

## Indholdsfortegnelse

1. Idræt som prøvafag .....	3
1.1 Indledning .....	3
1.2 Problemformulering .....	3
1.3 Læsevejledning .....	3
1.4 Metode .....	5
2. Undersøgelsesdesign .....	7
2.1 Problemfelt .....	7
2.2 Ethiske overvejelser .....	7
2.3 Videnskabsteori .....	8
2.4 Generering af empiri .....	8
2.5 Transskribering af de kvalitative interviews .....	9
2.6 Analysemetode til bearbejdning af de kvalitative interviews .....	9
2.7 Udformning af det kvantitative spørgeskema .....	9
2.8 Empiriske fund og delkonklusion .....	10
2.9 Refleksion .....	11
3. Idræt som fag .....	12
3.1 Handlekompetence .....	13
3.2 EVA, SPIF og MIPS .....	14
3.3 Sammenfatning .....	15
4. Idrætsprøven .....	16
5. Teoretisk indsigt og handlingsperspektiver .....	19
5.1 Læring .....	19
5.2 Læringsmålstyret undervisning .....	20
5.3 Kritik af læringsmål .....	21
5.4 God anderledeshed .....	21
5.5 Undervisningsdifferentiering .....	23
5.6 Læringsmiljø .....	23
5.7 Sammenfatning .....	24
6. Elevmedbestemmelse .....	25
6.1 ICCS .....	25
6.2 EVA .....	25

6.3 SKUD .....	25
6. 4 SPIF .....	26
6.5 Den magtfri dialog .....	26
6.6 Diagnose af samfundet .....	27
6.7 Sammenfatning .....	27
7. Handleperspektivering .....	29
7.1 Den røde tråd .....	29
7.2 En ny kultur i idrætsfaget .....	29
8. Konklusion .....	31
Litteraturliste .....	33
Bøger.....	33
Rapporter.....	34
Internetlinks og artikler .....	34
Tidsskrifter .....	36
Bilag .....	37
Bilag 1 - Interviewspørgsmål til hhv. faglærer og elever .....	37
Bilag 2 - Kategorisering af interviews .....	38
Planlægning .....	38
Teori.....	38
Medbestemmelse .....	39
Engagement.....	39
Prøven.....	39
Bilag 3 - Spørgeskema til elever.....	40
Bilag 4 - Svar på spørgeskema (94 respondenter fra 10. klasse).....	41
Bilag 5 - Spilhjulet .....	43
Bilag 6 - Ladder of participation .....	44
Bilag 7 - Hattie og ”know your impact” .....	45

## 1. Idræt som prøvafag

### 1.1 Indledning

Idræt er et af de få fag, som har været obligatorisk siden 1814, hvor skolepligten blev indført. Sammen med engelsk er idræt folkeskolens tredjestørste fag målt på timetal (UVM, 2016a), men det har ofte haft en lav status i skolen. Faget har tit været ensformigt, præget af flertallets ønsker mht. aktiviteter og uden læring og teori (Storm, 2013: 21f). Med den nylige folkeskolereform - implementeret i 2014 - er idræt blevet et prøvafag ved udtræk. Danmarks Lærerforening skrev i 2013 til sine medlemmer: *"For at styrke fokus på bevægelse og motion og for at øge idrætsfagets status indføres der en afsluttende prøve i idræt."* (Vestergaard, 2013). Daværende undervisningsminister Christine Antorini begrundede ændringen med to ting. Prøvafag og valgfag bliver ofte ikke taget ligeså alvorligt som prøvafag, og der har været succesfulde forsøg med idræt som prøvafag på udvalgte skoler (Ibid).

Den indførte prøve har resulteret i, at idræt er et fag i bevægelse. Nu skal idrætsundervisningen udgøres af en bredere idrætsfaglig læring indeholdende viden om anatomi, fysiologi, bevægelseslære og spilkonstruktion, mens faget stadig suppleres af den alsidige idrætspraksis og idrætskultur. Men hvordan håndterer idrætslærerne, de anderledes krav til planlægningen og udførelsen af undervisningen, som uvilkårligt følger med, når faget kan afsluttes med en prøve? Og hvilke faktorer gør at undervisningen og prøven bliver kompatible? Dette henleder til følgende problemformulering:

### 1.2 Problemformulering

**Hvordan har prøven i idræt ændret idrætslærerens praksis, og hvorledes kan undervisningen lede op til prøven?**

### 1.3 Læsevejledning

**EVA:** Danmark Evalueringsinstitut udkom i 2004 med en rapport omhandlende idrætsfagets udvikling og status. (EVA, 2004: 3)

**SPIF:** Status På Idrætsfaget 2011, kendt som SPIF-rapporten, blev udarbejdet af Det Nationale Videncenter for Kost, Sundhed og Motion (KOSMOS) i 2012 som en opfølgning til EVA-

rapporten. Evalueringen havde igen til formål at fremlægge udviklingen i idræt og fagets status i folkeskolen (Munk & von Seelen, 2012: 6).

**MIPS:** Rapporten et *Ministerielt perspektiv på Idrætsprøvens Status 2015* - deraf MIPS 15 - er forfattet af KOSMOS og har haft til hensigt at uddybe artiklen *Et ministerielt perspektiv på 9. klasse prøven i idræt*. Det overordnede formål med KOSMOS' undersøgelse har blandt andet sigtet mod at belyse holdningen til idrætsprøven, og hvorledes undervisningen i praksis leder op til prøven i idræt (Bertelsen & Hedegaard Bruun, 2015: 3).

**Spilhjulet** (Bilag 5): Spilhjulet er en model, der beskriver 5 vigtige elementer i boldspil og på forskellige måder påvirker boldspillets karakter (Hedekov & Gade, 2015: 66).

**Forenklede Fælles Mål (FFM):** Fælles Mål 2009 er blevet forenklet, og de nye Fælles Mål trådte i kraft til skoleåret 2015/16. Modsat indholdet i Fælles Mål 2009, som beskrev undervisningens indhold, så tager de Forenklede Fælles Mål afsæt i eleverne læringsudbytte under formuleringerne kompetencemål og færdigheds- og vidensmål (UVM, 2015a).

**Læringsmålstyret undervisning:** Grundtanken i læringsmålstyret undervisning består af, at valg af undervisningsaktiviteter, læringsmål omsat fra FFM, tegn på læring og evaluering er sammenhængende elementer i undervisningen (EMU, 2014).

**Idrætsprøven ifølge bekendtgørelsen:** Prøven i idræt skal afspejle elevens udbytte af undervisningen i idrætstimerne. De seks indholdsområder er inddelt i to puljer jf. nedestående skema. Herfra trækker eleverne ét indholdsområde fra pulje A og ét indholdsområde fra pulje B. Hvis læreren ønsker en inkludering af indholdsområdet Natur- og udeliv, er det muligt i Pulje B.

<b>Pulje A</b>	<b>Pulje B</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Redskabsaktiviteter</li><li>• Dans og udtryk</li><li>• Kropsbasis</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Boldbasis og boldspil</li><li>• Løb, spring og kast</li><li>• Fysisk træning</li></ul>

Idrætsprøven foregår i grupper af 2-5 elever, men eleverne bedømmes individuelt på deres kropslige færdigheder, sammensætning af praksisprogram og idrætsfaglige viden (UVM 2016b: Vejledning til prøven i idræt: 5-12).

**Den magtfri dialog vs den herredømmefri samtale:** De to begreber er lig hinanden, men jeg har i min bachelor-opgave valgt at bruge Carsten Storms udlægning (Storm, 2013).

## 1.4 Metode

I bacheloropgaven vil jeg lægge ud med at begrunde og diskutere mit undersøgelsesdesign, som har dannet grundlag for min egen empiriindsamling under min sidste praktik på læreruddannelsen. Dernæst belyser og vurderer jeg enkelte empiriske fund, som jeg har opdaget i henholdsvis min kvalitative og min kvantitative del og laver en delkonklusion.

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for idrætsfagets historie og udvikling fra begyndelsen i 1814 op til den nutidige form i 2016, hvor jeg inkluderer Helle Rønholts almene kompetencebegreb i idræt. For at opfylde kravet om det dobbelte empiriske fokus og følge op på idrætsfagets udvikling mellem 2004 og 2011 inddrager jeg EVA- og SPIF-rapporten. Det sammenholder jeg yderligere med MIPS 15 for at forklare, hvilken indvirkning idrætsprøven og FFM haft på fagets status. For at koble idrætsfaget og selve idrætsprøven kræves en belysning af, hvordan idrætsprøven opfattes af lærere og elever - positivt såvel som negativt.

For at planlægge og udføre idrætsundervisningen udfolder jeg begreberne *læring* vha. Illeris' læringstrekant, *læringsmålstyret undervisning* og *undervisningsdifferentiering*. I en afdækning vha. John Hatties metaanalyser, vil jeg belyse hvilke faktorer, der har en effekt på elevernes læringsudbytte. For at give læreren flere tilgange omkring praksis inkluderes også Thomas Ziehes fremstilling af begrebet *God anderledeshed* og Jan Tønnesvangs tilgang til at udvikle læringsmiljøet.

Herefter forklarer jeg på baggrund af EVA- SKUD- og SPIF-rapporten samt en ICCS-undersøgelse, hvordan elevmedbestemmelse kommer til udtryk i undervisningen, og hvor udbredt graden er. Jævnfør Jürgen Habermas' *Magtfri dialog* kommer en forklaring på, hvordan læreren kan gøre eleverne til didaktiske medspillere. For at diskutere om elevbestemmelse er fremmende skitserer jeg Thomas Ziehes tanker om nutidens unge.

Afslutningsvis samler jeg "den røde tråd" og laver en handleperspektivering. Med hjælp og inspiration fra andre fagpersoner kommer jeg med bud på, hvordan teoridelen kan flettes ind i idrætsundervisningen. Og ikke mindst den kulturændring FFM og idrætsprøven har afstedkommet og deraf direkte har påvirket idrætsslærers praksis og undervisning i forbindelse med, at undervisningen skal lede op til prøven.

Gennem hele min bachelor-opgave vil jeg for at bibeholde koblingen mellem teori og praksis løbende inddrage praksiseksempler fra idræt, holdninger og citater fra fagfolk, min egen empiri samt national og international forskning.

## 2. Undersøgellesdesign

### 2.1 Problemfelt

Mit problemfelt omhandlende ”Idræt som prøvofag”, har jeg valgt at undersøge nærmere, fordi idræt med den nye folkeskolereform er blevet prøvofag ved udtrækning. Både lærernes og elevernes tilgang til faget må formodes at være ændret markant. Derfor har formålet med mit feltarbejde været at undersøge hvilke indvirkninger, det har haft på elever og lærere. Ydermere har min undersøgelse også haft fokus på, hvorledes elever og lærere oplever og opfatter idrætsfaget, nu det kan udtrækkes som prøvofag. Al empiriindsamling er foregået under min niveau III praktik, som jeg tilbragte på en efterskole, hvor jeg underviste i fagene matematik, orientering, sport og idræt.

### 2.2 Ethiske overvejelser

Jeg oplyste før gennemførelsen af mine kvalitative interviews informanterne om, at de enkelte interviews blev optaget på min telefon, at de blev anonymiseret, og oplysningerne skulle anvendes til problemstillingen i min bachelor. Dette krævede naturligvis tilladelse fra alle involverede informanter og et mundtligt samtykke blev givet. Med denne tilgang respekteres og sikres informanterne (Brinkmann, 2015: 474).

I beskæftigelsen med børn som informanter kan man metodisk differentiere ud fra fire dimensioner, hvoraf jeg her vil beskrive de to første. I en dimension påpeger lektor ved Institut for Uddannelsesforskning, Jan Kampmann, *”at den voksne interviewer ikke formulerer spørgsmålene for lukkede, således at barnet indskrænker sig til et ja eller nej svar (...). Omvendt kan der også ligge en fare i at formulere spørgsmålene for generelt eller abstrakt, hvilket igen især for mindre børn gør det vanskeligt overhovedet at svare.”* (Kampmann, 2000: 36). I en anden dimension, som gælder antallet af interviewpersoner, kan børnene sidde enkeltvis, i par så de kan være trygge og støtte hinanden eller i grupper helt op til 5-6 børn (Ibid: 35).

Eftersom eleverne typisk var 15-16 år på efterskolen, valgte jeg at betragte dem som unge voksne. Qua denne subjektive opfattelse behandlede jeg dem som voksne individer, om end jeg stadig havde øje for, at de i en samfundsmæssig forstand stadig gik under betegnelsen børn. Derfor faldt mit valg på at lave semistrukturerede interviews, samt at disse skulle foregå enkeltvis, da jeg ikke betragtede det som en forhindring i at skabe et trygt miljø. Dog var jeg opmærksom på, at når eleverne var informanter, fik de lov til selv at vælge, hvor interviewet skulle foregå, således de var i trygge

rammer. Sammenlignet med elevernes valgfrihed valgte jeg bevidst, at interviewet med faglæreren skete i et mødelokale. På den måde kunne et professionelt klima opretholdes.

### 2.3 Videnskabsteori

Gennem den ældste videnskabstradition, hermeneutikken, har jeg prøvet at forstå og undersøge hvilke forestillinger mennesker bærer på (Mattsson, 2014: 91). Ved anvendelsen af fx interviews kan jeg undersøge feltet indefra via den hermeneutiske fortolkningskunst (Ibid: 98).

Ved udførelsen af de kvalitative interviews ønsker jeg, at skabe en større forståelse af informanternes livsverden. Informanterne fortolker selv, hvordan deres oplevelser og opfattelser har været af idræt som prøvefag på deres tidligere skoler. I bearbejdningen af interviewene laver jeg som forsker en tolkning af en subjektiv fortolkning. Inden for det samfundsvidenskabelige område defineres dobbelt hermeneutik ved, at forskeren observerer og fortolker en virkelighed, som i forvejen er blevet fortolket af informanterne selv (Jensen & Johnsen, 2009: 209).

### 2.4 Generering af empiri

Til besvarelse af mit problemfelt og min problemformulering har jeg benyttet mig af både kvantitative og kvalitative metoder kaldet *mixed methods*. Også selvom denne kombination af metoder møder kritik, fordi de ikke harmonerer i en samfundsvidenskabelig kontekst (Kvale & Brinkmann, 2009: 137). Personligt mener jeg, at de to særskilte metoder netop styrker empirigenereringen, og det giver forskeren en bredere mulighed for at undersøge og analysere problemfeltet ved brug af to forskellige videnskabelige forskningsmetoder.

Min interviewundersøgelse er inspireret Kvale og Brinkmanns syv faser, om end jeg ikke følger den slavisk (Ibid: 122f). I det kvalitative afsnit af min undersøgelse har eleverne i interviewdelen som nævnt i de *etiske overvejelser* haft en vis alder, og jeg har betragtet dem som unge voksne. Det har influeret på designet af mine interviews, som jeg har valgt skulle være semistrukturerede - nøjagtigt som designet af mine spørgsmål til faglæreren (Bilag 1). Det var vigtigt for mig at stille åbne og ikke lukkede spørgsmål for at bevare åbenheden omkring det undersøgte emne over for mine informanter. Min forskerrolle krævede, at jeg var bevidst om, hvorledes opbygningen af spørgsmålene i mine interviews var. Samtidig har jeg prøvet at undgå værdiladning og det at være ledende i mine spørgsmål for at opnå reliabilitet. Mine informanter er anonymiseret og består af 5 enkeltinterviews omkring idræt som prøvefag.

- 1 mandlig uddannet faglærer på efterskolen



- 1 dreng og 1 pige på efterskolen, som havde været oppe til prøven i idræt i 2015
- 1 dreng og 1 pige på efterskolen, som ikke havde været oppe til prøven i idræt i 2015

## 2.5 Transskribering af de kvalitative interviews

For at danne et bedre overblik over mine fem kvalitative interviews, har jeg valgt at lave en deltransskribering for at lette analyse- og fortolkningsdelen af den indsamlede empiri. Jeg har i den forbindelse også besluttet at udelade baggrundsstøj og lydord, da de to forhold ingen relevans har for interviewenes betydning. Fra lydfilerne vil anvendte citater blive tidsstempet. En eventuel gennemgang af de enkelte lydfiler vil være mulig, da de er tilgængelige som separate vedhæftninger til bacheloren.

## 2.6 Analysemetode til bearbejdning af de kvalitative interviews

Til min analyse af interviews, har jeg valgt at tage udgangspunkt i den induktive metode kaldet *grounded theory*, hvor jeg lader empirien tale. Jeg har gennemhørt mit materiale med henblik på at identificere fælleselementer fra forskellige personer (Kvale & Brinkmann, 2009: 126f). Det er dog vigtigt at påpege, at mit problemfelt - idræt som prøvefag - også har været en styrende del i udvælgelsesprocessen af hvilke fælleselementer, der har været relevante at fremhæve i min opgave. Der er således et gensidigt forhold.

## 2.7 Udformning af det kvantitative spørgeskema

For at komplimentere det kvalitative i min undersøgelse har jeg anvendt spørgeskemaer i den kvantitative del. Det kan skabe et mere overordnet billede af hvilke indvirkninger eleverne har oplevet med idræt som prøvefag. Survey-designet kan defineres som en strategi til at indsamle informationer, hvor mennesker stilles de samme spørgsmål (Launsø & Rieper, 2011: 92). Spørgeskemaet udarbejdede jeg i Word og uddelte dernæst til eleverne i papirform. Respondenterne skulle i spørgeskemaet svare på dikotome spørgsmål, en række skalaspørgsmål og spørgsmål med flere svarmuligheder (Bilag 3), og det anses derfor som et halvstruktureret spørgeskema (Ibid: 93).

Respondentgruppen er de fem 10. klasser på efterskolen og udgør i alt 94 respondenter. Før eleverne besvarede spørgsmålene gjorde jeg det klart, at jeg ikke ville bistå dem ved eventuelle opklarende henvendelser. Derved havde jeg mulighed for at opretholde reliabiliteten af svarene i spørgeskemaet.

## 2.8 Empiriske fund og delkonklusion

I udvælgelsen af min empiri har grounded theory og problemfeltet været de styrende elementer. Jeg har i den kvalitative del valgt at fremhæve to citater (Bilag 2) for at underbygge min generalisering af interviewene i deres helhed: **Faglærer J udtaler:**

***”Jeg prøver i højere grad nu efter, at det er blevet et prøvfag og få dem til at være meget mere undervisende og sætte spørgsmålstegn ved alt. (...) og mindre, bare følge med i den aktivitet jeg laver.”***

I de pågældende interviews er det gennemgående for både faglærer og elever, at idræt opfattes anderledes, og tilgangen er ændret. Både elever og lærere tager det mere seriøst, og der foregår en større elevinddragelse. Anvendelsen af teori er nu en del af faget, og eleverne skal reflektere over, hvad de har lavet og være kritiske. Idræt er ikke længere hyggetimer. Efter at idræt er blevet prøvfag, har det nu et formål. Dette bekræfter *eleven N*:

***”(...) det var fedt, at man ligesom sådan følte, at vi rent faktisk lærte noget, fordi det var sådan, at så kørte vi dans den ene gang og så noget atletik. Og man ligesom følte, at det havde et formål sådan. Det tror jeg er den største sådan forskel også.”***

Ud fra interviews i den kvalitative del, mener jeg, at idrætsfaget har skiftet identitet. Alle fem informanter påpeger, at idrætsfaget har ændret sig.

På trods af tilkendegivelserne i de overstående interviews giver et empirisk fund i den indsamlede empiri i den kvantitative del (spørgeskemaer) et modstridende billede. Til spørgsmålet om hvorvidt læreren anvendte teori i undervisningen, svarede 40 % af de 94 respondenter ”aldrig” eller ”sjældent” (Bilag 4). I dette tilfælde findes umiddelbart ingen sammenhæng mellem det kvalitative udsagn og de ”hårde data”. Alle fem informanter nævnte en ændring af idrætsfaget i en positiv retning, men som kommende faglærer må jeg pointere, at det er utilfredsstillende, hvis 40 % af eleverne oplever, at læreren sjældent eller aldrig anvender teori i sin undervisning. Man kan dog antage, at eleverne kan opfatte brug af teori i undervisningssituationer anderledes end lærerne. Måske forbinder eleverne det med en deduktiv tilgang i form af tavleundervisning?

SPIF-rapporten fra 2012 konkluderer i kapitel 15 *Karakterer og prøver i idræt*, at forsøg med afgangsprøver i faget idræt har en positiv effekt på elevernes motivation og engagement i idrætstimerne (Munk & von Seelen, 2012: 67f). I udvindingen af min egen kvantitative undersøgelse viser data, at 37 % af eleverne følte sig mere motiveret, når de skulle have idræt. Om min forskning understøtter SPIF-rapportens udtalelser og belæg for at afgangsprøven skulle have en

positiv effekt på elevernes motivation, kan jeg ikke bekræfte. Det baserer jeg på, at 41 % svarede, at det ingen effekt havde. En enkelt elev supplerede endda tekstmæssigt til det lukkede spørgsmål med flere svarmuligheder, at vedkommende altid gav sig 100 %. Det er værd at bemærke, at for mange af eleverne på efterskolen havde prøveformen ingen effekt. Om de så var ligeglade eller ikke kunne blive mere motiveret, må stå hen i det uvisse, da en uddybning ikke er mulig. Derved udstilles en ulempe ved spørgeskemaer under de kvantitative metoder.

## 2.9 Refleksion

Intentionen med min undersøgelse om at undersøge lærernes og elevernes tilgang til og tanker om idrætsfaget, efter det er blevet et prøvefag, synes jeg er forløbet tilfredsstillende. Efter bearbejdningsprocessen af mit indsamlede materiale i form af interviews og spørgeskemaer har jeg kunne bekræfte validiteten i henhold til mit problemfelt *Idræt som prøvefag*. De kvalitative interviews suppleret med de kvantitative metoder har som forventet resulteret i, at jeg har fået afdækket mit problemfelt tilstrækkeligt.

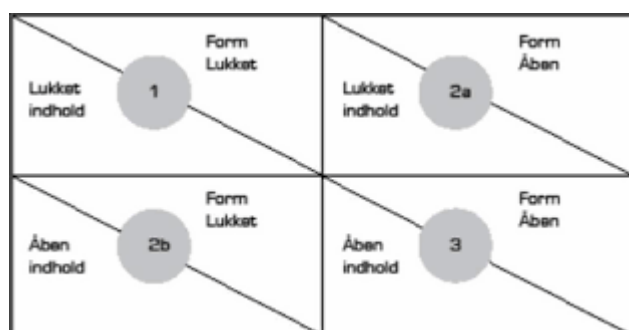
I forbindelse med udformningen af min bachelor henover foråret, har jeg opdaget et tankevækkende empirisk fund eller mangel på samme i den kvalitative del af min empiri. Det overrasker mig, at hverken læreren eller eleverne nævner ordene *medbestemmelse* eller *indflydelse* i udpræget grad i de fem interviews. *Elevmedbestemmelse* er et område jeg udfolder og plæderer for senere i bacheloren. Grunden til at ingen af informanterne nævner begreberne, hænger formodentlig sammen med, at jeg ikke nævner begreberne i mine spørgsmål.

I den kvantitative del og i henhold til mit spørgeskema er det min klare anbefaling at anvende internetbaserede løsninger som fx *surveymonkey.com* fremfor selv at fremstille en skabelon i Word. Det sidste er tidskrævende. Det manuelle arbejde krævede nemlig adskillelige eftertællinger i efterbehandlingen, så fejl i min optælling blev korrigeret. En sidste kommentar til spørgeskemaet går på, at der til spørgsmål 4 og spørgsmål 5 er henholdsvis fem og fire respondenter, som ikke har svaret. Jeg er næsten overbevist om, at ”Hvis ja til spørgsmål 1” har forvirret nogle elever. Det har givet udslag i, at de ikke har svaret som følge af min uklare opsætning.

### 3. Idræt som fag

Idræt blev oprettet som skolefag i 1814 og hed oprindeligt *gymnastik*. Det udgjorde en betragtelig del af barnets dannelse og almene opdragelse. Indholdet i faget var præget af grundlæggende bevægelsesformer som at springe, kaste, bryde, klatre etc. I begyndelsen af 1900-tallet var formålet med idrætsfaget at være forebyggende og fokus skiftede henimod sundhed og god hygiejne. Derfor skiftede faget i 1937 navn til *legemsøvelser*, fordi læren om sundhed skulle være et kernepunkt i undervisningen sammen med gymnastik.

I 1976 skiftede faget navn til det, som vi kender i dag - nemlig *idræt*. Legemets sundhed var ikke længere omdrejningspunktet, men derimod barnets helhedsudvikling kombineret med en varieret idrætslig tilgang. Det afstedkom en justering i strukturen, og de obligatoriske indholdsområder inkluderede grundtræning, atletik, boldspil, ekspressive aktiviteter, gymnastik, lege og svømning. I 1980'erne blev det fysiologiske nedprioriteret grundet en større vægtning af den social-psykologiske og sociologiske dimension med åbne opgaver, individuel erfaring og oplevelse. *Hillerød-projektet* skulle hjælpe idræt og tankegangen om, at faget kunne og skulle bidrage til elevens sociale udvikling, og refleksion blev en fundamental del af faget. Således kom *Hillerødmodellen* til (Svendsen, 2012: 23-30).



Figur 1: Hillerødmodellens fire forskellige muligheder i idrætsundervisningen (Paustian, 2009: 15)

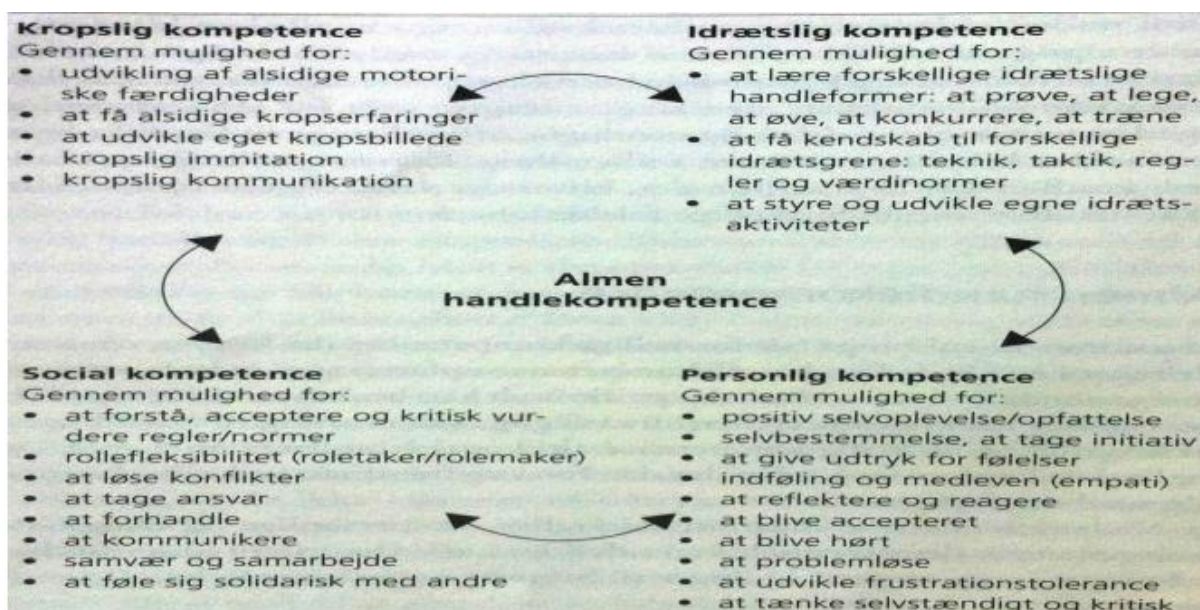
Et eksempel på arbejdet med modellen i idrætsundervisningen, henleder jeg til en undervisningssekvens på en skole i Maribo. Vi underviste en 3. klasse i *dans og udtryk*, hvor formålet var at sammensætte en rytmisk serie. Hver elev skulle finde på en kort bevægelsessekvens, som måtte være to taktslag. Til sidst sammensatte vi alle bevægelserne og opbyggede en rytmisk serie. Aktiviteten tog udgangspunkt i det induktive princip, da eleverne blev inddraget og havde medindflydelse på opgaveløsningen. Indholdet var åbent, men formen var lukket.

Med *Fælles Mål* i 2004 skete endnu en ændring og de tre CKF'er *Kroppen og dens muligheder*, *Idrættens værdier* og *Idrætstraditioner og kulturer* blev indført. Hertil kom trin- og slutmål som havde til formål at konkretisere, hvad eleven skulle kunne i stedet for at diktere undervisningens indhold, hvorved kompetencebegrebet blev det primære (Svendsen, 2012: 31).

### 3.1 Handlekompetence

Ordet *kompetence* er et hyppigt anvendt ord i skoleverdenen og i særdeleshed FFM. *Handlekompetence* kan tillægges mange værdier, men som begreb definerer lektor Hans Jørgen Kristensen det som "evnen til at handle på baggrund af erfaringer, indsigt og erkendelse." (Rønholt, 2008: 54). Professor Karsten Schnack supplerer: "*Handlekompetence er et dannelsesideal. Det er således hverken en undervisningsmetode eller et (afgrænset) mål, der kan nås. Derfor er det også vanskeligt at måle udviklingen af handlekompetence.*" (Rønholt, 2008: 54f).

I en idrætsmæssig kontekst kan den almene handlekompetence opfattes som et samlet dannelsesideal bestående af fire kernekompetencer. Figuren nedenfor illustrerer, hvordan de fire kompetencer indbyrdes påvirker hinanden, men det sker først og fremmest ved at beskæftige sig med det faglige.



Figur 2: Handlekompetencens struktur og kvaliteter (Ibid: 64)

Udviklingen af de fire kompetenceområde sker gennem elevens mulighed for at gøre konkrete erfaringer i idræt. Det er her lærerens ansvar at italesætte bevægelser og handlinger over for eleverne. Det tydeliggør, hvad børnene skal blive bedre til, og hvad de lærer. Denne læreproces bringer den kognitive dimension i spil, selv om der er tale om kropslige aktiviteter og kropslige færdigheder (Rønholt, 2008: 63f).

### 3.2 EVA, SPIF og MIPS

I EVA-rapporten er den overordnede konklusion omkring idrætslærernes opfattelse af fagets formål, at idrætslærerne sætter fysisk aktivitet og glæden ved leg og bevægelse i højsædet. Typisk fokuserer idrætslærerne i vidt omfang på hvad eleverne skal lave, og ikke hvad de skal lære. Derfor skal arbejdet med at sætte mål for undervisningen, klassen og den enkelte elev styrkes. Ydermere peger rapporten på, at begrundelse af undervisningen, inddragelse af eleverne i fastsættelse af mål og elevmedbestemmelse kan vende en tendens i udskolingen, hvor en del elever ikke ønsker at deltage (EVA, 2004: 5f).

For at følge op på EVA-rapporten udkom KOSMOS i 2012 med SPIF-rapporten, som fremhæver, at idrætsfaget på mange punkter har gennemgået en positiv udvikling siden 2004. Der er fx flere linjefagsuddannede idrætslærere, og størstedelen af alle idrætslærere laver årsplaner og gør dem tilgængelige på skolernes intranet. Efter Fælles Mål trådte i kraft i 2004, viser det sig, at næsten alle lærere bruger Fælles Mål i deres årsplaner. Alligevel er der i mange årsplaner en diskrepans mellem indhold og undervisningsmål. Lig EVA-rapporten er, hvad eleverne skal lave i centrum frem for, hvad de skal lære. For at knytte Fælles Mål tættere til den daglige praksis skal der sættes fokus på ikke at være et aktivitetsfag, men et kundskabsfag (Munk & von Seelen, 2012: 8f).

De første prøver i idræt blev gennemført i forsommeren 2015. MIPS-rapporten videreformidler, at de fleste respondenter er overordnede positive omkring idrætsprøvens indførelse. Det er dog kun ca. halvdelen af de adspurgte respondenter, der vurderer, at idrætsprøven har en positiv indflydelse på selve idrætsfaget. De mener dog, at idrætsprøven har potentiale for at fremme læringen i idrætsfaget i folkeskolen (Bertelsen & Hedegaard Bruun, 2015: 24).

**Se: ”Ja, der kom mere teori ind over det - meget mere. Det var ikke bare at spille rundbold og sådan nogle ting. Der var meget mere, hvorfor svinger man battet på den måde? Eller hvilke muskelgrupper bruger du og sådan nogle ting. Man skulle reflektere mere over, hvad man egentlig gjorde, når man skulle lave idræt.”**

Udtalelserne fra eleven bekræfter MIPS-rapportens udsagn om, at indføringen af både FFM og idrætsprøven i 9. klasse har nedtonet eleverne egne idrætslige færdigheder til fordel for en større grad af verbalisering. Undervisningen må derfor i højere grad bære præg af at være mere kognitivt reflekterende og analyserende i måden at kombinere teori og praksis på. Med FFM og idrætsprøven har idrætsfagets videns dimension fået en større rolle, og det giver idrætsfaget nye perspektiver. Det understøttes også af, at idrætsprøvens indførelse har medført, at idrætslærerne ser anderledes på idrætsfaget, og de bliver taget alvorligt (Bertelsen & Hedegaard Bruun, 2015: 24f).

### 3.3 Sammenfatning

Idrætsfaget har op gennem tiden ændret sig. Formålet har udviklet sig fra dannelse af eleverne og træning af elementære kropslige færdigheder, til en naturvidenskabelig målsætning, hvilket sammen med social udvikling, sundhed, alsidig idrætsudøvelse, kultur og Fælles Mål danner kompetenceområderne og grundlaget for undervisningen for faget i dag. Alligevel viste EVA-rapporten i 2004, at idrætstimerne havde en tendens til at ligne et frikvarter, fordi lærerne prioriterede, hvad eleverne skulle lave og ikke lære.

I en opfølgning til EVA-rapporten viste SPIF-rapporten en gennemgående positiv udvikling inden for linjefagsuddannede lærere og brug af Fælles Mål i årsplaner. Men lærerne havde endnu ikke formået at mindske diskrepansen mellem indhold og undervisningsmål, og den daglige praksis mindede stadig om aktiviteter og ej kundskab.

Som følge af skolereformen og de første idrætsprøver i 2015 fremsætter MIPS-rapporten, at idrætsprøven til dels har fremmet idrætsfagets status, og den har et potentiale til at fremme læringen. Samspelet mellem praksis og teori har resulteret i, at undervisningen i højere grad baserer sig mere på at være analyserende og reflekterende i stedet for at praktisere de idrætslige færdigheder. FFM, videns dimensionen og idrætsprøven har betydet, at faget og idrætslærerne nu tages alvorligt.

#### 4. Idrætsprøven

**N: (...) den var meget tidskrævende. (...) det er meget anderledes. Man skal sådan stå for en meget større eksamen, føler jeg. Fordi det ligesom, altså både består af det her praktiske og så noget teori.”**

Data fra mit spørgeskema viser at, eleverne er meget spredte, når de skal angive, hvor meget tid de brugte på planlægning og øvning til idrætsprøven i 2015. Prøven gav for få elever ikke anledning til hverken at planlægge eller øve deres praksisprogram, mens en lille gruppe af elever forberedte sig i op mod 30-40 timer. I gennemsnit brugte eleverne ca. 14½ time på at forberede sig til prøven. Interessant er det dog, at de brugte næsten to timer mere i gennemsnit på at planlægge end at øve sig (Bilag 4)!

Fagbladet *Folkeskolen* besøgte i juni 2015 en skole for at opleve en 9. klasses prøve i idræt. Ytringerne fra lærere og elever omkring prøven var positive, men eleverne udtrykte, at de havde brugt over dobbelt så lang tid på at forberede sig til idrætsprøven som de resterende mundtlige prøver til sammen. Kaj Strøh, idrætslærer, fortæller, at eleverne er glade for faget, men de er overvældet af prøveformen. Prøven i idræt er meget mere omfangsrig end andre udtræksprøver, da den består af både en praktisk og teoretisk del (Christensen, 2015a).

Efter min mening tyder det på, at der umiddelbart forekommer en vis diskrepans mellem prøveformen og forberedelsestiden sammenlignet med andre fag. Det kan givetvis tilskrives tre ting:

- Idræt har kun været udtræksfag i et år, så erfaringsgrundlaget er minimalt.
- Elever og lærere har endnu ikke vænnet sig til, at undervisning og prøven skal hænge sammen.
- Det praktiske kombineret med teoridelen.

Et af mine empiriske fund i den kvantitative datasæt afslørede, at 40 % af eleverne mente, at læreren ”aldrig” eller ”sjældent” anvendte teori i undervisningen. Jeg antager stadig, at eleverne opfatter teori anderledes end lærerne. Men hvordan kan teori defineres?

*”Teorier står ofte som enten åbenbaringer eller uhyrer i det videnskabelige. Faktisk er de jo helt udramatiske forslag til, hvordan noget kan forstås. Men i genbrugen af allerede etablerede forståelser cementeres teorierne i faste billeder eller genrer.”* (Rønholt, 2008: 98)



**N: ”For det første så fik vi jo teori en gang i mellem. (...) om muskler og hvilke muskler man bruger. (...) hvad der sker, når man varmer op (...) vi begyndte at køre sådan nogle forløb i stedet for at det bare var det her stikbold og fri leg og sådan.”**

Med udgangspunkt i idrætsundervisningen skal læreren kunne videreføre generel teori, som kan anvendes i praksis. Teorierne bruges til at beskrive, forklare, forstå og modificere. For eleverne er teori hverken ensbetydende med didaktik eller dannelsesteori (Rønholt s. 98f). Det handler derimod om fx biomekanik i en bevægelsesanalyse, bearbejde, kropsspænding, korrekt greb om en badmintonketcher, Labans bevægelsesteori eller spiludvikling via Spilhjulet. Elevens udtalelse afspejler, at den videregivne teori har givet eleven en forklarende og forstående indsigt i, hvilke muskler hun bruger i hvilke situationer, og hvorfor vi varmer op før fysisk aktivitet.

Idrætsafgangsprøven har tvunget lærerne til at tænke faget på en helt ny måde. Det er blevet tydeligt for eleverne, både at der skal læres noget, og hvad der skal læres. Som en konsekvens er Kaj Strøh begyndt at involvere eleverne meget mere. I et forløb om ”Løb, spring og kast” filmede de hinanden og lavede bevægelsesanalyse. Tidligere har Kaj Strøh sjældent anvendt teori som fx Labans bevægelseslære og Spilhjulet, men det bliver brugt nu. Han synes, at faget bevæger sig mod noget mere bogligt med lektier og teori, hvilket kræver, at noget andet glider i baggrunden. Faget handler mindre om bevægelse, og det er nødvendigt at stoppe op i forløb for at fortælle, forklare og give plads til spørgsmål (Christensen, 2015a).

Men ikke alle idrætslærere er tilhænger af prøven i idræt. Lars Melsen lægger op til debat inde på hjemmesiden *folkeskolen.dk* - den eksamen skal droppes! Han udtrykker at FFM har gjort idræt til et rigtigt skolefag med stor faglighed, men indførelsen af eksamen styrer undervisningen i 9. klasse og giver udslag i demotivering og nedgang i fysisk bevægelse. Han mener, at det modstrider den impulsive glæde ved leg og konkurrence og folkeskolereformens intention om mere bevægelse i skolen. (Melsen, 2016).

Jeg deler ikke Lars Melsens holdning, men jeg tilslutter mig pointerne om, at prøven ikke må styre undervisningen og den sandsynlige nedgang i den fysiske bevægelse i idræt. Det forekommer paradoksalt, at idræt minimerer ”bevægelses-outputtet”, når folkeskolereformens hensigt er, at eleverne skal bevæge sig mere i den daglige undervisning. Men det anser jeg som en nødvendig præmis for, at idrætsfaget kan basere sig på kundskaber og ikke aktiviteter.

Jeg mener oprigtigt, at det er en hånds-rækning, at idræt er blevet et prøvefag. Det bliver taget seriøst nu og er ikke længere et ”kitfag” i skemalægningen. Det er kun de linjefagsuddannede og de

ærgerrige, der får det, og opprioriteringen smitter af på eleverne. Et emne som eleven Si også berører:

**”(...) man kunne også godt mærke at, idrætslæreren begyndte at gøre mere for eleverne, da man kunne trække det som fag. Før i tiden, i hvert fald på min skole, blev det set som et hyggefag, som egentlig ikke var vigtigt. Men det var bare en tid på dagen, hvor man kunne slappe lidt af og lave, hvad man havde lyst til.”**

**Eleven K nævner: ”Et, at du pjækkede mindre fra det. Før det så var idræt noget som ikke engang lærerne tog seriøst - hvert fald på min skole. (...) halvdelen af tiden, der var lærerne der ikke en gang.”**

For elever og lærere er sammen i mange timer, og det er ikke muligt for læreren at bluffe sig til sit engagement. Nutidens elever forventer, at læreren gider dem som elever og er engageret i sine fag. I klasseværelset kan man ikke klare sig med en smilende overflade (Fibæk, 2016: 100). Så hvis læreren udviser et oprigtigt engagement, så er jeg overbevist om, at eleverne gør det samme og tager faget seriøst.

Med idrætsprøven har undervisningen nu et ”slutmål”, og derfor skal eleverne nu præsenteres for en undervisning med sammenhængende indhold og struktur, der kan evalueres og arbejdes videre med. Dette stiller endnu flere krav til undervisningens indhold og fordrer, at der må være et (for)mål med undervisningen.

## 5. Teoretisk indsigt og handlingsperspektiver

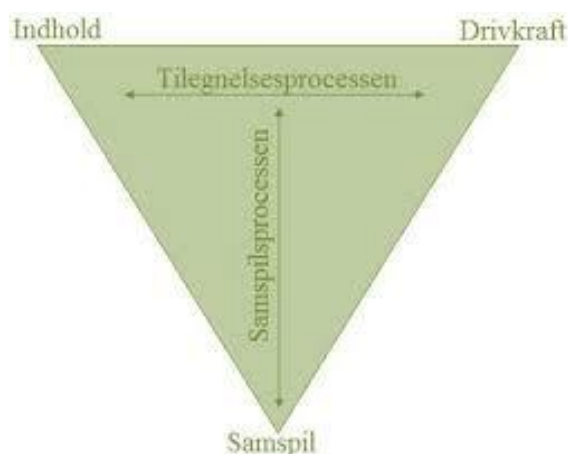
### 5.1 Læring

For at afklare begrebet *læring* er det vigtigt at være bevidst om den henholdsvis smalle og brede forståelse. Andersen og Madsen skildrer læring via opfattelsen, at *"den tænkning, der medfører erkendelse og ny forståelse. Læring foregår inde i hovedet på hver enkelt elev..."* (Von Seelen, 2012: 68). De beskriver altså læring som noget, der kun foregår inde i hovedet. Men er det så ikke læring, når børn lærer at slå en kolbøtte eller laver en indersideaflevering i fodbold?

For at læring kan give mening i forbindelse med idræt, kræver det, at læring forstås bredt og ikke begrænses til det, der foregår i hjernen. Jeg lærer mig derfor op ad forfatter og professor Knud Illeris' definition af læring lydende *"enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"* (Ibid: 69). Illeris præsenterer et bredt læringsbegreb dækkende adskillige aspekter ud over undervisning, hvilket jeg anser som nødvendigt for at begrunde læring i idrætstimerne.

#### Illeris' læringstrektant

Illeris beskriver læring som bestående af to processer: Samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen, hvor de begge skal være aktive for at læring kan finde sted. Samspilsprocessen indebærer det samspil, der konstant er mellem individ og verden eller individ og samfund. Tilegnelsesprocessen indeholder både noget "indhold", som er det vi lærer, og "drivkraft" som er den psykiske energi, der skal til for at gennemføre en læringsproces.



Figur 3: Samspil og tilegnelse er de to fundamentale processer i læring (Ibid: 70)

#### Læring i idrætstimerne

Idræt i den praktisk musiske faggruppe har den ekstra dimension, at eleverne også skal lære kompetencer, der er mere kropsligt forankrede. Kroppen er i højere grad mere involveret i at slå en

kolbøtte end at lave et regnestykke i hovedet. Derfor benytter jeg mig af Illeris' brede læringsbegreb i afdækningen af den læring, der afstedkommes under tilegnelsen af kropslige kompetencer, og den læring der finder sted, når eleven tilegner sig viden om fx idrætskultur eller historie (Von Seelen, 2012: 71f). Således kan jeg med fordel anvende den brede forståelse af læringsbegrebet og derved argumentere for, at læring finder sted i idrætstimerne.

## 5.2 Læringsmålstyret undervisning

Den newzealandske uddannelsesforsker John Hattie udleder på baggrund af sin evidensbaserede forskning og metaanalyser af faktoreres effektstørrelser - "know your impact" - som har en indflydelse på elevers læring (Bilag 7). Hattie konkluderer, at læring øges, når læreren kan synliggøre både undervisnings- og læringsmål over for den lærende (Holm-Larsen, 2013: 141f). Det kan sammenlignes med den nye skolereform og det medfølgende fokus på læringsmålstyret undervisning, som tager sit udspring i Hatties evidens- og forskningsbaserede tilgang til undervisningstilrettelæggelse og udførelse. Det skal gøres tydeligt for den enkelte elev via læringsmål, hvad der forventes lært.

I lovgivningen er det udelukkende vejledende, at skolerne skal arbejde med såkaldt læringsmålstyret undervisning, men kommunen og skoleledelsen kan kræve, at lærere tilrettelægger deres undervisning ud fra en læringsmålstyret tilgang, som dækker FFM (EMU, 2014).

Selve begrebet "Læringsmålstyret undervisning" er opfundet af Undervisningsministeriet, og kontorchef, Anders Andersen udtaler, at

*"Det har aldrig indgået i begrundelsen, at der skulle være direkte forskningsmæssig belæg for, at 'læringsmålstyret undervisning' har en effekt på elevernes faglige resultat."* (Olsen, 2016)

Der er altså ingen korrelation mellem forskning og det anvendte begreb, som lærerne skal basere og praktisere deres undervisning på i folkeskolen. Min bevæggrund for alligevel at medtage læringsmålstyret undervisning som metode er flerstrengt:

For det første advokerer min kommende arbejdsgiver for fremgangsmåden.

For det andet, så er baggrunden for at anvende læringsmål i udgangspunktet for undervisning, at international forskning viser, at arbejdet med synlige mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring. Klare og præcise læringsmål er med til at give eleverne et tydeligt billede af, hvad de skal lære. Et læringsmål i idræt kunne relatere sig til at kunne lave en håndstand, og de forskellige taksonomier kunne lyde:

- Jeg kan sætte korrekt af fra gulvet op mod væggen
- Jeg kan placere mine hænder korrekt, så de støtter min kropsvægt
- Jeg kan strække hoften og vristen
- Jeg kan stå på hænder med fysisk støtte
- Jeg kan stå på hænder uden fysisk støtte

På den måde oplever eleverne deres egen progression, og de ved hvilke ting, de skal øve sig på for at komme i mål med læringsmålet.

Den tredje og sidste grund hæfter sig til fagets placering i den praktisk musiske fagblok. I alle skolens fag eksisterer der læringsmål på mange niveauer (socialt, kognitivt, psykisk), men de praktisk musiske fag har en ekstra dimension, da eleverne skal lære kompetencer, der er mere kropsligt forankrede.

### 5.3 Kritik af læringsmål

Professor i pædagogisk psykologi ved Aalborg Universitet, Lene Tanggaard, stiller sig kritisk over for læringsmål, fordi mål kun kan opfange det, vi allerede ved. Vi kan ikke styre læring med mål. Målene kan derimod rammesætte en refleksion over, hvad vi ønsker, at eleverne lærer gennem en bestemt undervisning. Vi kan ikke styre, hvad eleverne lærer, men vi kan styre undervisningens indhold, metoder og midler, så forudsætningerne for læring imødekommes. Derfor er Tanggaard mere fortaler for at snakke om undervisningsmål end om læringsmål. (Tanggaard, 2015: 84-92).

### 5.4 God anderledeshed

Mette Munk, ph.d. studerende ved Aarhus Universitet og KOSMOS, anbefaler, at aktiviteterne skal blive mere kreative og mindre traditionelle. På den måde inkluderes alle elever, og det mindsker synligheden af, hvem de dygtige er i idræt. Et fag hvor det ellers ofte fremgår tydeligt (Dansk Skoleidræt, 2015).

I undervisningen ønsker de unge ofte en selvreference og spørger: "Hvad har det med mig at gøre?". Den tyske professor i pædagogik, Thomas Ziehe, deducerer, at den konformitet, elevernes egenverden og hverdagshorisont indeholder, giver dem en modvilje mod abstrakthed. De efterstræber det konkrete og relaterbare. Ziehe udtaler: "*Den pædagogisk-didaktiske centrering omkring egenverdensrelationen ophøjes derfor af skolen selv til program, hvilket jeg anser som en forfejlet metode*" (Ziehe, 2004: 106). Den primære udfordring er i dag, at eleverne forekommer bekendt med alting qua deres adgang til information. Det er derfor lærerens opgave at angribe

denne selvfølghed og vished blandt eleverne ved at inddrage andre egenverdener via relevanskorridorer (Ziehe, 2004: 67).

I formidlingen af undervisningen er udgangspunktet i god anderledeshed ikke elevernes egenverdener. Derfor kan læreren blandt andet *overdeterminere* et emne. Det vil sige, at emnet forsynes med særlige træk. Ziehe kommer selv med et danseeksempel:

Eleverne får at vide, at de må danse til musikken, som de har lyst til. Ifølge Ziehe er udfaldet af denne tilgang, at der kun sker en reproduktion af stereotyper i elevens bevægelsesmønsters, fordi denne form for dans tager afsæt i deres egenverden. For at introducere *god anderledeshed* overdeterminerer Ziehe dansen ved at tilføje den et særligt træk. En kredtciirkel tegnes omkring venstre fod, og den må så ikke forlade cirklen. Med denne metode frigør de sig fra de stereotype dansemåder og opfinder nye dansetrin. Det kan føles fjollet ikke at måtte fjerne den ene fod fra cirklen, og det er kunstigt opsat, men skolen behøver ikke være naturlig. Den må gerne være kunstig og forskellig fra realiteternes virkelighed (Ibid, 2012: 74ff).

Camilla Daugaard, fagligt medlem i Dansk Skoleidræt og lærer, laver et nedslag i indholdsområdet *Boldbasis og boldspil*. Hun mener at idrætsundervisningen skal afspejle mere end de færdige boldspil, som findes i foreningsregi. Boldtilvænnning, boldbasis og boldspilsudvikling er også elementer, som skal inkluderes i undervisningen (Dansk Skoleidræt, 2015).

For at blive i samme indholdsområde kan badminton overdetermineres ved at lave øvelser og spil, som ikke sigter mod det færdige spil. Badmintongolf kan opstilles med brug af 10 nummererede kegler og hulahopringer spredt ud i hallen. Her handler det om at gennemføre banen og tælle, hvor mange slag eleven behøver for at komme rundt. Den underliggende hensigt er at øve korte og lange serveslag. I spillet på badmintonbanen er der mulighed for at opstille forskellige forhindringer. Fx lagner over nettet, få en klap på det øje, eller stiller kegler på banen, der giver minuspoint, hvis man rører dem.

I min fremtidige idrætsundervisning vil jeg derfor i vid udstrækning indtænke god anderledeshed med det formål at fremme divergent tænkning. Det er vigtigt, at undervisningen ikke altid udspringer af de traditionelle spil og elevernes egenverden. Eleverne skal erkende forskelligheder, lære at ”tænke ud af boksen” samt udvikle deres almene handlekompetence.

## 5.5 Undervisningsdifferentiering

I 1993 kom en ny skolelov, og undervisningsdifferentiering blev stadfæstet som *princip*, således alle elever blev fagligt udfordret via en undervisning rettet mod den enkelte elev (Jacobsen, 2012: 55). Paragraf 18 i bekendtgørelse af lov om folkeskolen lyder, at ”*undervisningens tilrettelæggelse (...) varierer, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.*” (Retsinformation, 2015)

I både 2004 og 2011 publicerede Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) rapporter, som afdækkede, at der blandt lærerne var en diffus opfattelse af begrebet *undervisningsdifferentiering*, og princippet var svært at udføre i praksis (Kristensen, 2009: 190; Fibæk, 2016: 77). Den tyske uddannelsesforsker, Andreas Helmke, påpeger, at det er en vigtig del af god undervisning, at undervisningen tilgodeser forskellene eleverne imellem, uanfægtet han selv medgiver, at der ikke findes et overbevisende empirisk grundlag for effekten. National forskning udført af Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) kommer frem til det samme resultat. Det kan ikke påvises, at undervisningsdifferentiering har en positiv effekt. Betragtningerne angående undervisningsdifferentiering er altså paradoksale. Alle er tilhængere af det, men ingen ved helt, hvad det er, og ingen kan påvise, at det virker (Fibæk, 2016: 77f). En lærer kan dog forholde sig til fire forhold i planlægningen og gennemførelsen af en differentieret undervisning (Kristensen 2009: 191f):

1. Forskelligheden blandt eleverne.
2. Fælles (forenklede) mål og konkretisering af, hvad eleverne skal lære.
3. Undervisningens midler til at imødekomme elevernes forskelle, således dobbeltsigtet i formålsparagraffen opfyldes.
4. Udviklings- og læringsmiljø som understøtter arbejdet.

## 5.6 Læringsmiljø

For at udvikle læringsmiljøet og undervisningen i idræt, synes jeg, at det er relevant at skele mod den pædagogiske praksis med at udvikle vitaliseringsmiljøer som grundlag for læring. Professor Jan Tønnesvang fremhæver *psykologisk ilt* som understøttelse til vores eksistens. Den er uundværlig ligesom den organiske ilt - uden den kvæles vi (Tønnesvang 2009: 15f). For at udvikle vitaliseringsmiljøerne skal man tænke læringsaktiviteter ift. motivationelle rettetheder. Man skal organisere meningsfuld undervisning for at kunne understøtte et miljø, som til bidrager selvdannelse, kompetencer og inkludering i fællesskaber. Eleverne skal inddrages i beslutninger vedrørende relevant læringsstof på trinvis basis. Derfor skal miljøet være præget af at være optimalt

frustrerende. Det er essensen af et vitaliseringsmiljø - *”et miljø, der realitetsbestemmer på eksistentielt tiltende vis”* (Tønnesvang, 2009: 131).

### 5.7 Sammenfatning

For at arbejde med elevernes læringsudbytte i idræt, er det afgørende at afdække forståelsen af begrebet læring. For at læring kan give mening i forbindelse med idræt, anvender jeg Illeris' brede læringsbegreb. Qua placeringen i den praktisk musiske faggruppe, så er kropslig læring en del af læringen på lige fod med den kognitive læring, som foregår i hjernen. Ellers kan læring ikke finde sted i idrætsundervisningen, når eleverne lærer at lave en kolbøtte eller en indersideaflevering.

Læringsmålstyret undervisning er egentlig et opfundet begreb, men metoden er inspireret af Hatties metaanalyse og fremvisning af forskellige faktorerers effekter på elevernes læringsudbytte. Brugen af læringsmål synliggør, hvad eleven skal lære og hvordan progressionen kan forekomme. Men det er vigtigt at bemærke, at læringsmål kan virke hæmmende, fordi vi ikke kan styre, hvad eleverne lærer gennem undervisningen.

For ikke altid at tage udgangspunkt i de traditionelle aktiviteter og færdige spil, skal der undertiden herske god anderledeshed i undervisningen. Således angribes elevernes egenverden, som er ellers defineret af deres egne præferencer. Deres egenverden skal rystes, så de kan lære divergent tænkning og udvikle den almene handlekompetence. Med den tilgang sker også en større inkludering af elever, fordi det mindsker synligheden af de dygtige elever.

International og national forskning konkluderer, at den positive effekt af undervisningsdifferentiering ikke kan bevises ud fra et empirisk grundlag, men princippet er for mig stadig relevant at prioritere. Både for at opfylde paragraf 18 i folkeskolelovens bekendtgørelse, men også for at imødekomme forskelligheden eleverne imellem og, hvad de enkeltvis skal lære. For at udvikle læringsmiljøet og undervisningen i idræt, skal eleverne have medbestemmelse i beslutninger vedrørende læringsstof på trinvis basis.



## 6. Elevmedbestemmelse

### 6.1 ICCS

I henhold til elevmedbestemmelse som nøglebegreb, udarbejdede IEA<sup>1</sup> rapporten ICCS<sup>2</sup> for at afdække, hvordan skoler rundt om i verden forbereder eleverne på deres fremtidige liv som samfundsborgere (Bruun & Lieberkind, 2012: 7).

I kapitel 7, *Skolen*, sker der er en kortlægning af elevernes medbestemmelse i skolen. De danske elever oplever i beskeden grad, at deres meninger tages i betragtning i skolen. I den internationale sammenligning ”scorer” de danske elever lavest i næsten alle spørgsmål bortset fra *skolens regler*. ICCS-undersøgelsens resultater peger på, at eleverne i 8. klasse sætter værdien af elevindflydelse meget højt, idet 84,3 % af eleverne er *meget enige* eller *enige* i, at det kan gøre skolen bedre, hvis eleverne er med til at styre skolen (Ibid: 115ff).

### 6.2 EVA

EVA-rapporten udleder i afsnittet om *Medbestemmelse*, at der skal være en naturlig grænse for medbestemmelsen. Typisk kan eleverne præge selve undervisningen ved enten at komme med input til indholdet i årsplanen, planlægge opvarmningen eller præsentere en given sportsgren. Graden af medbestemmelse i løbet af skolegangen udvikler sig fra at være lærerstyret i de yngste klasser til i udkolingen primært at bestå af, hvad eleverne har lyst til at beskæftige sig med. Eleverne mener, at medbestemmelse motiverer, da de oplever at blive involveret og kan bidrage med erfaringer og ønsker. Samtidig vil de dog ikke undvære den lærer, der stiller krav og fastholder et bestemt mål (EVA, 2004: 32f).

### 6.3 SKUD

På baggrund af EVA-rapportens anbefalinger kom Skoleidrættens Udviklingscenter (SKUD) i 2009 med en rapport omhandlende arbejdet med elevmedbestemmelse. Projektet omfattede et samarbejde med fem folkeskoler og havde til formål at optimere idrætsundervisningen ved at anvende forskellige metoder og modeller. Heriblandt *Ladder of participation*<sup>3</sup> (Bilag 6), hvor man gør op med sig selv i hvilken grad, at eleverne skal have medbestemmelse, og *Hillerødmodellen*, som er et redskab til lærerens planlægning og overvejelser angående fire forskellige

---

<sup>1</sup> The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

<sup>2</sup> The International Civic and Citizenship Education Study

<sup>3</sup> 'Ladder of participation' er oprindeligt udviklet af sociologen Roger Hart

undervisningsmuligheder, hvor elevmedbestemmelse kan være et centralt punkt i påvirkning af form og indhold (Paustian, 2009: 3ff).

SKUD-rapporten konkluderer, at elevmedbestemmelse alene ikke kan gøre idrætsundervisningen motiverende, og det dermed ikke er en entydig motivationsfaktor (Ibid: 9).

#### 6.4 SPIF

Kapitel 18 i SPIF-rapporten handler om elevernes medbestemmelse. På spørgsmålet om i hvor høj grad eleverne er med til at bestemme indhold og metoder idrætstimerne, svarer lærerne:

Tabel 38. I hvilken grad deltager eleverne i valg af....

	I høj grad	I nogen grad	I ringe grad	Slet ikke	Ved ikke
... idrætstimernes indhold?	11 % (21)	71 % (70)	17 % (9)	1 % (0)	0 %
... arbejdsformer og metoder i idrætstimerne?	6 % (5)	52 % (53)	37 % (36)	4 % (5)	0 %

n=346. Tallene i parentes er tal fra 2004. (Munk og von Seelen, 2012: 78)

Ud fra overstående tabel er eleverne primært medbestemmende omkring idrætstimernes indhold modsat arbejdsformer og metoder. SPIF-rapporten nævner, at et sandsynligt merfokus på faglighed efter implementeringen af Fælles Mål har resulteret i en reducere af elevernes medbestemmelse sammenlignet med EVA-rapporten. Desuden vil lærerne sikre sig, at alsidigheden i aktivitetsvalgene bibeholdes. Dog nævnes spiludvikling som en aktivitet, hvor eleverne i høj grad har indflydelse. Generelt set tyder det på, at eleverne er tilfredse med graden af medbestemmelse. Ligesom i 2004 vil de ikke undvære, den lærer, der stiller krav og fastholder et bestemt mål. De mener også, at forberedelsen, udbyttet og alsidigheden er større, når læreren bestemmer (Ibid: 78ff).

#### 6.5 Den magtfri dialog

Claus Langegaard, læringskonsulent i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling og lærer, understreger, at hvilke aktiviteter der skal laves, før de når målet, skal ske i en løbende dialog med eleverne. Her er det relevant at inddrage elevernes erfaringer fra fritidsidræt og trække på deres øvelser, hvorpå de kan hjælpe hinanden (Skoleidræt, 2015). Elevinddragelsen kan i sidste ende også give læreren en tidsoptimering, og jeg vil med garanti benytte mig af den samme tilgang som, faglæreren i mit kvalitative interview havde - nemlig at gøre *dem* (eleverne) *mere undervisende og mindre, bare følge med i den aktivitet jeg laver*.

Jürgen Habermas, tysk sociolog, mener, at individet har mulighed for at udtrykke sin individualitet gennem mellem menneskelig interaktion - også kaldet en *magtfri dialog*. Habermas udtrykker det således: "*Den magtfri dialog gør det muligt at bryde magtens diskurs og åbner for relationer og*

*interaktionsformer baseret på fornuft frem for magt.*” (Storm, 2013: 31). Denne magtfri dialog kan kun skabes i idrætsundervisningen ved, at eleven når et givent refleksionsniveau, og elevens og lærerens målsætning med undervisningen stemmer overens. Det kræver, at læreren giver ”albueplads” til, at eleverne udtrykker deres meninger og derved bliver didaktiske medspillere (Ibid: 32).

Eleverne er i dag vant til at forhandle med forældrene og hinanden, og det giver eleverne en form for anerkendelse af deres synspunkt, når en lærer tør forhandle. Den forhandlende lærer (læs den demokratiske lærer) opnår også en større troværdighed hos de ældre elever - sammenlignet med hvad den autoritære lærertype kan. Derved giver forhandlingen eleverne mulighed for at vise handleevne og blive aktive medskabere af såvel deres undervisning som læringsudbytte (Ibid: 33).

Sagt med andre ord, så får eleverne et ejerskab over for deres egen skolegang, og folkeskolelovens § 18 stk. 4 vedrørende blandt andet tilrettelæggelse af mål med den enkelte elev og et samarbejde med elever om arbejdsform, metoder og stofvalg opfyldes (Retsinformation, 2015).

## 6.6 Diagnose af samfundet

Anlægger jeg et sociologisk perspektiv på den senmoderne hverdagskultur blandt unge, vil Ziehe udlede, at den har ændret sig radikalt sammenlignet med tidligere generationer. Førhen indrettede man sig efter bestemte regler og normer, men de unge har været udsat for en *aftraditionalisering* og i dag er egne præferencer af største prioritet. De unge vælger ud fra hverdags- og populærkulturens omfattende tilbud, hvilket betyder, at de unge optræder som kulturelle selvforsynere efter deres eget subjektive forgodtbefindende (Ziehe, 2004: 103).

Håndteringen af deres nærmest endeløse adgang til viden sammenholdt med forventningerne om dannelsen af deres identitet, sætter dem under pres, hvilket Ziehe benævner som en *overhedning af subjektiviteten* (Nørgaard, 2012: 174f). For at modvirke denne belastning bliver værdier som pålidelighed og stabilitet betydningsfulde for de unge. De drages af fællesskab, tryghed og sociale net af venskaber. Medbestemmelse er ikke længere en gave, men en byrde, som kan afhjælpes gennem strukturer (Mikkelsen, 2010).

## 6.7 Sammenfatning

Medbestemmelse er et essentielt kriterie for en succesfuld idrætsundervisning. Modsigende er elevmedbestemmelsesgraden faldet fra 2004 til 2011, som følge af et intensiveret fokus på Fælles Mål fra lærersiden ifølge SPIF-rapporten. I en sammenligning med ICCS-rapporten fra 2009, så er

idræt faktisk ”fremme i skoene”. Elevmedbestemmelsesgraden er i folkeskolen generelt set 31,7 % og 43,2 % på spørgsmålet til indhold og form+metoder, når svarkategorierne *i høj grad* og *i nogen grad* lægges sammen. Til sammenligning er tallene i idræt henholdsvis 82 % og 58 % i 2011. Tallene er ubetinget flotte, men jeg hæfter mig ved to ting.

- I SPIF-rapporten er det lærerne, som har angivet omfanget af elevernes medbestemmelse. I ICCS-undersøgelsen er det eleverne selv.
- SKUD-rapportens konklusion: At medbestemmelse ikke er en entydig motivationsfaktor.

Jeg vil dog stadig være opmærksom på, at inddrage eleverne i beslutninger vedrørende relevant læringsstof på trinvis basis. Her er anvendelsen af Ladder of participation og Hillerødmodellen brugbare værktøjer i processen, og gennem den magtfri dialog skal eleverne og jeg forhandle om undervisningens indhold og form.

Jævnfør EVA og SPIF så er eleverne tilfredse med graden af medbestemmelse i idræt, og de efterspørger struktur gennem lærerbeslutninger og lærerundervisning. Problematikken opstår, hvis man lader eleverne vælge frit. Fritvalgspælden udmønter sig nemlig i en manglende variation af områder og aktivitetsniveau (Storm, 2013: 173f), som bakkes op af både EVA- og SPIF-rapporten.

## 7. Handleperspektivering

### 7.1 Den røde tråd

For at forberede undervisningen og ikke mindst klargøre eleverne til prøven i idræt, er det vigtigt at få etableret en rød tråd, som gennemsyrrer idrætslærers praksis. Flere danske og internationale undersøgelser peger på, at eleverne lærer mere, når lærerne samarbejder (Fibæk, 2016: 101). Dansk Skoleidræt anbefaler, at idrætsfagteams bliver enige om faste forløb på hvert klassetrin og derved opnår en fælles forståelse af, hvad målsætningen er. Implementering af teori foreslås påbegyndt allerede i indskoling, så eleverne lærer, at idræt er andet end aktiviteter. Det skal være naturligt at tage en timeout og reflektere over undervisningens indhold og metoder (Dansk Skoleidræt, 2015).

Jeg mener, at Spilhjulet kan anvendes som et redskab fra omkring 3. klasse. Det kan give børnene en introduktion til, at der sker noget med et boldspil, hvis enkeltelementer ændres. De får allerede her chancen for medbestemmelse i øvelsen, og de har muligheden for at reflektere og forholde sig kritisk. På mellemtrin og i udskoling er det oplagt at tænke i tværfaglige forløb. Det kunne være et forløb sammen med madkundskab om krop og sundhed eller lave en fysiologiopgave i biologi og udøve den fysiske træning i idræt. Det kan sammenkoble praksis og teori.

Selvom teoridelen skal fylde mere i udskoling, så skal børnene stadig have lov til at eksperimentere og søge viden selv. Glæden i idrætsundervisningen skal bibeholdes ved ikke at analysere begejstringen væk. Her fremhæver jeg Lars Melsen opråb om nedgangen i den fysiske bevægelse.

### 7.2 En ny kultur i idrætsfaget

Med læringsmålstyret undervisning er mantraet: Spørg ikke hvad vi skal lave i dag, men hvad vi skal lære i dag. Undervisningen skal forankres i FFM og klargøre eleverne til prøven i 9. klasse. Det er altså slut med bare at sætte spillet i gang uden at tænke kompetencemål.

Lærer, Camilla Daugaard, pointerer, at eleverne nu ved, at de skal lære noget. Hun oplever, at målstyret undervisning fungerer godt. Det er essentielt at italesætte over for eleverne, hvad de skal lære. Det forbereder også eleverne til prøven, da de skal redegøre og argumentere for deres valg i praksisdelen og formålet med programmet (Christensen, 2015a). Fordi idrætsprøven er anderledes end folkeskolens andre afgangsprøver, kan der med fordel inkorporeres en slags terminsprøve, hvor eleverne trækker to indholdsområder, forholder sig til et tema og laver et praksisprogram. Alt dette fremviser de for hinanden og dernæst begrunder deres valg. Og lad endelig de yngre elever overvære prøven, for den er offentlig.

Mette Munk fortæller, at idræt er en meget speciel arena. Det er meget synligt i idræt, hvem der er dygtige. Hun videregiver, at alle elever kan inkluderes, hvis aktiviteterne bliver mere kreative og mindre traditionelle. Her er det væsentligt at indtænke Ziehes god anderledshed i undervisningen, så læreren kan angribe elevernes egenverden og vished ved at fremme den divergente tænkning.

Mette Munk plæderer også for, at eleverne skal inddrages mest muligt i tilrettelæggelsen af undervisningen. Læreren skal turde forhandle med eleverne for, at den magtfri dialog kan opstå, og de kan agere som didaktiske medspillere. Det større elevansvar skal give rum til udvikling af øvelserne. Vi skal væk fra de etablerede boldspil, fordi idræt også er rytmik, dans og udeliv (Danske skoleidræt, 2015). Flere idrætslærere bakker op og medgiver, at eleverne skal ind over undervisningen og arbejde med aktivitetsudvikling og samtidigt være undervisende (Christensen, 2015b; Dansk Skoleidræt, 2015). Vi har en god forestilling om, hvad der beforder elevernes læringsudbytte i undervisningen jf. John Hatties metaanalyse af effektmålinger. Derfor er læringsmål en vigtig del af idrætsundervisningen, fordi det synliggør elevens progression og udvikling af den almene handlekompetence. Ydermere er elevmedbestemmelse og medinddragelse en vigtig faktor i skabelsen af et læringsmiljø. For at undervisningen kan lede op til prøven kan jeg opsummere det til følgende anbefalinger:

- (Lærings)Målstyret undervisning frem for aktivitetsorienteret
- Inddragelse af elever som didaktiske medspillere gennem den magtfri dialog
  - Elevmedbestemmelse: Brug af fx Spilhjul
- En alsidig og varieret undervisningen ift. indholdsområderne
- Brug af god anderledshed i undervisningen fra lærerside

Men derfor må jeg ikke forfalde til at tro, at jeg har fundet løsningen på den fremtidige idrætsundervisning. Som lærere er vi ansvarlige for at formidle en varieret undervisning. To idrætslærere og kollegaer giver eksemplet på, at før FFM og prøven, havde de en overbevisning om, at ca. 80 % af deres undervisning gik med boldspil (Christensen, 2015b). En ”indrømmelse” som SPIF-rapporten delvist også kom frem til. Rapporten konkluderer i 2012, at boldspil er den dominerende aktivitet, og de andre fagområder nedprioriteres (Munk & von Seelen, 2012: 8f).

**J: ”Jeg føler faktisk meget, at mulighederne er helt åbne. Det er bare blevet sat mere fast, at man er nødt til at variere sig i højere grad. (...) men jeg kan også ærgre mig nogle gange over, at man ikke kan gå i dybden med det, eleverne lige brænder for, eller man som skole har fantastiske faciliteter til.”**

Med de seks indholdsområder så bør boldspil kun svare til 16 % af undervisningstiden. Det stiller krav til læreren om en meget større variation, som måske kan føre til, at eleverne og læreren ikke kan gå i dybden med de bestemte kompetencemål.

Jeg synes, at det er vigtigt at understrege, at eleverne ikke skal undervises for prøvens skyld. Prøven må ikke blive styrende. Fagfolk pointerer, at sørger idrætslæreren for en god kvalitet i undervisningen, vil de faglige kompetencer, der opøves i faget gøre eleverne dygtige nok til også at klare prøven (Christensen, 2016; Christensen, 2015b).

## 8. Konklusion

Afgrænset til min egen indsamlede empiri er det i interviewene gennemgående for både faglærer og elever, at tilgangen til idræt er anderledes. Efter idræt er blevet prøvefag, er det ikke længere hyggetimer. Nu har det et formål, hvilket gør at elever og lærere tager det mere seriøst. Teori er nu en del af faget, og eleverne skal reflektere over, hvad de har lavet. På trods af tilkendegivelserne i den kvalitative del giver et empirisk fund i den kvantitative del et lidt modstridende billede. Som kommende idrætslærer er det fra mit synspunkt utilfredsstillende, hvis 40 % af eleverne oplever, at læreren sjældent eller aldrig anvender teori i sin undervisning.

Idrætsfaget har op gennem tiden ændret sig. Med Fælles Mål i 2004 skete en konkretisering af, hvad eleven skulle lære, og det satte derved kompetencebegrebet i spil. Alligevel viste EVA- og SPIF-rapporten, at idrætstimerne tenderede et frikvarter, og der var en diskrepans mellem årsplanernes indhold og målene i undervisningen. Den daglige praksis handlede om aktiviteter og ikke kundskaber. Heldigvis beretter MIPS-rapporten om, at idrætsprøven, FFM og videns dimensionen har resulteret i, at faget og idrætslærerne nu tages alvorligt.

I planlægningen af undervisningen er det udbytterigt i idrætsfagteamet at få etableret en fælles ”rød tråd”, som kan definere forløb, målsætninger og praksis. Allerede i indskolingen kan læreren indføre timeouts i undervisningen, således eleverne lærer, at idræt er andet end aktiviteter. På mellemtrin og i udskoling er det oplagt at lave tværfaglige forløb, som kan sammenkoble praksis og teori - og en form for terminsprøve kan også inkorporeres. Dog er det vigtigt, at idrætslæreren er påpasselig med ikke at lade teoridelen fylde for meget. Eleverne skal stadig have lov til at eksperimentere, og glæden i idrætsundervisningen skal bibeholdes ved ikke at analysere hele tiden. For ja, idræt er et fag i bevægelse, men også et fag med bevægelse.

Den nye kultur i idrætsfaget kræver, at læreren henleder eleverne til at fokusere på, hvad de skal lære. Det kan læreren gøre med brugen af læringsmålstyret undervisning som metode. Undervisningen skal forankres i FFM og klargøre eleverne til prøven i 9. klasse. Det er vigtigt at italesætte over for eleverne, hvad de skal lære. Det forbereder også eleverne til prøven, da de skal redegøre og argumentere for deres valg i praksisdelen. Gennem den magtfri dialog skal eleverne og læreren forhandle om undervisningens indhold og form, så eleverne kan agere som didaktiske medspillere. De skal optræde undervisende og være med i aktivitetsudvikling. Her kan læreren med fordel anvende fx Ladder of participation, Hillerødmodellen og Spilhjulet som brugbare værktøjer.

På lærersiden er det betydningsfuldt ikke altid at tage udgangspunkt i de traditionelle aktiviteter og færdige spil. Undertiden skal der herske god anderledeshed i undervisningen, så elevernes egenverden rystes, og de lærer divergent tænkning og udvikler deres almene handlekompetence. Ydermere skal princippet om undervisningsdifferentiering selvfølgelig efterleves, selv om det ingen beviselig empirisk effekt har.

Det er vigtigt at understrege, at prøven ikke må blive styrende for undervisningen. Hvis idrætslæreren sørger for god kvalitet i undervisningen, vil det gøre eleverne dygtige nok til at klare prøven. For at undervisningen kan lede op til prøven, opsummerer jeg det til følgende anbefalinger:

- (Lærings)Målstyret undervisning frem for aktivitetsorienteret
- Inddragelse af elever som didaktiske medspillere gennem den magtfri dialog
  - Elevmedbestemmelse: Brug af fx Spilhjul
- En alsidig og varieret undervisningen ift. indholdsområderne
- Brug af god anderledeshed i undervisningen fra lærerside



## Litteraturliste

### Bøger

- Brinkmann, S. (2015): "Etik i en kvalitativ verden." I: *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg.) af Svend Brinkmann & Lene Tangaard. Hans Reitzels Forlag.
- Fibæk, P. (2016): *Didaktiske ambitioner. Alle elever med.* Hans Reitzels Forlag.
- Hedeskov, B. og Gade, K. (2015): *Tjek på idræt - Elevbog.* Gyldendal.
- Holm-Larsen, S. (2013): "Inklusion, specialundervisning og undervisningsdifferentiering." I: *Didaktik. Lærerfaglighed, skole og læring.* Redigeret af Thyge Winther-Jensen og Signe Holm-Hansen. U Press.
- Jacobsen, J. C. (2012): "Folkeskolens funktion, organisation samt lov- og værdigrundlag i aktuel og historisk, national og international betydning." I: *Pædagogik som fag og praksis.* Jens Christian Jacobsen og Tom Ritchie (red). Samfundslitteratur.
- Jensen, T. K. & Johnsen, T. J. (2009): *Sundhedsfremme i teori og praksis - en lære-, debat og brugsbog på grundlag af teori og praksisbeskrivelser* (2. udg.). Forlaget Philosophia.
- Kampmann J. (2000): "Børn som informanter og børneperspektiv." I: *Børn som informanter.* Redigeret af Per Schultz Jørgensen og Jan Kampmann. Børnerådet.
- Kristensen, H. J. (2009): "Undervisningsdifferentiering." I: *Didaktik og pædagogik.* Gyldendals lærerbibliotek.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Interview. Introduktion til et håndværk.* 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Launsø, L. & Rieper, O. (2011): *Forskning om og med mennesker - forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (6. udg.). Nyt Nordisk Forlag.
- Mattsson, M. (2014): "Videnskabsteoretiske valg". I: *Læreren som forsker.* Mary Brekke og Tom Tiller. Forlaget Klim.
- Nørgaard, B. (2012): "Thomas Ziehe - ambivalenser i unges verdenstegnelse." I: *Pædagogik i sociologisk perspektiv.* Redigeret af Søren Gytz-Olesen & Peter Møller Pedersen. Systime.
- Rønholt, H. (2008): *Idrætsundervisning. En grundbog i idrætsdidaktik.* Helle Rønholt og Birger Peitersen, Museum Tusulanums Forlag og Institut for Idræt. 2. udgave, 2. oplag.
- Storm, C. (2013): *Den gode idrætslærer.* Hans Reitzels Forlag.
- Svendsen, A. (2012): "Idræt". I serien: *Mål og midler.* Forlaget Klim.

- Tønnesvang, J. (2009): ”Et selvpsykologisk blik.” I: *Pædagogisk psykologi - motivation, identitet og læring*. Søren Pjengaard, Jan Tønnesvang mfl. Dafolo.
- Ziehe, T. (2004): ”God anderledes i undervisningen” og ”Egenverdener som relevanskorridorer.” I: *Øer af intensitet i et hav af rutiner*. Politisk Revy.

### Rapporter

- Bertelsen, K. & Hedegaard Bruun, T. (2015): Ministerielt perspektiv på Idrætsprøvens Status 2015 - MIPS 15. KOSMOS.
- Bruun, J. & Lieberkind, J. (2012): ICCS 2009, De danske elever. Aarhus Universitet
- EVA (2004): Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Munk, M. & von Seelen, J. (2012): *Status på idrætsfaget 2011*. KOSMOS
- Paustian, P. (2009): Erfaringer med elevmedbestemmelse i idrætsundervisningen af de ældste elever. SKUD.NU - Skoleidrættens Udviklingscenter.
- Von Seelen, J. (2012): Ph.d. -afhandling: Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie. Institut for Idræt og Biomekanik. Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Syddansk Universitet.

### Internetlinks og artikler

- Christensen, E. (2015a) Folkeskolen.

<http://www.folkeskolen.dk/564085/store-omvaeltninger-for-proevfaget-idraet>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

- Christensen, E. (2015b) Folkeskolen.

<http://www.folkeskolen.dk/577895/maalstyret-idraet-vi-fik-selv-et-gevaldigt-spark-i-roeven>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

- Christensen, E. (2016) Folkeskolen.

<http://www.folkeskolen.dk/580565/idraetsproeven-skaber-laerer-begejstring-men-faar-blandet-modtagelse-blandt-elever>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

- EMU (2014) EMU Danmarks Læringsportal: Hvad siger lovgivningen om arbejdet med læringsmålstyret undervisning?

<http://www.emu.dk/modul/hvad-siger-lovgivningen-om-arbejdet-med-1%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

- Melsen, L. (2016) Folkeskolen.

<https://www.folkeskolen.dk/587384/skoleidraet-anno-2016--drop-den-eksamen>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

- Mikkelsen, L. S. (2014)

<http://efterskolen.com/da/artikler/arkiv-2010/Thomas-Ziehe-Unge-1%C3%A6nges-efter-struktur>

(Sidst besøgt: 21.11.14) Link virker pr. 01.06.15 ikke mere.

Pædagogik-synopsis: Folkeskolens udvikling og dannelsesopgaver i moderniteten (Salling, 2015).

- Olsen, J. (2016) Folkeskolen

<https://www.folkeskolen.dk/585208/ministeriet-vi-har-opfundet-laeringsmaalstyret-undervisning>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

- Retsinformation (2015) Folkeskoleloven.

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=176327>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

- UVM (2015a) Undervisningsministeriets hjemmeside: Historisk oversigt.

<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetal-og-overgange/Faelles-Maal/Historisk-oversigt>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

- UVM (2016a) Undervisningsministeriets hjemmeside: Timetal.

<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetal-og-overgange/Timetal>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

- UVM (2016b) Undervisningsministeriets hjemmeside: Prøvevejledninger til folkeskolens prøver. Vejledning til prøven i idræt.

<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-proever/Forberedelse/Proevevejledninger>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

- Vestergaard, N. (2013)

<https://www.dr.dk/nyheder/politik/nu-skal-elever-have-karakterer-i-idraet-i-folkeskolen>

(Sidst besøgt: 29.05.16)

### **Tidsskrifter**

- Dansk Skoleidræt (2015): Idrætsfaget i bevægelse, udgivet af Dansk Skoleidræt. Design, produktion og tryk: Jørgen Thomsen ELBO A/S.
- Tangaard, L. (2015): ”Dræber læringsmål kreativitet?”, i: KvaN 101 Målstyret undervisning, 35. årgang. Børge Møllers grafiske hus, Aarhus.

## Bilag

### Bilag 1 - Interviewspørgsmål til hhv. faglærer og elever

#### Idræt som prøfefag (lærer)

1. Hvad er dine erfaringer som idrætslærer?
2. Har din praksis/tilgang ændret sig efter, at det nu er muligt at faget kan udtrækkes?
3. Hvordan synes du, at undervisningsmulighederne leder op til prøven?
4. Hvilke oplevelser har du haft som eksaminator/censor, hvis nogen?
5. Har du oplevet, at eleverne nu har en anden tilgang til faget?

#### Idræt som prøfefag (elever)

##### Erfaring med prøven:

1. Hvordan var det at gå op til prøven i idræt?
2. Hvilken betydning havde det for jeres arbejde, at prøven skulle foregå i en gruppe (2-5)?
3. Hvor meget var jeres lærer(e) indblandet (vejleder/mentor) op til prøven, da I øvede?
4. Var det anderledes at have idræt efter det var en mulighed at skulle op til en prøve?
  - a. Din egen tilgang, andre elever, lærerne
5. Følte du dig godt klædt på?
  - a. De 6 områder + teori

##### Ingen erfaring med prøven:

1. Var det anderledes at have idræt efter det var en mulighed at skulle op til en prøve?
  - a. Din egen tilgang, andre elever, lærerne
2. Følte du dig godt klædt på?
  - a. De 6 områder + teori

## Bilag 2 - Kategorisering af interviews

### Planlægning

I: Har din praksis ændret sig?

**J: Jeg prøver i højere grad nu efter, at det er blevet et prøvefag og få dem til at være meget mere undervisende og sætte spørgsmålstegn ved alt. (...) og mindre, bare følge med i den aktivitet jeg laver.**

**Tidsstempel: 1:51-2:05**

I: Undervisningsmuligheder ift. indholdsområderne?

**J: Jeg føler faktisk meget, at mulighederne er helt åbne. Det er bare blevet sat mere fast, at man er nødt til at variere sig i højere grad. (...) men jeg kan også ærgre mig nogle gange over, at man ikke kan gå i dybden med det, eleverne lige brænder for, eller man som skole har fantastiske faciliteter til.**

**Tidsstempel: 2:54-3:32**

### Teori

I: Var det anderledes at have idræt, efter det blev prøvefag?

**Se: Ja, der kom mere teori ind over det - meget mere. Det var ikke bare at spille rundbold og sådan nogle ting. Der var meget mere, hvorfor svinger man battet på den måde? Eller hvilke muskelgrupper bruger du og sådan nogle ting. Man skulle reflektere mere over, hvad man egentlig gjorde, når man skulle lave idræt.**

**Tidsstempel: 2:35-2:57**

**N: For det første så fik vi jo teori en gang i mellem. (...) om muskler og hvilke muskler man bruger. (...) hvad der sker, når man varmer op (...) vi begyndte at køre sådan nogle forløb i stedet for at det bare var det her stikbold og fri leg og sådan.**

**Tidsstempel: 2:31-2:56**

**N: (...) det var fedt, at man ligesom sådan følte, at vi rent faktisk lærte noget, fordi det var sådan, at så kørte vi dans den ene gang og så noget atletik. Og man ligesom følte, at det havde et formål sådan. Det tror jeg er den største sådan forskel også.**

**Tidsstempel: 3:05-3:18**

## Medbestemmelse

### Intet konkret blev nævnt

## Engagement

I: Var det anderledes at have idræt, efter det blev prøvafag?

Si: (...) man kunne også godt mærke at, idrætslæreren begyndte at gøre mere for eleverne, da man kunne trække det som fag. Før i tiden, i hvert fald på min skole, blev det set som et hyggefag, som egentlig ikke var vigtigt. Men det var bare en tid på dagen, hvor man kunne slappe lidt af og lave, hvad man havde lyst til.

Tidsstempel: 0:33-0:54

K: Et, at du pjækkede mindre fra det. Fordi før det så var idræt noget som ikke engang lærerne tog seriøst - hvert fald på min skole. (...) halvdelen af tiden, der var lærerne der ikke en gang.

Tidsstempel: 0:20-0:38

## Prøven

I: Hvordan var det at gå til prøven?

N: (...) den var meget tidskrævende. (...) det er meget anderledes. Man skal sådan stå for en meget større eksamen, føler jeg. Fordi det ligesom, altså både består af det her praktiske og så noget teori.

Tidsstempel: 0:21-0:36

## Bilag 3 - Spørgeskema til elever

### Idræt som prøvefag

Sæt kryds: Dreng \_\_\_\_ Pige \_\_\_\_

Klassetrin \_\_\_\_

1. Har du været til prøven i idræt?

Ja \_\_\_\_

Nej \_\_\_\_

Hvis ja til spørgsmål 1:

2. Hvor mange timer brugte din gruppe på at planlægge til prøven?

0-2 \_\_\_\_

3-5 \_\_\_\_

6-10 \_\_\_\_

11-15 \_\_\_\_

16-20 \_\_\_\_

+20 \_\_\_\_

Hvis ja til spørgsmål 1:

3. Hvor mange timer brugte din gruppe på at øve til prøven?

0-2 \_\_\_\_

3-5 \_\_\_\_

6-10 \_\_\_\_

11-15 \_\_\_\_

16-20 \_\_\_\_

+20 \_\_\_\_

4. Syntes du, at undervisningen ændrede sig efter, at idræt blev prøvefag?

Meget uenig \_\_\_\_

Uenig \_\_\_\_

Neutral \_\_\_\_

Enig \_\_\_\_

Meget enig \_\_\_\_

Ved ikke  
\_\_\_\_

5. Var du mere motiveret, når du skulle have idræt?

Ja \_\_\_\_

Nej \_\_\_\_

Ved ikke \_\_\_\_

6. Hvor mener du, at det største fokus har været i din tidligere idrætsundervisning (maks. to krydser)? Boldspil \_\_\_\_

Løb, spring og kast \_\_\_\_

Fysisk træning \_\_\_\_

Kropsbasis \_\_\_\_

Dans og udtryk \_\_\_\_

Redskabsgymnastik \_\_\_\_

7. Hvilke to områder var du bedst til?

Boldspil \_\_\_\_

Løb, spring og kast \_\_\_\_

Fysisk træning \_\_\_\_

Kropsbasis \_\_\_\_

Dans og udtryk \_\_\_\_

Redskabsgymnastik \_\_\_\_

8. Hvilke to områder var du dårligst til?

Boldspil \_\_\_\_

Løb, spring og kast \_\_\_\_

Fysisk træning \_\_\_\_

Kropsbasis \_\_\_\_

Dans og udtryk \_\_\_\_

Redskabsgymnastik \_\_\_\_

9. Havde du én lærer som var god til alle 6 af de overstående områder?

Ja \_\_\_\_

Nej \_\_\_\_

Ved ikke \_\_\_\_

10. Anvendte din lærer teori i undervisningen?

Aldrig \_\_\_\_

Sjældent \_\_\_\_

Nogle gange \_\_\_\_

Ofte \_\_\_\_

Altid \_\_\_\_

Ved ikke \_\_\_\_



## Bilag 4 - Svar på spørgeskema (94 respondenter fra 10. klasse)

### Spørgsmål 1

Har du været til prøven i idræt?

	Ja	Nej
Antal	30	64
Procent	32	68

### Spørgsmål 2

Hvor mange timer brugte din gruppe på at planlægge til prøven?

	0-2	3-5	6-10	11-15	16-20	+20
Antal	3	7	12	5	2	1

### Spørgsmål 3

Hvor mange timer brugte din gruppe på at øve til prøven?

	0-2	3-5	6-10	11-15	16-20	+20
Antal	8	11	4	4	2	1

### Spørgsmål 4

Syntes du, at undervisningen ændrede sig efter, at idræt blev prøvefag?

	Meget uenig	Uenig	Neutral	Enig	Meget enig	Ved ikke	Intet svar
Antal	4	8	9	39	21	8	5
Procent	4	9	10	41	22	9	5

### Spørgsmål 5

Var du mere motiveret, når du skulle have idræt?

	Ja	Nej	Ved ikke	Intet svar
Antal	35	39	16	4
Procent	37	41	17	4

### Spørgsmål 6

Hvor mener du, at det største fokus har været i din tidligere idræts-uv? (max 2 krydser)

	Boldspil	Løb, spring og kast	Fysisk træning	Kropsbasis	Dans & udtryk	Redskabsgymnastik	Ej brugbare spørgegeark
Antal	60	36	21	18	9	10	8
Procent	64	38	22	19	10	11	9

### Spørgsmål 7

Hvilke to områder var du bedst til?

	Boldspil	LSK	Fysisk træning	Kropsbasis	Dans & udtryk	Redskabsgymnastik	Ej brugbare spørgegeark
Antal	47	19	33	13	27	15	17
Procent	50	20	35	14	29	16	18

### Spørgsmål 8

Hvilke to områder var du dårligst til?

	Boldspil	LSK	Fysisk træning	Kropsbasis	Dans & udtryk	Redskabsgymnastik	Ej brugbare spørgegeark
Antal	14	25	17	21	40	33	19
Procent	15	27	18	22	43	35	20

### Spørgsmål 9

Havde du én lærer, som var god til alle 6 af de overstående områder?

	Ja	Nej	Ved ikke	Ej brugbare spørgegeark
Antal	29	48	14	3
Procent	31	51	15	3

### Spørgsmål 10

Anvendte din lærer teori i undervisningen?

	Aldrig	Sjældent	Nogle gange	Ofte	Altid	Ved ikke	Ej brugbare spørgegeark
Antal	7	31	27	22	2	1	4
Procent	7	33	29	23	2	1	4

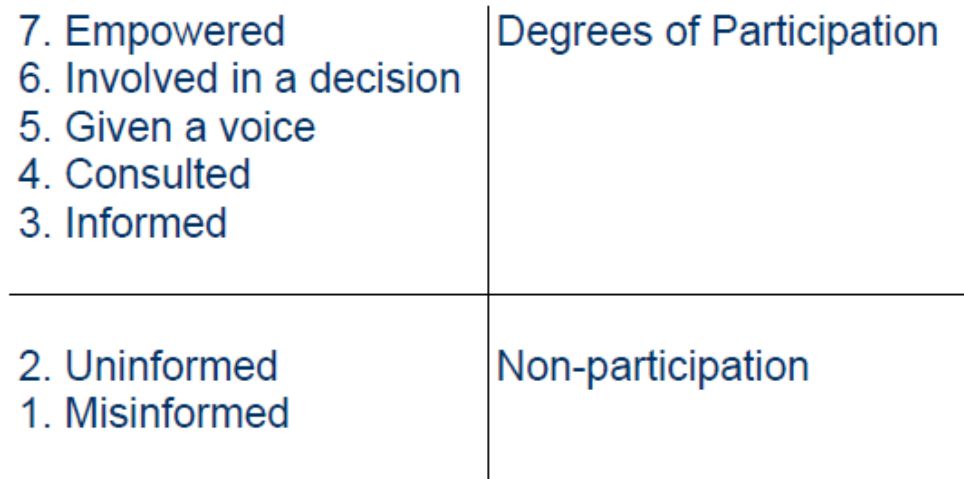
## Bilag 5 - Spilhjulet



## Bilag 6 - Ladder of participation

(Paustian, 2009: 10)

### *Ladder of participation*



## Bilag 7 - Hattie og "know your impact"

### International evidens: Hatties liste over indflydelsesfaktorer (Hattie: 2012)

Indflydelsesfaktor	Effektstørrelse
Elevforventninger/selvrapportering	1.44 (Meget stor effekt)
Lærerens troværdighed	0.90 (Meget stor effekt)
Formativ evaluering	0.90 (Meget stor effekt)
Klassediskussion	0.82 (Meget stor effekt)
Lærertydelighed	0.75 (Meget stor effekt)
Feedback	0.75 (Meget stor effekt)

7