

Professionshøjskolen UCC
læreruddannelsen Blaagaard/KDAS
Forside til BA

Eksamenstermin **Maj-juni 2015**

Titel skal oplyses med maksimalt 80 anslag.



Titel:	Hvorfor skal vi arbejde med læringsmål i idrætsfaget?
---------------	---

Navn	Studienummer
Natasia Fenger Dahlmann	Bk14e280

Linjefag:	Idræt
------------------	-------

Linjefagsvejleder:	Birgitte Hedeskov
Pædagogisk vejleder:	Pernille Hansen

Antal anslag¹	_____79982_____ anslag
Antal sider (fysiske)	_____34_____ sider

Må opgaven lægges på BA-siden på Portalen? (sæt kryds)	Ja <input checked="" type="checkbox"/>  Nej <input type="checkbox"/> 
--	--

Eksamen er individuel.

¹BA-opgaver skal minimum være på 65000 anslag (25 sider) og maksimum være på 91000 anslag (35 sider) inklusiv mellemrum. Både anslag og sidetal skal angives uden at tælle forside, litteraturliste og bilag med

INDHOLD

Indledning	s. 2
Metode	s. 4
Teori	s. 9
Diskussion	s. 12
Hvorfor skal vi arbejde med læringsmål i idræt?	s.15
Hvordan kan arbejdet med læringsmål sikre den faglige kvalitet i idrætsfaget? – Analyse af empiriske data	s. 21
Konklusion	s. 34
Perspektivering	s. 35
Litteraturliste	s. 36

INDLEDNING

At undervisningen skal sigte efter opfyldelse af forskellige målområder er ikke noget nyt fænomen i folkeskoleregi - ej heller for idrætsfaget. Tilbage i starten af 1900-tallet, skulle lærerne i idræt følge såkaldte timesedler, som angav præcist hvilke øvelser, de skulle lave med eleverne i de enkelte timer, og siden 1937 er der blevet formuleret formål for faget (Rønholt & Peitersen 200:76 ff.). Senere er der udgivet faghæfter med centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er), og den politiske interesse for at have idræt som et gældende og velbegrunderet læringsfag i folkeskolen har været vedvarende.

Imidlertid viser undersøgelser af idrætsundervisningen i folkeskolen, som *EVA-rapporten* (EVA 2004), *Kvalitet i idrætsundervisningen – en undersøgelse af idræt i 8.-9. klasse* (herefter *Kvalitet i idrætsundervisningen*) (Rønholt m.fl. 2007) og senere *Status på Idrætsfaget* (herefter *SPIF-11*) (Munk & von Seelen 2012) at der ikke er kultur for at opstille eksplicite læringsmål for eleverne i idrætsundervisningen. I 2004 satte 74% af lærerne mål for den enkelte elev – i 2011 var det antal faldet til 45% (Munk & von Seelen 2012). Faget ses ofte som et "pausefag", hvor fagligheden nedprioriteres og hvor fokus er på aktiviteten (hvad eleverne skal **lave**) frem for på læringsmålene (hvad eleverne skal **lære**). Der hersker tilsyneladende på flere områder en disharmoni mellem de politisk bestemte uddannelsesstandarder, som er beskrevet i faghæftet for idræt (UVM), den gode undervisning¹ og den egentlige undervisningspraksis i idrætsfaget. Faget lider mange steder af manglende fokus på faglig kvalitet, og hidtil har det da også været muligt for den enkelte lærer at tillægge undervisningen en vis laissez fair holdning i sit valg (eller fravalg) af indhold og i sin prioritering af aktivitet frem for læring.

I indeværende skoleår er en afgangsprøve i idræt blevet en realitet og de nye *forenklede Fælles Mål* (UVM) er tilgængelige og bliver gældende fra skoleåret 2015/16. Der ses generelt i folkeskolen et øget fokus på, at elevernes læring skal kunne dokumenteres i alle fag, og folkeskolen er lige nu placeret mellem en lang dannelsesstradition og et målstyringsparadigme, der vinder stadig større indtog i skolepolitikken.

Den udbredte laissez fair holdning til læringsmål og kvalitet i idrætsundervisningen er ikke længere tilstrækkelig (– ikke at den nogensinde har været det!) Idræt er et læringsfag og kvaliteten skal kunne måles og dokumenteres. Dog stilles der samtidig spørgsmålstejn ved, om målstyring af idrætsundervisningen, vil være på bekostning af fagets dannelsesopgave, idet dannelsens følelsesmæssige og sociale kundskaber ikke umiddelbart kan kvantificeres og dokumenteres og derved potentielt vil blive tillagt ringere værdi i en målstyret undervisningspraksis.

Det er således interessant at se på, hvordan kvalitetsbegrebet for idrætsfaget ser ud i spændingsfeltet mellem dannelsesstradition og curriculumtænkning. Desuden er det relevant

¹ Her er valgt Andreas Helmkes kendetegn for undervisningskvalitet (Helmke m.fl. 2008 og Helmke 2013).

at undersøge, hvordan målstyring kan anvendes i idrætsundervisningen og hvilken virkning den målstyrte undervisning kan have på oplevelsen af kvalitet i undervisningen.

Disse overvejelser leder til opgavens overordnede problemformulering, som lyder:

Hvorfor skal vi arbejde med læringsmål i idrætsfaget? Og hvordan kan arbejdet med læringsmål sikre faglig kvalitet i idrætsundervisningen?

Bearbejdningen af opgavens problemformulering er opdelt i følgende afsnit;

I en *diskussion* af kvalitetsbegrebet vil jeg vurdere værdigrundlaget for kvaliteten i idrætsfaget i spændingsfeltet mellem en lang dannelsesstradition og den anglo-amerikanske curriculumtænkning.

I en *argumentation* for, hvorfor vi skal arbejde med læringsmål i idrætsfaget, vil jeg belyse og tage udgangspunkt i nogle af de udfordringer, som faget står over for - udfordringer som bevirker, at nogle elever kun i mindre grad eller slet ikke deltager eller engagerer sig i idrætsundervisningen. Deltagelse og ikke mindst engagement er en forudsætning for læring og derfor er mangel på samme begrænsende for den faglige kvalitet i idrætsundervisningen. Jeg sætter udfordringerne i et motivationsperspektiv og forsøger således at vise, hvordan arbejdet med læringsmål kan motivere eleverne til øget deltagelse og engagement.

I en *analyse og fortolkning* af de empiriske data, vil jeg fremstille tegn på, om og hvordan arbejdet med læringsmålstyret undervisning kan sikre faglig kvalitet i idrætsundervisningen.

Til opgaven er der anvendt eksterne empiriske undersøgelser af idrætsfaget² til sammenligning for opgavens egen empiri, mens John Hatties teori om læringsmålstyret undervisning³ vil danne det praktiske grundlag for curriculumtænkningen i opgaven. Desuden anvendes Helmkes kendetegn for undervisningskvalitet, som grundform for den gode undervisningspraksis. Anvendte teorier med betydning for opgavens konklusioner, er redegjort for i afsnittet om anvendt teori.

² EVA-rapporten (EVA 2004), Kvalitet i idrætsundervisningen (Rønholt m.fl. 2007) og SPIF-11 (Munk & von Seelen 2012)

³ (Hattie 2013)

Hensigten med opgaven er at fremhæve en række udfordringer og hindringer for kvaliteten i faget for derpå vise, hvordan arbejdet med læringsmålstyret undervisning i større eller mindre omfang kan afhjælpe disse problemstillinger.

METODE

Videnskabsteoretisk tilgang

I arbejdet med opgavens teorier og den empiriske undersøgelse, har jeg indtaget en hermeneutisk position⁴. Med afsæt i min tolkning af den aktuelle praksis i idrætsfaget samt relaterede teorier, er der dannet en række hypoteser, som er forsøgt testet via arbejdet med opgaven. Jeg har altså overordnet forsøgt at skabe ny forståelse, ved at afprøve forforståelsen i en undersøgelseskontekst.

Den hermeneutiske tænkning mener, at menneskets adfærd, motiver og holdninger er præget af kollektive forhold, som kommer til udtryk i sociale samspil afhængigt af tid og sted (Jørnø 2014:48 f.). Konklusionerne i denne opgave vil derfor være et produkt af min aktuelle forståelse og altså ikke et ubestridt billede af virkeligheden, men snarere sandsynligheder (Ibid.). Dette er forsøgt understreget med opgavens valg af sprogbrug.

I det tidlige arbejde med opgaven har jeg arbejdet induktivt⁵ med at opstille hypoteser omkring den aktuelle idrætspraksis. Her har jeg anvendt andres empiriske undersøgelser sammen med data fra første runde dataindsamling – jeg kalder det senere *den indledende fase* – til at formulere opgavens indledning og overordnede problemformulering. Efterfølgende er teorier og hypoteser om undervisningskvalitet og læringsmålstyret undervisning blevet testet deduktivt⁶ i undersøgelsens anden runde dataindsamling – jeg kalder det senere *den afsluttende fase*.

Fordele og ulemper ved de valgte metoder

Den forholdsvis store mængde af data, for en opgavetype som denne, har været tidskrævende både i indsamlingsfasen og i bearbejdningsfasen, men variationen af kvantitative metoder (spørgeskema) og kvalitative metoder (observation, elevlogbog og interview) har gjort det muligt at danne et grundigt og nuanceret billede, hvor både lærere og elever har bidraget væsentligt. Empirien har dermed forstærket opgavens gyldighed og pålidelighed.

Dog er konklusionerne kun gyldige i det omfang, at de præsenterer et lille udsnit af idrætspraksisser (3 klasser i København) og dermed kun kan påvise hvordan virkeligheden ser ud i den specifikke kontekst, som undersøgelsen er udført i. Antydninger og konklusioner i opgaven, som er lavet på baggrund af denne empiri, skal dermed ikke ses som almengyldige, men som gældende eksempler på virkelige idrætspraksisser i denne bestemte kontekst, hvor et bestemt fokus på en udvalgt teori er testet i tre mere eller mindre tilfældige klasser. Dermed er der åbnet op for muligheden for anderledes resultater i andre geografiske

⁴ Den hermeneutiske videnskabsteori bygger på opfattelsen af, at vores forståelse af verden altid danner udgangspunkt for vores forforståelse og at forforståelsen er en forudsætning for enhver videre forståelse (den hermeneutiske spiral) (Jørnø 2014:47 ff.).

⁵ Fra fakta opnået gennem observation → teori/hypotese (Jørnø 2014:35)

⁶ Fra teori/hypotese → forudsigelser og forklaringer (Ibid.)

områder, på andre skoler og i andre klasser med et andet valg af undersøgelsesmateriale og struktur jævnfør den hermeneutiske tilgang til opgaven.

Empirisk arbejdsgang

For at forstå, hvordan arbejdet med læringsmålstyret undervisning kan sikre den faglige kvalitet i idrætsfaget, har jeg udført en empirisk undersøgelse i tre 8./9. klasser på tre forskellige skoler i Københavns Kommune.

Følgende er et oprids af de valgte metoder opdelt i faser. Nogle af faserne lapper over hinanden og opdelingen er derfor ikke kronologisk komplet.

- **Den indledende fase - første runde dataindsamling;** på baggrund af eksterne empiriske undersøgelser⁷ udarbejdede jeg to spørgeskemaer, med det formål at få indblik i den foreliggende idrætspraksis på de deltagende skoler samt lærere og elevers opfattelse af undervisningskvalitet i idrætsfaget.

Jeg udarbejdede 2 digitale spørgeskemaer:

Elektronisk spørgeskema til de medvirkende lærere:

"Kvalitet i idrætsundervisningen - 1"

- 13 spørgsmål
- 5 kategorier: fakta om klassen, erfaringer med forenklede Fælles Mål, evaluering, hvad er kvalitet i idrætsundervisningen?, vurdering af kvalitet i idrætsundervisningen.

Elektronisk spørgeskema til de medvirkende elever:

"Kvalitet i idrætsundervisningen - elever"

- 3 spørgsmål
- 3 kategorier: fakta, hvad er kvalitet i idrætsundervisningen?, vurdering af kvalitet i idrætsundervisningen.

Med intentionen om at få så ærlige svar som muligt, blev det understreget for lærerne, at der ikke var til hensigt at bedømme deres praksis, men at formålet var at danne et realistisk og oprigtigt billede af afsættet for undersøgelsen.

Spørgeskemaerne blev udfyldt inden undervisningsmaterialet blev sendt afsted.

- **Udvælgelse af respondenter;** i første omgang efter klyngeprincippet (af geografiske årsager begrænset til Københavns Kommune). Af henvendelser til 24 skoler fik jeg tilbagemeldinger fra 6 lærere og af de 6 blev der etableret samarbejde med 3 lærere/klasser på 3 skoler; 2 skoler i Valby og 1 i Brønshøj/Vanløse. De endelige

⁷ (EVA 2004), (Rønholt 2007), (Munk & von Seelen 2012)

respondenter (lærerne) blev derved fundet ved selvselektion⁸. Eleverne fra de tre klasser medvirkede i undersøgelsen i kraft af lærerens valg om at deltage. I alt medvirkede 79 elever.

- **Udarbejdelse af læringsmålstyret undervisningsmateriale;** på baggrund af eksisterende teorier om god undervisning (se afsnit om anvendt teori) og anbefalinger fra forenkledede Fælles Mål for idræt (UVM), udarbejdede jeg et undervisningsmateriale til 8./9. klasseset, som strakte sig over fire moduler á 90 min. Materialet blev lavet med henblik på, at de medvirkende lærere senere skulle implementere det i deres idrætsundervisning og efterfølgende melde tilbage på virkningen og oplevelsen af forløbet.
- **Undervisningsforløb og observation i én af klasserne;** De udvalgte lærere gennemførte undervisningsforløbet ud fra de anvisninger og vejledninger, som fulgte med materialet. Jeg observerede hele forløbet over fire undervisningsmoduler i én af klasserne via aktiv (men skjult) observation⁹.
Formålet med observationerne var 1) at se, om den læringsmålstyrede undervisning havde indflydelse på elevernes motivation for at deltage, 2) om de idrætsusikre elever fik bedre vilkår for at deltage og bidrage i undervisningen og 3) om undervisningen levede op til kravet om både at danne og udvikle kompetencer hos eleverne.
Jeg har undervist observationsklassen sammen med den medvirkende lærer i tre år, hvorfor jeg havde indgående indsigt i den foreliggende undervisningspraksis; klassen var ikke før blevet undervist læringsmålstyret i idrætstimerne, motivationen for at deltage var generelt lav og klassens samlede fraværsprocent lå normalt på 10-14%. Eleverne var vant til min tilstedeværelse i undervisningen og vidste ikke, at forløbet var en del af en undersøgelse. Jeg vurderer derfor, at min påvirkning af undersøgelsesmiljøet har været minimal.
- **Den afsluttende fase – anden runde dataindsamling samt analyse;** Spørgeskemaer, observation (se ovenfor), indsamling og gennemlæsning af elevlogbøger og interview med det formål at få indblik i, om lærerne havde oplevet kvalitet i undervisningen. Lærerne modtog det afsluttende spørgeskema i slutningen af forløbsperioden og besvarede spørgeskemaet umiddelbart efter forløbets afslutning.
Det afsluttende spørgeskema bestod af:

Elektronisk spørgeskema til de medvirkende lærere:

”Kvalitet i idrætsundervisningen 2”

- 11 spørgsmål

⁸ Selvselektion forstås som frivillig tilbagemelding (Harboe 2013:151)

⁹ Aktiv, idet der blev indsat et til formålet udarbejdet undervisningsforløb. Skjult, idet eleverne ikke vidste, at forløbet var en del af en undersøgelse (Ibid.:105-106).

- 7 kategorier; fakta, rammer/struktur/tydelighed, differentiering/variation, elevernes deltagelse og engagement/adfærd, lærernes forhold til kvalitet, logbog som metode til evaluering i idræt, målstyret undervisning og kvalitet

De medvirkende elever skrev logbog i elevkompendiet efter hver af de fire moduler. Formålet var at få indblik i elevernes udbytte af undervisningen samt deres refleksioner over undervisningen og egen læring. I alt blev der indsamlet 79 logbøger, som hver bestod af fire sider. 20 logbøger var ikke komplette¹⁰.

Efter endt forløb, besvarelser af spørgeskemaer og indsamling af logbøger, aftalte jeg et interview med én af de medvirkende lærere med henblik på at få uddybet lærerens oplevelse af at arbejde med læringsmål i idræt.

Jeg valgte en ustruktureret form¹¹ til interviewet, med udelukkende åbne spørgsmål¹². Interviewet blev optaget, og dele er blevet transskriberet med det formål at kunne bruge udvalgte citater i opgaven.

Enkeltinterviewet bar fordel af at respondenterne fik mulighed for at komme med egne holdninger og den personlige kontakt sikrede, at respondenterne forstod alle spørgsmål (Harboe 2013:80).

Udvalgte svar fra de indsamlede data vil blive fremstillet i det analytiske afsnit.

¹⁰ Én eller flere af siderne var ikke udfyldt. Formentlig grundet fravær eller på anden vis manglende deltagelse.

¹¹ Ustruktureret form; spørgsmålene var formuleret på forhånd, men ikke sat i bestemt rækkefølge (også kaldet "fleksibelt interview") (Harboe 2013:74)

¹² Respondenterne kan formulere sin svar personligt (Ibid.)

TEORI

Følgende er en kort redegørelse for anvendte teorier med betydning for opgavens konklusioner. Teorier som er anvendt til at underbygge og forklare enkelte sagsforhold er ikke videre uddybet i dette afsnit, men vil komme til udtryk i de respektive afsnit.

Skaalvik – om selvopfattelse og motivation.

I Skaalviks teori om sammenhængen mellem selvopfattelse og motivation har elevernes selvopfattelse, eller forventning om at mestre bestemte opgaver i skolen, betydning for motivationen og tilgangen til opgaverne; hvis der, på den ene side, er lav forventning til, at opgaven kan mestres, kan det medføre, at eleverne hurtigere sænker indsatsen eller giver op og måske endda melder sig helt ud af undervisningen. Hvis der, på den anden side, er høj forventning om at mestre opgaven, vil dette være fremmede for elevernes motivation. Eleverne vil således have mod på at gå til opgaverne, være klar til at yde en indsats samt have større udholdenhed, når de møder udfordringer. En forventning om at kunne lykkes kan altså skabe motivation hos eleverne for at deltage og engagere sig i undervisningen (Skaalvik 2007:46).

Skaalviks teori om sammenhængen mellem selvopfattelse og motivation anvendes i en argumentation for, hvorfor vi skal arbejde med læringsmål i idræt (jævnfør opgavens problemformulering). Samtidig er teorien brugt til at retfærdiggøre anvendelsen af Hatties teori om læringsmål og målstyret undervisning i denne opgave.

Hattie – om læringsmål og målstyret undervisning.

Hattie arbejder med princippet om synlig undervisning og læring. Om det princip skriver han:

"Synlig undervisning og læring forekommer, når der er en bevidst praksis, som sigter mod at opnå mestring af målet, når der gives og søges feedback, og når der er aktive, passionerede og engagerede mennesker (lærere, elever, kammerater), som deltager i læringshandlingen. (Hattie 2013:41)

Den bevidste praksis handler om, at indholdet i undervisningen ikke er tilfældigt. Den målstyrede læring starter allerede i planlægningen af undervisningen, hvor læringsmålene formuleres med udgangspunkt i elevens forudsætninger. I lektionens gennemførelse er målene tydelige for både elev og lærer og der arbejdes bevidst med opfyldelse af de givne kriterier for målopfyldelse. Feedback til eleven skal løbende støtte eleven i læringsprocessen og sørge for at eleven ved, hvor han eller hun er på sin læringsvej mod kriterierne for målopfyldelse. Efter lektionen og forud for den næste, handler det om at se på effekterne af undervisningen og ikke på handlingerne i sig selv. Én af Hatties væsentlige pointer er, at undervisningen skal ses fra elevens perspektiv, hvorfor det også er vigtigt, at eleven er aktiv og engageret i sin egen (og klassens) læreproces.

Hatties teori er forsøgt testet i den empiriske undersøgelse, hvor et læringsmålstyret undervisningsforløb er sat i værk i tre 8./9. Klasser. Undervisningsforløbet er hovedsageligt udarbejdet på baggrund af Hatties førnævnte principper for synlig undervisning og læring.

Helmke – om kendetegn for undervisningskvalitet.

Den tyske professor i pædagogik Andreas Helmke har beskrevet ti kendetegn for undervisningskvalitet¹³, der har til hensigt at åbne for en mangfoldighed af muligheder for diagnosticering og udvikling af undervisningen (Helmke 2013:123).

Helmke arbejder ud fra det synspunkt, at undervisningsmetoderne skal vælges i forhold de mål, der skal nås – ikke omvendt. Undervisningen skal tilrettelægges ud fra de endelige mål, som de er beskrevet i Fælles Mål og disse mål skal nedbrydes til kompetencer, så man således planlægger "baglæns" – på samme måde som vejledningen i forenklede Fælles Mål foreskriver (UVM 2014:vejledning for idræt). Helmke pointerer, at det vigtigste spørgsmål ikke handler om *hvad* der er gennemgået i timen, men hvilke forestillinger, færdigheder og holdninger, der er blevet udviklet og således hvor virkningsfuld undervisningen har været. På det punkt er Helmkes teori i tråd med Hatties idé om at have fokus på *effekten* af undervisningen (se ovenfor).

Helmke lægger endvidere vægt på, at eleverne er forskellige og har forskellige forudsætninger for at lære, hvorfor læringsmål og metoder skal tilpasses herefter. Helmke er lige som Hattie optaget af, at der skal være balance mellem forudsætninger og krav til eleven og at eleverne skal have tilbagemeldinger (Hattie: "feedback") om deres fremskridt.

Om håndtering af elevernes heterogenitet skriver Helmke bl.a.:

"Et hovedmål for undervisning, der er differentieret og individualiseret, er at muliggøre og igangsætte selvstændig læring for om muligt alle elever." (Helmke 2013:206)

Jeg læner mig op ad Helmkes teorier om undervisningskvalitet, idet jeg i høj grad deler hans interesse i at kvalificere undervisningen ud fra en række metoder, som har vist sig i empirisk forskning at være virkningsfulde, dog ud fra en erkendelse af, at der ikke er tale om endegyldigt "rigtige svar". Lige som jeg tillægger han undervisnings- og læringsprocesser et konstruktivistisk element, idet han ser elevens egen indsats (sammen med en række andre faktorer) som afgørende for dennes udbytte af undervisningen (Ibid.:79). I opgaven arbejder jeg bl.a. med hypotesen om, at elevens deltagelse og engagement er afgørende for den idrætsfaglige læring.

¹³ 1) Klasseledelse 2) Klarhed og struktur 3) Konsolidering og sikring af det lærte 4) Aktivering 5) Motivation 6) Læringsfremmende miljø 7) Elevorientering 8) Kompetenceorientering 9) Håndtering af heterogenitet 10) Mangfoldighed (Helmke 2013)

Helmkes teorier er hovedsageligt anvendt som pejlemærke for almindidaktiske kvalitetsområder i de didaktiske overvejelser for udarbejdning af undersøgelsesforløbet og i udarbejdning af det afsluttende spørgeskema.

DISKUSSION

I det følgende afsnit vil jeg diskutere kvalitetsbegrebet i en idrætsfaglig kontekst i spændingsfeltet mellem den tyske dannelsese teori og den anglo-amerikanske curriculumtænkning. Grundholdningen i afsnittet er, at kvalitet defineres i en forståelse mellem de implicerede aktører. Det betyder, at begrebet er en kompleks størrelse og at forståelsen heraf vil ændre sig afhængigt af tid og sted.

"At arbejde med kvalitet er ikke en konkurrence på private postulater eller en arkæologisk afdækning af tingenes iboende kvalitet. Kvalitet er ikke subjektiv eller objektiv, den er både-og. Kvalitet opfattes altid gennem et prisme af værdier og står i forhold til konteksten." (Andersen 2007:25)

Kvaliteten må imidlertid ikke være så meget op til den enkeltes tolkning og vurdering, at alt kan være lige gyldigt (Andersen 2007:25). For at kunne arbejde med kvalitetsbegrebet i praksis, må man have "begreber at begribe kvaliteten med", så den bliver en konstruktiv kobling mellem det, der tillægges værdi og måden vi handler på (Ibid.).

Hvad er kvalitet og for hvem er det kvalitet?

Helt kort fortalt er det politisk bestemt og formuleret i forenkede Fælles Mål for idræt, at elevens udvikling af kropslige færdigheder såvel som kulturelle og dannelsesmæssige kvaliteter skal være bærende for undervisningen og undervisningen skal både være teoretisk og praktisk (UVM 2014). De faglige kvaliteter er videre forenklet i kompetenceområder samt videns- og færdighedsmål. Endvidere bliver der i fagformålet bl.a. lagt vægt på, at eleverne skal have "*mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt(...)*" (UVM 2014:fagformål). Der er dermed dannet et solidt politisk grundlag for, hvad der tillægges værdi.

Historisk set har den danske folkeskole fulgt den dannelsesorienterede didaktik, som er udviklet i Europa og særligt i Tyskland (Rønholt & Peitersen 2000:27). Målet med undervisningen er, at "*eleverne via øget kulturel forståelse opnår øget selvforståelse, som igen resulterer i medansvarlige handlinger i kulturfællesskabet*" (Hiim & Hippe 1997:50).

"Den almene dannelse handler ikke kun om indsigt og intellektuelle færdigheder, men altid også om udvikling af emotionelle, æstetiske, sociale, praktisk-tekniske færdigheder og muligheder, såvel som at orientere sig i forhold til individuelle etiske og/eller religiøse valgmuligheder i sit eget liv." (Wolfgang Klafki citeret i Rønholt & Peitersen 2000:32)

I dannelsesstraditionen forankres kvaliteten således i undervisningens opdragende effekt, og der lægges vægt på elevens sans for bl.a. etik, solidaritet, æstetik og emotionalitet etc. –

såkaldt "bløde værdier". Hovedvægten lægges på kundskabsindholdet, mens der fokuseres mindre på elevens læring i sig selv (Hiim & Hippe 1997:23).

Mens folkeskolen har det ene ben i en lang dannelsesstradition, er det andet ben placeret i den anglo-amerikanske curriculumtænkning, hvor uddannelse ikke handler så meget om dannelse, men mere om kompetencer (til arbejdsmarkedet). *"Genstandsfeltet (for denne tænkning) er udelukkende undervisning og læring, som man regner med at kunne effektivisere gennem strukturanalyser og nøje planlagte undervisningsforløb"* (Rønholt & Peitersen 2000:35); heraf den målstyrede undervisning. I naturvidenskabelige målorienterede forestillinger om undervisning er opfattelsen, at der kan skabes en direkte sammenhæng mellem mål og resultat, hvis de rette midler anvendes og til undervisningen kobles nøgleord som nøjagtig målbeskrivelse, vurdering, planlægning og effektivisering (Ibid.:36).

Curriculumtænkningen og idéen om den målstyrede undervisning kritiseres bl.a. for potentielt at begrænse folkeskolens dannelsesopgave og for at fordre kvantitet frem for kvalitet. Man er bange for, om skolen er på vej til at blive en "præstationsorienteret kontrolvirksomhed". Men tilrettelægger man ikke i et eller andet omfang undervisningen ud fra håndgribelige målsætninger, kan det omvendt være vanskeligt at vide med sikkerhed, om eleverne i realiteten har lært noget. Derfor kan der stilles spørgsmålstegn ved kvaliteten af undervisningen, når elevens udbytte ikke objektivt kan vurderes.

Nogle mener, at idrætsfaget har fået en gave i den nyligt indførte afgangsprøve, som angiveligt skal højne fagets status og sætte fokus på kvaliteten i undervisningen. Andre frygter, at undervisningen vil blive "teaching for the test" og at fordybelsen og glæden vil gå tabt, hvis det kun skal handle om at opfylde mål og præstere. Målopnåelse kan blive en form for belønning for eleven, hvorved den målstyrede undervisning potentielt vil udvikle "jeg-orienterede" elever¹⁴ (Skaalvik & Skaalvik 2014:201). For jeg-orienterede elever, kan ringe evner eller lav mestringsforventning være truende for selvværdet:

"Opfattelsen af egne evner er (...) en central del af selvopfattelsen og har stor betydning for selvværd og motivation." (Skaalvik & Skaalvik 2014:190)

"Elever, der har faglige problemer, kan ikke hævde sig sammenlignet med andre elever. Deres selvopfattelse vil derfor være særlig truet, hvis de er stærkt jegorienterede." (Ibid.:204).

Ovenstående anskuelser er vigtige at tage i betragtning i forhold til de såkaldt *idrætsusikre elever* i idræt¹⁵. Hvis eleverne ikke er motiverede for at deltage og engagere sig i undervisningen, kan der ud fra et konstruktivistisk synspunkt ikke være tale om kvalitet i undervisningen.

¹⁴ Jeg-orientering; også kaldet "præstationsorientering".

¹⁵ Idrætsusikre elever; "(...) elever, der ofte ikke er deltagende, enten fordi de er helt fraværende, eller fordi de ikke har de idrætslige forudsætninger for at deltage i en given aktivitet." (von Seelen 2012)

Hensigten med den målstyrede undervisning er dog næppe at udvikle jeg-orienterede elever – tværtimod. John Hattie, som forsker i uddannelse og som er fortaler for målorientering i undervisningen, lægger stor vægt på at synlige mål er med til at bevidstgøre eleven om sin egen læringsproces. På den måde vil undervisningen i modsætning til det frygtede potentielt udvikle ”opgave-orienterede elever”¹⁶ hvor *”målet er at lære og (...) følelsen af kompetence er afhængig af, om eleven øger sine færdigheder, opnår en bedre forståelse og forbedrer sig i forhold til egne tidligere præstationer”* – ikke i forhold til andres (Skaalvik & Skaalvik 2014:206).

Dannelsestraditionen og curriculumtænkningen er med deres forskellige videnskabsteoretiske positioner medvirkende til, at kvaliteten i idrætsfaget er en kompleks størrelse, selvom fagligheden er formuleret i Fælles Mål. Læreren er som aktør – sammen med eleverne – i et vist omfang og ud fra sit eget standpunkt med til at forme kvaliteten i undervisningen.

Med forenkede Fælles Mål er der lagt op til, at der skal opstilles læringsmål for den enkelte elev og at læringsmålene skal underbygges af tydelige ”tegn på læring”. Herved kan man sikre kvaliteten eller ”effekten” af undervisningen. Det skal være synligt for enhver der måtte kigge på undervisningen, hvori fagligheden og kvaliteten består.

I nærværende opgaves empiriske undersøgelse blev de tre medvirkende lærere stillet spørgsmålet om, hvorvidt de oplever kvalitet i idrætsundervisningen. To af de tre lærere oplever ”sjældent” kvalitet i undervisningen. Én af lærerne uddybede sit svar med, at det sjældent er muligt at opnå fælles motivation på holdet og at eleverne ikke deltager nok i undervisningen. Disse udfordringer, som har vist sig at gælde mere generelt, vil jeg komme ind på i et næste afsnit.

¹⁶ Opgaveorientering; også kaldet læringsorientering og mestringsorientering (Skaalvik & Skaalvik 2014:201)

HVORFOR SKAL VI ARBEJDE MED LÆRINGSMÅL I IDRÆT?

I det følgende afsnit vil jeg argumentere for, hvorfor det er relevant at arbejde med læringsmål i en idrætsfaglig kontekst. Jeg vil tage udgangspunkt i nogle af de udfordringer, som idrætsfaget står over for - udfordringer som er fremhævet i eksterne empiriske undersøgelser som EVA-rapporten (EVA 2004) og SPIF-11 (Munk & von Seelen 2012) samt udfordringer, som har vist sig i den indledende fase af nærværende opgaves empiriske undersøgelse.

Afsnittet skal legitimere, hvorfor arbejdet med læringsmål overhovedet er relevant i forhold til undervisningskvaliteten i idrætsfaget - hvis ikke prøven skal være det eneste argument for at skærpe fokus på kvaliteten i faget.

Skaalviks teori om sammenhængen mellem selvopfattelse og motivation (i Skaalvik 2007 samt Skaalvik & Skaalvik 2014) vil være tilbagevendende i afsnittet.

Jeg arbejder ud fra hypotesen om, at engagementet er vigtigt for enhver læreproces (Rønholt s. 31) og at elevernes læring i idrætsfaget forudsætter, at de først og fremmest deltager og engagerer sig i deres egen læreproces – velvidende at deltagelse ikke automatisk medfører idrætsfaglig læring (Rønholt 2007:32).

Udfordringer og begrænsninger for motivation og for kvalitet i idrætsfaget

Idrætsfaget står over for en række udfordringer, som kan begrænse kvaliteten i undervisningen. SPIF-11 peger blandt andet på, at skellet mellem idrætsstærke og idrætsusikre elever vokser (Munk & von Seelen 2012:55ff) og at nogle skoler oplever en fraværsprocent på 4-20% i idrætstimerne:

”Når lærere og elever i interviewene bliver bedt om at vurdere omfanget af fravær, er det typiske svar i overensstemmelse med de kvantitative data 2-3 fraværende elever. Der er dog på nogle skoler også lærere og elever, der oplever, at over en femtedel af eleverne er fraværende i idrætstimerne”. (Munk & von Seelen 2012:70)

Da eleverne kun kan få fagligt udbytte af undervisningen ved at deltage i undervisningen, anses fraværet som en hindring for den samlede kvalitet i faget.

Ifølge SPIF-11 kan en del af forklaringen på, at skellet mellem idrætsstærke og idrætsusikre elever vokser, samt at nogle elever ikke ønsker at deltage i idrætstimerne, være den herskende bolddiskurs¹⁷, som EVA-rapporten har antydnet og SPIF-11 senere har bekræftet finder sted i idrætsundervisningen (Munk & von Seelen 2012:55). SPIF-11 understøtter med et eksempel fra volleyball, hvor en dygtig elev angiveligt vil røre bolden flere gange end en

¹⁷ ”Bolddiskursen er udtryk for et markant fokus dels på den fysiske side af idræt, dels på de bevægelsesmønstre og den kropslige udfoldelse der er typisk for boldspil.” (EVA 2004:14)

mindre dygtig elev og slutter med, at skellet, mellem den idrætsstærke og den idrætsusikre elev, i sådanne kontekster vil forblive eller vokse (Ibid.:56). Desuden refererer SPIF-11 således fra undersøgelsens interview med elever omkring fravær i idrætstimerne:

“Når eleverne skal forklare, hvorfor nogle elever ikke ønsker at deltage i idrætsundervisningen, forholder de sig således på flere skoler til den herskende bolddiskurs. Nedenstående samtale med nogle elever, illustrerer meget tydeligt denne problematik.

>>Jeg kan ikke lide boldsport. Jeg er bange for bolden. Ja, det kan også godt gøre noget. Jeg er også tit lidt bange for bolden, så det bliver lidt slemt, hvis det er noget med bold, så har man mest lyst til at sætte sig ud på sidelinjen. Og det er bare altid boldsport, vi skal spille. Det er altid boldsport i idræt. Håndbold, fodbold, hockey, volley. Men altså, vi spiller bare altid boldsport (Elev)<<

Samtalen er et eksempel på, hvordan en bolddiskurs med fokus på de færdige boldspil kan ekskludere nogle elever”. (Munk & von Seelen 2012:56).

Den herskende bolddiskurs kan altså være medvirkende til skellet mellem idrætsstærke og idrætsusikre elever og til det fravær, der opleves i idrætstimerne.

I forlængelse heraf, kan forklaringen muligvis kædes sammen med Skaalviks teori om følgerne af henholdsvis høj og lav mestringsforventning; de i forvejen dygtige/idrætsstærke elever bliver dygtigere, da de går til idrætsundervisningen med høj mestringsforventning og motivation for at klare opgaverne, hvorimod andre elever med lav mestringsforventning – de idrætsusikre elever – sænker indsatsen, bliver helt væk fra idrætstimerne for at undgå nederlag eller forsøger måske at ændre fokus fra de svage præstationer, ved at lave ballade og forstyrre undervisningen. Disse elever får dermed ikke det samme udbytte af undervisningen. Skaalvik skriver:

“Vi har en tendens til at undgå situationer og aktiviteter, som vi ikke tror, vi kan indfri.” (Skaalvik 2007:46)

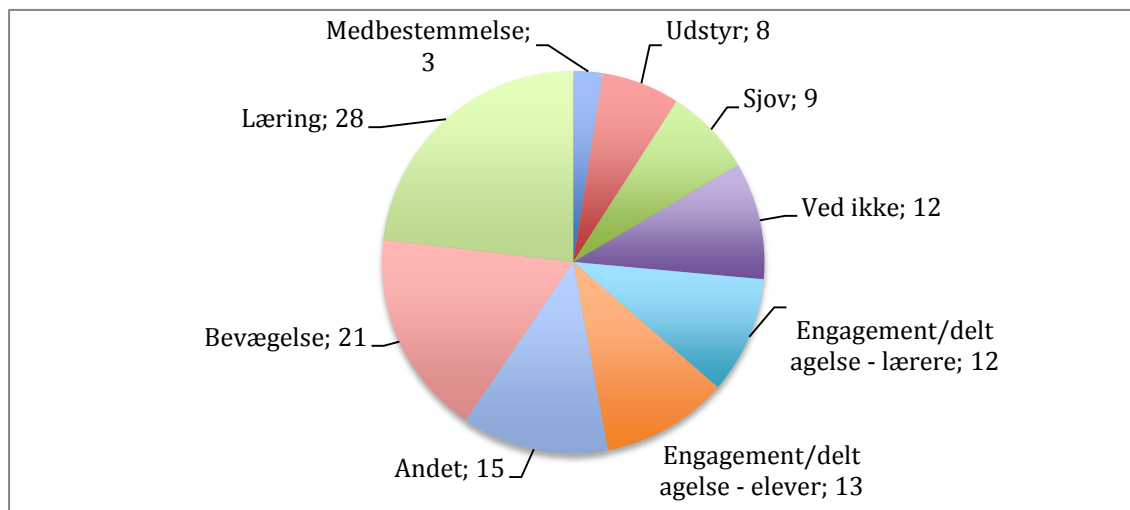
“Når eleven ikke magter at hævde sig i faget, vælger han at nedprioritere det og bruger tiden på at lave ballade i stedet for at arbejde. Ved at larme ændrer han også situationen. Lærere opmærksomhed rettes hovedsageligt mod den uønskede adfærd og i mindre grad mod de svage præstationer.” (Skaalvik & Skaalvik 2014:215)

En anden udfordring er, at mange elever går til idrætsundervisningen med forskellige forventninger til, hvad der kræves af dem og dermed også forskellige forventninger til, i hvilken grad de kan lykkes (mestre) i undervisningen. I nærværende opgaves indledende fase svarer eleverne i mere end ti forskellige retninger¹⁸ på spørgsmålet om, hvad de forstår ved

¹⁸ Flere typer svar er samlet under ”andet”

kvalitet i idrætsundervisningen (se figur 1) Elevernes udsagn viser sig desuden i flere tilfælde, at være forskellige fra lærernes, som primært handler om, at undervisningen skal være velforberedt, have en klar struktur samt være målrettet. Det tyder altså på, at mange elever har uafklarede forventninger til, hvad der kræves af dem og hvordan de kan lykkes med opgaverne i idrætsundervisningen og at dette kan have en betydning for deres motivation for at deltage engageret i idrætsundervisningen.

Figur 1: Hvordan oplever du kvalitet i idrætsundervisningen? (Elever)
121 svar fordelt på 79 respondenter (Angivet i antal elever der har svaret i hver kategori)



Skellet mellem idrætsstærke og idrætsusikre elever, mærkbart fravær og elevernes usikkerhed på, hvad der kræves af dem i idrætsundervisningen, kan begrænse den idrætsfaglige læring hos nogle elever og dermed også den samlede kvalitet i idrætsundervisningen.

Med dette afsæt vil jeg argumentere for, hvordan vi, på trods af de førnævnte udfordringer, kan motivere eleverne til øget deltagelse og engagement.

Læringsmål som motivation

Skaalvik påpeger, at eleverne generelt er motiverede for at nå bestemte mål, når de arbejder med skolefag og at disse mål kan variere fra elev til elev (Skaalvik 2007:50 f.). Forskning i motivation viser desuden, at elever besidder et ønske om at blive bedømt positivt, og at elevernes motivation afhænger af, hvilket mål de har (Ibid.:50 f.). Det fører tilbage til resultaterne af nærværende undersøgelse, hvor eleverne tegner et flertydigt billede af deres samlede forståelse af kvalitet i idrætsundervisningen – et billede som videre er forskelligt fra lærernes.

Det må derfor være en fordel at tydeliggøre for eleverne, hvad de skal lære samt hvorfor og hvordan, så deres mål i en eller anden udstrækning peger i samme retning. Rønholt

understreger i sin sammenfatning af afsnittet "kvalitet i idrætsundervisningen" (Rønholt m.fl. 2007:32):

"Eleverne har krav på at vide, hvad de skal eller kan lære og hvorfor. Idræt er et obligatorisk undervisningsfag med velformulerede målsætninger, som skal omsættes til praksis."

Rønholts undersøgelse er lavet i 2007 inden afgangsprøven og forenkede Fælles Mål for idræt blev en realitet, men ikke desto mindre, er holdningen stadig relevant, idet SPIF-11 i lighed med nærværende undersøgelse peger på, at lærerne i mange tilfælde ikke opstiller synlige læringsmål for eleverne og når de gør, målsættes der i langt højere grad for fagets praktiske side end for fagets teoretiske side¹⁹.

At eleverne har *krav* på at vide, hvad de skal eller kan lære, og at afgangsprøven nu automatisk retter fokus mod elevernes idrætsfaglige "kunnen" og "viden", bør ikke være den eneste begrundelse for at arbejde med læringsmål i idrætsundervisningen.

Synlige læringsmål kan potentielt bevirke, at eleverne ser sig selv lykkes med opgaven; når der opstilles eksplicitte mål for forløbet og når læringsmålene for den enkelte lektion synliggøres for eleverne, vil eleverne blive bevidste om, hvad der forventes af dem – i modsætning til, når de går til idrætsundervisningen med spredte oplevelser af, hvad undervisningen går ud på. Von Seelen siger om samme problematik i sin ph.d. afhandling, at tingsliggørelse²⁰ af de værdier som lærerne ønsker gældende, skal være tydelige og styrende for praksis (von Seelen 2012:200). Hvis læringsmålene ligeledes er tilpasset elevernes forskellige forudsætninger og hvis eleven ved hvad læreren ser som "tegn på læring", vil den enkelte elev få mulighed for at se sig selv i en udvikling mod målet. Fokus og feedback på elevernes tegn på læring undervejs i en lektion eller et forløb kan give dem en oplevelse af at lykkes og vil i henhold til Skaalviks teori om sammenhæng mellem selvpåfattelse og motivation gå til opgaverne med en tilstrækkelig grad af mestringsforventning og motivation for at deltage engageret.

I Hatties forståelse af læring og undervisning, ses feedback som et af de mest virkningsfulde træk (Hattie 2013:183). I henhold til ovenstående, er én af pointerne, at feedback skal være med til at hjælpe eleverne til at se, hvor de befinder sig i forhold til målopfyldelsen. Hattie refererer til Sadler (1989), der bruger begrebet "kløften" om elevens læringsproces:

¹⁹ - 55% af lærerne i SPIF-11 sætter ikke mål for den enkelte elev; 68% heraf sætter "i høj grad" mål for fagets praktiske side mens 16% "i høj grad" sætter mål for fagets teoretiske side (Munk & von Seelen 2012:41 f.).
- Nærværende opgaves induktive fase viste, at 2 af de 3 lærere ikke sætter mål for den enkelte elev mens en enkelt lærer gør.

²⁰ "Tingsliggørelse er at behandle en abstraktion som om den virkelig eksisterede eller som et konkret materielt objekt. Ved at give vores tanker, idéer og følelser navne gør vi det muligt at omtale dem og forholde os til dem." (von Seelen 2012:80)

"Den bedste måde at forstå feedback på er at tænke på Sadlers (1989) begreb "kløften": Feedback har til formål at reducere kløften mellem det sted, hvor eleven "er", og det sted, hvor det "er meningen", at han eller hun skal være – det vil sige mellem de tidligere eller nuværende præstationer og kriterierne for målopfyldelse." (Hattie 2013:183)

Feedback kan på den måde medvirke til at fastholde eleven i sin mestringsforventning på vejen mod målet.

"Den (feedback) kan give stikord eller vink, der kan fange en persons opmærksomhed og hjælpe ham eller hende til at fokusere på at lykkes med opgaven. Den kan rette opmærksomheden imod de processer, som er nødvendige for at udføre opgaven, den kan give information om idéer, der er blevet misforstået, og den kan være motiverende, så eleverne investerer mere energi eller flere færdigheder i opgaven." (Hattie 2013:183)

Det handler i høj grad om, at fokus skal rettes mod hvad eleverne skal **lære** frem for hvad de skal **lave** og at dette fokus på læringsmål kan støtte eleven i læringsprocessen. Som tidligere nævnt er der, udover den herskende bolddiskurs, ligeledes tendens til, at der i høj grad fokuseres på aktiviteten i sig selv, og at der i mindre grad opstilles mål for hvad eleverne skal lære.

Læringsmålene bør ikke kun rette sig mod kropslige færdigheder og indholdsområdet "Alsidig idrætsudøvelse" (UVM 2014), som det let kommer til, når der i overvejende grad er fokus på aktiviteten og det færdige boldspil i undervisningen. Der må ligeledes lægges vægt på elevernes udvikling af intellektuelle færdigheder og indholdsområderne "Idrætskultur og relationer" og "Krop, træning og trivsel", så de idrætsusikre elever i højere grad får mulighed for at deltage og bidrage i idrætsundervisningen. Den faglige læring bør altså bestå i læringsmål ud fra en variation af indholdsområderne i forenklede Fælle Mål.

"Fagligheden skal indeholde aktiviteter der giver eleverne mulighed for at opnå kundskaber og færdigheder i Kroppen og dens muligheder, Idrættens værdier og Idrætstraditioner og -kulturer. Dette kan ikke opnås alene ved at udvikle kropslig kompetence gennem forskellige idrætsaktiviteter. Undervejs skal der også skabes forståelse for sammenhænge mellem idrætsaktiviteter og personlige, sociale og kulturelle identiteter, samt skabes indsigt i idrættens betydning for livskvalitet, sundhed og kropslig kommunikation." (Rønholt m.fl. 2007:30)

Der kan altså med fordel opstilles adskilte mål for, hvad eleverne skal **kunne** (færdighedsmål) og hvad eleverne skal **vide** (vidensmål) inden for et bestemt indholdsområde, således at eleverne oplever, at de ikke udelukkende vurderes på, i hvor høj grad de udfører en kropslig øvelse korrekt, men også på om de ved noget, eller om de fx kan relatere indholdet til andre relevante områder. På den måde vil idrætsusikre elever have bedre betingelser for at deltage og bidrage til undervisningen med deres intellektuelle færdigheder, selvom deres kropslige færdigheder er ringe. Deres mulighed for og forventning fremadrettet om at mestre opgaverne vil sandsynligvis forbedres som følge heraf.

Hvis idrætsundervisningen i højere grad bygger på tilpassede læringsmål – både færdighedsmål og vidensmål i en variation af indholdsområderne og hvis fokus dermed rettes mod elevernes læring – kropsligt og intellektuelt – frem for mod aktiviteterne alene, vil eleverne kunne opnå en bredere forståelse af idrætsfaget og faget vil tale til flere elevers interesse. Rønholt skriver:

”Der er skabt en tradition for, hvordan man underviser i idræt. Denne tradition må man udfordre, da det ikke falder idrætslærere naturligt at skabe en holistisk idrætsundervisning, der integrerer færdigheder i idrætsaktiviteter, forståelse for idrætslige værdier og forskellige idrætskulturelle muligheder.” (Rønholt m.fl. 2007:31)

Opsamling

Elevernes manglende motivation for at deltage og engagere sig i idrætsundervisningen, kan skyldes at undervisningen mange steder ikke har fokus (nok) på elevernes forventninger til faget og forventninger om at lykkes. Det er en udfordring for undervisningskvaliteten, idet elevernes deltagelse er en forudsætning for den idrætsfaglige læring.

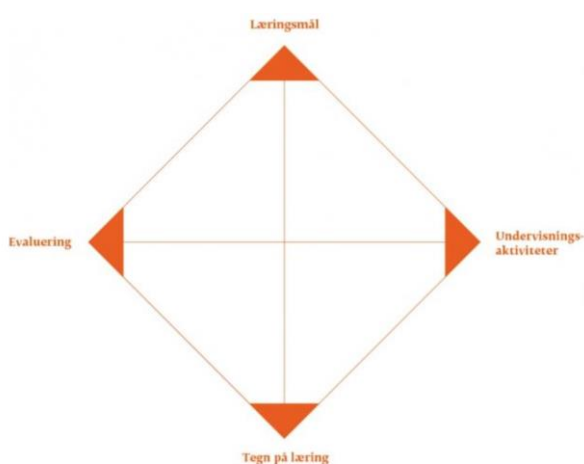
Deltagelse alene medfører dog ikke automatisk idrætsfaglig læring og idrætsundervisningen kan derfor med fordel planlægges med fokus på synlige læringsmål, således at fokus flyttes fra **aktivitet** til **læring** og således, at det bliver tydeligt hvad eleverne skal lære og hvad der forventes af dem. Man kan tale om en tingsliggørelse af de værdier, som man som lærer ønsker skal være gældende for praksis. På den måde vil eleverne kunne se sig selv i en læringsproces, der med tegn på læring som kriterier for målopfyldelse, er tilpasset deres faglige udgangspunkt. Via feedback til eleverne, kan de hjælpes til at fastholde deres forventning om at mestre opgaverne, idet eleverne guides til at se, hvor de er i forhold til målopfyldelse og hvad de hver især skal gøre for komme i mål.

HVORDAN KAN ARBEJDET MED LÆRINGSMÅL SIKRE FAGLIG KVALITET I IDRÆTSUNDERVISNINGEN? – Analyse af empiriske data

De indsamlede empiriske data bygger på gennemførelsen af et læringsmålstyret undervisningsforløb, som strækker sig over fire undervisningsmoduler á 90 min. Der er indsamlet data via spørgeskemaer forud for undervisningsforløbets start, observation af undervisningen gennem fire moduler i én af klasserne, via logbøger, som eleverne har skrevet undervejs og via ét interview efter forløbets afslutning.

Om undervisningsmaterialet til undersøgelsen.

Planlægningen af undervisningsforløbet foregik ud fra *relationsmodellen*²¹ og modellen for *nedbrydning af Fælles Mål til læringsmål for det enkelte undervisningsforløb*²².



© Undervisningsministeriet
Model 2: Relationsmodellen



© Undervisningsministeriet
Model 3: Nedbrydning af Fælles Mål til læringsmål for det enkelte undervisningsforløb

Jævnfør faghæftets vejledning til planlægning af målstyret undervisning i idræt (UVM 2014:vejledning) skal læreren i planlægningsfasen gøre sig overvejelser omkring følgende punkter:

"I planlægningsfasen af forløbet skal læreren overveje valg af indhold i forhold til nedenstående opmærksomhedspunkter:

- *Rammebetingelserne for at realisere mål og indhold med forløbet (fx tid, deltagerforudsætninger, faciliteter, rekvisitter).*
- *Læringsteoretiske overvejelser.*

²¹ Model 2 – *Relationsmodellen* (i UVM 2014:Vejledning for idræt)

²² Model 3 – *Nedbrydning af Fælles Mål til læringsmål for det enkelte undervisningsforløb* (i UVM 2014:Vejledning for idræt)

- *Specifikke faglige overvejelser (fx overvejelser om prioritering af idrætsspecifikke områder).*
- *Metodiske overvejelser (fx organisering, undervisningsmetoder og -principper, arbejdsformer).*
- *Lektionsbeskrivelser (fx tid, struktur, øvelser, organisering)."*

(UVM 2014:vejledning)

Forløbet skulle kunne implementeres i den eksisterende idrætspraksis på skolerne og indhold og øvelser blev tilrettelagt således, at der var mulighed for justeringer, hvis det blev nødvendigt. Der blev dermed taget højde for, at skolernes rammebetingelser (heriblandt rekvisitter og deltagerforudsætninger) var meget forskellige.

Helmkes kendetegn for god undervisning blev anvendt i de læringsteoretiske overvejelser.

I de specifikke faglige overvejelser blev der lagt vægt på, at eleverne skulle kunne relatere til indholdet og at temaet for forløbet ikke tidligere havde været gennemgået i undervisningen. Det valgte tema og indhold blev derfor "Fairplay - og snyd i sport".

I de metodiske overvejelser blev der specifikt for denne undersøgelse lagt vægt på, at gennemførelsen af forløbet blev så ens som muligt, for at sammenligning af resultaterne blev så præcis som muligt. Forløbet blev primært bygget op omkring fire principper om arbejdsformer; timeouts (fælles faglig, mundtlig interaktion), aktiviteter (fysiske, relateret til temaet), gruppe-/makkerarbejde og logbogsskrivning (elever). Eleverne fik hver et elevkompendium, som bestod af en forløbsoversigt med formulering af mål, fagtekster, begrebsplanche og sider til logbogsskrivning.

Der blev udarbejdet lektionsbeskrivelser til lærerne, med en oversigt over strukturen for hvert modul, øvelsesbeskrivelser og estimeret tid til hver øvelse. Strukturen og selve forløbet var afprøvet i min egen undervisning med 6. og 7. klasse.

Nedbrydningen af Fælles Mål (model 3 side 20) blev samlet i et skema, som desuden udgjorde forsiden af elevkompendiet.

Lærerne fik et ark med eksempler på differentierede læringstegn, som var ment som inspiration. De tre lærere anvendte skemaet som det var.

Analyse af empiriske data

Følgende er en analyse af de empiriske data. Analysens formål er at finde tegn på, hvordan arbejdet med læringsmålstyret undervisning i idræt kan sikre den faglige kvalitet. Jeg kobler dermed undersøgelsens data til opgavens problemformulering.

Analysen er delt op i en række underkategorier, som hver ses som målestok for den samlede kvalitet. Hermed er undervisningens aktører bragt i spil i et forsøg på at afklare, hvordan et målstyret forløb kan sikre faglig kvalitet i undervisningen:

- Deltagelse og idrætsusikre elever
- Opfyldelse af uddannelsesstandarder
- Lærernes kvalitetskriterier
- Dannelse

- Elevernes udbytte af undervisningen
- Oplevelse af kvalitet i idrætsundervisningen

Deltagelse og engagement

Som tidligere nævnt er det en væsentlig faktor for kvaliteten i idrætsfaget, at eleverne deltager og engagerer sig i undervisningen, idet deltagelse er en forudsætning for den idrætsfaglige læring.

I den indledende fase gav lærerne udtryk for, at de oplever fravær og manglende engagement i undervisningen som et problem. Én af lærerne har bl.a. skrevet følgende kommentar i spørgeskemaet²³:

"Det er sjældent muligt at opnå en fælles stigende motivation på holdet. Eleverne deltager ikke nok i timerne." (spørgeskema, lærer)

I teorien (se afsnit om "læringsmål som motivation") kan målstyret undervisning motivere eleverne til øget deltagelse, hvis der opstilles synlige, differentierede mål, så enhver elev – uanset forudsætninger – kan se sig selv lykkes med opgaverne i undervisningen²⁴ og hvis feedback løbende anvendes som evalueringsredskab til at fastholde eleven i sin positive mestringsforventning ved at holde fokus på læringsprocessen.

De indsamlede data fra den indledende fase viste, at to af de tre lærere ikke opstillede mål for de enkelte elever og at ingen af lærerne anvendte formative evalueringsmetoder til evaluering af eleverne i deres idrætsundervisning forud for forløbet. Når/hvis der blev evalueret, var det elevernes præstationer, der blev vurderet. Lærerne blev bedt om at beskrive hvilke metoder, de anvendte til at evaluere *eleverne* i idrætsundervisningen:

Beskriv hvilke metoder, der bruges til at evaluere eleverne i idrætsundervisningen – hvis eleverne evalueres. (metode/metoder og hyppighed).

- *Ikke ret systematisk, kun lidt snak efter timerne.
Praktiske færdigheder evalueres som afrunding på forløb.*
- *Eleverne får karakter. Eleverne får mulighed for at udføre deres programmer, hvor der vil være en mundtlig evaluering.*
- *Ingen pt*

Og når lærerne videre blev spurgt, om de evaluerede på *undervisningen* svarede de:

Beskriv hvilke metoder, der bruges til at evaluere idrætsundervisningen – hvis idrætsundervisningen evalueres. (metode/metoder og hyppighed).

²³ "Kvalitet i idrætsundervisningen – 1"

²⁴ Kropslige såvel som intellektuelle opgaver

- *Mere på det sociale.*
- *Der reflekteres over idrætsundervisningen, dog uden nogen systematisk tilgang.*
- *Lærerne taler løst om hvad der gik godt og hvad der gik skidt efter timen.*

Lærerne har tilsyneladende ikke tradition for systematisk at sætte mål for eleverne. Det samme gælder for evaluering af eleverne og undervisningen. Når det sker, er det ustruktureret og efter uklare normer. De samme to lærere, som ikke opstiller individuelle mål for eleverne svarer i det indledende spørgeskema, at de sjældent oplever kvalitet i idrætsundervisningen. I afsnittet "Hvorfor skal vi arbejde med læringsmål i idræt?" viste jeg, hvordan der kan være positiv sammenhæng mellem målstyret undervisning og elevernes selvopfattelse og motivation for at deltage i idrætsundervisningen, samt hvordan manglende støtte til eleven i læringsprocessen kan have en negativ effekt på samme forhold. Ud fra elevernes besvarelser af "Kvalitet i idrætsundervisningen – elever", giver 12% af eleverne (15 i alt) udtryk for, at de ikke kan lide faget, ikke kommer til timerne eller ikke tillægger faget nogen særlig værdi. Denne gruppe udgør undersøgelsens idrætsusikre elever. Mangel på målorientering og løbende feedback kan være en årsag til, at lærerne oplever manglende deltagelse og engagement i undervisningen.

Observationer i den ene undersøgelsesklasse²⁵ viste i modul 1+2 ikke tydelige tegn på, at de idrætsusikre elever (her især pigerne) fik bedre vilkår for at deltage og bidrage i undervisningen. Senere i forløbet tydede det på, at eleverne fik mere mod på at deltage. I modul 3+4 observerede jeg følgende tegn på, at gruppen af idrætsusikre elever deltog og engagerede sig i undervisningen (overskrifter i kursiv er de for afsnittet relevante punkter, som jeg observerede ud fra):

- ***Timeouts:*** Eleverne bød ind i den fælles debat ved at markere med håndsoprækning. Eleverne gav udtryk for egne holdninger.
- ***Gruppearbejde:*** Eleverne kom med begrundede forslag til gruppen. Eleverne anvendte begrebsplanchen i gruppedebatten.
- ***Fysiske aktiviteter:*** Eleverne var inkluderet i aktiviteten.
- ***Logbøger:*** Eleverne brugte de 10 min. der var sat af til logbogsskrivning. Eleverne virkede koncentrerede.

Observationerne skal ses i modsætning til, at samme gruppe elever normalt ikke kom til undervisningen eller ofte meldte sig ud af de fysiske aktiviteter, mens de var i gang. Derfor tolkes ovenstående observationer som tydelige tegn på ændringer i denne gruppe af idrætsusikre elevers engagement for undervisningen.

²⁵ (Se metodeafsnit)

I interviewet i undersøgelsens afsluttende fase, gav den interviewede lærer udtryk for, at skolens kultur omkring idrætsfaget er en hindring for elevernes engagement.

"Eleverne er slet ikke gearet til at leve op til hvad der forventes af dem, fordi de har en helt anden opdragelse inden for idræt" (interview, lærer)

Han oplever, at kulturen skyldes skolens manglende prioritering af faget rent økonomisk og at rammesætningen for undervisningen gør det vanskeligt at motivere eleverne til deltagelse og engagement, fordi skolen ikke har det fornødne udstyr²⁶. Han påpeger, at han ikke kan lade sine elever have bare tæer, da gulvet splintrer og at skolen eksempelvis ikke har brugbare redskaber til redskabsgymnastik. Han vurderer, at eleverne derfor har svært ved at tage undervisningen seriøst, og at dette er med til at fastholde elevernes manglende motivation.

I interviewet giver han videre udtryk for, at den målstyrede undervisning kan give nogle elever bedre betingelser for at deltage, men at det samtidig kan være en udfordring for de fagligt svage elever, hvis de skal præstere fagligt i idræt²⁷. Han vurderer, at den målstyrede undervisning kan være med til at ændre elevernes opfattelse af faget, da det giver undervisningen struktur og sender et signal om faglighed til eleverne på linje med fag som dansk.

"Der vil være en klar struktur. Eleverne vil føle, at der vil være en fast struktur hvor det er ligeså (...) strømlignet som deres danskundervisning. Hvor der også er papirmateriale (...) – den gammeldags tænkning vil blive visket væk ved at man følger de opstillede mål og man skal udfordre den kultur der er på skolen."

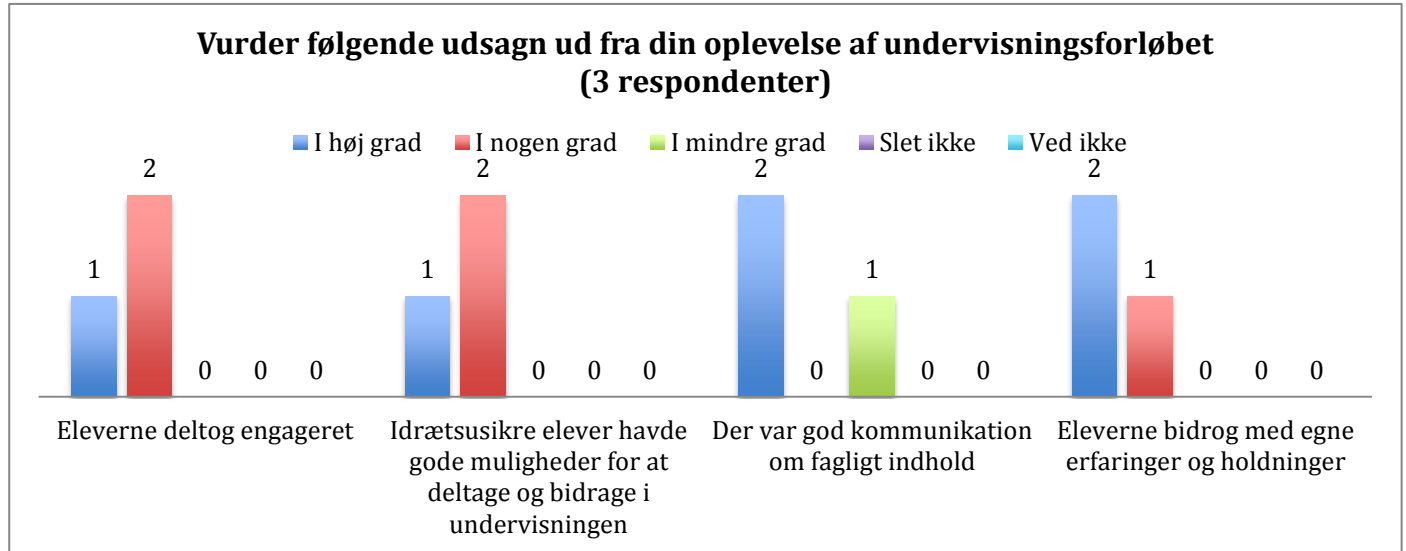
(Interview, lærer)

²⁶ Skolen har to gamle gymnastiksale, som aldrig har været renoveret.

²⁷ Fagligt = teoretisk. I modsætning til fagets praktiske del (bevægelse).

I det afsluttende spørgeskema blev lærerne bedt om at vurdere følgende udsagn om elevernes deltagelse og engagement ud fra lærernes egne oplevelser af undersøgelsesforløbet:

Figur 4: Lærernes vurdering af elevernes deltagelse og engagement



Ud fra observationerne og lærernes svar i spørgeskemaet, tyder det på, at den læringsmålstyret undervisning samlet set har en positiv effekt på elevernes motivation for at deltage engageret, hvilket stemmer overens med konklusionen i afsnittet "Hvorfor skal vi arbejde med læringsmål i idræt?".

Opfyldelse af uddannelsesstandarder

I metodeafsnittet blev der redegjort for, hvordan undersøgelsesforløbet blev udarbejdet med afsæt i vejledningen for faget i Fælles Mål. Efter forløbet blev lærerne bedt om at vurdere, om forløbet levede op til standarderne i forenkede Fælles Mål.

De tre lærere er bl.a. enige i, at undervisningen i høj grad levede op til kravene i forenkede Fælles Mål og at elevens læring var i fokus. Desuden oplevede to ud af tre lærere bl.a., at øvelser og metoder var tilpas varierede i forhold til elevernes forudsætninger, at der var sammenhæng mellem mål, indhold og metoder og at eleverne havde mulighed for at udvikle intellektuelle kompetencer. Dog er lærerne ikke enige om, hvorvidt eleverne havde mulighed for at udvikle kropslige kompetencer; én svarer "slet ikke", en anden "i mindre grad" og den tredje svarer "i høj grad". I undersøgelsesforløbet var der ikke opstillet læringsmål for elevernes udvikling af kropslige færdigheder, idet temaet tog udgangspunkt i kompetenceområdet "Idrætskultur og relationer" (UVM 2014:kompetenceområder) og dermed lagde størst vægt på elevens udvikling af intellektuelle færdigheder. Undervisningens fysiske aktiviteter var dermed et middel til at skabe forståelse for *idrætskulturelle normer, værdier og relationer i et samfundsmæssigt perspektiv* (UVM 2014:kompetencemål efter 9.

klassetrin). Deraf formentlig oplevelsen af, at eleverne ikke havde mulighed for at udvikle kropslige færdigheder.

Lærernes kvalitetskriterier

Lærerne blev i den indledende fase bedt om, at beskrive, hvad kvalitet i idrætsfaget er for dem. Det var relevant at undersøge, om den læringsmålstyrede undervisning, foruden at leve op til kravene i Fælles Mål, også kunne leve op til lærernes forventninger. Lærernes forståelse af kvalitet i idrætsundervisningen fremgår af følgende punkter;

- *Eleverne får ny viden*
- *Eleverne er i udvikling mod et mål*
- *Eleverne får brugt krop og hoved*
- *Undervisningen er velforberedt*
- *Der undervises med engagement og gejst*
- *Der er flow i undervisningen*
- *Undervisningen har et tilstrækkeligt, fagligt niveau*
- *Eleverne har mulighed for medbestemmelse*
- *Der er en klar plan for undervisningen*
- *Undervisningen er struktureret*
- *Undervisningen er målrettet*
- *Eleverne er engagerede/nysgerrige*
- *Der er mulighed for fordybelse*
- *Lærere og elever er gensidigt med til at skabe motivation for undervisningen*
- *Der undervises korrekt i emnet*

Resultaterne af den afsluttende fase viser, at lærerne ud fra disse kriterier "i høj grad" eller "i nogen grad" oplevede kvalitet i det læringsmålstyrede undervisningsforløb. Kun på spørgsmålet om, hvorvidt eleverne havde medbestemmelse, er lærerne enige i, at eleverne kun i mindre grad havde mulighed for medbestemmelse.

Dannelse

Dannelsesværdierne er af betydning for den samlede faglige kvalitet i idrætsundervisningen, på trods af at de ikke umiddelbart lader sig måle i kvantitative test. Argumenter for at de var til stede i undervisningen, vil derfor blive fremlagt i en række observationsbeskrivelser fra undervisningen og i citater fra elevernes logbøger:

Kritisk stillingtagen - dagens emne var doping i relation til forløbets overordnede tema "Fairplay - og snyd i sport". Undervejs i timen læste og diskuterede eleverne to korte tekster om doping, de deltog i fysiske aktiviteter, der demonstrerede hvordan en dopet udøver kan have fordel i fx kuglestød/boldkast og løbsdiscipliner. Endvidere havde klassen faglige

diskussioner, når klassen samledes til "timeouts". Til slut i timen skrev eleverne logbog. Følgende er citater fra udvalgte logbøger:

"Hvis en ven ville dope sig, ville jeg ikke støtte ham/hende i det. Jeg ville fortælle, at det var unfair og dårligt for kroppen. En god straf kunne være at blive frataget (=ekskluderet) fra kommende konkurrencer. Medaljer og priser skal beholdes, men andre skal vide, at doping var til stede." (Elevlogbog)

"- Sige til kammerat: Hvad ville du gøre, hvis din modstander gjorde det? Vil du ikke føle, at det er total unfair og uretfærdigt? Vil du være den person alle kommer til at hade fordi du doper dig og snyder? Desuden er det mega dårligt for din krop og alt hvad du har bygget på i alle de år ville kunne gå tabt.

- Hvis man kan bevise at man ikke har dopet sig under kampen må man gerne beholde medaljen.

- Det er en god idé hvis der var en straf, hvor man ikke kan kvalificere sig til nogle større stævner aka. EM, NM, VM, OL... og måske en bøde på fx 4000kr osv." (Elevlogbog)

"Ja han/hun skal have frataget sine medaljer, for han har ikke gjort sig fortjent til dem. Personen skal straffes med en bøde på mange penge. Det er ikke fair for de andre, hvis man tager doping og vinder, mens de andre (der) ikke tager doping kommer på en 10'ende plads eller noget." (Elevlogbog)

Logbogscitaterne er eksempler på, hvordan eleverne forholder sig til debatten om doping og hvordan de giver udtryk for egne standpunkter i en vurdering af idrættens normer og værdier i et samfundsmæssigt perspektiv.

Følelser og sociale værdier – dagens emne var idrættens sociale værdier i relation til forløbets overordnede tema "Fairplay - og snyd i sport". Undervejs i timen arbejde eleverne med begrebsplanchen i grupper og i faglige diskussioner ved fælles "timeouts". Desuden deltog eleverne i fysiske aktiviteter, der demonstrerede de sociale værdier i praksis. Til slut i timen skrev eleverne logbog. Følgende er citater fra udvalgte logbøger:

"Det er svært at finde regler til modstanderen fordi man gerne vil vinde, men man skal også tænke på, (at) man selv kan komme til at stå i modstanderens plads (sted)." (Elevlogbog)

"Vi spillede med respekt, fordi at det var ikke alle på holdet der kunne sparke til en bold, men vi accepterede det og spillede med dem." (Elevlogbog)

"Jeg har lidt svært ved at acceptere og være tolerant når jeg spiller, fordi jeg går meget op i det og vil vinde." (Elevlogbog)

"Når man bliver råbt af hvis man laver en fejl, bliver man bange for at gøre det igen og det synes jeg er synd, for så udvikler man sig ikke." (Elevlogbog)

"Da vi spillede følte jeg mig aggressiv fordi da de andre snød så fik man også selv lyst til at snyde og jeg følte mig ikke tilpas med spillet. Det gav en dårlig stemning. Så vores moral var ikke særlig god i spillet." (Elevlogbog)

Logbogscitaterne er eksempler på, hvordan eleverne har reflekteret over de følelser, der opstod undervejs i de fysiske aktiviteter. Eleverne anvender flere steder begreber fra begrebsplanchen (respekt, accept, tolerance, moral).

Roller og ansvar – dagens emne var roller og ansvar i relation til forløbets overordnede tema "Fairplay – og snyd i sport". Undervejs i timen deltog eleverne i fysiske aktiviteter, der demonstrerede individets rolle og ansvar i forskellige sportsgrene (her holdsport). Eleverne diskuterede endvidere individets rolle i forhold til både med- og modspillere samt individets rolle som forbillede for andre. Til slut i timen skrev eleverne logbog. Følgende er citater fra udvalgte logbøger:

"I dag har jeg lært at accept over for alle på holdet motiverer og giver mere selvtillid til ens holdkammerater. Det er også vigtigt at give mere end én chance og aflevere til de "mindre gode" på holdet så alle får spillet." (Elevlogbog)

"Fx hvis en af dem der har taget doping kæmper for ens land og så folk finder ud af det, så vil den person være (skabe) et dårligt ry." (Elevlogbog)

"Doping kan ikke kun ødelægge det for den der tager det, men også måske for ens medspillere". (Elevlogbog)

"Jeg har lært om fairplay: man skal have respekt over for andre. Jeg har lært at man ikke skal nedgøre andre og at man skal passe på hinanden når man spiller." (Elevlogbog)

"I den første omgang skulle vi spille fair og det var det jeg mest lagde vægt på fordi det kan godt være svært at rose folk fx når de laver en fejl. Og i anden omgang var det lidt nemmere." (Elevlogbog)

Logbogscitaterne er eksempler på, hvad eleverne har lært om deres muligheder for at tage ansvar som med- og modspillere. Citaterne viser desuden, at eleverne evner at overføre

begrebet "doping" fra modulet ugen før, selvom doping ikke var anvendt som begreb i dette modul.

Kultur – De følgende citater er fra observationerne i den ene undersøgelsesklasse. Under en "timeout" kom diskussionen ind på forskellen mellem skoleidræt og fritids-/konkurrenceidræt. Der blev bl.a. sagt:

"Hvis du fx spiller fodbold med klassen eller med dit hold i fodboldklubben. Med klassen hjælper man hinanden og hvis der er nogen der ikke kan spille lige så godt som en selv, så giver vi dem en chance. I forhold til hvis du spiller sammen med dem på dit hold (i fodboldklubben), så vil du vise at du er den bedste." (Citat: elev 8.kl.)

"I holdsport er der mere samarbejde, mens i kampsport er man alene og den svage dør først." (Citat: elev 8.kl.)

Citaterne viser hvordan eleverne relaterer indholdet til andre kulturer uden for skoleidrætten. Eleverne viste generelt, at de kunne argumentere for forskellen på at have idræt i skolen og uden for skolen og flere elever kom med eksempler på, hvordan de oplever skoleidræt forskelligt fra deres egen fritidsidræt.

Elevernes faglige udbytte

Elevernes udbytte er en summativ betragtning af, om undervisningen har været kvalitativ og virkningsfuld. I den afsluttende fase vurderede lærerne, at elevernes læring "i høj grad" var i fokus og at de idrætsusikre elever havde gode betingelser for at deltage og bidrage i undervisningen²⁸.

Ud fra observationerne i den ene undersøgelsesklasse, lod det til at størstedelen af eleverne fik et godt udbytte af undervisningen, når først eleverne havde vænnet sig til undervisningsformen. De udviste særligt forståelse for og indsigt i indholdet, i sammenspillet mellem teori og praksis; når de umiddelbart efter en fysisk aktivitet skulle diskutere deres oplevelser i grupper eller ved fælles timeouts. Læreren var god til at inddrage alle eleverne, ved ikke kun at spørge de elever, der markerede med hånden oppe. Diskussionerne var livlige og der blev argumenteret for og imod forskellige holdninger. Eleverne anvendte eller forsøgte at anvende begreberne fra begrebsplanchen. Læreren tog sig tid til at forklare de enkelte begreber og gav praktiske eksempler, som fremmede elevernes forståelse. Vekselvirkningen mellem de fysiske aktiviteter og efterfølgende timeouts lod til at have en positiv effekt på elevernes motivation.

Elevernes logbøger viser, at størstedelen af eleverne havde fagligt udbytte af undervisningen. De anvender eller forsøger at anvende begreber, som er blevet præsenteret for dem i

²⁸ Alle tre lærere vurderede at elevernes læring "i høj grad" var i fokus. For de idrætsusikre elevers muligheder for at deltage svarede én lærer "i høj grad" mens to svarede "i nogen grad". Én lærer har tilføjet, at 4 elever skulle vænne sig til formen ved timeouts, men at de blev gode til det til sidst.

undervisningen og de forholder sig til temaet samt giver udtryk for deres egne standpunkter. Nogle elever er ikke i stand til at reflektere over indholdet, men beskriver i stedet hvad begreberne betyder eller hvad meningen var med øvelserne. Disse logbøger fortæller, at de pågældende elever kan huske og forstå indholdet, men at vedkommende endnu ikke kan anvende, analysere og vurdere på et højere plan²⁹.

Enkelte elever har givet udtryk for, at undervisningen var kedelig og at indholdet ikke var idrætsfagligt. En elev sluttede sin logbog med at skrive:

"Forløbet var ikke så spændende. Det er ikke idræt at lære om faglige ting. Alt dette kunne have været biologi." (Elevlogbog)

Mens en anden elev sluttede sin logbog af med at skrive:

"Først og fremmest har jeg lært, hvordan jeg skal være ude på en bane. Jeg skal respektere mine holdkammerater og støtte dem og det har jeg lært med det forløb, som vi har haft.

Snyd er dårligt, da det ødelægger spillet.

Man skal forstå folk, som fx er mindre gode til fodbold, fordi der er nok også noget man selv er dårlig til." (Elevlogbog)

Elevernes logbøger har vist sig at være et godt redskab til at synliggøre en række dannelsesmæssige kvaliteter, som ikke på samme måde havde været tydelige uden logbogen. Eleverne har haft mulighed for at vise, at de kan anvende begreberne og reflektere over undervisningen. Læreren kan bruge logbøgerne som pejlemærke for elevernes dannelsesudvikling.

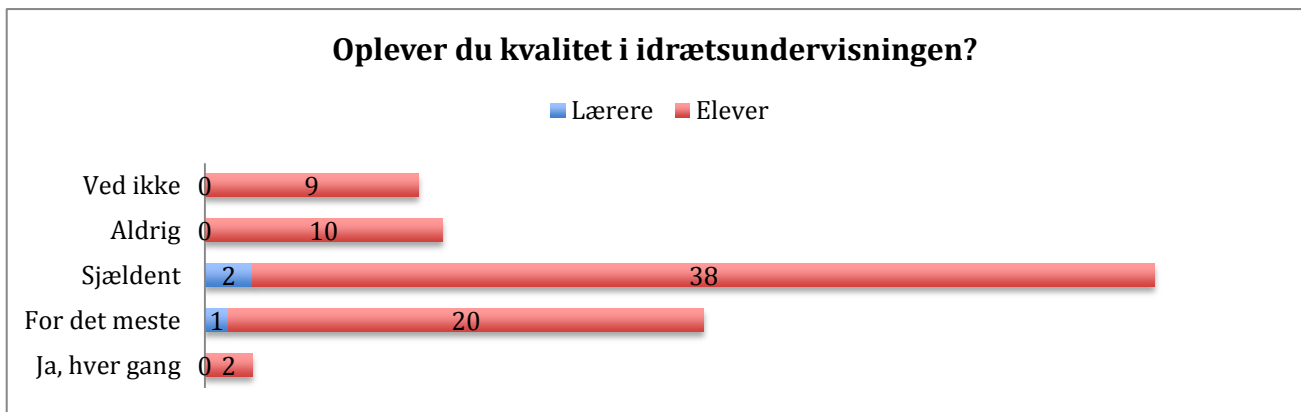
Oplevelse af kvalitet i idrætsundervisningen

I den indledende fase, blev elever og lærere bedt om at svare på, om de oplever kvalitet i idrætsundervisningen. 48 elever (ca. 60%) svarede, at de sjældent eller slet ikke oplever kvalitet i idrætsundervisningen. Da eleverne blev bedt om at beskrive, hvad kvalitet i idrætsundervisningen betyder, lagde 28 elever (35%) vægt på, om de lærer noget³⁰. I forlængelse heraf oplever eleverne at undervisningen "hver gang" eller "for det meste" har fokus på aktiviteter frem for læring. Det forklarer muligvis hvorfor så mange elever (ca. 60%) ikke eller sjældent oplever kvalitet i idrætsundervisningen.

²⁹ Jævnfør Blooms kognitive taksonomi

³⁰ Elevernes begreber for kvalitet i idrætsundervisningen (tal i parentes er antal elever): læring (28), bevægelse (21), andet (15), engagement/deltagelse - elever (13), engagement/deltagelse - lærere (12), ved ikke (12), sjov (9), udstyr (8), medbestemmelse (3).

Figur 5: Oplever du kvalitet i idrætsundervisningen?



Ved gennemlæsning af elevlogbøgerne viste det sig, at eleverne med få undtagelser skriver, at de "lærte at..." eller "lærte om...", hvilket antyder, at de fleste eleverne har haft en oplevelse af, at have lært "noget" gennem undersøgelsesforløbet. 21 elever (ca. 26%) lagde vægt på, bevægelse i idrætsundervisningen som kvalitetskriterium. Hver modul startede derfor med en "icebreaker"³¹ for at imødekomme elevernes forventninger om bevægelse fra start. Ingen af eleverne har givet udtryk for, at de har savnet fysisk aktivitet og forløbet har således angiveligt levet op til elevernes væsentligste kvalitetskriterier.

I den indledende fase svarede to ud af de tre lærere, at de sjældent oplever kvalitet i idrætsundervisningen, mens en sidste svarer "for det meste". I den afsluttende fase efter forløbets afslutning, skulle lærerne vurdere deres oplevelse af kvalitet i forløbet ud fra 39 kvalitetskriterier³². Lærerne gav 36 af de 39 "i høj grad" eller "i nogen grad". Men når lærerne efterfølgende svarede på spørgsmålet om, hvorvidt arbejdet med læringsmål kan sikre faglig kvalitet i idrætsundervisningen, var de ikke enige. Lærerne blev opfordret til at begrunde deres svar i spørgeskemaet:

"Meget enig – Med det værktøj sikrer man, at man kommer meget rundt i idrætsfaget. Man får også idéer til at bringe det demokratiske menneskesyn ind i undervisningen." (Lærer)

"Delvist enig – De fysiske rammer er et stort problem på vores skole og ledelsens prioritering af faget spiller en vigtig rolle for kvaliteten." (Lærer)

³¹ 5-10 min. ståtrold, haleleg, is&sol eller andre "legeaktiviteter" med spændingsmoment.

³² Kvalitetskriterier som var opstillet med henblik på at afklare om undervisningen levede op til både dannelses-, curriculum-, og officielle uddannelsesstandarder samt lærernes egne forhold.

"Delvist enig – Det kan være med til at sikre den faglige kvalitet i idrætsundervisningen. Jeg mener at det også kræver engagement, motivation og et godt valg af aktiviteter, sådan at man underbygger læringsmålene." (Lærer)

At tolke ud fra lærernes vurdering og begrundelser, ser lærerne målstyring som et udmærket værktøj i undervisningen, men de mener samtidig, at andre faktorer som rammebetingelser samt engagement og motivation er af betydning for kvaliteten. Lærernes forbehold genspejler således nogle af de problematikker, de tidligere er belyst i opgaven.

Opsamling

Samlet set har det målstyrede undervisningsforløb sikret en oplevelse af kvalitet i drætsundervisningen hos lærerne. Lærerne oplever "i høj grad" eller "i nogen grad" 36 af 39 kvalitetskriterier som gældende i undervisningsforløbet. Dog mener de ikke, at læringsmålstyret undervisning alene kan sikre kvaliteten i faget.

Eleverne viser tegn på, at undervisningen har givet dem et fagligt udbytte indenfor forløbets rammer, som både lader sig måle i konkret anvendelse af faglige begreber og i en mere subjektiv vurdering af elevens evne til at vurdere og reflektere over idrætskulturelle normer og værdier i et samfundsmæssigt perspektiv. De idrætsusikre elever i observationsklassen viste sig at blive motiverede af vekselvirkningen mellem teori og praksis.

Elevlogbøgerne har gjort, at dannelsesaspektet blev mere håndgribeligt i evalueringen af forløbet.

KONKLUSION

Der tegner sig et billede af, at der er noget arbejdet med læringsmål i idræt kan.

Fra et konstruktivistisk lærings syn, er elevens deltagelse og engagement afgørende for tilegnelsen af faglige kompetencer. Mange idrætslærere oplever imidlertid fravær i idrætsundervisningen som et problem, og jeg har derfor søgt at finde ud af, om målstyret undervisning kan virke motiverende for elevens lyst til at deltage. I relation til Skaalviks teori om sammenhængen mellem motivation og selvpfattelse ser det ud til, at den målstyrede undervisning kan påvirke mestringsforventningen i en positiv retning, dog med det forbehold at læringsmålene skal være tilpasset den enkelte elevs forudsætninger og at elevens læringsproces løbende skal følges op af feedback. På den måde bliver eleven bevidst om og aktiv i sin egen læringsproces. Tilpassede læringsmål og feedback er væsentligt i forhold til at sikre et læringsmiljø, hvor målopnåelse ikke bliver målet i sig selv.

At arbejde med læringsmål i idrætsundervisningen kan endvidere være med til at flytte fokus fra aktiviteten i sig selv som mål til elevens idrætsfaglige læring som mål. I planlægningsfasen af den målstyrede undervisning tager man udgangspunkt i *målet* og herved vil forenkede Fælles Mål sandsynligvis få en mere betydningsfuld rolle for planlægningen af undervisningen. Når undervisningen er målstyret, men også varieret mellem kompetenceområderne "Alsidig idrætsudøvelse", "Idrætskultur og relationer" og "Krop, træning og trivsel", vil det formentlig forbedre (især) de idrætsusikre elevers muligheder for at deltage. Faget får en ny dimension, idet eleverne ikke kun bedømmes på deres kropslige færdigheder men også på deres intellektuelle viden.

Det målstyrede undervisningsforløb viste sig endvidere at kunne rumme fagets dannelsepotentiale, på trods af kritikken mod netop at være begrænsende for skolens dannelseopgave. Selvom det ikke har været muligt i dette forløb, at lave en kvantitativ måling for disse niveauer af målopfyldelse, har elevlogbogen dog hjulpet til at synliggøre dannelsesdimensionen i undervisningen alligevel.

Vi skal altså arbejde med læringsmål i idrætsfaget, fordi det potentielt kan motivere flere elever til at deltage og fordi det kan give idrætsusikre elever bedre betingelser for bidrage i undervisningen. Arbejdet med læringsmål kan dermed (være med til at) sikre kvaliteten i idrætsfaget, idet elevens læringsproces er i fokus for undervisningen. Arbejdet med læringsmål kan, ifølge lærerne, også være med til at sikre kvaliteten i idrætsundervisningen bl.a. ved at skabe en klarere struktur og ved at udsende et klart signal om, at faget skal tages alvorligt som læringsfag. Dog kan læringsmålstyret undervisning ikke alene sikre den faglige kvalitet i idrætsundervisningen.

PERSPEKTIVERING

Idrætslærere, som ikke opstiller læringsmål for deres elever, skal til at tænke anderledes i deres planlægning af idrætsundervisningen – ikke kun fordi der er indsat en afgangsprøve, men fordi **idrætsfaget er et læringsfag** – fordi idrætsundervisningen tilbyder eleverne en bred vifte af kropslige og intellektuelle færdigheder og fordi idræt er et fag, hvor dannelsesværdier lever i en nærmest autentisk ramme. Eleverne kan lære om etik og moral, glæde og vrede, frustration og fællesskabsfølelse *imens* det udspiller sig - de mærker det på egen krop.

Nogle mener, at læringsmålstyret undervisning vil undertrykke fagets dannelsesopgave, og påføre idrætsundervisningen "teaching for the test". Mit udgangspunkt er, at det ikke behøver at være enten-eller. Måske handler det om, at finde en måde hvorpå man kan gøre dannelsesidealet mere håndgribeligt uden at holde det for stramt. Uden at have beskæftiget mig med Wengers teori om praksisfællesskaber i opgaven, er jeg alligevel stødt på teorien om "tingsliggørelse³³" og "meningsforhandling³⁴", som i denne sammenhæng kunne være et interessant perspektiv for at forsøge at "integrere" dannelsesidealet i en curriculumtænkning. Elevernes logbogsskrivningen var ikke direkte genstand for undersøgelsen. Jeg har dermed ikke forholdt mig til, om eleverne har overholdt genren, men imidlertid viste det sig, at være en måde hvorpå elevernes egne værdier kom til udtryk i undervisningens kontekst.

³³ Tingsliggørelse; At behandle en abstraktion som om den virkelig eksisterede eller som et konkret materielt objekt (von Seelen 2012:80)

³⁴ Meningsforhandling; Igennem konstante meningsforhandlinger med omverdenen skaber vi nye meninger i de mønstre, vi ellers kender så godt. (von Seelen 2012:80)

LITTERATUR

Andersen, Frode Boye (2007); *Tegn er noget vi bestemmer...*, 1. udgave, 4. oplag, JCVU forlag

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2004); *Idræt i folkeskolen*, webudgave,
<http://idrætifolkeskolen.dk/rapporter>

Harboe, Thomas (2013); *Metode og projektskrivning – en introduktion*, 2. udgave, 1. oplag,
Samfundslitteratur

Hattie, John (2013); *Synlig læring – for lærere*, 1. udgave, 2. oplag, Dafolo

Helmke, Andreas m. fl. (2008); *Hvad ved vi om god undervisning*, 1. udgave, 1. oplag, Dafolo

Helmke, Andreas (2013); *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet*, 1. udgave 1. oplag,
Dafolo

Hiim, Hilde & Hippe, Else (1997); *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en
studiebog i didaktik*, oversat og bearbejdet fra norsk af Knud Fink Ebbesen, 1. udgave, 9. oplag,
Gyldendal

Høj, Bodil Borg m.fl. (2014); *Idrættens værdier og kultur – teori og praksis*, KVAN

Jørnø, Marianne Leth (2014); *Videnskabsteori for praktikkere – Kvalitative og kvantitative
metoder*, Hans Reitzels Forlag

Munk, Mette & von Seelen, Jesper (2012); *Status på Idrætsfaget 2011*, webudgave,
www.vicekosmos.dk, KOSMOS

Rønholt, Helle & Peitersen, Birger (2000); *Idrætsundervisning – en grundbog i
idrætsdidaktik*, 1. udgave, 6. oplag, Institut for Idræt og Forlaget Hovedland

Rønholt, Helle m.fl. (2007); *Kvalitet i idrætsundervisningen – en undersøgelse af idræt i 8.-9.
klasse*, Institut for idræt, Københavns Universitet

Skaalvik, Einar M. (2007); *Selvopfattelse og motivation – om betydningen af selvopfattelse i
teorier om motivation*, i KVAN nr. 78 (Side 44-55)

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik Sidsel (2014); *Skolens læringsmiljø – Selvopfattelse,
motivation og læringsstrategier*, 1. udgave 5. oplag, Akademisk Forlag

Terp, Lene B. (2009); *Didaktiske redskaber i idrætsundervisning – et inspirationsmateriale til
teori og praksis*, webudgave, <http://kosmos.ucsyd.dk/laer-mere/publikationer-og-film/publikationer/>, SKUD/KOSMOS

UVM, Undervisningsministeriet (2014); *Forenklede Fælles Mål for idræt*, udgivet på:
<http://www.emu.dk/modul/idræt-mål-læseplan-og-vejledning>

Von Seelen, Jesper (2012); Ph.d.-afhandling: *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne*,
Institut for Idræt og Biomekanik, Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Syddansk Universitet