



UNIVERSITY COLLEGE

Læreruddannelsen i Skive

Marts 2014

Bacheloropgave

Fag: Idræt

Emne/Titel:

Digitale værktøjer i idrætsundervisningen

Antal sider:

43 sider (inkl. forside, indholdsfortegnelse, litteraturliste, bilagsoversigt og 8 siders bilag)

Antal typeenheder:

70.902 anslag (inkl. mellemrum)

(ekskl. forside, indholdsfortegnelse, litteraturliste, bilagsoversigt og 8 siders bilag)

Vejledere:

Faglærer: Svend Handler Nygaard

Pæd. Lærer: Sidse Hølvig Mikkelsen

Navn: Nana Bjerregaard Thøgersen

Studienummer.: LK10141368

Underskrift:

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	3
2. Problemformulering.....	4
3. Teoriafsnit.....	4
3.1 Samfundsmæssige ramme	4
3.2 Teoriramme.....	5
3.3 Videnskabsteoretisk ramme.....	7
4. Metode.....	10
5. Idræt og kropsbasis	11
5.1 Parkour	11
5.1.1 Fra byens rum til gymnastiksalen.....	12
5.1.2 Parkourforløb med digitale værktøjer.....	12
6. Empiriafsnit	14
6.1 Undersøgelingsdesign.....	14
6.2 Dataindsamlingsmetoder	15
6.2.2 Animoto-elevprodukter.....	15
6.2.3 Fotointerview	17
7. Analyse	19
7.1 Digitale værktøjer i idrætsundervisningen.....	19
7.1.1 Stationsarbejde med QR-koder.....	19
7.1.2 Billeder og videoer som kvalitativt data af "virkeligheden".....	21
7.1.3 Fremmed- og selviagttagelser	24
8. Konklusion	28
9. Handleperspektiv	30
10. Perspektivering.....	33
11. Litteraturliste.....	34
12. Bilagsoversigt.....	36

1. Indledning

Det er ikke alene skolens opgave, at forberede eleverne til videre uddannelser - skolen har også det formål at danne eleverne til at tage ansvar og være aktive medborgere i dagens samfund. Et samfund, hvor digitaliseringen er i hastig udvikling, og hvor brugen af informationsteknologien er et vilkår, som betyder *at alle har behov for at tilegne sig kompetencer, så de kan agere som medborgere og medarbejdere i et videnssamfund* (It og mediekompetencer i folkeskolen - faghæfte 48, 2009), og gør at samfundet kan forstås som hyperkomplekst. Børn og unge i dag vokser op med den digitale bølge, hvor digitale værktøjer ud over at være et underholdningsredskab også er et redskab, som både i skolen og i samfundet er fundamental og integreret i det daglige. At forberede eleverne på at anvende og forholde sig reflektivt til digitale værktøjer, og agere med dem og i dem er en aktuell lærerfaglig problemstilling - ikke mindst i idræt. I Fælles Mål for faget idræt lyder kravet at *informations- teknologien skal inddrages, hvor det kan tilføre idrætsundervisningen nye dimensioner* (Fælles mål idræt - faghæfte 6, 2009).

De digitale værktøjer skærper idrætslærernes fagdidaktiske, almen didaktiske og mediedidaktiske overvejelser omkring idrætsundervisningen og kan udfordre elevernes og idrætslærerens syn på, hvad der er god idrætsundervisning i den danske folkeskole (Nissen, 2013).

Jeg har i min 4. års praktik underviste to almene 7. klasser og gennemført et undervisningsforløb i parkour på 5 uger. I den forbindelse valgte jeg at fokusere på, hvordan IT, i form af forskellige digitale værktøjer, kan implementeres i idrætsundervisningen og *tilføre idrætsundervisningen nye dimensioner*. Idrætsfaget er obligatorisk gennem hele folkeskolen, og opfattelsen af faget som dannelse- og læringsfag aktualiserer spørgsmålet om hvordan digitale værktøjer kan implementeres i idrætsfaget, og bidrage til elevernes læring. Hvordan kan IT benyttes i idrætsundervisning med parkour som faglig fokus? Hvordan kan jeg give eleverne mulighed for at fordybe sig i og reflektere over deres arbejde med parkour, og hvordan kan IT spille en rolle i forhold til elevernes læring i denne proces? Kan digitale værktøjer give nye samarbejds- og arbejdsformer, som kan bidrage til relevante didaktiske og værdifulde metoder for at eleverne oplever læring?(Nissen, 2013)

Jeg har igennem praktikken været undrende i forhold til hvordan eleverne igennem praksisfællesskaber arbejder med digitale værktøjer - hvordan de agerer som aktive aktører i skabelsen af billeder og videoer, igennem brugen af deres smartphones som læringsredskab.

2. Problemformulering

Med udgangspunkt i et parkourforløb i en 7. klasse vil jeg undersøge følgende problemformulering:

”Hvordan kan man i et pædagogisk perspektiv arbejde med digitale værktøjer i idrætsundervisningen, så anvendelsen fremmer elevernes læring.”

Igennem forløbet har eleverne arbejdet i faste grupper, hvilket gør, at jeg tager mit didaktiske og pædagogiske afsæt i *praksisfællesskaber*.

3. Teoriafsnit

Indledningsvis vil dette afsnit beskrive opgavens overordnede samfundsmæssige perspektiv. Endvidere præsenteres samfundsmæssige kompetencebehov som ifølge Lars Qvortrup antages for vigtige i dette samfundsperspektiv. Derudover præsenteres opgavens teoretiske ramme og derefter defineres den videnskabsteoretiske ramme for de anvendte didaktiske overvejelser og der redegøres for, hvordan opgaven videnskabsteoretisk set er struktureret.

3.1 Samfundsmæssige ramme

Danmark forvandlede sig i det 20. århundrede fra landbrugssamfund over industrisamfund til et hyperkomplekst videnssamfund. Et videnssamfund, som ligeledes er båret frem af informationsteknologiens massive udvikling og som kræver viden om, hvordan man som medborger tilegner sig viden. Det betyder, at vores fokus ikke længere kun er rettet mod samfundets materielle produktion, men særligt vores håndtering af omverdenen, der er karakteriseret ved sin globale og udstrækning og sin hastige forandring, kræver personlige kompetencer. Lars Qvortrup har skabt denne samfundsbetegnelse og påpeger, at nye teknologiske værktøjer kræver andre virkemidler, organisationsformer og samarbejdsrelationer (Qvortrup, 2002). Et hyperkomplekst samfund indeholder så mange muligheder, at det kan være svært for den enkelte at overskue og vælge mellem dem.

I et samfund, der forandrer sig med lynets hast, er det nødvendig med kompetencer. Lars Qvortrup mener, at der er behov for nye kompetencer hos den enkelte. Ud fra beskrivelsen af samfundet som værende hyperkomplekst, inddeler han begrebet kompetencer i tre typer (Qvortrup, 2002):

- Relationskompetence: Evnen til fremmediagttagelser
- Refleksionskompetence: Evnen selviagttagelser
- Meningskompetence: Evnen til at forstå sig selv i forhold til andre

Lars Qvortrup forholder sig til det, han selv kalder for et IT-paradigme, som enten er over-fantasifuld eller underfantasifuld, med ordene: *for meget og for lidt fantasi fordærver teorien om it* (Qvortrup, 2002, s. 10). Lars Qvortrup postulerer at brugen af IT ikke blot gøres fordi man *kan*, uden egentlige pædagogiske visioner, derved vil det være under-fantasifuldt. Det over-fantasifulde paradigme bærer en karakter af at IT, så at sige kan opløse eksisterende lærings- og undervisningsinstitutioner (Qvortrup, 2002). Skolen har igennem tiden forholdt sig til denne hastige forandring, og i dag rammer sætter *faghæfte 48*- skolens rolle til IT og mediekompetencer.

3.2 Teoriramme

Jeg vil i dette afsnit redegøre for opgavens teoretiske udgangspunkt - et personligt valg som er en prioritering i forhold til opgavens omfang og fokus, og gøres ud fra det formål at skabe sammenhæng mellem anvendte centrale begreber og den bagvedliggende teori jeg vil anvende i analysen. Gennem opgaven anvendes en række forskellige teoretikere, som hver især er med til at klarlægge opgavens position til forskellige områder. Den overordnede teoriramme er derfor udvalgt på baggrund af overvejelser omkring opgavens problemformulering, som anvender begreber som, *læring* og *digitale værktøjer*, samt *praksisfællesskaber*, og som har været gennemgående i undervisningsforløbet.

Knud Illeris, er en anerkendt teoretiker som forholder sig til det komplekse læringsbegreb i en bred og helhedsorienteret forståelse af *læring*. Illeris' læringsforståelse er sammenkoblet i en læringstrekanter, som danner grundlag for opgavens læringsforståelse, hvor den individuelle tilegnelsesproces og sociale samspilsproces mellem den enkelte og omgivelserne er fundamentale for al læring og afhængige af hinanden og som i praksis sker som udelelig helhed. Teoretisk kan læringsforståelsesanalytisk deles op i tre dimensioner, Indhold, drivkraft og samspil, som sammen danner rammen for læringsspændingsfeltet. (Illeris, 2006)

Illeris' læringsforståelse forstås som:

”En integreret proces, der omfatter en social og relationel samspilsproces og en indre individuel tilegnelsesproces. To sammenhængende delprocesser, som gensidigt påvirker hinanden”

(Bjerregaard & Kongsted, 2010, s. 27)

Endvidere anvendes Jean Lave og Etienne Wengers begreb om *praksisfællesskaber* til at fastslå opgavens særlige fokus på læring i samspilsdimensionen, som tager afsæt i et sociokulturelt perspektiv, hvor forståelse af at elevernes læring, foregår gennem handlinger i en deltagelsesproces med andre. Læring i praksisfællesskaber har de egenskaber og tager afsæt i elevernes gensidige engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Teorien anvendes til at give en forståelse af, hvordan læring er kontekstafhængige og knytter sig til de sammenhængende situationer som eleverne deltager i (Taarsted, 2012, s. 37)

Den læringskultur jeg vil bringe frem i opgaven er præget af Lars Qvortrups samfundsbetegnelse, som anses for værende hyperkompleks, og hvor der er behov for at arbejde med refleksions-, relations- og meningskompetencen blandt eleverne. Jeg anskuer, i forlængelse heraf skolens dannelsesopgave ud fra Wolfgang Klafkis dannelsesbegreber.

I analysen vil teorien om *praksisfællesskaber* blive anvendt, og her tager opgaven udgangspunkt i Helle Bjerregaard og Else Bølling Kongsteds anvendelse af Etienne Wengers social teori om læring bestående af fire komponenter; mening, praksis, fællesskab og identitet, som analyseredskab, for på den måde at undersøge elevernes anvendelse af digitale værktøjer som læringsfremmende værktøj. Jeg vil endvidere inddrage Dorthe Staunæs, som på baggrund af forskningsarbejde omkring billedemateriale, og med inspiration fra blandt andet Douglas Harper og hans teori om fotoelicitation fremhæver, at der i arbejdet med billeder er et udviklingsigte.

Opgavens primære fokus er digitale værktøjer i idrætsundervisningen. Jeg anvender begrebet digitale værktøjer som et afdækkende begreb over de informationsteknologiske medier jeg har valgt at arbejde med i praktikken. Konkret dækker begrebet over digitale værktøjer som; interaktive planlægnings- og læringsværktøj SportsPlanner, elevernes egne smartphones, hvor kamera- og videofunktionen anvendes samt ”scan” applikationen. Endvidere har eleverne arbejdet med onlineprogrammet Animoto som er tilgængelig via skoletube.

3.3 Videnskabsteoretisk ramme

Videnskabsteoretisk set bygger min idrætsdidaktik igennem opgaven på tre overordnede tilgange; humanbiologisk, sociokulturelle og fænomenologiske elementer. Jeg vil i det følgende afdække, hvordan min videnskabsteoretiske ramme kommer til udtryk. Mine didaktiske valg i den konkrete undervisning, samt den værdi jeg tillægger mit valg af metoder bygger på forskellige videnskabsteoretiske overvejelser. Den naturvidenskabelige tilgang er naturligt helt central i idrætsundervisningen i form af de rutiner og fokusområder jeg strukturerer idrætstimerne efter. Essensen i idrættens faglighed ligger i, at skolens idrætsundervisning ikke udelukkende er baseret på et naturvidenskabeligt grundlag, da man i så tilfælde ville isolere både elevernes kroppe og bevægelser fra den sociale og kulturelle virkelighed (Rønholt, Grundlag for en idrætsdidaktik, 2010, s. 75). Idrætsvidenskaben belyser kropsbasis ud fra det fænomenologiske syn, hvor vi som mennesker først og fremmest eksisterer og erfarer gennem vores krop og på en gang subjektive, intersubjektiv, grundlæggende eksistentiel og personlig erfarende (Winther, 2010). Det vigtige for eleverne er det subjektive møde med kundskabsindholdet, hvor forståelse, følelser og holdninger er central i forhold til elevernes læring. Når jeg tillægger det som eleverne illustrerer via billeder og video stor værdi, trækker jeg på fænomenologisk metode. På samme måde er der i dag en intersubjektiv forståelse af, at billeder har dokumentarismens autoritet (Staunæs, 2000). Den sociokulturelle tilgang til idræts- og bevægelsesdidaktik fremstår, idet idrætten anses for at være en samfundsmæssig kulturkvalitet, hvorigennem parkour præsenterer eleverne for en bevægelseskultur, som udgør et led i elevernes alsidige krops- og idrætsforståelse.

3.3.1 Opgavens struktur

Hermeneutik

Med afsæt i fortolkning og forståelse af den konkrete kontekst og det undervisningsforløb som opgaven har sit udgangspunkt i, anvendes hermeneutikken som videnskabsteoretisk position, da hermeneutikken netop kendetegnes ved en søgen efter forståelse gennem fortolkning af specifikke kontekster (Holm, 2012, s. 84). Opgaven vil blive bygget op af tre faser, hvori der søges at fortolke på forskellige niveauer i forhold til elevernes læring og dannelse såvel som egen udvikling af praksis. Faserne udgør opgavens analyser og understreger processen i det faktiske tidsperspektiv såvel som i forståelse og fortolkningsperspektivet.

Gennem hele opgaven søges der dermed en dybere forståelse af processen omkring elevernes læring, og der fortolkes på forskellige niveauer for derved at nå dybere ind i forståelsen af de indsamle-

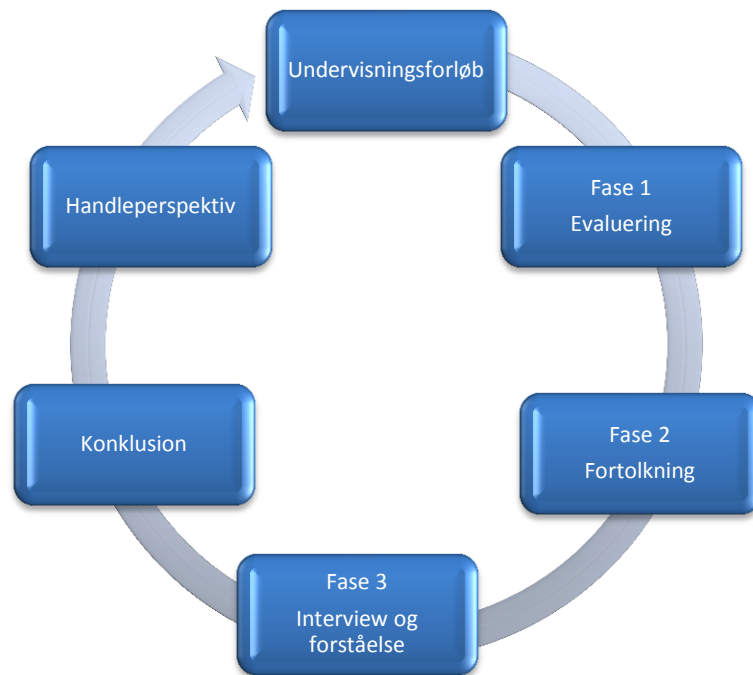
de empiriske data. Denne tilgang til fortolkningsprocessen giver mig som nævnt anledning til at anvende den hermeneutiske cirkel som arbejdsmetode. Andreas Beck Holm beskriver den hermeneutiske cirkel på følgende måde:

”Den hermeneutiske cirkel udtrykker med andre ord en generel opfattelse af, at al forståelse er cirkulær, dvs. at al forståelse består i at belyse delene ud fra helheden, og helheden ud fra delene.”

(Holm, 2012, s. 86)

Procesorienteret tilgang

Den hermeneutiske cirkel antyder en cirkulær proces, hvilket man kan stille sig kritisk overfor, da det virker mere passende at betragte denne proces som en spiral, da formålet med hermeneutikken er at arbejde sig dybere ind i forståelsen af emnet for til sidst at kunne stille sig tilfreds med den opnåede forståelse (Holm, 2012, s. 86). På baggrund af denne betragtning arbejdes der procesorienteret, for kontinuerligt at opnå en dybere forståelse for opgavens emne. Opgavens videnskabsteoretiske ramme kommer således til udtryk gennem en proces, hvor analyser og resultater udvikler sig og hele tiden bidrager til forståelsen af dele og helheder. Denne tilgang i samspil med hermeneutikken bidrager med muligheden for at arbejde i en proces, hvor ét resultat kan føre til uforudsete aspekter, som er nødvendige at undersøge nærmere. Det betyder helt grundlæggende, at opgaven er struktureret således, at teori- og empiriredegørelse står i sammenhæng med den dertilhørende analyse efterfulgt af delkonklusioner. Der vil derfor ikke være separate afsnit for henholdsvis teori, empiri og analyse, men derimod en inddeling i tre faser, hvor disse elementer sammenkobles med henblik på at anvende og forstå teori, empiri og analyse i sammenhæng. Gennem denne struktur tydeliggøres både arbejdsprocessen og udviklingen af min forståelse. Figuren herunder illustrerer processen og hvordan de enkelte fasers resultater giver anledning til videre overvejelser og analyser og slutteligt giver mulighed for at komme med konkrete anbefalinger og overvejelser i handlingsperspektivet.



Opgavens struktur og arbejdsproces - egen konstruktion

4. Metode

Jeg vil i det følgende afsnit kort ridse opgavens indhold op. Jeg har indledningsvist præsenteret opgavens samfundsmæssige-, teoretiske-, og videnskabsteoretiske ramme. På baggrund af dette, i sammenhæng med begrundelsen for opgavens struktur, vil opgavens indhold i store træk være følgende:

I afsnittet *"idræt og kropsbasis"* vil jeg kort præsentere begrebet kropsbasis i forhold til skolens idrætsundervisning, for videre at beskrive parkour som idrætskultur og dens anvendelse og udbredelse i skoleregi. Da en professionsbachelor tager sit udgangspunkt i den virkelige praksis, vil jeg desuden også kort præsentere hovedtrækkene fra undervisningsforløbet.

I forlængelse af det gennemførte undervisningsforløb fremlægges mit undersøgelsesdesigns 3 faser *"stationsarbejde med QR-koder"*, *"Billeder og videoer som kvalitativt data af "virkeligheden"* og *"Fremmed- og selviagttagelse"*, som både har fundet sted under og efter praktikforløbet. Disse faser referer til den tidligere illustrering af opgavens proces, idet faserne er udtryk for min hermeneutiske proces, hvor jeg hele tiden bevæger mig mellem forståelse af dele til forståelse af helheder. Denne arbejdsgang og udvikling af forståelse kommer til udtryk i opgavens tre faser, som udgør mit empiriske materiale til opgavens analyseafsnit. Disse analyseafsnit inddeles netop i faserne, hvori jeg gennem mit analysearbejde vil argumentere for og diskutere det potentiale som anvendelsen af digitale værktøjer kan bidrage med i eleveres læring, samt belyse de problematikker anvendelsen ligeledes kan synliggøre. I analysen vil jeg dokumentere erfaringer og reflektere over disse med inddragelse af faglig-pædagogisk teori og begreber. Jeg vil desuden anvende teori og begreber til at forstå, vurdere og begrunde den gennemførte idrætspraksis. Jeg vil for hver fase opsummere analysearbejdet i en delkonklusion, som fremhæver væsentlige aspekter i forhold til problemformuleringen og udviklingen af forståelsen af dele og helheder.

På baggrund af analysernes delkonklusioner, vil jeg sammenfatte hovedpunkterne set i lyset af opgavens problemformulering og ligeledes konkludere på egen praksis og forståelse. Dette udgør opgavens samlede konklusion. Ud fra konklusionen vil jeg i opgavens handleperspektiv, reflektere over undervisningsforløbet i et mere praktisk perspektiv, for derved at udvikle min egen praksis i forhold til mere konkret handlingsmuligheder.

Afslutningsvis vil jeg i opgaven udarbejde en evaluerende perspektivering med henblik på at reflekterer kritisk over mine metodevalg og disses betydning for opgavens resultater.

5. Idræt og kropsbasis

Idrætsfaget er et lærings- og dannelses, som alle danske børn og unge igennem hele deres folkeskoleletid fra 0. - 9. klasse har som en fast bestanddel på deres skoleskema. Jeg vil i dette afsnit definere idrættens *faglighed* og afdække *idrætsundervisningen*, ved at beskrive kropsbasis og dens sammenhæng til parkour.

Folkeskolens idrætsundervisning skal give eleverne alsidige idrætsoplevelser (Fælles mål idræt - faghæfte 6, 2009). Idrættens faglighed er andet end blot forskellige idrætsdiscipliner. *Ud over arbejdet med de kropslige færdigheder er fagets kulturelle og dannelsesmæssige kvaliteter bærende for undervisningen* (Fælles mål idræt - faghæfte 6, 2009). Idrættens faglighed er samlet set formuleret i fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder, som er bestående af: kroppen og dens muligheder, idrættens værdier og idrættens kultur.

Kropsbasis er et tværfagligt område og et felt, som sætter fokus på det flerdimensionelle i bevægelses- og idrætsundervisningen (Winther, 2010) Atletik, dans og redskabsgymnastik er områder, som arbejder med kropsbasis. På samme måde kan parkour integreres som en kategori under redskabsgymnastik. Inden for redskabsgymnastikken kan denne basis ses i et bredt perspektiv bestående af både alsidige bevægelsesformer, teoretiske begreber og fysisk, psykisk og sociale egenskaber, men også følelsesmæssige og kulturelle dimensioner er med til at definere forståelsen af hvad kropsbasis er (Taarsted, 2012). I arbejdet med kropsbasis er det vigtigt at etablere et godt og trygt læringsmiljø, hvor der især er lagt vægt på tillid, grænser, samarbejde og kropsbevidsthed. I parkour er der på sin vis ikke regler for hvordan man skal bevæge sig, men bevægelserne er alsidige og mange af parkourteknikkerne kræver generelt en god fysisk, hvilket stiller krav til elevernes kropsbasis jf. redskabsgymnastikkens basiselementer (Taarsted, 2012).

5.1 Parkour

Parkour er en bevægelseskultur, hvor den grundlæggende idé bag bevægelser er at bevæge sig gennem omgivelser hurtigt og effektivt udelukkende med brug af kroppen. Franskmanden David Belle, født i 1973, regnes sammen med vennen Sebastian Foucan for at være grundlæggerne af parkour. De to franskmænd videreudviklede bevægelsesteknikker fra det franske militær og overførte bevægelserne til bymiljøet (Videbæk & Mortensen, 2012). Parkour har, ligesom andre idrætter, sin egen terminologi af franske og engelske begreber, som i undervisningssammenhænge støtter op om parkourens egen kultur og identitet - en filosofi, som bygger på frihed. I parkour er det hensigten at bevæge

sig sikkert og effektiv i en usikker verden og at se muligheder og udfordringer i stedet for begrænsninger (Videbæk & Mortensen, 2012, s. 18).

5.1.1 Fra byens rum til gymnastiksalen

Udbredelsen af parkour skete op gennem 00'erne og ses i dag som både organiseret foreningsidræt samt kulturel uorganiseret idræt, hvor byens rum eller anlagte parkourparker bliver anvendt. I folkeskolens idrætsundervisning har parkour som bevægelsesaktivitet gjort sit indtog, ligesom jeg selv er blevet introduceret til det og har arbejdet med parkour som led i min uddannelse til idrætslærer.

Med inspiration fra Henrik Taarsted, vil jeg gerne fremhæve, at når man inddrager en bevægelseskultur i skolens idrætsundervisning, kan der ikke blot ske en overførsel fra byrum til gymnastiksalen.

Den tilpasning der sker, må naturligvis ske med respekt for de kvaliteter, som kendetegner parkour (Taarsted, 2012). En af grundene til parkours udbredelse skyldes internettet som eksponeringskilde (Videbæk & Mortensen, 2012). For at blive i parkourterminologien, så kendetegner netop kulturen i parkour, at traceur (parkour-udøver) filmer deres moves (øvelser) eller runs (gennemløb) og deler det på internettet f.eks. på den online platform youtube.

I gymnastiksalen kan redskaberne flyttes og justeres, alt efter elevernes forudsætninger og rummer både muligheden for at øve forskellige øvelser ved stationer eller arbejde med flow og sammenhæng på en redskabsbane. Når der arbejdes med redskaber er det ligeledes vigtigt, at det trygge læringsmiljø etableres ved, at eleverne lærer om sikkerheden på og omkring redskaberne. Parkourundervisningen rummer i høj grad mulighed for at arbejde ud fra tilgangen; leg, fordybelse og fortælling.

5.1.2 Parkourforløb med digitale værktøjer

En professionsbacheloropgave er sammenspillet mellem teori og praksis, og jeg vil derfor i følgende afsnit kort beskrive, hvordan jeg konkret i idrætsundervisningens faser, planlægning, gennemførelse og evaluering anvendte forskellige digitale værktøjer. Når jeg i opgavens problemformulering anvender formuleringen "hvordan" vil bacheloropgavens fokus være handlings- og praksisorienteret, og det er på baggrund af den gennemførte praktik, at jeg undersøger, hvordan digitale værktøjer kan skabe nye dimensioner i idrætsundervisningen og fremme elevernes læring.

Igennem undervisningsforløbet har jeg anvendt forskellige former for digitalt værktøj i form af *sportsplanner*, QR-koder, Skoletube, herunder programmet *Animoto* samt mobiltelefonens funktioner i form af kamera, video og scan-APP. Dels brugte jeg Sportsplanner til at forberede stationerne og illustrere redskabernes opbygning. Til hver station blev der lavet et kort (bilag 2) med illustration

og tekst samt en QR-kode. På min computer havde jeg lavet QR-koderne, så når eleverne scannede koden med deres mobiltelefon, blev de linket direkte videre en til en video som demonstrerede parkourøvelsen. Som led i forberedelserne til min praktik anvendte jeg dernæst også SMTTE-modellen (bilag 3) som planlægningsværktøj. Særligt har jeg haft fokus på tegn-begrebet, idet eleverne ved hjælp af deres mobiltelefoner skulle tage billede af gruppens samarbejde og de parkourfærdigheder som gruppen arbejdede med, for på den måde at illustrere "tegn" fra idrætsundervisningen. I undervisningsforløbet tilskriver jeg brugen af digitale værktøjer i idrætsundervisningen en kvalitet og lader elevernes perspektiv, deres billeder og video, være centrale til at illustrere undervisningens mål, set fra elevernes perspektiv.

6. Empiriafsnit

Jeg vil nedenfor redegøre for de konkrete metoder jeg har anvendt som dataindsamlingsmetoder og argumentere for, hvordan disse kvalitative metoder kan bidrage med viden i forhold til opgavens problemstilling. Valg af undersøgelsesmetoder er gjort på baggrund af de rammer jeg har arbejdet under og bygger på didaktiske overvejelser af både pragmatisk og etisk karakter. Indledningsvis vil jeg skitsere hvilke overvejelser der ligger bag implementeringen af elevernes egne mobiltelefoner i undervisningen. I mit valg af metode tillægger jeg billeder- og videoarbejdet hos eleverne stor værdi jf. Dorthe Staunæs (Staunæs, 2000). Hvor Dorthe Staunæs udelukkende forholder sig til fotografier, vælger jeg at anskue elevernes korte videosekvenser ud fra samme argumenter, idet videoer består af adskillige billeder. Denne holdning er ifølge Harper også i orden, trods det, at langt de fleste studier inden for dette område er lavet på baggrund af billeder og skriver som følgende:

"Most elicitation studies use photographs, but there is no reason studies cannot be done with paintings, cartoons, public displays such as graffiti or advertising billboards or virtually any visual image."

(Harper, Vol. 17, No. 1, 2002)

Som det fremgår i opgavens struktur, vil elevernes skriftlige evalueringer, udtalelser, billeder og videosekvenser give forskellige faser af den forskning, der foretages af egen praksis.

6.1 Undersøgelsesdesign

Dataindsamlingsmetoden havde et relativt simpelt undersøgelsesdesign, bestående af tre faser:

1. *Evaluering*: Eleverne besvarer skriftligt i grupper på evalueringsspørgsmål.
2. *Fortolkning*: Eleverne producerer i grupper en Animoto-præsentation, som jeg efterfølgende ser igennem og tolker på.
3. *Interview og forståelse*: Jeg gennemfører et fotointerview med 2 grupper og fortolker på det indsamlede data.

Baggrunden for disse faser er, at eleverne konkret i undervisningen har arbejdet med at tage billeder og optage korte videosekvenser. Målet var, at eleverne skulle fokusere på "tegn" i form af samarbejde og parkourfærdigheder. Jeg vil nedenfor nærmere beskrive de anvendte metoder og hvordan de på hver deres måde giver empiri til videre analyse. Igennem mit undersøgelsesdesign er eleverne medforskere i egen læring.

6.2 Dataindsamlingsmetoder

6.2.1 Evalueringsspørgsmål

Frem for at give eleverne et større spørgeskema, valgte jeg at splitte spørgsmålene op, så de to gange i træk skulle besvare 2 spørgsmål, som evaluering på dagens lektion med stationsarbejde. For at eleverne skal kunne give fornuftige svar, stiller det krav til min udformning af spørgsmål samt bl.a. en fællesforståelse af begreber samt hvilke oplysninger der hører til i svargrundlaget (Bjørndal, 2003). Svaralternativerne var her åbne, så grupperne havde mulighed for at formulere nuancerede svar.

D. 14/11 2013 evaluerede jeg timen med følgende spørgsmål: (bilag 4)

1) Hvordan har det været at arbejde med QR-koder? Kom med eksempler.

Det har været _____ fordi

2) Hvordan har I i gruppen brugt billeder og videoklip til at gøre hinanden bedre til parkour?

Til spørgsmål 1 tilføjede jeg et eksempel på en opbygning af en svarsætning, så besvarelsen ud over en konstatering også ligger op til, at eleverne begrundes. Dette evalueringsspørgsmål giver kvalitative data, som kan kvantificeres i et vist omfang, da jeg kan vurdere, om elevernes opfattelse er positiv eller negativ rettede. Fælles for begge spørgsmål er den fordel, at besvarelser er registreret på skrift. Besvarelsen fandt sted i grupper efter endt fysisk aktivitet. Gruppen samledes omkring stationen og brugte 10 minutter til at drøfte og besvare spørgsmålene på skrift, hvorefter redskaberne blev ryddet på plads og lektionen blev rundet af. Med spørgeskema som metode får jeg et kvalitativt billede af hvordan eleverne selv synes, at de har arbejdet på forskellige område, samt at jeg efterfølgende har disse refleksioner og kommentarer på skrift til videre analyse. Der ligger op til, at eleverne i gruppen drøfter besvarelserne, men det kan være en ulempe hvis ikke alle i gruppen får givet deres mening til kende. Endvidere kan de åbne svarmuligheder gøre svarene mindre sammenlignelige end lukkede svarmuligheder (Bjørndal, 2003).

6.2.2 Animoto-elevprodukter

Programmet Animoto er et Web 2.0 værktøj, som er tilgængelig via skoletube på internettet. Gennem skoletube oprettede jeg en såkaldt "kanal" til idrætsholds elever og lærere - en virtuel platform, hvor elevprodukter deles med hinanden, blot ved at eleverne logger sig ind på skoletube via deres Uni-login. Eleverne har til disse elevprodukter gruppevis udvalgt og anvendt egne billeder og video-

sekvenser og disse sammenkoblet med deres refleksioner udgør de tre ingredienser for elevproduktet. Gruppen udvælger selv blandt deres mange billeder og video hvilke der illustrerer deres samarbejde og kropslige færdigheder. Elevprodukterne i sig selv viser omverdenen hvordan grupperne hver især har arbejdet med parkour, men elevprodukter indeholder dernæst en stor mængde datamateriale - både i form af billeder, video og tekst. Billede og videomaterialet er i elevproduktet samlet til samlet produkt, og ligesom for billeder og videomaterialet, gælder det at optagelserne kan anvendes som almindelig kvalitativt datamateriale, som for det første kan bruges i sin rå tilstand til videre analyse. For det andet er det digitale materiale omdrejningspunktet i metoden fotointerview, som præsenteres i næste fase af dataindsamlingsmetode. Der findes forskellige former for billedmateriale som dataindsamlingsmetode, hvor optagelser henholdsvis er taget af, læreren som den undersøgende, af eleverne som de undersøgte eller af en tredjepart (Andersen, Dataindsamlings teknikker, 2009, s. 162). Dernæst kan optagelsernes status have to anvendelsesmuligheder, dels som data til billedanalyse og dels kan optagelserne bruges som stimuli til forskellige former for interview (Andersen, Dataindsamlings teknikker, 2009, s. 162). Jeg anvender metoden hvor jeg lader eleverne selv producere billeder og videosekvenser, hvorefter jeg analyserer og fortolker materialet, som er skabt fra elevernes eget perspektiv. Elevprodukterne udgør en stor mængde data og består af 13 videopræsentationer af varighed fra 30 sekunder til 90 sekunder som jeg, inden for opgavens præmisser, har begrænset mulighed for at præsentere. Jeg er derfor nødsaget til at udvælge to præsentationer (Bilag 7 - CD) for at eksemplificere det brede materiale velvidende, at de adskillige andre præsentationer også præger min forståelse og ligger til grund for min udvælgelse.

Dorthe Staunæs' forskningsprojekt har fokus på fotografier taget med engangskamerakamera og dernæst fremkaldt til billeder, men i dag er teknologien af en anden størrelse og billeder og videoer taget på mobiltelefonen giver eleverne mulighed for at slette, tage om, men ikke mindst at se materialet med det samme og igen. Det giver den mulighed, at elevprodukterne indeholder det *udvalgte* materiale. I videre analysearbejde af billede og videomateriale, er det ifølge Bjørndal vigtigt, at optagelser aldrig vil være en direkte kopi af virkeligheden, men at billederne og videoerne repræsenterer virkeligheden. Omend billederne er produceret af eleverne selv, så repræsenterer de kun et udsnit af idrætsundervisningen (Bjørndal, 2003, s. 85).

6.2.3 Fotointerview

Jeg har valgt at anvende kvalitative fotointerview som refleksionsværktøj til indsamling af data, af elevernes brug af digitale værktøjer i parkourundervisningen. Metoden med at interviewe via billeder/video benævner sociologen Douglas Harper som fotoelicitation. Harper definerer denne metode på følgende måde:

“Photo elicitation is based on the simple idea of inserting a photograph into a research interview. The difference between interviews using images and text, and interviews using words alone lies in the ways we respond to these two forms of symbolic representation. This has a physical basis: the parts of the brain that process visual information are evolutionarily older than the parts that process verbal information. Thus images evoke deeper elements of human consciousness than do words; exchanges based on words alone utilize less of the brain’s capacity than do exchanges in which the brain is processing images as well as words. These may be some of the reasons the photo elicitation interview seems like not simply an interview process that elicits more information, but rather one that evokes a different kind of information” (Harper, Vol. 17, No. 1, 2002).

Jeg valgte først at anvende denne metode to måneder efter endt praktikforløb som led i efterbehandlingsprocessen, da billeder og videoer giver mulighed for, at eleverne bedre kan huske tilbage på begivenhederne og tænke ud over det billedet viser (Harper, Vol. 17, No. 1, 2002). Det er væsentlig at fremhæve, at tidsintervallet mellem den konkrete undervisning og fotointerview, kan ses som en mulig fejlkilde, men at jeg forsøger at mindske denne fejlmargen ved netop at anvende fotointerview. I denne form for interview bruges elevernes videosekvenser og billeder som stimulidata og danner rammen for dialog med eleverne om deres egne producerede billeder og video, som anvendes i mit senere analysearbejde (Andersen, Dataindsamlingsteknikker, 2009, s. 162). I et semistruktureret interview, anvendte jeg en interviewguide (bilag 5), for på den måde at spørge ind til vigtige hovedpunkter. Jeg havde de to udvalgte grupper til interview, hvor vi sammen så deres Animoto-præsentation igennem.

Når eleverne gruppevis fotograferer gruppens samarbejde og kropslige færdigheder og giver udtryk for deres perspektiv i et semistruktureret fotointerview, ser jeg et potentiale i, at de kan reflektere over egen og gruppens arbejde. Inspireret af bl.a. Dorthe Staunæs vurderer jeg, at der i denne proces ligger et muligt lærings- og udviklings sigte, fordi metoden provokerer til refleksion og eleverne skal sætte ord på deres følelser og tanker omkring Animoto-præsentationen, og det den bringer frem i dem og deres erindring. Involvering af eleverne kan ifølge Bjørndal tænkes at bidrage til en mere

indholdsrig refleksion omkring pædagogisk praksis - det kan producere flere fortolkninger samt perspektiver og synspunkter på en situation (Bjørndal, 2003). Lektor Kim Rasmussen skriver:

”Samtidig må man erkende og anerkende, at fotos i sig selv er langt mere tolkningsåbne end verbale ytringer (...) Det er altså kombinationen og sammenhængen af det visuelle materiale og det verbale, der bidrager til dybde, indsigt og øget forståelse”(Rasmussen, 2004).

Jeg optog fotointerviewet som video for derefter at kunne transskribere interviewet. Igennem et fotointerview, hvor eleverne kommenterer og kommer med beretninger omkring undervisningen, har mit videre analyse- og fortolkningsarbejde det formål at få skabt et fokus, som kan bidrage til besvarelsen af opgavens problemformulering. Jeg anvender derfor *groundedtheory*(Andersen, Analyse og tolkning af data, 2009, s. 200) til analyse af elevernes udsagn (bilag 6).

7. Analyse

7.1 Digitale værktøjer i idrætsundervisningen

På baggrund af min teoretiske vinkling samt min empiri, vil jeg i dette afsnit på baggrund af de tre faser foretage en analyse og fortolkning, hvormed det er formålet at adskille helhedens enkelte dele og undersøge og fremhæve aspekter som gør sig gældende i forhold til elementernes relation til hinanden, og til opgavens problemformulering. Med udgangspunkt i Illeris' læringstrekant vil jeg fremhæve, at en enkelt og klar definition på *læring* er problematisk, hvorfor læringsbegrebet er komplekst. Illeris' læringstrekant opretholder sin form ved to dobbeltrettede pile, det vandrette tilegnelsesproces mellem indhold og drivkraft og den lodrette samspilsproces mellem individet og dens omgivelser, som danner 3 poler - læringens tre dimensioner. I praksis lader disse tre forhold sig ikke adskille, men analytisk vil jeg skelne mellem delementerne, hvilket i sammenhæng med Lars Qvortrups tanker om fremmed- og selviagttagelse vil bidrage til en dybere forståelse af elevernes læring og dannelse. Når eleverne i gennem undervisningen arbejder i faste grupper, er det endvidere interessant at fokusere på *praksisfællesskaber* i samspilsdimensionen. Jeg vil igennem analysen anvende Etienne Wengers fire grundlæggende komponenter på en læringsproces: *mening, praksis, fællesskab og identitet*, som analyseredskab af elevernes læring i praksisfællesskaber (Bjerregaard & Kongsted, 2010). Tolkningerne kommer i spil, idet empirien vedrører elevernes livsverden, hvor jeg søger en forståelse af hvordan digitale værktøjer kan bidrage til elevernes læring i idrætsundervisningen. Jeg strukturerer min analyse ved at arbejde i mit undersøgelsesdesigns tre faser, for på den måde kontinuerligt at følge elevernes læringsproces og samtidigt forstå sammenhængen i og udviklingen af egen praksis.

7.1.1 Stationsarbejde med QR-koder

Jeg igangsatte stationsarbejdet, ved at hver gruppe fik et lamineret ark udleveret, hvorpå redskabsopstillingen dels var tegnet i computerprogrammet Sportsplanner og dels var det en QR-kode, som eleverne scannede for på den måde at blive linket videre til en parkour-præsentationsvideo. Det er på baggrund af dette, at eleverne har besvaret evalueringsspørgsmålene.

I evalueringsspørgsmålene har grupperne blandt andet svaret på, hvordan de har oplevet det at arbejde med QR-koder. Ved dette spørgsmål, er det min hensigt at få eleverne til at reflektere over deres besvarelser, for på den måde at sætte nogle ord på *tilegnelsesprocessen*, som er forholdet mellem *indhold*, det der skal læres og *drivkraft*, elevernes motivation (Illeris, 2006). Som svar skriver en gruppe; *Det har været sjovt fordi det er en anden måde at lave idræt på. Så er det fedt fordi man*

ikke gør det samme som normalt, det var anderledes og derfor var det godt. Og man får muligheden for at lære/øve parkour. 9 ud af 10 grupper udtrykker i deres besvarelse en positiv tilkendegivelse på arbejdet med QR-koder, mens at den sidste gruppe beskriver at internetforbindelse var dårlig. I ovenstående besvarelse bruger eleverne ordene; *anderledes, sjovt* samt *ikke gør det samme som normal*, for at beskrive deres oplevelse af arbejdet med QR-koder som et læringsværktøj i idræt. Fra de andre besvarelse kan yderligere tilføjes ord som; *spændende og underholdende*. Eleverne udtrykker igennem deres besvarelser, at arbejdet med QR-koder er motiverende, dels fordi det er en ny måde at arbejde på og fordi det der skulle læres ligeledes bar præg af, at det var anderledes. Indholdsdimensionen er den dimension i læringen, der drejer sig om blandt andet viden, forståelse og færdigheder (Illeris, 2006). Da tilegnelsesprocessen er en kraft mellem to dimensioner påvirker de i praksis hinanden. En gruppe skriver *at det har været sjovt fordi det var anderledes og man fik bevæget sig på en anden måde*.

Eleverne formulerer selv i deres besvarelser på hvilke måder de konkret har samarbejdet i gruppen under stationsarbejdet. Til dette lyder en gruppes besvarelserne således; *1. Vise tingene for dem der havde det svært. 2. Vise hvor man skulle holde hænderne på øvelsen. 3. Hjælpe med at sige "det var godt" og "kom igen"*. En anden gruppe skriver; *vi har givet hinanden gejst*. Mens en tredje gruppe skriver; *vi har snakket med hinanden om hvordan man gør tingene*. En fjerde gruppe formulerer i besvarelsen, *at vi hjalp hinanden når der var svært og på den måde blev vi hver især bedre*. Disse udtalelser er i sig selv gode formuleringer og *tegn* på, hvordan gruppen har samarbejdet, men hvad der i særdeleshed er interessant er, hvordan eleverne har brugt deres mobiltelefon som et digitalt værktøj til at gøre hinanden bedre og få en større forståelse af parkour. Igennem elevbesvarelserne har eleverne reflekteret over, hvordan de har brugt billeder og videoklip til at gøre hinanden bedre til parkour. Eleverne beskriver blandt andet, at de lærte af deres fejl, ved at se billederne og videoerne, for så at finde ud af hvad de kunne gøre bedre og derefter prøve igen. Omvendt er der også to grupper som enten ikke skriftlig kan forklare hvordan de har arbejdet med værktøjerne eller ikke har brugt det på anden vis. En gruppe besvarer spørgsmålet med følgende svar; *Vi har sammenlignet den rigtige video med vores egen video af parkourøvelserne*, mens en anden gruppe skriver *vi har taget videoer selvom vi alle sammen ikke gjorde det helt perfekt*. Samspilsprocessen, som er samspillet mellem individet og dens omgivelser, er grundlæggende af medmenneskelig karakter. Det er derfor elevernes ageren i forhold til hinanden og omverden der er centrale.

For at konkretisere elevernes interaktion med hinanden, vælger jeg ud fra den samspilmæssige dimension, at inddrage Etienne Wengers begreb om praksisfællesskaber for at analysere, hvordan elever i grupperne arbejder med de digitale værktøjer, da *læreprocesserne er afhængige af og situeret i*

et idrætsligt praksisfællesskab(Rønholt, Grundlag for en idrætsdidaktik, 2010, s. 71)Det er tydeligt, at eleverne i grupperne bruger hinanden, og at de digitale værktøjer bliver anvendt som et værktøj i gruppens fælles projekt om at blive bedre til forskellige kropslige færdigheder i parkour. Helle Rønholt beskriver Wengers opfattelse af læring med ordene: *Wenger står for den opfattelse, at mennesket af natur er et lærende og socialt individ og at vi lærer gennem levende erfaringer og deltagelse i sociale fællesskaber*(Rønholt, Social læring, 2010, s. 214).

Eleverne er motiverede og har det fælles mål at blive bedre til parkour. Det er også værd at fremhæve, at videooptagelser optaget på deres telefoner, giver eleverne mulighed for at se sig selv eller andres bevægelsesudførelser igen, hvilket giver et "spejl", som eleverne bruger til at sammenligne. Videooptagelser, som eleverne foretager, bliver derved til et svar på de sansede oplevelser, som sker i selve udførelsen. I denne sammenligning ligger der også at gruppens medlemmer er fælles om denne sag.

Delkonklusion

Det er Illeris's tese, at læringens fundamentale processer indeholder både tilegnelses- og samspilsprocesser. I forhold til at analysere elevernes læring igennem digitale værktøjer er det derfor centralt at anvende forståelsen - både tilegnelses- og samspilsprocesserne. Jeg kan på baggrund af denne første fase konkludere, at arbejdet med digitale værktøjer er nyt for eleverne i idrætsmæssige sammenhænge og at de er positive overfor brugen af mobiltelefonen som læringsredskab. Egenskaberne ved *praksisfællesskabet* er ikke nødvendigvis karakteriseret ved homogenitet, og i analysen af elevernes skriftlige evalueringer finder jeg indikationer for, at eleverne indgår i et praksisfællesskab hvor det er i orden at lave fejl. Ud fra besvarelsene nævner flere, at de bruger billeder og videoer til i fællesskab at drøfte, hvordan hinandens kropslige færdigheder kan optimeres og at de oplever et større flow og en lethed i bevægelserne. Jeg kan på baggrund af dette umiddelbart konkludere at eleverne finder det motiverende og lærerigt at anvende digitale værktøjer i idrætsundervisningen.

7.1.2 Billeder og videoer som kvalitativt data af "virkeligheden"

Elevprodukterne som eleverne producerede i animationsprogrammet Animoto, er bestående af elevernes egne billeder og videosekvenser. Med inspiration fra Dorthe Staunæs, ses eleverne som aktive aktører i processen både foran og bagved kameraet, hvilket har betydning i forhold til opgavens problemformulering, da hun argumenterer for at *et kamera filmer to veje: Ud på verden og ind på beskueren. Det fanger noget af verden og er samtidig et perspektiv på verden* (Staunæs, 2000, s. 106).

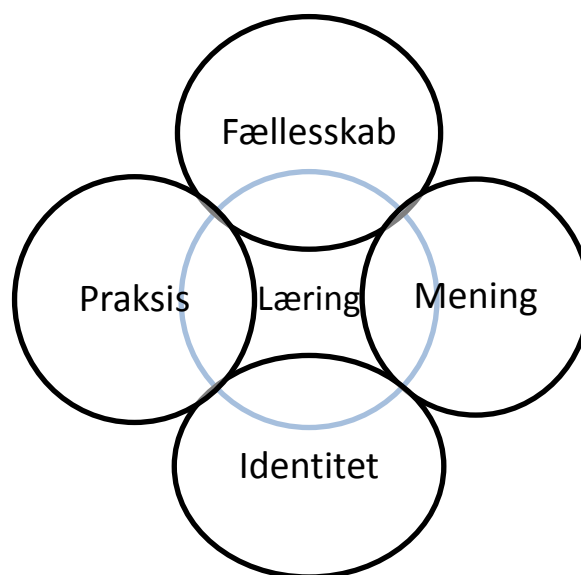
Elevernes optagelse er et faktisk billede af den virkelighed som de oplevede den, men dermed ikke sagt at det er det eneste og sande billede af virkeligheden. I en analyse og fortolkning af disse kvalitative data er det centralt, at jeg forholder mig skeptisk til elevernes produkter.

Når eleverne via deres mobiltelefon har mulighed for at slette, tage om og udvælge er det interessant at fokusere på, hvad disse *udvalgte* materialer, viser af undervisningen både indad og udad jf. Dorthe Staunæs'. Eleverne har taget billeder og videosekvenser af hinanden, hvilket både har givet dem en rolle som den aktive aktør (udad) og den fotograferende i af den udførte praksis. Med en intersubjektiv forståelse af billedernes gyldighed, er muligt i denne fortolkningsforståelse at anse materialet som aspekter af foregået situationer, hvor det materielle, det vil sige artefakter, fysiske omgivelser og elevernes egne kroppe i særdeleshed er i fokus (Staunæs, 2000, s. 113).

Eleverne arbejdede igennem stationsarbejdet med ti forskellige parkour øvelser, og som førstehåndsindtryk oplevede jeg, at elevprodukter udviser det brede udsnit af øvelser som undervisningen indeholdte. På 37 sekunder demonstrerer gruppe 2 seks forskellige øvelser, og gruppe 1 fremviser otte forskellige øvelser på deres 90 sekunder lange animoto-video. Ved ikke blot udelukkende at registrere antallet af fremviste øvelser, men derimod at registrere hvilke elever der udførte øvelserne tegner der sig et bemærkelsesværdigt resultat. I gruppe 1, som består af fem elever er alle på et eller andet tidspunkt i aktion foran kameraet, mens at gruppe 2, udelukkende benytter sig af videosekvenser hvor gruppens to drenge er i aktion. Udadtill vises de fremviste elever, som et resultat af gruppens arbejde, men omvendt tegner det også et billede af eleven/eleverne, som er beskuer, fordi de i den konkrete situation kan opfattes som værende *ikke aktiv*, hvilket jeg dog forholder mig kritisk til.

Vigtigst af alt, vil jeg fremhæve at elevernes oplevelse af sig selv, og ikke mindst at se sig selv, udfordre den måde de oplever sig selv på, og den undervisningssammenhæng de indgår i og som bidrager til deres læring og udvikling. I idrætsundervisningen er kroppen i allerhøjeste grad i centrum, og i elevernes billede- og videomateriale er det både dem selv og deres klassekammerater, som skal se, vurdere og kommentere på det de fremviser. Det leder mig videre til det praksisfællesskab og dens perspektiver og egenskaber, som Wengers teori omhandler.

"Deltagelse i et socialt fællesskab former ikke kun hvad vi gør, men hvem vi er, og hvordan vi fortolker det, vi gør. Social deltagelse karakteriseres som en lære- og erkendelsesproces gennem en integration af fire komponenter"(Rønholdt, Social læring, 2010, s. 214).



Læring er fra dette perspektiv er i bred forstand det der sker med eleverne, når de interagerer aktivt i fællesskaber. Det er vigtigt at se denne læring som et socialt fænomen, hvor elevernes deltagelse giver dem mulighed for at skabe viden, holdninger, forståelser, erfaringer og handlemuligheder. Illeris forholder sig til disse fire komponenter med ordene:

”Læringens sociale dimension er bundet til fællesskab og praksis og skaber mening og identitet, og derfor forudsætter læring aktivitet og deltagelse, og den omsættes i erfaringer og udvikling.”(Illeris, 2006, s. 124)

Når jeg analyserer og fortolker det kvalitative datamateriale ud fra disse fire komponenter, vil jeg fremhæve de tæt forbundne *praksis* og *fællesskab*, i det at jeg ud fra udelukkende billede- og videomaterialet kan forholde mig til eleverne *læring som handling* og som *deltagelse*. Jeg kan ud fra animoto-præsentationerne ikke med sikkerhed vide, hvad årsagen er til, at alle gruppemedlemmer ikke er repræsenteret. Jeg undrer mig og forledes til at tro at det er tilfældigt, men ved at undersøge praksisfællesskabets fire komponenter analyseres elevernes læring og deres baggrund for, hvad der også kan skabe udfordringer for deres læring.

I praksis-delen er det centralt, at eleven forstår fællesskabets *fælles virksomhed*, som vil sige at engagere sig aktivt i aktiviteterne og gruppens medlemmer, så det bidrager til gruppens udførelse. I stationsarbejdet var der flere roller og positioner som eleverne på skift, kunne påtage sig for gruppens

fælles virksomhed, dels med at producere billeder og video og dels med at udføre parkourøvelser og derefter se videoerne igen og have en dialog i gruppen omkring justeringer eller som inspiration til egen udførelse. Indenfor fællesskabets ramme er det afgørende, at eleven behersker de kulturelle og praktiske redskaber som benyttes i undervisningen, som i allerhøjeste grad er deres kroppe, gymnastikredskaber og deres mobiltelefoner. Elevernes tilhørsforhold til fællesskabet udvikles ved at arbejde med parkourøvelser, filme dem og se sig selv og gruppens medlemmer udføre øvelserne. Men når præsentationerne omvendt i nogle tilfælde konstaterer det modsatte, så stiller jeg mig undrende overfor elevernes position i forhold til undervisningssituationen. Wenger anvender begreberne *perifere medlemmer* og *fuldgyldige medlemmer*, hvilket tager afsæt i elevernes forskellige forudsætninger for både kropslig, socialt, kognitiv at indgå i undervisningssituationen.

Delkonklusion

Billede- og videomateriale er en kvalitativ datamængde, som rummer mange aspekter alt efter hvilket afgrænset fokus der er for øje. I forsøget på at opnå en forståelse for elevernes læring er det essentielt at analysere deres eget materiale, for på den måde at få indblik i, hvordan eleverne anvender digitale værktøjers potentiale som ressource i elevernes gruppearbejde. På baggrund af evalueringsspørgsmålene kan jeg opsummere, at der igennem denne del af analysen tegner sig et andet og mere uforudset billede af den praksis som eleverne og jeg selv var engageret i. Jeg stiller mig undrende overfor elevernes position i forhold til elevernes position i undervisningssituationen. Ud fra denne analyse af billede- og videomateriale, er det ikke muligt afgøre hvad der ligger til grund for, at nogle af eleverne fremstår som perifere medlemmer, frem for at vise sig som fuldgyldige medlemmer og fremvise parkourfærdigheder i præsentationerne. Elevernes perspektiv frembringes gennem billederne og videosekvenserne som ifølge Dorte Staunæs kan forstørre en mere almen problemstilling. Dette har i den konkrete situation at gøre med uforudsete perspektiver i forbindelse med anvendelsen af digitale værktøjer i idrætsundervisningen og dettes mulige kobling til overskridende metode.

7.1.3 Fremmed- og selviagttagelser

Dette afsnit er det sidste led i analysen af den gennemførte praksis og tager udgangspunkt i såvel den empiri som fotointerviewet frembringer (bilag 6) og såvel som i de forestående analyseafsnit. De enkelte fasers analyse giver anledning til videre overvejelser og analyser af digitale værktøjer som

læringsredskab i idrætsundervisningen. I overensstemmelse med opgavens struktur og min proces, gør min undren det nødvendigt at undersøge og analysere mine data yderligere.

Jeg har på baggrund af dette, anvendt fotointerview til at skabe en forståelse sammenhæng mellem de to tidligere afsnit i analysen. I forlængelse af dette, vil jeg inddrage de aspekter som igennem min kodningsproces af bilag 6, som fremhæver væsentlige kategorier af fotointerviewet.

Jeg vil derfor i dette afsnit gå dybere ned i analysen af elevernes anvendelse af digitale værktøjer, ved at belyse praksisfællesskabernes mulighed for gennem digitale værktøjer at arbejde med fremmed- og selviagttagelser, som ifølge Lars Qvortrup bygger på tre kompetenceformer. Dernæst vil jeg kort vinkle analysens elementer ud fra *menings* og *identitetskomponent*.

Når jeg har valgt billeder og video som indgang til dialog med eleverne i empiriindsamlingen, har det flere grunde. Med en mobiltelefon i hånden, får eleverne som tidligere nævnt, for det første, mulighed for at forske i egen praksis på anden vis end blot den verbale måde. For det andet så kan mobiltelefonen som digitalt værktøj, ifølge Dorte Staunæs opfattes som en overskridende metode (Staunæs, 2000, s. 106), som i et lærings- og dannelsesmæssigt perspektiv kan udfordre eleverne.

Jeg har tidligere omtalt elevernes motivation til arbejdet med digitale værktøjer som værende positiv og motiverende. Nok kan det være motiverende, men er anvendes af de digitale værktøjer konstruktiv og er de meningsgivende for eleverne i undervisningen? I fotointerviewet ytrer eleverne de tanker og følelser som dukker op i hukommelsen ved at gense deres animoto-præsentation. En af drengene fra gruppe 2 udtaler at, *"Det ser ud til på billederne at vi (drengene - pegede på ham selv og den anden dreng) lærte meget, men jeg husker at der var nogle i gruppen (griner kort) der ikke turde de forskellige ting og ikke ville filmes"*. I denne kommentar appellerer drengen til at han personligt lærte parkour gennem undervisningen, men i forlængelse af delkonklusionen af forrige afsnit, ytrer han sig om at alle i gruppen ikke var begejstret for at blive filmet og derved ikke var repræsenteret i præsentationen. Det springer mig endnu engang i øjnene at læring er mangesidigt og at praksisfællesskabet rummer forskellige aspekter som på forskellig vis udfordre elevernes kompetencer. Det er interessant hvordan digitale værktøjer kan spille en rolle i forhold til elevernes læring.

Lars Qvortrup skriver om læring gennem fremmed- og selviagttagelser, som værende kompetencer der er fundamentale i dette samfund. Relationskompetencen bygger på fremmediagttagelser og er i spil i praksisfællesskabet, igennem samarbejdet. Selviagttagelsen skal ses i forlængelse af refleksionskompetencen, og bygger på ifølge Qvortrup, *at man er i stand til at iagttage sig selv, sådan som man må se ud for en anden*(Bjerregaard & Kongsted, 2010, s. 21). En elev fra gruppe 1 udtaler at

"Man snakkede mere sammen i gruppen, fordi vi arbejdede med videoerne", hvilket både kræver fremmed- og selviagttagelser. Meningskompetencen, som Lars Qvortrup også argumenterer for er en kombination af fremmed- og selviagttagelser. I et gruppearbejde opstår meningskompetencen gennem gruppens fælles værdier og vedtagelser og det er gruppens fællesskab som er drivkraften i elevernes udvikling og læring (Bjerregaard & Kongsted, 2010, s. 21). Det er i samspillet omkring videoerne at eleverne i denne gruppe veksler mellem fremmed- og selviagttagelser, når de indbyrdes snakker med hinanden og konfronterer hinanden med deres forståelser og mulige løsningsforslag på baggrund af videoerne. På baggrund af deres iagttagelser drøfter eleverne hvordan de kan blive bedre. Eleven i gruppe 1 fremkalder følelsen af at de i højere grad havde dialog i gruppen på grund af videoerne, hvilket medfører at eleverne konstruktivt arbejde med deres relations-, refleksions-, og meningskompetence, igennem brugen af digitale værktøjer. En pige i gruppe 2 fremhæver derimod at selviagttagelsen er overskridende. Hun udtaler i fotointerviewet: *"Jeg husker hvordan vi samarbejdede, men jeg havde bare ikke lyst til at blive filmet, fordi jeg synes det ville være pinligt, fordi vi også skulle vise det for klassen"* Jeg bemærker mig ved at eleven i fotointerviewet sætter ord på hvorfor hun ikke er repræsenteret i animoto-præsentationen og at det bunder i at hun personligt føler det er pinligt og er for hende en overskridende metode at agere foran kameraets fokus. Hun siger dernæst at *"Men når jeg så videoerne vi filmene af de andre, så kunne man se hvad man kunne gøre bedre"*.

Kombinationen af fremmed- og selviagttagelser udfordrer eleverne til at forholde sig til sig selv i forhold til andre. Jeg kan på baggrund af elevudtalelser belyse at anvendelse af billeder og video, kan være overskridende, idet at eleverne skal være tilskuer til sig selv. Analytisk bevæger jeg mig over i *menings- og identitet*, da elevernes deltagelse i undervisnings fællesskab foran mobiltelefonen, skaber udvikling og tilblivelseshistorier. Læring er i dette felt når eleven skal forholde sig til sin identitet i forhold til fællesskabet og sker i undervisningens processer, hvor eleverne i større eller mindre grad arbejder med fremmed- og selviagttagelser. Det er en forudsætning for at eleverne forholder sig til undervisningen, og at eleverne føler at der en *mening* med det som både de selv eller de andre i gruppen skal gøre eller lave. Fotointerviewet konkretiserer igennem elevernes udtalelser, hvordan eleverne husker tilbage på deres følelser, motivation og hvordan de oplever at fasteholde meningen med undervisningen og dernæst også hvordan eleverne oplever sig selv og andre i fællesskabet.

Delkonklusion

Arbejdet med digitale værktøjer i idrætsundervisningen, kan udfordre elevernes fremmed- og selviagttagelse igennem gruppens dialog omkring billeder og videosekvenser. Elevernes forskellighed i

gruppearbejdet danner rammen for, at eleverne kan spejle sig i hinanden og på den måde udvikle og erfare nye sider af sig selv. På baggrund af fotointerviewet vurderer jeg, at eleverne i gruppe 1 arbejder sammen om parkourøvelserne med de digitale værktøjer som et centralt værktøj. Eleverne agerer i et godt fællesskab med hinanden, hvor både fremmed- og selviagttagelser er i spil igennem gruppens dialog. Ud fra gruppe 2's udtalelser konkretiseres det, at de digitale værktøjer er blevet anvendt, men det giver endvidere grund til overvejelser i forhold til fremmed- og selv iagttagelser, da anvendelsen af digitale værktøjer kan opleves som en overskridende metode. Det tolkes særligt tydeligt i form af en piges udtalelse: *"Jeg husker hvordan vi samarbejdede, men jeg havde bare ikke lyst til at blive filmet, fordi jeg synes det ville være pinligt, fordi vi også skulle vise det for klassen" "Men når jeg så videoerne vi filmede af de andre, så kunne man se hvad man kunne gøre bedre"*(bilag 6) Ud fra analysens komponenter og iagttagelser vurderer jeg, at de spiller en rolle i elevernes dannelsesproces, hvilket understøttes af følgende citat:

"Dannelsesprocessen er således menneskets bestandige bestræbelse på at komme til forståelse af sig selv og sin verden"(Muschinsky & Schnack, 2001)

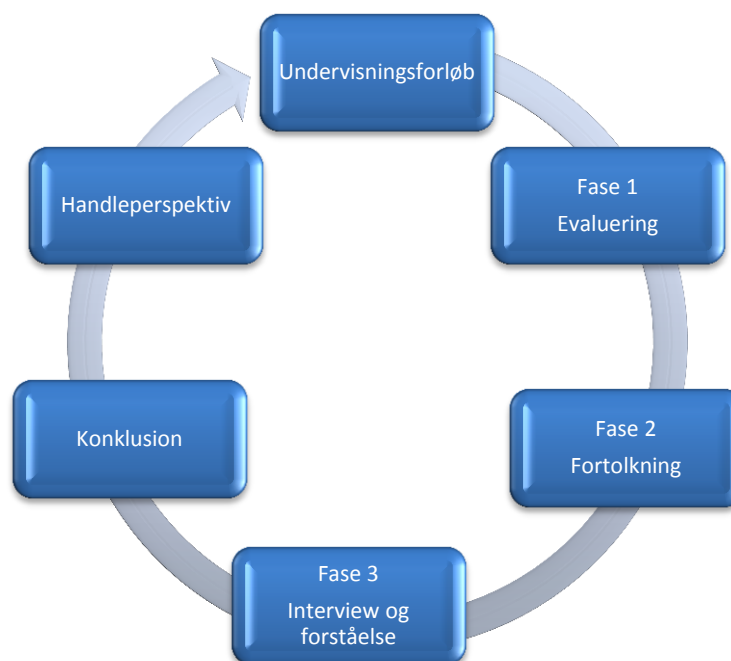
I dette citat understreges vigtigheden af et meningsfyldt undervisningsforløb, hvor elevernes identitet såvel som fremmed- og selviagttagelser bliver en del af læring som erfaring og udvikling, men samtidig også en overordnet dannelsesproces.

8. Konklusion

På baggrund af analysernes delkonklusioner, vil jeg i det følgende sammenfatte hovedpunkterne set i lyset af opgavens problemformulering. Med udgangspunkt i et parkourforløb i en 7. klasse har jeg undersøgt følgende problemformulering:

”Hvordan kan man i et pædagogisk perspektiv arbejde med digitale værktøjer i idrætsundervisningen, så anvendelsen fremmer elevernes læring.”

På baggrund af opgavens struktur, har jeg igennem opgavens tre faser søgt at analysere og fortolke på forskellige niveauer i forhold til elevernes læringsamt egen udvikling af praksis. Faserne udgør opgavens analyser og understreger processen i det faktiske tidsperspektiv såvel som i forståelse og fortolkningsperspektivet.



IT skal ifølge Fælles Mål for faget idræt implementeres i idrætsundervisningen der, hvor det kan bidrage med noget særligt og give idrætsundervisningen nye dimensioner. Igennem analyserne af det gennemførte undervisningsforløb har jeg konkluderet forskellige aspekter, som på baggrund af mit empiriske data og valg af teori har givet mig en dybere forståelse af, hvordan eleverne i parkourforløbet har arbejdet med de anvendte digitale værktøjer. På baggrund af første fase kan jeg konkludere, at eleverne finder det motiverende og lærerigt at anvende QR-koder samt deres egen mobiltelefon som digitale værktøjer i idrætsundervisningen. Eleverne indikerer i besvarelsene, at de i hjælper hinanden til at deltage i en fælles idrætspraksis.

Igennem analysen af elevernes animoto-præsentationer konkluderer jeg, at der igennem denne del af analysen tegnede sig et andet og mere uforudset billede af den praksis som eleverne og jeg selv var engageret i, idet ikke alle gruppens medlemmer i præsentationerne var repræsenteret igennem videoerne. På baggrund af dette forholdt jeg mig undrende overfor, hvordan digitale værktøjer spiller en rolle i forhold til elevernes.

På baggrund af min tredje og sidste analysedel kan jeg konkludere, at eleverne agerer i et godt fællesskab med hinanden, hvor både fremmed- og selviagttagelser er i spil igennem gruppens dialog. I afsnittet konkretiseres det også, at de digitale værktøjer er blevet anvendt, men at dette giver grund til overvejelser i forhold til netop fremmed- og selviagttagelser, da anvendelsen af digitale værktøjer kan opleves som en overskridende metode for eleverne. Dette er et uforudset resultat, som er opstået som følge af processen og analysefaserne, men som netop understreger, at der i arbejdet med billeder og videoer i idrætsundervisningen er et udviklingsigte. Ud fra analysens komponenter og iagttagelser vurderer jeg, at de spiller en rolle i elevernes lærings- og dannelsesproces, idet elevernes identitet såvel som fremmed- og selviagttagelser bliver en del af læring som erfaring og udvikling, men samtidig også en del af en overordnet dannelsesproces.

Med de konklusioner kan jeg vurdere, at jeg har opnået en dybere forståelse for opgavens udgangspunkt såvel som min egen praksis, da jeg har kunnet konkludere at opgavens problemformulering kan besvares konkret i form af, at digitale værktøjer kan bidrage til at give idrætsundervisningen særlige nye dimensioner. Herunder for eksempel muligheden for, at iagttage sig selv og sammenligne egne præsentationer med andres og dernæst eksemplificere bevægelserne gennem et digitalt medie. Ved at idrætsundervisningen ligger op til, at eleverne skal samarbejde om digitale værktøjer, lade dem eksperimentere med og inspireres af hinanden, er det muligt i et pædagogisk perspektiv at anvende disse værktøjer. Det er betydningsfuldt for elevernes læring når eleverne i gruppearbejdet anvender digitale værktøjer som et redskab til at deres samarbejde med hinanden, da det digitale materiale åbner op for elevernes egne forståelser og fortolkninger, idet de indgår i dialog, som i den sidste ende resulterer i kropslige handlinger.

Men opgavens resultater bevæger sig videre end til *hvordan man kan anvende digitale værktøjer til at fremme elevernes læring*. Igennem analyserne har det, på baggrund af opgavens proces, været muligt at tage uforudsete hændelser og overvejelser ind og undre mig over nye sammenhænge og problematikker.

I gennem opgavens analyser er jeg nået til erkendelse af, at implementeringen af digitale værktøjer i idrætsundervisningen også problematiseres ved at eleverne er tilbageholdende i forhold til at blive filmet. Dette perspektiv kommer til udtryk gennem analysens forskellige faser og rykker ved min egen forståelse og erkendelse af, hvordan eleverne har arbejdet med digitale værktøjer. Endvidere eksemplificeres det i forhold til min egen praksis, at idrætsundervisningen udfordrer elevernes fremmed- og selviagttagelse og derved skærpes mine almen didaktiske, fagdidaktiske og mediedidaktiske overvejelser i forbindelse med idrætsundervisningen i dagens folkeskole. Fra at mit udgangspunkt i første fase fremstiller brugen af digitale værktøjer som særligt motiverende er jeg igennem mine analyser blevet klogere på, at anvendelsen kan problematiseres. Det tydeliggøres dermed, at anvendelse af digitale værktøjer i elevernes læringsproces i høj grad er afhængig af elevernes kompetence til fremmed- og selviagttagelse.

9. Handleperspektiv

Perspektivet i denne bacheloropgave, har været rettet mod elevernes læring i en idrætsundervisning, hvor digitale værktøjer integreres som læringsværktøj i undervisningens praksisfællesskaber og opgavens proces. Analyserne gav anledning til overvejelser omkring brugen af digitale værktøjer og nødvendigheden af, at man som lærer forholder sig til begreber og kompetencer indenfor fremmed- og selviagttagelse.

På baggrund af opgavens undersøgelser og analyse, vender jeg nu perspektivet 180 grader, for på den måde at få idrætslæreren i fokus - den IT kompetente lærer eller mangel på samme. Med idrætslæreren i søgelyset vil jeg i dette handlingsperspektiv, give kvalificerede bud og anbefalinger på lærerens rolle samt lærerens IT-kompetencer, set i lyset af, at idrætsundervisningen stiller krav til arbejdet med digitale værktøjer i den daglige idrætspraksis i dagens folkeskole.

Ligeså vel som eleverne skal tilegne sig IT-relaterede kompetencer, både til anvendelse i skolen og i dagens samfund, så er det tilsvarende aktuelt for skolens lærere. Opgavens fokus er ikke bundet i, at jeg personligt har en større interesse indenfor den teknologiske verden, end den almene lærer - tværtimod. Dermed ligger det mig endnu mere på sinde, at forskellige digitale værktøjer og medier integreres ud fra fag-, almen- og mediedidaktiske overvejelser af den almene idrætslærer, til en kvalificering af idrætsundervisningen.

Hovedparten af eleverne i den danske folkeskole er i dag opvokset med smartphones, tablet og interaktive tavler. *Børn og unge tager hurtigst nye teknologier til sig, og fra det tidspunkt, da IT kom ud*

i hjemmene og danskernes hverdagsliv, har børn og unge været frontløberne. Børn og unge er på den måde med til at drive digitaliseringen og dermed videnssamfundets udvikling (It og mediekompetencer i folkeskolen - faghæfte 48, 2009). Det kræver interesse at følge med denne udvikling, og det kræver også en opfattelse af, at den teknologiske verden kan bidrage med og til noget konstruktivt. Jeg oplevede et godt samarbejde med min mandlige idrætskollega, samt medstuderende, som var behjælpelig i forhold til arbejdet med skoletube og QR-koder. Med dette vil jeg appellere til at kollegaer imellem, langt hen af vejen, kan lærer rigtig meget konstruktivt af hinanden. På skolen er der ofte en pædagogisk it-vejleder, som kan inspirere og støtte idrætslærerne eller andre faglærere til igangsættelse af forløb hvor IT skal indgå i undervisningen. Det er i samarbejdet, at idrætslæreren opnår et kompetenceløft og at man skaber en viden om ressourcerne i de digitale værktøjer og hvordan de kan skabe nye dimensioner i undervisningen og styrke elevernes læring.

Et andet aspekt i denne perspektivering er idrætslærerens rolle, når digitale værktøjer integreres i undervisningen. Jeg oplevede i den gennemførte undervisningen, at de digitale værktøjer lempede nogle pragmatiske udfordringer, idet eleverne gruppevis kunne gå selvhjulpent og effektiv i gang med stationsarbejdet efter en samlet introduktion. Undervisningens struktur i form af gruppearbejde og den eksperimenterende arbejdsgang medvirkede til, at jeg i højere grad fungerede som vejleder rundt i grupperne. Eleverne har muligheden for at se parkour-videoerne igen og igen, frem for at jeg som underviser, blot fremviser øvelserne en gang i en fælles gennemgang. Undervisningens struktur og organisering er med til at det bliver elevernes læring der er centralt.

Det er ikke fordi at videooptagelser i sig selv er nyt og banebrydende, men når eleverne også arbejder med Animoto som fælles platform for deres arbejde, deler elever dels deres præsentationer med hinanden og dels har idrætslæreren samlet alle produkterne i et fælles forum, hvor både elever og lærer har mulighed for at give kommentarer til produktet. Da eleverne via skoletube kan lokke ind på deres bruger, ser jeg et stort potentiale i idrætslæreren kan give eleverne opgaver for, som ligger uden for de ugentlige 2 x 45 minutters idræt, og som appellerer til uformelle arbejdes strukturer. I faghæfte 48 står der i forlængelse heraf: *(..) at skolen kan og bør støtte, at eleverne for øget indflydelse på egne lærerprocesser. I disse processer kan digitaliseringen og web 2.0 medvirke til, at eleverne opøver kompetencer i selvstyring, og derved skabe rum for at elevernes uformelle og fritidsbaseret omgang med it aktivt kommer til at indgå aktivt i tilrettelæggelsen af skolen dagligdag.* (It og mediekompetencer i folkeskolen - faghæfte 48, 2009, s. 4) I udskolingen mener jeg at der inden for parkour er potentiale i at udnytte de ressourcer som ligger på internettet og hvor det er en del af

kulturen, at udøverne filmer hinandens gennemløb og deler det med omverden.

Rent pragmatisk navigerer eleverne nemt og hurtigt rundt i telefonens mange APP's og funktioner. Elevernes mobiltelefoner er af en standard, hvor billeder og videosekvenser er af en sådan kvalitet, så eleverne har mulighed for konstruktivt at arbejde med deres materiale. Derudover er der også et etisk pædagogisk perspektiv i anvendelsen af mobiltelefonen, idet at eleverne skal håndtere, at de på deres private telefoner skal kunne have idrætsfaglige videoer og billeder af dem selv samt klassekammerater, som udelukkende skal bruges i idrætstimerne og ikke til anden form for deling. Dette aspekt er efter min mening, et vigtigt element at italesætte overfor eleverne og undervejs drøfte med eleverne hvordan man med respekt for sine kammerater behandler sådanne materiale, som et led i elevernes ageren i og *med* digitale værktøjer. I forlængelse af dette perspektiv, er det også "digital opdagelse" at mobiltelefonerne ikke er fremme omklædningsrummet, uanset om de har været anvendt i undervisningen eller ej.

De præsenterede perspektiver er væsentlige emner, som lægger sig i forlængelse af opgavens centrale problemformulering. Det er med udgangspunkt i den praksis som i alle sammenhænge vil være afhængige af konteksten, men mine faglige begrundede problemfelter og opfordringer er hermed givet videre.

10. Perspektivering

I dette afsnit vil jeg perspektivere opgaven fra et evaluerende perspektiv, idet jeg forholder mig til min rolle som ”forsker” i egen praksis og det faktum, at opgavens resultater og undersøgelser udspringer af subjektive fortolkninger og iagttagelser, som dernæst danner baggrund for opgavens resultater og konklusioner.

Med udgangspunkt i opgavens struktur, er målet med denne opgave at skitsere, overveje, fortolke og forstå den konkrete kontekst i opgaven og mit undervisningsforløb. Opgavens resultater er derfor alene relevante for den konkrete kontekst, fordi de bygger på den virkelighed eleverne præsenterer og jeg fortolker på. Dette forholder jeg mig kritisk til i denne evaluerende perspektivering, fordi jeg erkender, at opgavens valg i forhold til metoder og analyser er kontekstbestemte. Havde jeg valgt andre metoder til undersøgelse og analyse kunne opgavens resultater have været i andre retninger, på samme måde som et andet teoretisk udgangspunkt ville have påvirket opgavens analyser og resultater.

Disse kritiske overvejelser gør sig eksempelvis gældende i forbindelse med brugen af fotointerviews og udformningen af mine spørgsmål. Denne metode var i forløbet udfordrende, da jeg ikke havde stor erfaring med spørgeteknikker, og derfor efterfølgende har måttet erkende, at nogle spørgsmål er blevet mere lukkede end planlagt, og jeg måtte i mit fotointerview overveje nøje, hvordan spørgsmålene skulle stilles. Dette fordi jeg var klar over, at jeg ubevidst kunne komme til at præge svarene i en særlig retning. Dog vurderer jeg, at fotointerviews var den helt rigtige metode at anvende, da den gjorde det muligt for eleverne at tegne et klart billede af en situation, der havde foregået for to måneder siden. Metoden gav mig dermed et billede af elevernes virkelighed på en måde, der i min vurdering, var mere valid end hvis jeg havde anvendt almindelig interviewteknik, som ikke på samme måde som fotointerview giver mulighed for at vække følelser og erindringer frem fra den pågældende situation. Disse kritiske refleksioner og overvejelser understreger dele af min arbejdsproces, som jeg oplevede som værende særligt vanskelige. Samtidig har de dog været med til at forme opgavens struktur og procesorienterede tankegang, da det har været en kritisk indstilling og fortolkning af elevernes besvarelser, der har åbnet op for uforudsete hændelser og svar. Dette gjorde fotointerviews nødvendige og gav derefter mulighed for at opnå en forståelse for et niveau, der ligger dybere end den egentlige problemformulering lægger op til. Jeg kan derfor argumentere for, at mine metodevalg har været relevante i forhold til den konkrete situation og min problemformulering, velvidende, at andre metodevalg kunne have bidraget med andre perspektiver og svar, fordi jeg er blevet i stand til at arbejde mig dybere ind i min problemformulering.

11. Litteraturliste

- Andersen, I. (2009). Analyse og tolkning af data. I I. Andersen, *Den skinbarlige virkelighed* (s. 185 - 212). Samfundslitteratur.
- Andersen, I. (2009). Dataindsamlingsteknikker. I I. Andersen, *Den skinbarlige virkelighed* (s. 149 - 166). Forlaget Samfundslitteratur.
- Bjerregaard, H., & Kongsted, E. B. (2010). *Elever lærer sammen - gruppearbejde som undervisningsform*. Dafolo.
- Bjørndal, C. R. (2003). *Det vurderende øje*. Forlaget Klim.
- (2009). *Fælles mål idræt - faghæfte 6*. Undervisningsministeriet.
- Harper, D. (Vol. 17, No. 1, 2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*.
- Holm, A. B. (2012). *Videnskab i virkeligheden*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- (2009). *It og mediekompetencer i folkeskolen - faghæfte 48*. Undervisningsministeriet.
- Muschinsky, L. J., & Schnack, K. (2001). Dannelse. I K. Schnack, *Pædagogisk opslagsbog* (s. 36 - 48). Christian Ejlers Forlag.
- Nissen, L. T. (2013). Fra bevægelsesfag til ny pædagogisk praksis. I L. T. Nissen, & m.fl., *IT I ALLE FAG* (s. 163 - 172). Dafolo.
- Qvortrup, L. (2002). Det lærende samfund - læring, kompetence, uddannelse og it i det hyperkomplekse samfund. I *Uddannelse, læring og IT*. Undervisningsministeriet. Hentet fra Undervisningsministeriet: <http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/1.html>
- Rasmussen, K. (vol. 17, nr. 1 2004). Børns fortællinger om kvarteret - et bidrag til til kvarterets identitet. *Nordisk arkitekturforskning*, s. 37 - 50.
- Rønholt, H. (2010). Dannelse og kompetencer. I H. Rønholt, & B. Peitersen, *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik* (s. 41 - 53). Museum Tusulanums Forlag.
- Rønholt, H. (2010). Grundlag for en idrætsdidaktik. I H. Rønholt, & B. Peitersen, *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik* (s. 67 - 87). Museum Tusulanums Forlag.
- Rønholt, H. (2010). Kropserfaring. I H. Rønholt, & B. Peitersen, *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik* (s. 172 - 185). Museum Tusulanums Forlag.
- Rønholt, H. (2010). Social læring. I H. Rønholt, & B. Peitersen, *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik* (s. 212 - 224). Museum Tusulanums Forlag.

Staunæs, D. (2000). Engangskameraer og børneblikke. I P. Jørgensen, & K. Rasmussen, *Børn som informanter*. Børnerådet.

Terp, L. B. (2010). *It i idræt*. Det Nationale Videnscenter KOSMOS.

Taarsted, H. (2012). *Redskabsgymnastik*. ViaSysteme.

Videbæk, T., & Mortensen, J. (2012). *Parkour undervisning*. ParkourUndervisning I/S.

Winther, H. (2010). Kropsbasis - bevægelsesundervisningens fællesfaglige og flerdimensionelle fundament. I H. Rønholt, & B. Peitersen, *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik* (s. 227 - 241). Museum Tusulanums Forlag.

12. Bilagsoversigt

Bilag 1	Emnebegrundelse for bacheloropgaven
Bilag 2	Parkourstation med QR-koder
Bilag 3	SMTTE-model
Bilag 4	Evalueringsbesvarelser - to grupper
Bilag 5	Interviewguide til fotointerview
Bilag 6	Elevudtalelser fra fotointerview - to grupper
Bilag 7 - CD	To udvalgte animoto-præsentationer

Bilag 1

1/2



Navn: Nana Bjerregaard Thøgersen

Studienr.: 141368

Bacheloropgave, årg. 2010

Linjefag: Idræt

Emne med lærerfaglig problemstilling:

Der findes adskilligt digitalt værktøj rundt omkring i klasselokalerne på landets folkeskoler, i elevernes egen lomme og i skoletasken. Digitale værktøjer som primært bliver implementeret i fag som dansk, matematik, engelsk og andre naturvidenskabelige fag, men som i faget idræt ikke bliver anvendt på samme niveau. I rapporten "IT i idræt" fra 2010, som er udarbejdet af skoleidrættens udviklingscenter KOSMOS, vurderer en ekspertgruppe nogle opmærksomhedspunkter, hvor én af disse punkter påpeger at elever og lærere anser de praktiske og musiske fag, her iblandt idræt, som et fag hvor IT ikke giver særlig værdi til undervisningen. I min 4. års praktik underviste jeg to almene 7. klasser i parkour. I den forbindelse valgte jeg at fokusere på, hvordan IT, i form af forskellige digitale værktøjer, kan implementeres i idrætsundervisningen og give et fagligt løft til et idrætsfag, som ofte degraderes til et rent aktivitetsfag uden mål og læring. Implementeringen af IT giver ifølge Lars Qvortrup, professor i multimedier ved Institut for Litteratur, Kultur og Medie, nye didaktiske udfordringer, i det at brugen af IT blot gøres fordi man kan, uden egentlige pædagogiske visioner. Omvendt er jeg bevidst om, at nye digitale arbejdsprocesser i idræt skærper mine fagdidaktiske overvejelser som idrætslærer.

De fysiske rammer og faciliteter er fundamentale for hvorledes det er muligt, at idrætsundervisningen kan leve op til fagets formål og bestemmelser i de centrale og kundskabs- og færdighedsområder. Ifølge Eva-rapport fra 2004 mener 93 % af lærerne at skolens fysiske rammer i høj eller nogen grad er med til at bestemme deres valg af indhold i idrætsundervisningen. Faktum er, at den digitale verden har overhalet kridttavler indenom. Under min 4. års praktik undrede jeg mig over, hvordan praktikskolen i alle klasselokaler havde interaktive tavler, men at der i forbindelse med gymnastiksalene samt i hallen ikke var interaktive tavler eller andre former for digitale værktøjer til undervisningen, sådan at det rent pragmatisk ville være muligt, at samle de godt 40 elever til f.eks. en fælles fremvisning af videoer.

Idrætsfaget er andet end hvad udtrykket "sved på panden" indikerer og havde det blot været tilfældet ville det være svært, at argumentere for fagets berettigelse på skoleskemaet i den danske folkeskole. For at opfylde skolens og fagets formålsparagraffer skal idrætsundervisningen berøre andre vinkler, end blot den naturvidenskabelige vinkel som "sved på panden" indikerer. Idrætsfaget berettigelse ligger i særdeleshed i praksisfællesskabernes sociokulturelle tilgang, som i den sidste ende er med til at løfte skolens fælles opgave om elevernes almene dannelse.

Informationsteknologien og IT-relaterede kompetencer er som dannelsesbegreb centralt i det hyperkomplekse samfund og præger derfor elevernes arbejdsprocesser samt min lærerprofession.

2/2

Denne emnebegrundelse leder frem mod en problemformulering som lyder:

Hvordan kan man i et pædagogisk perspektiv, arbejde med digitale værktøjer i idrætsundervisningen, så anvendelsen fremmer elevernes læring?

Dato: 20/1-2014 Dato: _____
[Signature]
VejlederVejleder

Dato: 9/2-14 Dato: _____
[Signature]
Studieleder

Afleveres på Studiekontoret senest fredag den 10. Januar 2014 kl. 12.00

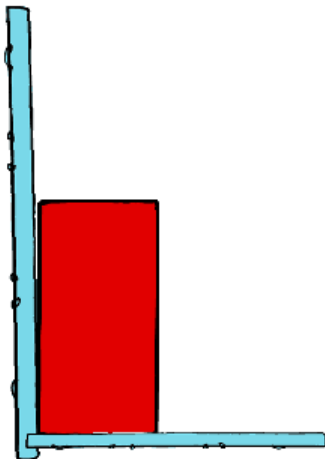
Bilag 2

Høj Tic tac

Det skal der bruges:

1 Skumplint

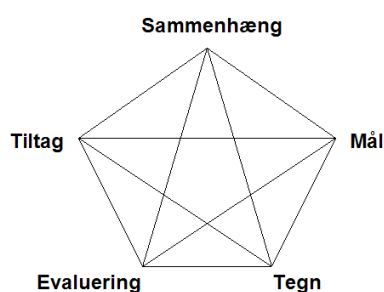
2 madrasser (flade)



Bilag 3

Sammenhæng: To almene 7. klasser med i alt 42 elever. Undervisningen er klasseopdelt og foregår i to gymnastiksale, hvor jeg samarbejder med klassernes mandlige idrætslærere, så alle eleverne igennem det

Tiltag: Til planlægning anvendes sportsplaner. I den konkrete undervisning arbejder eleverne i grupper med stationsarbejde i grupper, hvor de anvender deres smartphones til at scanne QR-koder, optage video og tage billeder.



Mål: Visionen er at implementere digitale værktøjer i idrætsundervisningen og skærpe elevers opmærksomhed på samarbejdet i forpligtende grupper samt udvikle elevernes kropslige færdigheder gennem parkourøvelser.

Evaluering: Eleverne vil i grupper skulle besvare evalueringsspørgsmål. Derudover vil eleverne bruge deres billeder og videomateriale til en præsentation i Animoto.

Tegn: At eleverne tager billeder og video med deres mobiltelefon af konkrete samarbejdssituationer samt kropslige parkourfærdigheder. Fokus på elevperspektivet.

Bilag 4

1/2

Gruppe 1

Klasse: 7e ☺

Dato: 14/11 - 2013

Gruppemedlemmernes navne:

Hvordan har det været at arbejde med QR-koder? Kom med eksempler:
F.eks.: Det har været godt fordi det var sjovt.

- Det var sjovt at lave noget nyt og spændende
- Det har været underholdende.

Hvem var de bedste?
Os selvfølgelig!

Hvordan har I i gruppen brugt billeder og videoklip til at gøre hinanden bedre til parkour?
Vi lærte af vores fejl og hjalp hinanden når der var noget der var svært.

2/2

Gruppe 2

Klasse: ~~7.F~~ 7.F Dato: 14/11

Gruppemedlemmernes navne:

Hvordan har det været at arbejde med QR-koder? Kom med eksempler:
F.eks.: Det har været _____ fordi _____.

Det har været sjovt fordi at man var sammen i grupper. Og man prøvede nogle andre ting.

Hvordan har I i gruppen brugt billeder og videoklip til at gøre hinanden bedre til parkour?

Vi har set videofæ ^{lærne} og set hvad vi har kunne gøre bedre, og prøvet igen.

Bilag 6

Meningskodning Hvad siger eleverne	Forklaring Hvordan forstås det	Kategori og fortolkning Begrebet placeres i fagligt perspektiv	
Gruppe 1			
Dreng: "Vi er på et billede ved at se filmen og diskutere hvordan vi skal gøre det"	Finder en fælles forståelse af øvelsen. Valg af fremgangsmåde	<ul style="list-style-type: none"> - Elevernes oplevelse af brugen af digitale værktøjer i idrætsundervisningen som værende meningsgivende. - Elevernes selv- og fremmediagttagelser via digitale værktøjer i praksisfællesskaber 	
Pige: "Når jeg ser på billederne tænker jeg på sammenhold og at vi havde det sjovt"	Videoen vækker følelser fra undervisningen - glæde og samhørighed i gruppen		
Pige: "Man fik vist tingene på filmene, men nogle af øvelserne så lidt svære ud, men filmene gav et godt indtryk af det man skulle gøre"	Øvelserne udfordrede elevernes kropslige færdigheder. De digitale værktøjer hjalp gruppen videre.		
Dreng: "Man snakkede mere sammen i gruppen, fordi vi arbejdede med videoerne"	Videoerne giver gruppen et fælles afsæt til undervisningen, som bandt dem sammen om det faglige.		
Pige: "Det var mærkeligt at se sig selv på videoerne " "Var filmene dårlige tog vi den om"	Det er udfordrende at se sig selv på videoerne. Er kritisk over for hvordan de tager sig ud på videoer.		
Dreng: "Istedet for papir, så er det nemmere at scanne QR-koderne og se videoerne igen og igen, fordi man kan se bevægelserne"	Eleverne reflekterer over digitale værktøjer som et godt og meningsgivende læringsværktøj		
Gruppe 2			
Dreng: "Det ser ud til på billederne at vi (drengene - pegede på ham selv og den anden dreng) lærte meget, men jeg husker at der var nogle i gruppen (griner kort) der ikke turde de forskellige ting og ikke ville filmes".	Videoen vækker elevens oplevelser og erindringer frem fra gruppearbejdet. Eleven sætter ord på hvad præsentationen umiddelbart fremviser og hvordan at nogle fandt undervisningen særlig udfordrende.		
Pige: "Vi kigger ordentlig på filmene, altså så vi ved hvad vi skal gøre"	Bruger deres mobiltelefon til at se hvad de skal gøre.		
Pige: "Jeg husker hvordan vi samarbejdede, men jeg havde bare ikke lyst til at blive filmet, fordi jeg synes det ville være pinligt, fordi vi også skulle vise det for klassen" "Men når jeg så videoerne vi filmede af de andre, så kunne man se hvad man kunne gøre bedre"	Selv om eleven ikke er repræsenteret i videoen erindrer hun hvilken følelse hun havde. Reflektere over at hun brugte de andres videoer til at se sig selv i forhold til.		

Bilag 5

Fotointerview

- En gruppe fra hver klasse. En gruppe hvor kun drenge er repræsenteret og en hvor alle gruppens medlemmer er repræsenteret.
- Anvende elevernes animoto-præsentation som udgangspunktet for interviewet.
- Fortæl eleverne hvorfor jeg gerne vil interviewe dem og under hvilke betingelser det vil foregå.

Interviewguide

Se gruppens animoto-præsentation.

En runde rundt hvor alle for ordet:

- Prøv at sætte nogle ord på hvad du så i animoto-præsentationerne.
- Hvilke tanker og følelser får du når du husker tilbage på parkourforløb?
 - o Spørg yderligere ind til elevernes kommentarer
- Hvordan brugte I jeres mobiltelefoner og andre digitale værktøjer i idrætsundervisningen?