omgivelser og naturlige kontekster for eleverne. Det er her skolen holder til og her eleverne har deres trygge hverdag. Observationerne er opdelt som en *passiv-deltagende* og en *aktiv-deltagende* observatørrolle.

Med *passiv-deltagende* menes, at observationerne foretages ”udefra” sidelinjen uden mit engagement som underviser eller medvirkende. Som *aktiv-deltagende* observeres der ”indefra” ved at jeg fungerer som underviser og derved har direkte kontakt med eleverne i undervisningen.

Som *passiv-deltagende* er der lavet feltnotater under observationerne, og som *aktiv-deltagende* er de lavet efterfølgende. Notaterne indeholder grundige beskrivelser af rum, placering, tid, samt elevernes bevægelser og udtryk. Undervejs i observationerne citeres elevers og læreres verbale kommunikation, såfremt det er relevant i forhold til problemstillingen.

Som *passiv-deltagende* observatør med placering på sidelinjen oplever jeg eleverne uden den daglige lærer-elev relation. Jeg forholder mig neutral og skaber ikke kontakt til eleverne, medmindre, det er med henblik på interview. Når kontakt etableres, specielt med denne brugergruppe, øges opmærksomheden til mig, hvilket gør det vanskeligt at holde fokus på resten af observationen. Ydermere gør den *passiv-deltagende observatør* det muligt at iagttage eleverne med fokus på konkrete aspekter som udtryk, følelser og relationer til hinanden.

Som *aktiv-deltagende* observatør opleves feltet ”indefra”, både med elevernes relation til hinanden, og til mig. Her er det ikke muligt kun at ”observere” på konflikterne, som den *passiv-deltagende* kan, da det er min opgave, som underviser, at håndtere dem (Ronglan, 2013:48). Til gengæld giver den *aktiv-deltagende* observatørrolle mig større indblik i de igangværende konflikter og elevernes følelser, idet jeg er i tæt relation med eleverne.

### **2.3.2 Interview – den sekundære dataindsamlingsmetode**

Interview er en måde, hvormed, der ved indsigt i informantens subjektive oplevelse, kan skabes et indblik i vedkommendes handlinger, og der kan dermed opnås viden om livssituation, meninger og holdninger. ”*Interview må ses som en aktiv interaktion mellem to eller flere personer, der leder til socialt forhandlede, kontekstuelle baserede svar*” (Østergaard et al., 2011:187; Brinkmann et al., 2010:33).

Et kvalitativt forskningsinterview er kendetegnet ved, at man taler med mennesker, som kan bidrage med relevante erfaringer til belysning af et pågældende emne, hvilket kan give en bedre forståelse af problemstillingen (Christiansen, 2011:157).

I casen anvendes det åbne interview, hvor tema og spørgsmål ikke på forhånd er planlagt (Christensen et al., 2011:61-62). Det tilpasses således, at eleverne skal respondere på nemme

og konkrete spørgsmål, da de kan have svært at forstå og svare på komplicerede og abstrakte spørgsmål. Interviewene er inddraget som delelementer i observationerne, idet de er opstået i spontane situationer under observationerne.

Det åbne interview gør det muligt at kortlægge de følelser eleven har. Det er nemmere at italesætte de konkrete følelser, der opleves i nuet, end at skulle fremkalde dem, når timen er færdig.

Et eksempel på det åbne og impulsive interview: ”*En af eleverne er blevet ked af det i undervisningen, og hun har sat sig på en bænk uden for ”undervisningssfæren”. Jeg kontakter hende og spørger, hvad der er galt. Hun svarer, at hun er ked af det og hun ikke føler sig som en del af gruppen.* Som supplement til observationen, er informantens subjektive oplevelse medvirkende til en anderledes tolkning og ny viden om den pågældende hændelse.

### **2.3.3 Egen forforståelse i casen**

Den nærhed der opstår, ved personlig involvering i et felt, skaber muligheder og udfordringer i ens forskning. Tilhørsforholdet til skolen og forforståelsen for casen gør, at jeg kan stille konstruktive og kritiske spørgsmål til det kendte felt (Ronglan, 2013:40), men min dybe involvering i forskningsfeltet medfører også, at det kan være svært at skabe distance og kaste nyt, kritisk lys over fænomenet. Det er derfor afgørende at kunne reflektere over ens til- og fravalg.

En kulturel indsigt og forståelse i forskningsfeltet gør, at kommunikationen med eleverne bliver meningsfuld, da der etableres en tryk relation, og det er muligt at skræddersy interviewene. Det skaber potentiale for at kunne fortolke observation og interview mere præcist, da der er dannet erfaringer og indsigt i elevernes baggrund og adfærd (ibid.:41).

Idræt vækker stærke følelser, såsom skuffelse, glæde, *stolthed*, smerte og *aggression*. Min kropslige erfaring med idræt har skabt implicit viden, som gør, at jeg kan relatere til elevernes oplevelser, og skabe et empatisk rum med forståelse for deres følelser. Eksempelvis kan der relateres til den skuffelse og *frustration*, de føler, når udfordringer er overvundet, og sejren ikke belønnes eller anerkendes, eller *stoltheden*, når de får et anerkendende klap på skulderen eller en high-five for en god præstation.

Det er vigtigt at være bevidst omkring sine overvejelser og refleksioner i forbindelse med et forskningsstudie. Refleksionerne omhandler det at skabe åbenhed over for nye indtryk på skolen og blandt eleverne, samt være opmærksom på, at forforståelsen ikke bevirker, at elevernes adfærd tages for givet. Med denne refleksion kan der opnås ny viden og indsigt i eget praksisfelt (ibid.:42-43).

## 2.4 Analysemetode

Som begrundelsesform er der, i undersøgelsen, anvendt abduktion som metode. Der er på forhånd skabt empirisk viden om feltet, på baggrund af mit arbejde på IFU. Denne empiriske viden leder til en problemformulering, der testes, hvilket skaber teoretisk empiri (Birkler, 2011:80-81). Analysemetoden forklarer bearbejdningen af empirien ved inddeling i tre faser.

I første fase udføres en grundig kodning af interview og observation med teorien i baghovedet, for at tydeliggøre relevante temaer i forhold til problemformuleringen.

I anden fase er relevante udsagn i observation og interview udvalgt, og sammenkoblet med teorien.

I tredje fase foretages en dybere og mere kritisk fortolkninger af empirien, hvilket anvendes i et analyse- og diskussionsafsnit. Her danner en kobling mellem teori og empiri grundlag for overskrifter og indhold.

## 3. Analyse: Følelsernes magt på IFU

Analysen tager afsæt i de følelser, eleverne oplever i idrætsundervisningen på IFU. I et forsøg på at forstå målgruppens interageren, udtryk og adfærd, er observation og interview genstand for analysen. I et baggrundsafsnit (*vedlagt som bilag 1, side 42*) er der lavet en *introduktion til en undervisningstime på IFU*. Det eksemplificerer, hvordan en undervisningstime kunne foregå på IFU, og dermed give en forståelse af analysen. Indledningsvis tages der afsæt i Elias' begreb om *kontrolleret afkontrol* og hvordan det kommer til udtryk blandt eleverne i idrætsundervisningen. Analysens anden del fokuserer på *stolthed* (-og *skam*), og hvordan disse følelser ses i elevernes interaktioner. Afslutningsvis vil analysen fokusere på følelsesbegreberne *frustration* og *aggression*, samt elevernes kropslige og verbale udtryk.

### 3.1 Følelsesudbrud og følelsesafledning i idrætsundervisningen på IFU

På IFU har eleverne mulighed for at løse selvkontrollen og give følelserne relativt frit spil, modstillet det samfundsmæssige liv (Thing, 2011:39). Elias' begreb *kontrolleret afkontrol* beskrives som værende en mulighed for det løsslupne og at give følelserne frit spil. Det opleves både som positiv, såvel som negativ verbal og/eller nonverbal afladning.

*"Inden undervisningen starter, begynder drengene at slås for sjov. De løfter hinanden op, sparkes og slår håndslag ud i luften, uden at ramme hinanden"* (Bilag 2.8, Kampsport).

I ovenstående citat fra kampsport, har de involverede sat scenen for, hvad der skal ske, inden læreren er ankommet. I dét de træder ind i bryderummet, startes en leg og en kamp. Her forekommer *kontrolleret afkontrol* gennem en medrivende, kontrolleret leg. Det er en magtkamp (Thing, 2000:40-41), hvor det ikke handler om at gøre hinanden fortræd, men at prøve hinandens fysiske grænser af og løsne selvkontrollen under indforståede, uskrevne regler. I det moment danner drengene deres eget billede af kampsport, og de udfolder deres legesyge kamp efter det. I denne form for kontrolleret leg, findes en hårfin grænse mellem sjov og alvor. Stemningen kan hurtigt ændre sig, hvis de indforståede regler ikke overholdes. Reglerne gør, at drengene på forhånd ved, at det ikke er tilladt at sparke eller slå hårdt. De undgår at ramme hinanden, og hvis de gør, er det kun let markerede slag, hvor de ikke skader hinanden. De kontrollerer deres følelser, og overtræder ikke hinandens grænser. De ”slipper ikke bare” selvbeherskelsen, selvom de kunne have lyst til at sparke eller slå til bare én enkelt gang.

*”Stefan slår bokseslag mod madrasserne. (...) Lærerne og de andre elever reagerer ikke på det”. (...) ”Stefan stiller sig tilbage i rundkredsen og begynder at lave hurtige armbøjninger og puster højt, imens de andre står op og laver rolige bevægelser og tager dybe vejrtrækninger” (Bilag 2.8: Kampsport).*

I den pågældende situation i kampsport laver de øvrige elever Tai Chi, imens Stefan går rastløs rundt i lokalet. På IFU er der plads til, at den enkelte elev kan miste selvkontrollen og træde ud af undervisningssfæren et øjeblik, for så at vende tilbage. Stefan skaber sit eget frirum, og hverken lærerne eller de andre elever lader sig påvirke af situationen. De accepterer, at han har svært ved at befinde sig i den pågældende situation.

For at afværge yderligere voldsomme følelsesudbrud, tillades og accepteres frirummet for følelsesafledning og muligheden for at trække sig væk. Erfaringer viser, at gives dette rum ikke, kan det i værste tilfælde resultere i, at elevens spændinger udvikler sig til *aggression* vendt mod andre, eller at eleven forlader undervisningen (Larsen & Lind, 1990:96).

Min illustration af dette er: *”Sørger man hele tiden for at lukke en smule luft ud af ventilen, så undgår man et overtryk, som i sidste ende resulterer i, at det hele eksploderer”.*

### 3.2 "Jeg kan!" – Udviklingshæmmede og deres evne til at føle stolthed og skam

Det er menneskeligt og allestedsnærværende at have behov for at føle sig stolt, da dette ifølge Scheff refererer til følelsen af succes og social accept (Bloch, 1994:63). Ud fra observationerne på IFU kan *stolthed* relateres til glæden over og tilfredsheden af egen præstation. Udviklingshæmmede har, ligesom alle andre, brug for at føle sig stolt og anerkendt. "Jeg-kan-oplevelsen" er vigtig, da de gennem udfordringer og anerkendelse oplever ansvar, accept og stigende selvtillid (Svensson, 2006:91).

Nedenstående citat er et eksempel på, hvordan lærerne giver eleverne ansvar ved at inddrage dem i undervisningen.

*"Jeppe (lærer) beder Adam (elev) om at forevise den næste øvelse – krabbegang. Han viser øvelsen hurtigt, og råber "Juhuuuu", imens han smiler stort"* (Bilag 2.8: Kampsport).

Læreren viser tillid til elevens forevisning af en ny øvelse, hvilket frembringer glæde. Det kan tolkes som elevens eget udtryk for *stolthed*.

*Stolthed* kan vises ved verbale følelsesudtryk, der kommunikerer til omgivelserne, men da mange af eleverne på IFU har svage verbale kommunikationsegenskaber, ses *stolthed* derfor mest gennem kropssproget. Elias fremhæver, at ansigtet og kroppen, udover sproget, er vigtige redskaber til at udtrykke følelser med (Elias, 1991:121).

Ved involvering af observation og interview fra IFU, er der udarbejdet en tolkning af, hvordan *stolthed* kommer til udtryk hos eleverne i undervisningen. Det viser sig blandt andet ved tydelige kropslige signaler, som eksempelvis at række armene triumferende i vejret, smile stort efter at have præsteret, at give high-fives til hinanden, samt at være ivrig efter at fortælle andre om sin præstation. Nedenstående citater er eksempler på, hvordan eleverne viser *stolthed* både verbalt og nonverbalt.

*"Mikkel kommer op på plinten og over. Han gennemfører resten af banen alene. Da han kommer i mål får han high-five fra Tonni, og han smiler stort og strækker armene i vejret"*  
(Bilag 2.6:Parkour).

*"Da videoen er færdig, stiller Nick sig op foran projektoren og klapper, imens han (lidt utydeligt, men glad) råber: 'Sådan, sådan, sådan!'"* (Bilag 2.7:Parkour).

Som tidligere nævnt, opstår *stolthed* især ved anerkendelse af præstation. Anerkendelsen får eleven, både verbalt og nonverbalt, fra læreren eller andre elever.

Nedenstående citat er et eksempel på, hvordan anerkendelse kan skabe glæde og *stolthed*.

*”Da det første hold er færdig med at danse, roser Lise dem og siger: ”Det var flot danset.” Eleverne smiler stort og nogle high-fiver med hinanden” (Bilag 2.1:Dans).*

Ifølge Scheff omhandler begrebet, *”the looking-glass self”*, at vi har en forestilling om, hvordan andre mennesker ser og bedømmer os. Det giver en selvfølelse, som kan vise sig ved *stolthed* eller *skam* (Bloch, 1994:61). Ved belønning eller opmærksomhed, opstår *stolthed* og følelsen af selvværd og selvtillid. Eleverne søger denne bekræftende anerkendelse. Opnår de den ikke, medvirker det til en følelse af *skam*, og skammen kommer til udtryk gennem *frustration* og følelsen af ikke at være tilstrækkelig. Dette kan i sidste ende resultere i, at man ikke føler sig socialt accepteret.

*”En af lærerne spørger Trine, hvorfor hun er ked af det. Hun siger, at det er fordi hun ikke var meget med på videoen (som de så tidligere), og hun føler sig ikke velkommen i gruppen” (Bilag 2.7:Parkour).*

Eleverne ser, sammen med lærerne, en video af sig selv, som er klippet sammen fra parkour-undervisningen. Trine har kun været til parkour-undervisningen få gange, og er derfor kun med i et enkelt klip på videoen.

Med inddragelse af teorien om *stolthed* og *skam*, tolkes der, at Trine ikke føler sig socialt accepteret af gruppen. Videoen roses af lærerne og eleverne selv. De andre elever viser *stolthed* over blive anerkendt for deres præstation. De andre elevs glæde og *stolthed*, betyder at Trine oplever *skam* og *frustration* over, ikke at være en del af dette. Konsekvensen ved ikke at være til undervisningen, er manglende belønning, og for Trine er det svært at forstå og acceptere, at hun ikke får samme opmærksomhed og anerkendelse som de andre.

På IFU bruges anerkendelse også som et redskab til at undgå konflikter. Fornemmer lærerne en situation er under optrapning, kan anerkendelse bruges til at vende den, så eleven i stedet oplever imødekommenhed og accept.

Denne form for forebyggende anerkendelse er beskrevet i nedenstående citater:

”Lærerne siger: ’Hvor er det fedt, at du kommer og slutter af med os, Trine. Vi har savnet dig i den her time.’ Hun kigger lidt ned i gulvet og smiler for sig selv” (Bilag 2.2:Parkour).

”Resten af dagen går med at finde på kompromiser, så Clara er med til så meget som muligt og jeg roser hende de gange hun er med til noget” (Bilag 2.5:Grundtræning).

### 3.3 Følelser i afmagt? – Frustration og aggression

Følelser er på spil i idrætten. Det er tilladt at være stolt og glad, samt udtrykke *frustration* og *aggression* (Thing, 2010:28).

På IFU opleves der dagligt *frustration*. Det sker på skift blandt eleverne, og nogle udtrykker det tydeligt, ved at være udadreagerende, mens andre vender reaktionen indad. Oplevelsen af *frustration* sker i situationer, hvor eleverne presses ud i ukendte eller udfordrende opgaver, som virker uoverskuelige og som i øjeblikket ikke magtes.

Som nævnt tidligere mener Elias, at der er tre vigtige komponenter, når man taler om menneskelige følelser: *Den somatiske komponent*, *følelseskomponenten* og *adfærdskomponenten* (Elias, 1991:117). Blandt mange udviklingshæmmede sker udviklingen af sproget i et begrænset omfang eller aldrig. Deres verbale kommunikation er indskrænket resten af livet, og den non-verbale kommunikation i kropssproget, *adfærdskomponenten*, har derfor stor betydning for måden at udtrykke sig på (ibid.).

Ud fra observationerne på IFU er der fokus på to scenarier, hvor *frustration* udtrykkes hos de elever, hvis verbale kommunikationsredskaber ikke fungerer optimalt. 1) Når en hændelse i undervisningen udløser *frustration*, der verbalt ikke kan udtrykkes. Kommunikationen kan dermed skabe yderligere *frustration*, da eleven ikke kan forklare og udtrykke sig. Her er hændelsen grund til *frustrationen*. 2) Når en elev har et behov, som vedkommende har svært ved at udtrykke verbalt. Her er kommunikationen, og evnen til ikke at kunne udtrykke sig klart, hændelsen, hvoraf *frustrationen* udløses.

Desuden kan det ud fra observationerne tolkes, at *frustration*, kropsligt og verbalt, udtrykkes ved, at den frustrerede elev isolerer sig selv og perifert placerer sig uden for undervisningssfæren. Kropssproget udstråler lukkethed eller en udadreagerende adfærd, ved eksempelvis at sparke eller slå til en genstand.



*”Trine sidder på tribunen under mig og snøfter højlydt. Hun kigger op på mig engang i mellem” (Bilag 2.2:Parkour).*

*”Erik sidder krøbet sammen på en bænk, uden for gulvet, med hånden foran hovedet, imens han kigger ned i gulvet” (Bilag 2.2:Parkour).*

Ovenstående citater er eksempler på, hvordan *frustration* kan komme til udtryk. I eksemplet med Trine, viser hun et ”åbent” kropsudtryk, hvor hun snøfter højlydt og kigger på mig, imens jeg observerer de andre elever. Trine fortæller mig, ud fra sit kropssprog, at hun gerne vil have kontakt.

Erik giver derimod et indtryk af, at han ikke er interesseret i kontakt. Han sidder med et ”lukket” kropsudtryk, hvor hånden er foran hovedet og han kigger ned i gulvet.

Dette kan understøttes af, at jeg efterfølgende spørger ham, hvorfor han ikke er med i undervisningen. Han svarer kort: *”Det er fordi opvarmningen ikke er god for mig”* (Bilag 2.3:Parkour) hvorefter han vender hovedet væk.

### **3.3.1 Fra frustration til aggression**

For nogle af eleverne kan betegnelsen ”tidligt frustreret” anvendes. Det betyder, at de har udviklet psykiske problemer, såsom forringet indlærings- og kontaktevne, instabilitet og manglende social tilpasningsevne. Dette medfører en hurtigere fremkaldt følelse af frustration, hvilket kan udvikle sig til en aggressiv adfærd. Aggressionen vendes mod andre, mod sig selv eller mod en genstand. På IFU skabes et rum, hvor eleven kan arbejde med de ”farlige” følelser, som frustration, vrede og aggression, i en kontrolleret ramme. Eleven får mulighed for, i trygge og overskuelige rammer med lærerstyring, at turde deltage og mærke følelser, der i andre situationer kan være svære, ”forbudte” og ukontrollerbare.

Det kan relateres til Elias’ beskrivelse af hængslet. Elevens følelser kan ikke reduceres til en biologisk tilstand. Styringen af elevens adfærd handler om en gensidig afhængighed mellem elevens biologiske adfærd og den kulturelle proces, der sker i idrætsundervisningen, hvor læringsprocessen sker gennem relation med andre og i trygge rammer (Elias, 1991; Thing, 2000).

Aggressiv adfærd opstår ikke kun som følge af, at man er ”tidligt frustreret”. Nedenstående citat er et eksempel på, hvordan *aggression* også kan opstå:

*”Manne (lærer) fortæller Mette, at hun skal over i deres gruppe. Tonni (lærer) siger efterfølgende til Mette, at hun skal være i hans gruppe. Mette bliver rød i hovedet og rynker bryn, og siger: ’Jamen, det er også fordi... arghhh.’ Hun får ikke gjort sætningen færdig. Hun slår vredt ud efter en snor, og går over til Tonnis gruppe” (Bilag 2.6:Parkour).*

Mette oplever forvirring over modsatrettet information. Det resulterer i *frustration*, som udvikler sig til aggressiv adfærd, idet hun slår til snoren. Denne form for *aggressiv adfærd* er i dette tilfælde harmløs, men den destruktive adfærd kan, i yderste konsekvens, resultere i en skadevoldende situation, eksempelvis mod en anden elev (Larsen & Lind, 1990:96).

Tilgangen til idrætsundervisningen på IFU er tilpasset de udviklingshæmmede elever. Der er fokus på, at lærerne udviser større tålmodighed med denne gruppe end ved normalt udviklede elever, da udviklingshæmmedes psykiske ustabilitet, svage indlæringssevne og manglende sociale tilpasningsevne gør læringsprocesser sværere. Begrænsede evner for interaktion og for at indgå i sociale fællesskaber, kan skabe problemer, *frustration* og *aggression*. På IFU er der skabt et rum, hvor eleven kan være frustreret. Det er acceptabelt at have en dårlig dag eller sætte sig uden for undervisningen et øjeblik for at sunde sig. Der fokuseres på, at eleverne får redskaber til at håndtere og kontrollere deres følelser. Skulle der opstå følelsesudbrud, arbejdes der med følelserne i det øjeblik, de opstår.

*”Jeg spørger Clara, om hun ikke vil med ind og klæde om, og så går vi ind til morgensamlingen bagefter. Hun mumler lavt: ’Gider ikke en skid. Er træt.’ Jeg prøver roligt at overtale hende, men hun dasker hånden ud mod mig og vinker mig væk, imens hun siger: ’Vil ligge her!’ (Bilag 2.5:Grundtræning).*

Lærerne forsøger at motivere eleverne til at være med. Der indgås kompromiser for at optimere og overskueliggøre dagen, ligesom der udvises respekt og accept, hvis den enkelte elev ikke kan magte den. Fokus ligger på vigtigheden i elevens tilstedeværelse, i stedet for udeblivelse. Det handler om at ændre fokus, og udvikle nye redskaber, så *frustration* og *aggression* håndteres anderledes.

*Aggressiv adfærd* er, som tidligere nævnt, ikke kun negativ. *Positiv aggressiv adfærd* er fundamental i idrætten, da den er drivkraft til konkurrence og vigtig for elevens udvikling (ibid.:96). *Positiv aggressiv adfærd* kommer til udtryk gennem det legende og ved viljen til at opnå et mål (Thing, 2000:25).

Nedenstående citater er et eksempel på, hvordan *positiv aggressiv adfærd* kommer til udtryk i undervisningen på IFU:

*"Nick og jeg dyster mod hinanden i en kampleg, hvor man skal skubbe hinanden ud af balance. Vi skubber et par gange, hvor han mister balancen. Han vil prøve igen og vinder anden dyst. Tredje gang vi skubber, mister han igen balancen, og han tager sig til skulderen, råber 'arrghhh'. Han rynker brynene, og kigger irriteret på mig. Han begynder at skubbe igen, denne gang i maven, i stedet for på skuldrene, som er reglerne. Han bliver mere og mere voldsom. Da han ikke overholder reglerne, stopper jeg med at skubbe, tager rundt om hans skuldre, kigger ham ind i øjnene og siger: "Nick, jeg tror vi stopper her" (Bilag 2.10:Kampsport).*

Ovenstående eksempel viser, hvordan *aggressiv adfærd* anvendes som vilje til handling og målbevidsthed (Larsen & Lind, 1990:96). Nick bliver aggressiv efter at have tabt dysten et par gange, og han stræber derfor efter at vinde og presser sig selv yderligere. For eleverne kan balancegangen mellem, hvornår legen er for sjov og hvornår det er alvor, være svær at skelne. Nick oplever først at blive frustreret over at tabe dysten, men da han vinder, han *stolt* (Bloch, 1994). Da han efterfølgende taber dysten igen, bliver han frustreret, og *frustrationen* udvikler sig til *aggressiv adfærd*, hvor han overskrider legens regler.

Det sker, at eleverne overskrider hinandens grænser uden selv at være klar over det. Det resulterer i, at de bliver uvenner, kede af det eller frustrerede, da de ikke forstår hinandens hensigter. Dette henleder til diskussionen om idræt er en kreativ legeplads eller en arena, hvor elevernes følelser får frit spil.

## 4. Diskussion

Målet for opgaven er, at diskutere følelsers betydning for udviklingshæmmede i idrætsundervisningen i sociologisk forankret analyseramme. Afsnittet skal, på en nuanceret måde, vurdere om idrættens normer og værdier tillader at elevernes følelser kommer til udtryk på IFU, herunder med fokus på *stolthed*, *skam*, *frustration* og *aggression*. Desuden diskuteres idrættens tvetydighed, som fællesskabs –og identitetsdannende og som ophav til konflikter. Afslutningsvis dannes et billede af, hvilke potentialer idræt har for udviklingshæmmede.

### 4.1 Kreativ legeplads eller friløb for følelser?

Elias' teori om, at *kontrolleret afkontrol* og muligheden for at miste selvbeherskelsen er tilladt i idrætsarenaen, er på sin vis gældende på IFU. Der skabes et rum, hvor eleverne kan udtrykke følelser, med det fokus, at *afkontrollen* og det løsslupne kontrolleres på en positiv måde, og anvendes som eksempelvis motivation eller drivkraft (Thing, 2010:38; Larsen & Lind, 1990:96).

Elias mener, at vi er blevet mere civiliserede og begyndt at efterleve samfundets nutidige normer, og derfor er idræt blevet et centralt forum, hvor der er mulighed for det løsslupne (Thing, 2010:39). Gør det sig også gældende for eleverne? Idræt er en kreativ legeplads, hvori der skabes glæde og fællesskab, og med mulighed for afladning af spændinger. Men er det muligt at lade følelserne få fuldstændigt friløb? Regler og rammer i idrætsundervisningen gør, at eleverne er nødt til at være i kontrol for at overholde disse. Myster de selvbeherskelsen, sker det ofte ved en verbal eller fysisk udadreagerende reaktion. Skulle reaktionen udvikle sig til *skadesvoldende aggressiv adfærd* (Larsen & Lind, 1990:96), accepteres dette ikke. Der arbejdes i stedet med, at eleven får redskaber til at håndtere denne adfærd.

Ifølge Elias er idrætsarenaen fundamental, i skabelsen af et sted, hvor der er lov til miste selvbeherskelsen (Thing, 2000:2010). Spørgsmålet er, hvor langt man kan gå og i hvor høj grad man kan tillade sig at miste selvbeherskelsen? Udviklingshæmmede har på forhånd mange skiftende følelser og *frustrationer* indeni, som de konstant bevidst eller ubevidst forsøger at neddæmpe. Det gør det svært for eleven at kontrollere selvbeherskelsen, også i idrætten. Balancegangen er svær at skelne. Hvornår er det idræt og hvornår det er virkelighed?

Her drages parallel til ”Leg og Kampsport”. I legen og kampen befinder eleverne sig i disciplinens rammer og regler, hvor det er tilladt at udvise *aggression*, så længe det er kontrolleret og en drivkraft for at vinde en dyst. Så snart legen eller kampen stoppes, skal de omstille sig virkelighedens normer og rammer. Det skaber konflikt, hvis de involverede fortsætter kampen - den ene i virkelighedens arena, den anden i idrættens. Derfor er det vigtig for denne målgruppe, at der skabes klare aftaler om, hvornår man befinder sig i legen, kampen eller spillet kontra virkeligheden, og dermed uden for idrættens ramme. Med lærerstyring, skabes en tryk og overskuelig ramme for undervisningen, hvor eleven får lov til at mærke ukontrollerbare følelser (*jf. afsnit 3.3.1*).

#### **4.2 Idrættens tvetydighed - identitets- og fællesskabsdannende og ophav til konflikter.**

Idrætten skaber en kulturel ramme, hvor det er tilladt at udtrykke følelser, og det er menneskeligt udviklende at gøre det (Dannemand, 2008:2). Der ses en tvetydighed i idrætten, hvor relationer og interaktioner er *fællesskabsdannende* for hele elevholdet og *identitetsdannende* for den enkelte elev, men også *ophav til konflikter*.

*Det fællesskabsdannende* i idrætten består i at skabe noget i relation med andre og opnå resultater i fællesskab. Denne sociale proces skaber *stolthed* (Bloch, 1994) og en følelse af gruppen som en enhed. Den enkelte elev er afhængig af relationen til de andre elever og til lærerne, for individuel udvikling i det sociale fællesskab (Thing, 2011:41).

I kraft af mit arbejde på IFU har jeg oplevet eksempler på det *fællesskabsdannende*, når eleverne har været til stævner og konkurreret mod andre skoler eller institutioner for udviklingshæmmede. *Fællesskabet* ændrer sig, når de skal dyste eksternt. De oplever internt en samhørighed med hinanden og skolen som en enhed, og ikke som indbyrdes konkurrenter. Et andet eksempel opleves i en tidligere omtalt situation, hvor parkour-holdet ser en video af sig selv (*jf. afsnit 3.2*). At være en del af videoen giver eleverne en oplevelse af at have skabt noget sammen. De opnår anerkendelse fra lærerne og oplever *stolthed* sammen (Bloch, 1994:63).

*Konflikter* i idrætten opstår ofte på baggrund af de samme elementer, som er ophav til det *fællesskabsdannende*. Eleverne har forskellige tilgange til opnåelsen af resultater. Følelserne kommer i spil, og det skaber *konflikter*. Desuden kan *fællesskabet* være ophav til *konflikter*, hvis den enkelte elev ikke føler sig som en del af det (*jf. parkour-videoen*). Imens gruppen oplever succes og føler *stolthed* ved situationen, sidder én elev tilbage med følelsen af ikke at

være en del af det. Det resulterer i *skam* og *frustration*, hvor eleven føler sig usikker i gruppen og oplever ikke at være socialt accepteret af de andre (Bloch, 1994:63) (*jf. analyse s. 24*).

Idrættens *identitetsdannende proces* sker for eleven både i kraft af *konflikterne* og det *fællesskabsdannende*. Eleven lærer at samarbejde og overholde regler, samtidig med at en forståelse for andres og egne følelser udvikles. Ingen anerkendelse uden erkendelse, og ingen erkendelse uden anerkendelse. Eleven lærer både egne og andres styrker og svagheder at kende. Når konflikter opstår, findes der læring i håndteringen af disse. Eleven lærer at være en del af en gruppe, være opmærksom på andre og vise respekt og udfylde sin rolle i *fællesskabet* (Lund & Schwensen, 2000:13).

Idrættens tvetydighed ses i flere situationer i undervisningen på IFU. De egenskaber, som det *fællesskabsdannende* besidder, samt den læring, der opstår, når idræt er ophav til *konflikter*, er begge processer, som er fundamentale for det *identitetsdannende* og dermed centrale for den enkelte elevs personlige udvikling.

### **4.3 Idrættens potentiale for udviklingshæmmede**

*"Har idrætten en større samfundsmæssig rolle, eller er den ligegyldigt tidsfordriv?"* Dette spørgsmål er Elias interesseret i at undersøge i forsøget på at forstå idrættens samfundsmæssige funktion (Thing, 2011:36). Svaret er, at der findes adskillige grunde til, hvorfor idræt *ikke* er ligegyldigt tidsfordriv på IFU.

Tilegnelsen af handlekompetencer gennem idræt er grundlæggende for eleverne. De ønsker at skabe sig et liv, hvor de kan klare sig på egen hånd, eventuelt med drømme om at bo alene og erhverve sig et job i fremtiden.

På denne måde kan idrætsarenaen opfattes som "minisamfund" i det "virkelige" samfund. Med regler, rammer og strukturer, afprøves og indlæres sociale spilleregler og omgangsformer, og overføres til elevens liv udenfor IFU. Dannelsespotentialer er integreret i idrætsundervisningen. Eleverne kan ikke læse eller tale sig til oplevelsen af handlekompetence. For at opnå dette, må de gennemgå en identitetsdannende proces, hvor handlekompetencer erfares kropsligt igennem bevægelse i det fysiske, psykiske og sociale handlerum<sup>9</sup>.

Konkrete eksempler på de overførbare kompetencer fra IFU, spænder fra små elementer, som evnen til forståelse af respekt og accept i køkultur, til større perspektiver, som at lære at vinde og tabe i kontrol med sine følelser.

---

<sup>9</sup> <http://www.idraetsskolen.net/index.php/vaerdigrundlag/fundament/76-fundament>

I ”mini-samfundet” er idrættens regulerende rammer nødvendige for at opretholde orden i spillet, og eleverne ved, at overtrædelse af reglerne medfører konsekvenser, som timeout, fratagelse af point eller to minutter på bænken. Denne ”milde” form for regulering ville ikke give mening i samfundet, da rammer og regler her er mere komplekse. Den regulerende ramme i idrætten hjælper altså eleverne til at forstå, at aktion afføder reaktion, og de vil derfor opnå en forståelse af handling og konsekvens.

Fra undervisningsforløbene i dans, parkour og kampsport ses eksempler på overførbare handlekompetencer. På det fysiske plan rummer alle tre discipliner kompetencer som koordination, balance, styrke og kondition.

På det sociale og psykiske plan rummer dans eksempelvis sociale kompetencer i at skulle samarbejde for at få koreografier til at ligne en helhed. Fællesskabet og samarbejdet kan eleven viderebringe til et eventuelt job eller bofællesskab, hvor det er vigtigt at tilpasse sig socialt og fungere sammen med andre.

I parkour opbygges selvværd og selvtillid i takt med, at man afsøger nye grænser. Parkour handler om at komme fra et mål til et andet ved at overkomme fysiske og psykiske forhindringer undervejs. Metoden og processen frem til målet er forskellig fra elev til elev. Eleven må være målbevidst og skabe delmål, ved at koncentrere sig om én forhindring af gangen. Det virkelige liv handler også om delmål frem mod et større mål. Der vil opstå udfordringer og forhindringer, som eleven på bedste vis må overkomme selv og i samarbejde med andre. Målet om at bo alene, kræver delmål, som at lære at vaske tøj, lave mad og gøre rent. Overkommer eleven delmålene, er vedkommende tættere på målet med at bo alene.

Kampsport adskiller sig fra parkour ved at være procesorienteret. Der fokuseres på processen i kampen og legen, og elevens evne til at kontrollere sine følelser i konkurrencen med andre. Eleven lærer at forstå forskellen mellem leg og alvor, og at kontrollere sine følelser således, at *aggressioner* bliver vendt til positiv aggressiv adfærd (Larsen & Lind, 1990). Negative *aggressioner* kan opstå i kampens hede, hvis modstanderens hårde kropskontakt bliver for meget. Ved at arbejde med positive *aggressioner* i idrætsundervisningen, eksempelvis som drivkraft i konkurrenceelementet, er der mulighed for at bruge de positive sider af *aggressionerne* til at styre de negative sider (ibid.:96). Derfor er det essentielt, at eleverne på IFU bliver trænet i at håndtere fysisk hård kropskontakt, at konkurrere og kæmpe med hinanden for sjov, og få erfaring med at kontrollere aggressive følelser og aggressive handlinger (ibid.:97). Sker det med lærerskabte rammer, får eleven et positivt kendskab til

sine følelser. Det kan eleven anvende i situationer i det ”virkelige” samfund, i mødet andre mennesker.

Idrætsundervisningen på IFU er tilpasset eleverne således, at der er mulighed for, at hver især oplever succes og *stolthed* (Bloch, 1994), og få anerkendelse for det de hver især er gode til. Der skabes et læringsmiljø, hvor eleven føler sig accepteret og kan bidrage til fællesskabet med sine egenskaber (Ahrends & Curth, 2006:93). Med dette kan der opsættes videre mål og skabes drømme om fremtiden uden for IFU.

Læring og udvikling er central for den enkelte elev, og det lærte i ”minisamfundet”, giver eleven større mulighed for at være et aktivt og handlende individ (ibid.) i det ”virkelige” samfund. Det hurtigt foranderlige samfund er ikke tilpasset til de udviklingshæmmede elever og for at begå sig, må de kunne overføre de kompetencer, som de har fra IFU og fra idrætsundervisningen, til det virkelig liv.

## **4.2 Teori- og metodekritik**

Det er nødvendigt at diskutere den valgte teori og metode for at jeg kan forholde mig til usikkerheder og begrænsninger i undersøgelsen. Følgende afsnit er en diskussion af opgavens undersøgelse på baggrund af kritik af teori- og metodevalg, samt refleksion over egen position.

### **4.2.1 Kritik af metoderne og deres anvendelighed**

I casen var det metodiske udgangspunkt at anvende observation og interview til indsamling af empiri.

Ulempen ved observation som indsamlingsmetode er, at den, i forsøget på et fyldestgørende resultat, er tidskrævende (Østergaard et al., 2011:188). Observation er benyttes på følgende tre fokusområder: Parkour, dans og kampsport. For yderligere indsnævring af feltet, kunne der have været fokuseret på én idrætsdisciplin som observationsfelt.

Interviewene er baseret på den enkelte elevs egen oplevelse af en konkrete hændelser. Dette giver ikke et overordnet billede af udviklingshæmmedes generelle følelser og adfærd, men det anvendes som supplement til observationen og tolkning. De kan samtidigt have svært ved at formulere sig og forstå, hvad der bliver spurgt om, og det kræver, at jeg, som interviewer, forholder mig til konkrete oplevelser, som eleverne kan relatere til (Thing & Ottesen, 2013:84).



I forhold til validiteten af opgaven, taler Bent Flyvbjerg om misforståelser ved casestudiet som videnskabelig forskningsmetode: *“Man kan ikke generalisere ud fra enkelttilfælde, og derfor kan enkeltstående casestudier ikke bidrage til videnskabelig udvikling”* (Flyvbjerg, 2010:463). En kritik til casen er, at der, ved at fokusere på IFU’s elever, kun tages udgangspunkt i et lille udsnit af Danmarks udviklingshæmmede. For en dybdegående besvarelse af problemformuleringen, havde et længerevarende studie med forskellige cases om udviklingshæmmede været relevant.

I kraft af mit arbejde på skolen, er der et nærtstående forhold og et godt kendskab til lærerne, eleverne og skolen. Det medvirker til en afgrænset undersøgelse med dybere indsigt i netop denne gruppe udviklingshæmmede og deres følelser. Pålideligheden af resultaterne er endvidere sikret ved at argumentere og stille det empiriske analysegrundlag til rådighed for læseren. På den måde har trianguleringen været med til højne den eksterne validitet af opgavens undersøgelse. *“Et casestudie kan ikke give pålidelig information om klassen i bredere forstand, men kan være nyttigt i de indledende faser af en undersøgelse, eftersom det leverer hypoteser, som kan afprøves systematisk med et større antal cases”* (ibid.:464).

#### **4.2.2 Kritik af teorierne og deres anvendelighed**

Elias skriver i *“On Human Beings and their Emotions: A Process-Sociological Essay”* om strukturelle aspekter, der gør sig gældende for menneskets følelser. Det er vigtigt at pointere, at Elias’ teorier om menneskets følelser, er baseret på hypoteser om menneskeheden (Elias, 1991:107). Derfor kan validiteten af disse teorier betvivles. I forlængelse heraf, argumenteres der for at teorierne er funderet på hypoteser om normale mennesker uden psykisk udviklingshæmning, og derfor skal teorierne tilpasses for at kunne anvende dem på en målgruppe som udviklingshæmmede.

Generelt mener jeg, at det er svært at opsætte teorier om menneskelig adfærd, udviklingshæmmede eller ej, da vi mennesker er individuelt forskellige, og derfor udtrykker og håndterer vores følelser forskelligt.

Elias’ teorier omhandler *sprogets* betydning og måden, hvorpå vi mennesker kommunikerer med hinanden. Teorierne er interessante, især i studier med udviklingshæmmede, men da det ikke er det primære fokus i opgaven, vægtes denne del ikke meget i analyse- og diskussionsafsnittet. *Sprogets og kommunikationens betydning* kunne være et interessant fundament for videre forskning.

### 4.2.3 Refleksion af egen position

Det er vigtigt for validiteten af kvalitative forskningsresultater, at man er opmærksom på egen forforståelse, og man forholder sig kritisk til eget arbejde. *"Forskeren kan være så nært forbundet med sit forskningsområde, at forskningsresultaterne ikke bliver objektive, hvilket stiller krav til forskerens refleksion over nærhed og afstand til sit forskningsområde"* (Ytting, 2013:421). Mit kendskab til eleverne og skolen gør, at der er en forforståelse i casen og et forhåndsindtryk af eleverne, hvilket betyder, at der indirekte fokuseres på specifikke elever, og andre vælges fra. Det har ikke været intentionen og fokus under observationerne, dog har efterfølgende refleksioner gjort mig opmærksom herpå.

Førstehåndskendskabet til IFU og til idrætten som felt, har gjort det lettere at fortolke og analysere empirien, men det er samtidigt vigtigt, at jeg har kunne distancere mig, stille kritiske spørgsmål og forholde mig undrende til feltet. *"Undren er afgørende for at skabe det refleksionsrum, der gør, at man som forsker virkelig kan udforske det i dybden, man selv er en del af"* (Ronglan, 2013:42). Har man forforståelse for et felt er det ifølge Ronglan (2013) vigtigt, at kunne "arbejde sig ind og ud" af det for at danne sig et overblik over forskningsfeltet.

## 5. Konklusion

I nærværende opgave har fokus ligget i de problematikker, som opstår blandt udviklingshæmmede i idrætsarenaen. Med afsæt i casen på Idrætsskolen for Udviklingshæmmede, har jeg erfaret, at eleverne konstant oplever skiftende følelser som *stolthed*, *skam*, *frustration* og *aggression*. For at besvare problemformuleringen: ***Hvordan kan idræt bruges som middel for udviklingshæmmedes evne til at udtrykke og håndtere deres følelser?***, er der med udgangspunkt i observation og interview, analyseret og diskuteret, hvorledes idræt har potentiel betydning for eleverne og deres følelser. Via erfaring og baggrundsviden i et kendt felt, er der opnået dybere indsigt i problemstillingen.

Med afsæt i Elias og Scheff's teorier, kan der konkluderes, at idrættens styrke er, at den med sine faste regelsæt og gennemskuelige strukturer er et "minisamfund" i det "virkelige" samfund. På IFU har den udviklingshæmmede mulighed for at afprøve sociale kontekster og lære egne følelser at kende under trygge forhold og med overskuelige rammer. Med idræt som læringsværkstøj, vænnes eleven til at fungere i sociale relationer og får erfaring med at håndtere konflikter. Den enkelte erhverver sig handlekompetencer, som evnen til at håndtere følelser og udtrykke sig på en positiv måde. De erhvervede handlekompetencer i "minisamfundet" er grundlæggende for elevens udbytte af forløbet på IFU, og bærer præg af overførbare elementer til elevens liv i det "virkelige" samfund.

## 6. Perspektivering

I opgaven arbejdes der med et casestudie, der udelukkende koncentrerer sig om udviklingshæmmede følelser og relationer i idrætsarenaen, "minisamfundet", og ikke *uden* for idrætten. Der konkluderes, at eleven tilegner sig handlekompetencer, som i større eller mindre grad kan overføres til det virkelige liv, men da der er ikke er foretaget undersøgelser om elevernes følelser uden for IFU, er det svært at slå fast, om eleven evner at anvende de erhvervede handlekompetencer i det "virkelige" samfund.

I følgende perspektivering præsenteres kort tilgange og problemstillinger, der i forbindelse med casen, kunne være spændende at arbejde videre med.

## 6.1 Et liv uden for idrætsskolen

Eleverne på IFU erhverver sig, i løbet af opholdet på skolen, forskellige handlekompetencer og læringsredskaber via idrætten. Formålet med opholdet er, at kompetencerne skal øge elevens indflydelse på eget liv, og at elementerne skal kunne medbringes i hverdagen, og i det videre liv udenfor skolens trygge rammer. Men hvad sker der, når de trygge rammer ophører, og vi sender den udviklingshæmmede tilbage i samfundet?

På IFU gennemgår eleverne en udvikling undervejs i forløbet, der skal gøre dem mere klar til udslusning i samfundet end de var inden de startede. Som samfundet ser ud i dag, stiller jeg mig undrende overfor, om det er klar til at inkludere de udviklingshæmmede, eksempelvis på arbejdsmarkedet. Samfundet er hurtigt foranderligt, men også usikkert. Der stilles høje krav til grupper i alle sociale lag. Kravene er vanskelige at opfylde, selv for et normalt udviklet individ. Med disse perspektiver er det svært at se, hvilken plads de udviklingshæmmede har i det samfund og hvilke krav de kan og skal opfylde.

Jeg ser IFU, som et sted, der gør en forskel for denne målgruppe, men jeg grubler over, hvilket samfund det er, vi sender dem ud i. IFU hjælper eleverne med at erhverve sig sociale, fysiske og psykiske handlekompetencer, så deres chancer for bedre at integrere sig i det ”virkelige samfund” forbedres. På hvilke måder kan samfundet, som det ser ud i dag, se de udviklingshæmmede som en brugbar ressource efter et dannelsesforløb på en institution som IFU? Og hvordan sikrer vi, at institutioner, som IFU, har mulighed for at udsluse udviklingshæmmede til et samfund, som kan bære opgaven med at hjælpe disse mennesker, på deres videre færd mod et selvstændigt liv?

Spørgsmålene danner afslutningsvis grundlag for eventuel videre forskning indenfor feltet med udviklingshæmmede og idræt som omdrejningspunkt.

## 7. Litteraturliste

### Primær litteratur:

- **Bloch**, Charlotte. (1994). Skam, stolthed og sociale bånd: - Thomas J. Scheffs bidrag til følelserne sociologi. Dansk Sociologi Nr. 4/5. Årg. - 1994. København: Dansk Sociologiforening, p. 56-71.
- **Brinkmann**, Svend & Tanggaard, Lene. (2010). 1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag. S. 29-54.
- **Christiansen**, Ask Vest. (2011). Interview. I: Thing, Lone Friis & Wagner, Ulrik (red.): *Grundbog i idrætssociologi*. København: Munksgaard, p. 157-165.
- **Christensen**, Ulla., Nielsen, Annemette & Schmidt, Lone. (2011). Det kvalitative forskningsinterview. Vallgård, S. & Koch, L (red.). *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. København: Munksgaard, p. 61-89.
- **Elias**, Norbert. (1991). On Human Beings and their Emotions: A Process-sociological Essay. I: Featherstone, Mike; Hepworth, Mike & Turner, Bryan, S. (red.): *The Body – Social Process and Cultural Theory*. Bristol, Great Britain: SAGE Publications, p. 103-125.
- **Larsen**, Lone Friis & Lind, Mads. (1990). Piger, boldspil, aggression: Om pigers forhold til aggression i boldspil og om t arbejde med aggressioner på det psykologiske plan i idrætsundervisningen. Tidsskrift for Idræt , vol 55, nr. 4, p. 95-98.
- **Launsø**, Laila., Olsen, Leif & Rieper, Olaf. (2011). Forskningsprocessen – dataindsamlingsmetoder. An-Magritt Erdal (Red.): *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag, p. 108-160

- **Nielsen**, Thomas. (2004). Frustration. I: Toft, Frants (red.): *Gads Psykologileksikon*. København: Gads Forlag, p. 189-190.
- **Ronglan**, Lars Tore. (2013). Idrætsforskerens engagement: Om hvordan man arbejder sig >>ind og ud af feltet<<. I: Thing, Lone Friis & Ottesen, Laila Susanne (red.) *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard, p. 38-55.
- **Thing**, Lone Friis. (2000). Er emotioner som vilde galoperende heste?: En mikrosociologisk anvendelse af Norbert Elias' emotionsbegreb med elitesport som eksempel. *Dansk Sociologi*, vol. 11, no. 1, p. 23-39.
- **Thing**, L.F. (2011). Norbert Elias. Sport og Civilisering. I: Thing, Lone Friis & Wagner, Ulrik (red.): *Grundbog i idrætssociologi*. København: Munksgaard, p. 35-49.
- **Ytting**, Linnea. (2013). Videnskabsetik. I: Thing, Lone Friis & Ottesen, Laila Susanne (red.) *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard, p. 409-425.
- **Østergaard**, Charlotte & Pedersen, Lise Warren. (2011). Observation. I: Thing, Lone Friis & Wagner, Ulrik (red.): *Grundbog i idrætssociologi*. København: Munksgaard, p. 187-195.

### Sekundær litteratur:

- **Ahrends**, Helle & Curth, Kurt. (2006). Idræt som middel i læreprocesser. I: Kissow, Anne-Merete & Therkildsen, Bo (red.) *Kroppen som deltager – Idræt og bevægelse i rehabiliteringen*. Roskilde: Handicapidrættens Videnscenter, p. 92-107.
- **Birkler**, Jacob. (2011). Abduktion: Begrundelse via kreativitet. Christl Fandt (red.): *Videnskabsteori – en grundbog*. København: Munksgaard, p. 79-85.
- **Bøje**, Claus & Eichberg, Henning. (1994). *Idrættens tredje vej – Om idrætten i kulturpolitikken*. Århus: Nordisk Kultur Institut, p. 29-30.

- **Dannemand, Henrik.** (2008). *Vejen til de store følelser*. Livsstil: Berlingske. <http://www.b.dk/livsstil/vejen-til-de-store-foelelser>, p. 1-2.
- **Flyvbjerg, B.** (2010) Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red). *Kvalitative metoder en grundbog*. København, Hans Reitzels Forlag.
- **Hochschild, Arlie Russel.** (1979). *Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure*. The University of Chicago Press (red.). University of California, Berkely, p. 551-571.
- **Kringelbach, Morten L.** (2007). Emotioner og følelser i menneskehjernen. I: Wiben Jensen, T & Skov, M (red.) *Følelser og kognition*. København: Museum Tusulanum, p. 75-102.
- **Madsen, Birgit Munk; Fryland, Jette; Bundgaard, Per & Nielsen, Agesen Axel.** (2001). *Idrætsglæde. Livsglæde – Udviklingshæmmede og idrætspædagogik*. Nielsen, Kurt Alling (red.) Århus: Systime A/S.
- **Rydberg, Lasse.** (2013). Hvordan kan mennesker uden verbalt sprog formidle følelser? LEV – udvikling for udviklingshæmmede. Københavns Kommunekreds, nr. 3, 25. årgang, p. 17-21.
- **Svensson, Jan.** (2006). Idrætshuset for psykisk syge. I: Kissow, Anne-Merete & Therkildsen, Bo (red.) *Kroppen som deltager – Idræt og bevægelse i rehabiliteringen*. Roskilde: Handicapidrættens Videnscenter, p. 80-91.
- **Thing, Lone Friis & Ottesen, Laila Susanne.** (2013). Det individuelle kvalitative interview. I: Thing, Lone Friis & Ottesen, Laila Susanne (red.): *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard, p.74-105.

## Elektroniske hjemmesider:

- Idrætsskolen for Udviklingshæmmede: Hentet første gang d. 1.9.13 – hentet sidste gang d. 16.12.13 - <http://www.idraetsskolen.net/>
- Center for oligofrenipsykiatri: Hentet d. 15.12.13 - [http://www.oligo.dk/Centret/Om\\_os.aspx](http://www.oligo.dk/Centret/Om_os.aspx)
- ”Tidligt frustreret”: Hentet d. 8.11.13 - [http://www.denstoredanske.dk/Krop,\\_psyke\\_og\\_sundhed/Psykologi/Psykoanalyse\\_og\\_egopsykologi/frustration](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykoanalyse_og_egopsykologi/frustration)
- Stolthed: Hentet d. 14.11.13 - <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=stolthed>

## Ekstra materiale:

- Video af eleverne fra Idrætsskolen for Udviklingshæmmede: <http://www.youtube.com/watch?v=ZKFJG2Fxm2I>