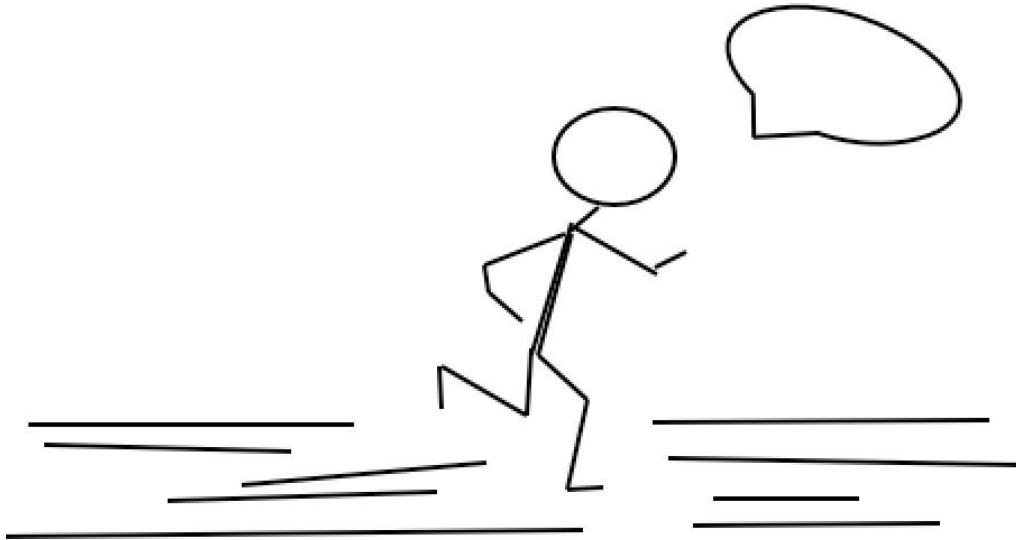


# Bachelorprojekt 2019



## Fagsprog i idrætsundervisningen (Terminology in physical education)

Louise Laakkonen 282152157  
&  
Morten Poulsen 282152301

**Anslag: 73.014**

**Indholdsfortegnelse**

1. Indledning.....	3
1.1 Problemformulering .....	4
1.2 Afgrænsning .....	4
2. Metode.....	5
2.1 Læsevejledning.....	5
2.2 Hermeneutisk videnskabsteori.....	6
2.3 Funktionelt sprogsyn .....	6
2.4 Undersøgelhedsdesign .....	7
3. Præsentation af empiri.....	10
3.1 Skole A .....	10
3.2 Skole B .....	11
4. Analyse.....	12
4.1 Fagsproget .....	12
4.2 Fælles mål.....	14
4.3 Den sproglige dimension i idrætsundervisningen.....	15
4.4 Tilegnelse af sprog .....	15
4.5 Videoptagelse som feedback i undervisningen.....	18
4.6 Gruppearbejde .....	19
4.7 Praksisfællesskab.....	21
5. Diskussion .....	25
5.1 Den teoretiske dimension .....	26
5.2 Didaktisk læremiddel.....	27
5.3 Udfordringer ved hvordan idræt tænkes.....	28
6. Vurdering.....	30
7. Perspektivering.....	31
Litteraturliste .....	32
Bilag .....	34
Bilag 1 - Observationsskema skole A .....	34
Bilag 2: Observationsskema skole A.....	40
Bilag 3 - Observationsskema skole B.....	41
Bilag 4: Interviewguides.....	47

## 1. Indledning

Efter at idræt er blevet et prøvefag, er fokuset på fagsproget blevet større, hvilket kan ses i videns- og færdighedsmålene for idrætsfaget, her fremgår det, at efter 9. klasse skal eleverne kunne udtrykke sig sprogligt nuanceret om idrætspraksis, samtidig skal de også have viden om komplekse fagord og begreber (Undervisningsministeriet, 2016). Gennem vores egne oplevelser med idræt i folkeskolen havde vi en formodning om, at mange idrætslærere ikke fokuserede nok på denne del af faget, og denne hypotese bliver også bakket op af SPIF-rapporten fra 2018. I SPIF-11 fremgik det, at lærerne i høj grad prioriterede den praktiske del af undervisningen. Dette har dog ændret sig, og i SPIF-18 kan det ses, at de fleste lærere i udskolingens nu bruger didaktiske læremidler og i højere grad lægger vægt på de reflektive læreprocesser (Seelen, Guldager, Bruun, Knudsen & Bertelsen, 2018, s. 66). Vi vurderer dog, at der stadig er problematikker, da rapporten viser, at 21 procent af lærerne i 7.-9. klasse kun bruger 1-5 minutter per undervisningsgang på reflektive læreprocesser i forhold til fagets sproglige dimension, og derudover er der også 4 procent, som aldrig bruger tid på det (Seelen et al., 2018, s. 65). Derudover anvender 3 procent af lærerne i 7.-9. klasse aldrig didaktiske læremidler til eleverne, og 7 procent gør det kun 1-2 gange om året. Derudover er der også 39 procent, som bruger det flere gange i løbet af året, men dog ikke i "næsten alle forløb" (Seelen et al., 2018, s. 64).

Disse tal, vurderer vi, stadig er foruroligende, da vores opfattelse er, at teorien og fagsproget altid burde kobles til den praktiske del af idrætsfaget. Hvilket også står under det tværgående emne: "sproglig udvikling", da det her bliver beskrevet: "Faget idræt understøtter den sproglige udvikling gennem fokus på idrætsfaglige begreber, som udfoldes og integreres i undervisningen" (EMU, 2018). Dette kan være en udfordring for mange lærere, da det stadig er forholdsvist nyt med fokuset på fagsproget. Især for lærere, som har været i folkeskolen i mange år, kan det være svært at ændre på måden, de altid har undervist i idræt på. Dette, vurderer vi, er et alvorligt problem, da de fælles mål for idræt først og fremmest ikke bliver opfyldt, men fagsproget bliver også mere abstrakt for eleverne at forstå.

Med de udfordringer vi ser i dette, finder vi det interessant at undersøge, hvordan fagsproget kan være en del af en samlet idrætsundervisning, så det teoretiske og praktiske foregår i samspillet med hinanden. Dette har ført os frem til følgende problemformulering:

## 1.1 Problemformulering

**Hvordan kommer undervisning af fagsproget til udtryk i redskabsgymnastik i idrætsundervisningen, og hvordan kan samspillet mellem praksis og fagsprog forbedres?**

## 1.2 Afgrænsning

Vores afgrænsning af vores problemformulering tager udgangspunkt i Jim Cummins tanker om hverdagsprog og fagsprog. Cummins gør brug af de to betegnelser; kontekstbundet sprog og kontekstreduceret sprog. Her menes det, at hverdagssproget er bundet til konteksten, og derfor er det kontekstrigt, hvor skolesproget derimod er kontekstsreduceret (refereret i Knudsen & Wulff, 2017, s. 14-15).

I skolen møder eleverne altså et sprog, der er anderledes fra deres hverdagsprog. Hverdagssproget er karakteriseret ved at være et uformelt sprog, hvor tale følger en handling. Dertil er hverdagssproget også kontekstbundet og skabes i en tidsmæssig sammenhæng, hvor dem der indgår i samtalen, er en del af hvad der sker. Fagsproget er til gengæld mere løsrevet fra en bestemt og direkte kontekst, og fordi det er fagsproget, der skal kunne bære formidlingen, skal sproget derfor også være mere fagligt præcist. Dette medfører et informationstæt sprog, da mange informationer formidles koncentreret (refereret i Knudsen & Wulff, 2017, s. 15). Da fagsproget er så koncentreret i skolen, kan det derfor være vanskeligt for eleverne at forstå, hvilket gør det til lærerens opgave at forsøge at gøre det lettere forståeligt for eleverne. Dermed vurderer vi, at et bedre samspil mellem den praktiske og teoretiske del af idrætsfaget kan skabe en klarere kontekst, altså mere kontekstbundet, hvilket ville betyde, at eleverne i en højere grad ville kunne forstå og anvende et fagsprog med afsæt i teorien. Dette er derfor begrundelserne for, hvad vi er optaget af, og hvad vi ønsker at undersøge i vores opgave.

## 2. Metode

### 2.1 Læsevejledning

Vi vil i dette bachelorprojekt generelt tage udgangspunkt i vores indsamlede empiri fra to forskellige skoler, som vi vil analysere og diskutere via et teoretisk syn. Vi vil desuden undervejs i opgaven inddrage SPIF-18 rapporten for at sætte vores opgave i relation til et større forskningsprojekt. Vi vil dog først præsentere vores videnskabsteoretiske fundament for denne undersøgelse og opgave. Dernæst vil vi præsentere vores sprogsyn, som er med til at skabe tilgangen til denne opgave. Efterfølgende vil vi redegøre for vores undersøgelsesdesign og de valg, som vi har taget i forhold til vores observationsskemaer og semistruktureret interview med brug af interviewguide. Herefter vil vi præsentere vores empiri, hvor der også vil indgå en forklaring af den systematik, vi har benyttet os af i vores brug af interviews og observationsskemaer i opgaven. Derefter vil vi sætte en ramme for vores analyse ved kort at præsentere de to skoler, hvor vi vil give et resumé af vores observationsskemaer, så vi tydeliggør hvordan undervisningen forløb. Alt dette skal danne grundlaget for vores analyse af vores empiri, hvor vi med inddragelse af relevant teori vil belyse vores problemformulering. Vores primære teori består af forskellige syn på sprogtilegnelse heriblandt Mette V. Christensens, Ulla Kofoeds, Ruth Mulvads, Inge Regnarssons og Jørgen Gimbels tanker, da disse tanker skaber grundlaget for analysen af, hvordan skolerne underviser i tilegnelsen af fagsprog samt en senere diskussion. Derudover vil vi også komme ind på Étienne Wengers sociale læringsteori og praksisfællesskaber, da eleverne i praksisfællesskaber indgår i interaktion med hinanden, hvor de får mulighed for at bruge sproget i forhandlinger og diskussioner. Vi vil gennem opgaven i høj grad gøre brug af "kom ind i sproget", da denne bog både beskriver tosprogede elevers og elevers generelle udvikling af sprog i skolen. Efter analysen vil vi i vores diskussion diskutere de problematikker, som vi er stødt på i vores analyse samt overveje hvordan disse kunne forbedres, så fagsproget i fremtiden ville kunne indgå bedre i samspillet med den praktiske del af idrætsundervisningen. Afslutningsvis vil vi samle op på opgaven ved en vurdering, hvor vi på baggrund af vores undersøgelse vil besvare vores problemformulering.

## 2.2 Hermeneutisk videnskabsteori

I dette afsnit vil vi præsentere vores videnskabsteoretiske position for dette bachelorprojekt. I forhold til at undersøge fagsproget i idrætsundervisningen havde vi på forhånd en forforståelse om, at fagsproget ikke er noget der bliver lagt særlig meget fokus på, grundet at det var det, som vi tidligere har oplevet på forskellige skoler. Derfor kunne vi godt tænke os at undersøge, hvordan det egentlig bliver praktiseret ude på skolerne. Da vi ønsker at forstå de problematikker, der ligger i, at man som lærer ikke prioriterer fagsproget i idrætsundervisningen. I den hermeneutiske undersøgelsestilgang er der ikke forklaret, hvordan man teoretisk og metodisk skal bearbejde ens svar fra ens indsamlede empiri for at undgå en reproduktion af den viden, man allerede havde i forvejen (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 48). Derfor har vi også været særlig opmærksomme på vores forforståelse, da vi ikke ønskede at undersøge, om fagsproget er til stede, men hvordan det er til stede, samt hvordan det bedre kan indgå i et samspil med den praktiske del af idrætsfaget.

Den hermeneutiske tilgang veksler desuden også hele tiden mellem del og helhed, da man for at kunne forstå helheden af et problemfelt er nødt til at forstå delelementerne og omvendt (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 48). Dette er også grunden til, at vi har valgt netop denne videnskabsteori, da vi herved har kunne inddrage vores forforståelse af fagsproget i idrætsundervisningen, og gennem vores analyse har vi kunne forholde os til delelementer af vores empiri, og dermed kunne vi efterfølgende skabe en ny forståelse og se det i en ny samlet helhed. Denne proces har vi derefter gentaget, da den nye forståelse af helheden bidrog til nye perspektiver på de enkelte dele.

## 2.3 Funktionelt sprogsyn

Vores opgave og tanker om fagsproget, og hvordan læring af sprog bedst opnås, tager udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn. Dette baserer sig på Michael Hallidays systemisk funktionelle grammatik, som ser udviklingen af sprog i et socialt og kulturelt perspektiv (Johansson & Ring, 2012, s. 21). Dette betyder, at Holliday hævder, at det afgørende for udviklingen af sprog er de sociale sammenhænge (Johansson & Ring, 2012, s. 210). Vi vil senere i afsnittet om sprogtilegnelse komme ind på, hvordan andre teoretikere har samme grundsyn på sproget, og hvad dette betyder for udviklingen af sprog i skolen.

## 2.4 Undersøgellesdesign

I vores arbejde med at indsamle empiri har vi benyttet os af forskellige metoder for bedst muligt at belyse vores problemformulering. I de kommende afsnit vil vi redegøre for vores metoder samt reflektere over vores valgte undersøgelsesdesign. For at besvare vores problemformulering har vi valgt at gøre brug af flere kvalitative metoder ved først at observere to idrætstimer på to forskellige skoler. Dette har vi gjort for at undersøge, hvordan fagsproget kommer til udtryk på netop disse to skoler. Hvilket vi bruger i analysen til at opnå en ny forståelse af, hvad der fungerer og ikke fungerer i forhold til fagsproget på de to forskellige skoler. For at komme mere i dybden har vi derudover valgt at supplere vores observationer med kvalitative interviews af lærere og elever på de to skoler, for at vi herved kan få uddybet deres perspektiver på fagsproget i undervisningen.

### 2.4.1 Observationsskema

I dette afsnit vil vi redegøre for vores valg af et kvalitativt observationsskema som metode.

Vi har valgt at benytte os af observationer af første orden, da disse kan bidrage til en høj kvalitet af observationerne, grundet at observatøren har observationen som primær opgave, og derfor ikke selv underviser eller har andre opgaver i fokus (Bjørndal, 2014, 34). Dertil har vi også valgt observation af første orden, da vi gerne ville observere andre læreres idrætsundervisning for at undersøge, hvordan fagsproget bliver praktiseret i undervisningen.

Vi har både før og undervejs i vores indsamling af empiri været opmærksomme på, hvor høj eller lav grad af åbenhed vi arbejdede med, da vi ikke ønskede at de personer, som vi observerede, ændrede adfærd på grund af viden om observationerne (Bjørndal, 2014, s. 52). Vi ønskede dog heller ikke, at der skulle opstå en form for ubehag, fordi lærerne ikke vidste hvad vores undersøgelse omhandlede, eller at eleverne troede vi skulle bedømme dem. Derfor informerede vi på forhånd ikke læreren direkte om, hvad vi ville observere, men at det dog drejede sig om fagsproget i undervisningen. Samtidig gav vi også udtryk for, at undervisningen gerne skulle ligne sig selv, og der altså ikke skulle ændres på noget, selvom vi var der. Inden undervisningen gik i gang ude på skolerne, informerede vi eleverne om, at vi ikke bedømte dem, men at vi havde mest fokus på lærerens praksis, og at vi så hvad de gjorde og sagde som et udtryk for lærerens praksis.

Vi har i vores udarbejdelse af vores observationsskema opbygget det med inspiration fra tabel 2.2 i "Det vurderende øje" (Bjørndal, 2014, s 60.). Vi valgte at fjerne "tema" kategorien, da vi ikke arbejdede med forskellige temaer, men kun det ene; fagsproget. Derudover ændrede vi "situation"

til "aktivitet", så vi tydeliggjorde hvornår og under hvilken del af undervisningen vores observationer fandt sted. Til sidst lavede vi også kategorien "person" om til de to kategorier "lærer" og "elever". Derudover havde vi også en samtale om, at vi skulle være opmærksomme på andre ting, som kunne have betydning for læring af fagsproget, som f.eks. tilstedeværelsen af gruppearbejde, hvilket vi senere vil komme ind på. Dette gjorde vi for at gøre vores empiri mere overskuelig. Herved vurderer vi, at vi fik indskærpet vores fokus nok til ikke at observere ligegyldig information i forhold til vores undersøgelse, men samtidig havde vi et observationsskema, som var ustruktureret nok til, at vi stadig kunne forfølge ny information, hvis der skulle opstå noget interessant.

Vores overordnede fokus i vores observationsskema har derfor været, hvornår og hvordan fagsproget kommer til udtryk i idrætsundervisningen, hvor vi har haft særligt fokus på to perspektiver; lærere og elever. Grunden til de to perspektiver er, at læreperspektivet direkte viser os, hvordan de anvender fagsproget og teori i undervisningen, mens elevperspektivet viser, om eleverne har viden om og kan benytte sig af fagsprog og teori, hvilket vi kan bruge i vores analyse til at se, om lærernes metoder virker.

Som det sidste arbejde med observationerne valgte vi at registrere vores observationer skriftligt undervejs i undervisningen via vores skema for herved at undgå at glemme vigtige detaljer (Bjørndal, 2014, s. 53-54). Derefter lavede vi en efterbearbejdning af observationerne, mens de stadig var friske i vores erindring, hvor vi skrev skemaet rent, så det ikke kun var noter men mere færdige observationer.

#### **2.4.2 Semistruktureret interview med brug af interviewguide**

I dette afsnit vil vi redegøre for vores interview som metode, i forhold til hvilke valg vi har taget, og hvorfor vi har gjort dette.

Et interview kan opbygges på flere forskellige måder, alt efter hvad man ønsker at få ud af det. Interviewet kan både konstrueres med en lav grad af struktur, og derved være åbent, eller det kan være meget struktureret, og derved være mere lukket. Begge disse metoder har dog sine fordele og ulemper (Bjørndal, 2014, s. 102). Derfor valgte vi at gøre brug af semistrukturerede interviews, da vi herved både kunne have guidende spørgsmål til at styre samtalen, så vi fik belyst de temaer, som



vi havde brug for i forhold til vores problemformulering, og samtidig kunne vi også forfølge nye temaer alt efter hvordan interviewet udviklede sig (Palmvang & Bjerg, 2011, s. 8).

Derudover valgte vi også at gøre brug af interviewguides for at skabe en ramme for vores interviews. Dette var også med til at skabe disse fleksible interviews, som vi ønskede med vores semistrukturerede interviewform, uden det blev en uformel samtale (Bjørndal, 2014, s. 102). Hvilke spørgsmål vi valgte i vores interviewguide og hvorfor, vil vi komme ind på senere i afsnittet.

Dernæst tog vi også et valg om at lydoptage vores interviews, så vi kunne have fuldt fokus på interviewpersonen uden at skulle tage notater. Samtidig gjorde lydoptagelserne det muligt at høre vores interviews flere gange, hvilket hjalp os i vores analyse, da vi kunne høre de præcise formuleringer igen (Solud, 2014, s. 143). Vi tog også et valg senere om at transskribere alle vores interviews, da en skriftlig udgave af de forskellige interviews gjorde det hurtigere at finde de forskellige citater, som vi ønskede at bruge i analysen.

Udover spørgsmålene og temaerne i interviewguiden skulle vi også beslutte os for hvem vi ville interviewe. Her valgte vi, at vi både ville have et lærer- og elevperspektiv for at få flere vinkler på vores problemformulering omkring fagsproget. Vi valgte derudover, at vi gerne ville have så mange perspektiver som muligt, derfor interviewede vi begge lærere tilknyttet klassen på skole A og otte elever på samme skole. Derudover interviewede vi fire elever på skole B og læreren der underviste denne klasse. Eleverne blev interviewet i par, da vi vurderede dette ville gøre dem mere trygge ved interviewet, samtidig med at de også kunne støtte hinanden i deres svar. Dette var også oplagt, da formen med interviewguide netop egner sig godt til gruppeinterviews (Bjørndal, 2014, s. 102).

Da vi skulle udforme vores to interviewguides (bilag 4) til vores lærer- og elevinterviews, skulle vi også beslutte os for hvilke spørgsmål, som vi ønskede at stille, så vi bedst muligt kunne besvare vores problemformulering. De fleste af vores spørgsmål omhandlede direkte fagsproget. Blandt andet ville vi høre, hvordan både lærere og elever definerede hvad et fagsprog er, da dette kunne vise os, hvad lærerne mente de skulle undervise i, og ud fra elevernes svar, kunne vi senere analysere hvor meget de egentlig vidste om det, og dermed om de havde fået noget ud af undervisningen i fagsprog. Udover spørgsmålene omhandlende fagsprog spurgte vi også ind til gruppearbejdet, hvilket kun fremgår af interviewguiden til vores lærerinterviews, men i selve vores interviews med eleverne blev dette også spurgt ind til. Vi gjorde især brug af åbne spørgsmål til lærerne, da vi ikke ønskede at blive for ledende, så de i stedet selv skulle formulere sig mest muligt (Palmvang & Bjerg, 2011, s. 9). Til eleverne arbejdede vi dog mere med lukkede spørgsmål, så de

havde mere klare svarmuligheder (Palmvang & Bjerg, 2011, s. 9). Dette gjorde vi, fordi vi vurderede, at eleverne dermed ville have nemmere ved at forstå og kunne svare på vores spørgsmål. Efterfølgende gjorde vi så under de forskellige interviews brug af forskellige uddybende spørgsmål, alt efter hvilke svar vi fik. Derudover gjorde vi også brug af narrative spørgsmål, som kan ses i spørgsmål 3 i begge interviewguides, hvor vi ville have informanterne til at give eksempler på, hvordan der blev undervist i fagsproget i idrætsfaget i lige netop deres klasser. Efterfølgende har vi bearbejdet vores interviews i vores analyse senere i opgaven.

### 3. Præsentation af empiri

Vi har, som tidligere nævnt, været ude at observere på to forskellige skoler. I dette afsnit vil kort præsentere vores empiri for at sætte rammen for vores analyse.

Da vi har lavet interviews og observationer på to forskellige skoler, har vi, i vores analyse af empirien, ville gøre det tydeligt, hvornår vi skriver om den ene eller anden skole. Derfor har vi kaldt skolerne for A og B. Derudover har vi flere interviews på hver skole med både lærere og elever, derfor vil vi omtale de forskellige interviews som f.eks. ”lærer 1A”, dermed er der henvist til lærer 1 på skole A. Et andet eksempel kunne være ”elev 3B”, hvilket så ville være den tredje elev, der blev interviewet på skole B. Vi anvender en lignende måde at kendetegne samt anonymisere eleverne i vores observationsskemaer, men for at adskille interviews og observationer kalder vi her eleverne for bogstaver i alfabetisk rækkefølge, så hvis vi f.eks. skriver om elev C fra skole A, er der henvist til den tredje elev, som vi observerer på skole A. Dette betyder, at der vil være nogle elever, som går igen i både vores interviews og observationer, men de vil have forskellige navne. Vi vurderede dog, at et større overblik over vores bilag betød mere end at kunne sammenligne, hvad den enkelte elev præcis sagde og gjorde. Derudover ville selve indsamlingen af empiri blive besværliggjort, da vi som observatører og interviewere ville blive nødt til hele tiden at koordinere, hvad vi kaldte de forskellige elever, da der ellers ville opstå forvirring i den senere analyse. Dertil har vi i vores observationsskema en del dialog, og for at observationsskemaet ikke skulle være for langt, har vi, når både lærere og elever taler, skrevet et 1-tal ved den person, som indleder samtalen for at vise, hvordan læseretningen er (bilag 1, 2 & 3).

#### 3.1 Skole A

På skole A har vi været ude at observere en idrætslektion med tre 8. klasser, hvor der i lektionen blev undervist i redskabsgymnastik. Lektionen begyndte med en fælles introduktion, hvor dagens

program og undervisningsstruktur blev præsenteret. Dernæst var der en fælles opvarmning initieret af en af lærerne, hvorefter at eleverne skulle ud ved forskellige redskabsstationer og arbejde med et bestemt spring hver sted. Undervisningen forløb derfor efter et rotationsprincip, hvor eleverne startede ved en redskabsstation og undervejs roterede videre til de to andre. Ved redskabsstationerne skulle eleverne ved den ene arbejde med salto og ved den anden det lave overslag. Den sidste station var en basis redskabsstation, hvor forskellige øvelser var i fokus: Hovedstand, håndstand, forlæns rulle, baglæns rulle, vejrmøller, og spring hvor eleverne udfordrede sig selv. Eleverne var desuden efter deres egen vurdering af deres kompetencer indenfor redskabsgymnastikken inddelt på tre forskellige hold på tværs af klasserne. De svageste elever startede ved stationen med basisøvelser, de midterste elever startede med arbejde med lavt overslag, og de stærkeste elever startede ved saltoøvelsen. Vores observationsskema på skole A tager udgangspunkt i redskabsstationen med det lave overslag, hvor det her er læreren, som er modtager ved redskabsstationen sammen med en elev (bilag 1). Derudover har vi også et kortere observationsskema omhandlende saltoøvelsen (bilag 2).

### 3.2 Skole B

På skole B har vi observeret en idrætslektion med en 6. klasse, hvor der var 19 elever, som var deltagende i undervisningen. I denne lektion blev der også undervist i redskabsgymnastik. Lektionen begyndte med en fælles introduktion, hvor dagens program, øvelserne, forevisninger og forskellige fagbegreber blev præsenteret. Lektionen var bygget op ved brug af et rotationsprincip, hvor eleverne skulle rotere mellem forskellige redskabsstationer i grupper. I gymnastiksalen var der placeret tre rullematter forskellige steder, som skulle indikere tre redskabsstationer, hvor der dog på den ene rullematter var to øvelser. På rullematterne skulle eleverne øve sig på forlæns ruller, hovedstand, håndstand og en kipøvelse, hvor de skulle ligge på ryggen. Dertil var der placeret en skumplint, som var blevet delt i to, så de var lige høje, som også skulle fungere som en selvstændig redskabsstation. Her skulle eleverne øve 7-talsøvelsen, som er en forøvelse til det lave overslag. Til sidst var der en redskabsstation med en nedfaldsmatte, hvor eleverne skulle øve håndstand og derefter falde ned i måtten uden at miste kropsspændingen. Eleverne skulle derfor primært arbejde med forøvelser til det lave overslag, men der indgik også andre basisøvelser ved de forskellige redskabsstationer. Eleverne blev desuden inddelt i mindre grupper, hvor læreren tog højde for, at dem der havde kendskab til redskabsgymnastik blev fordelt så de ikke var i samme gruppe.

Eleverne var ved hver redskabsstation i ca. 5-7 min. hvorefter de skiftede redskabsstation. Observationsskemaet tager derfor udgangspunkt i en samlet undervisningen (bilag 3).

## 4. Analyse

I vores analyse vil vi først kort definere hvad et fagsprog er, samt undersøge hvordan lærere og elever definerer hvad et fagsprog er. Derefter vil vi undersøge hvordan fagsproget kommer til udtryk i de nationale fælles mål for at se nærmere på, hvilke mål man som idrætslærer skal leve op til i forhold til ens idrætsundervisning. Dertil vil vi med udgangspunkt i vores indsamlet empiri undersøge, hvordan fagsproget kommer til udtryk i idrætsundervisningen med et særligt fokus på kompetenceområdet redskabsgymnastik på de to skoler. Efterfølgende vil vi med afsæt i vores analyse diskutere nogle af de problematikker, som vi er stødt på for herved at få en dybere forståelse for, hvordan vi som kommende idrætslærer kan forbedre idrætsundervisningen ved at få skærpet vores fokus på, hvordan fagsproget bliver praktiseret.

### 4.1 Fagsproget

I dette afsnit vil vi kort redegøre for, hvordan vi definerer hvad et fagsprog i idrætsfaget er, samtidig vil vi undersøge hvordan lærere og elever definerer et fagsprog på de to skoler. Dette hjælper os til bedre at forstå vores informanter, og hvorfor de tager forskellige valg i forhold til fagsproget i undervisningen.

Fagsprog defineres som særlig sprogbrug inden for forskellige fag, der er karakteriseret ved en entydighed og præcision. Der eksisterer fagsprog indenfor alle fagområder, og det vil ofte have en teoretisk karakter, som står i kontrast til dagligdagssproget, som bærer præg af lettere forståelige udtryk. I fagsproget anvendes der mere præcise terminologier, hvilket skal sikre, at kommunikationen sker hensigtsmæssigt og uden misforståelser (Fagsprog, 2016).

Et fagsprog i idræt definerer vi derfor som et sprog, hvor teoretiske betegnelser indgår. Det er et sprog, der bærer præg af, at man som lærer i sine forklaringerne til eleverne taler ud fra en teoretisk funderet tilgang, hvor fagterminologier indgår.

I vores interview af lærere og elever spurgte vi, hvordan de ville definere et fagsprog i idræt. Her sagde lærer 1B fra skole B: "Hvordan jeg vil definere et fagsprog... Så bruger jeg et sprog, som de bøger, vi har, bruger. Og et sprog som vi gerne vil have, at eleverne bruger til eksamen." (bilag 10). Lærer 1B har altså fokus på at bruge et sprog, som tager udgangspunkt i de fagbøger som de bruger i undervisningen. Dertil har han blik for, at det ikke kun er lærerne, der skal anvende fagsproget, men at eleverne også skal kunne anvende og forstå fagsproget. Lærer 2A fra skole A udtaler følgende til samme spørgsmål:

"Så tænker jeg... Jeg tænker teori både i forhold til fysiologi og i forhold til, hvad kan det ellers være... teknik og taktik og sådan nogle ting. Der kan være i forhold til regler, og i forhold til at kende nogle teoretikere, spilhjulet eller Labans danseteori. Det rækker egentlig rimeligt bredt, tænker jeg, det kommer meget an på hvad man har."

Her ser vi, at lærerens forståelse af teori og fagsprog tager udgangspunkt i fysiologi og alsidig idrætsudøvelse, da hun f.eks. nævner taktik, spilhjulet og Laban. Da vi i denne opgave både ønsker at få et lærerperspektiv og et elevperspektiv, spurgte vi derfor også eleverne hvordan de ville definere et fagsprog i idræt. Elev 3A på skole A udtalte følgende:

"Øhm... jeg vil definere et fagsprog, som værende noget, man bruger... Et mere avanceret ord i stedet for... i stedet for et let ord. Så fagsprog er sådan... Eller det kan også være, hvad øvelsen går ud på forklaret i fagsprog. Altså hvor man bruger ord, som hører til faget."

Eleven er inde på, at et fagsprog er et sprog, der knytter sig til et bestemt fag, hvilket lægger sig meget op ad vores definition af hvad et fagsprog er. Hvorimod at to andre elever ikke er helt så præcise i deres definition af et fagsprog. Elev 7A: "Altså når man kan forklare tingene med ord... begreber.", hvor elev 8A supplerer: "Som man bruger i idræt." Eleverne her er mere inde på, at et fagsprog har en praktisk funktion, idet at man kan forklare ting i idræt mere præcist ved et fagsprog, dog har de sværere ved at forklare selve definitionen af, hvad et fagsprog er. Derudover oplever vi også, at flere elever har svært ved at forstå og forklare hvad et fagsprog er. F.eks. siger elev 1A og elev 2A følgende: "Et fagsprog?... Altså måske sådan... Altså ligesom dansk er et fagsprog?... Ligesom biologi, man bruger fagord." Elev 5A og 6A siger desuden kun: "muskler" og "kip" da de bliver spurgt ind til fagsproget, hvilket igen viser, at de mangler en grundlæggende forståelse for hvad fagsprog egentligt er.

## 4.2 Fælles mål

I dette afsnit vil vi se på, om der i de nationale fælles mål, stilles krav til, at eleverne kan forklare sig i idræt. Samtidig vil vi undersøge, hvordan fagsproget som begreb kommer til udtryk i de nationale fælles mål for faget idræt.

Al undervisning i skolerne er forpligtet til at leve op til de nationale fælles mål, som redegør for, hvad eleverne skal lære i de enkelte fag. De fælles mål består overordnet af bindende fagformål og kompetencemål, samt af dertil underliggende bindende færdigheds- og vidensområder. Derudover er der til færdigheds- og vidensområderne tilknyttet vejledende færdigheds- og vidensmål (Undervisningsministeriet, 2019).

I fagformålet og kompetencemålene for idræt, står der ikke direkte noget om fagsproget i idrætsundervisningen. Der er dog i en masse af kompetencemålene et behov, hvor eleverne i en eller anden grad er nødsaget til at mestre et form for sprog for at kunne leve op til disse kompetencemål. Et eksempel på et kompetencemål er dette efter 5. klasse: "Eleven kan samtale om fysisk aktivitets betydning for kroppens grundform, sundhed og trivsel." og dette eksempel efter 9. klasse: "Eleven kan vurdere samspil mellem krop, træning og trivsel i et aktuelt og fremtidigt perspektiv." (Undervisningsministeriet, 2016). Fagsproget kommer ikke direkte til udtryk i disse kompetencemål, men for at eleverne kan analysere og vurdere, er de nødt til at mestre en form for fagsprog for at kunne samtale om disse emner i forståeligt og korrekt sprog.

I hvor høj grad lærerne på skolerne ser det nødvendigt, at eleverne mestrer et egentlig fagsprog, er noget Martin Elmbæk Knudsen, lektor og underviser i idræt på Professionshøjskolen UC Syd, har fokus på, da han frygter en ensidig undervisning med for meget boldspil og for lidt fagsprog så længe færdigheds- og vidensmålene er vejledende (Brix, 2017). Et eksempel på hvor fagsproget kommer direkte til udtryk i de vejledende færdigheds- og vidensmål er efter 7. klasse, hvor der står følgende: "Eleven kan mundtligt og skriftligt anvende fagord og begreber" og "Eleven har viden om fagord og begreber" (Undervisningsministeriet, 2016). Det er mål som disse, der bekymrer Knudsen så længe de kun er vejledende, og at den sproglige dimension i idrætsundervisning dermed bliver glemt. Da han mener, at man åbner op for lærernes egne personlige præferencer, hvilket kunne betyde, at boldspil bliver mere fremtræden i undervisningen, da mange lærere selv har en idrætsmæssig baggrund som boldspillere (Brix, 2017).

### 4.3 Den sproglige dimension i idrætsundervisningen

Knudsen ser ikke kun idræt som et kropsligt fag, hvor eleverne blot har fokus på hvad de skal lave i undervisningen. Ifølge Knudsen er der også en sproglig dimension i idrætsfaget, hvor eleverne også skal have viden om hvad de skal lære, og hvorfor de skal lære det (Brix, 2017).

Det er ikke længere nok at eleverne kan udøve idræt, de skal i langt højere grad lære at tænke idræt. De skal kunne forstå og sætte ord på, hvorfor man eksempelvis i fodbold kan drage fordel af at løbe ud og spille sig fri på fløjen (Brix, 2017).

For at eleverne kan begynde at reflektere og sætte ord på deres refleksioner, er de nødt til at have et sprog. Vi ville i de kommende afsnit undersøge hvordan fagsproget kommer til udtryk på de to skoler, for at blive klogere på hvem der anvender et fagsprog, samt hvornår og hvordan fagsproget anvendes i idrætsundervisningen.

### 4.4 Tilegnelse af sprog

Når tosprogede elever skal tilegne sig et nyt sprog, vil der i starten af tilegnelsesprocessen automatisk ske en imitation af sproglige vendinger, hvor strukturerne i sætningerne spiller en central rolle. Eleverne vil bruge vendinger, som de har hørt andre personer sige, uden at eleverne umiddelbart er opmærksomme på, hvordan vendingerne er opbygget, og hvilke elementer som indgår i dem (Holm & Laursen, 2004). Da fagsproget også er et nyt sprog for eleverne i idrætsundervisningen, vurderer vi, at de samme tendenser gør sig gældende. Dette ses f.eks. i observationsskema 2 (bilag 2), hvor en elev siger til en anden elev: ”Op og rund”, hvor læreren efterfølgende i sin feedback udtaler: ”Mere rundt.”. Der sker altså en imitation af de sproglige vendinger, da vi antager eleverne har den bestemte vending et sted fra, da eleverne har udført saltoøvelsen før, og dermed også har fået feedback før. Et andet eksempel er i observationsskema 1 (bilag 1), hvor læreren i sin feedback ved det lave overslag udtaler: ”Stræk benene” til elev B, hvorefter elev B efter at have set sin videoptagelse af sit eget spring siger: ”Mine ben var strakte?”. Her benytter elev B samme vending som læreren akkurat har brugt, han imiterer derfor læreren i sit sprogbrug. Derudover kan man i eksemplet også se, at læreren og eleven har forskellig forståelse af hvad strakte ben betyder, da eleven selv mener, at hans ben var strakte, hvor læreren efterfølgende svarer på hans spørgsmål: ”Der mangler lidt endnu.” (bilag 1).

Vi vurderer, at læreren derfor spiller en væsentlig rolle i tilegnelsesprocessen, da både lærere og elever på de to skoler udtaler, at det primært er lærerne, som anvender et fagsprog i

idrætsundervisningen. På skole A udtaler lærer 2A: "Jamen det gør lærerne helt klart, og så er der nogle ting, som hvis vi siger dem nok gange, at eleverne også fanger, og ved hvordan de skal bruge." Lærer 2A peger på, at det er lærerne, der mest anvender fagsproget i idrætsundervisningen, men udtaler også, at eleverne ved gentagelser begynder at fange hvad læreren siger. Men hvorfor bruger lærerne så ikke bare fagsproget noget mere, hvis de allerede har erfaringer med, at eleverne begynder at anvende fagsproget, når de har hørt det tilstrækkeligt nok gange. Lærer 2A siger da:

"... men ellers så det der med at man er tre klasser i hallen, så er det nogle gange lidt det der ryger væk, altså det her med at definere helt præcist fagligt, hvad det er vi laver, med de rigtige fagbegreber. Fordi man ved det selv inde i hovedet, og så er det ikke altid, man får det kommunikeret ud til dem, og får brugt sit fagsprog, så de også kan bruge det, eleverne."

Lærer 2A er altså opmærksom på, at for at eleverne skal kunne bruge et fagsprog, er de også nødt til at høre det anvendt korrekt i praksis. Hun peger dog også på de praktiske foranstaltninger, der kan komme i vejen for de hensigter, man som lærer har; nemlig manglende tid til fordybelse, da strukturen for idrætsundervisningen på skolen vanskeliggør, at læreren får brugt fagsproget nok i idrætsundervisningen. Hun er klar over, at hun som lærer er nødt til at anvende et fagsprog, så eleverne kan høre det, så de selv ved, hvordan de skal bruge det, men når ikke i mål med disse hensigter. Hvis lærerne derfor gerne vil have, at eleverne anvender et korrekt fagsprog, er man som lærer nødt til at være særligt opmærksom på, hvordan sproget anvendes af en selv. Idræt er et fag, hvor der er mange forklaringer af forskellige øvelser, det er især her, at vi vurderer, at man som lærer skal være opmærksom på ens eget sprogbrug, da eleverne lytter og reflekterer over hvad man siger. Elev 3A har netop en oplevelse af, at de begynder at lære fagsproget, når lærerne gør brug af det og gentager det, da de, som elever, så begynder at imitere det: "Altså jeg synes, det starter med at være lærerne, der bruger fagsproget, men så synes jeg efterhånden, som vi lærer fagsproget, at det indgår, når vi også selv siger ting."

På skole B spurgte vi i interviewet af lærer 1B også indtil hvem, han mener, benytter sig af et fagsprog i idræt: "Det gør vi, og så skal vi lære eleverne at bruge det. Så de kan bruge det til eksamen." Lærer 1B er altså også opmærksom på, at det primært er lærerne, der anvender fagsproget i idrætsundervisningen, og at deres opgave som lærere er, at eleverne også tilegner sig et fagsprog, som de kan anvende aktivt til eksamen.



Begge skoler peger derfor på, at det mest er lærerne der anvender et fagsprog i idrætsundervisningen. Lærerne udtaler dog også, at de gerne vil have at eleverne bruger det mere, men hvordan gør man så det i praksis? På skole B forsøger lærer 1B at skabe en genkendelig i sin undervisning mellem elevernes hverdagsprog og fagsproget i idræt.

I observationsskemaet for skole B (bilag 3) ses det, at lærer 1B forsøger at skabe en bro mellem elevernes hverdagsprog og idrætsfaget fagsprog. Et eksempel på dette er i lærer 1Bs forklaring af, hvad eleverne skal lave i den pågældende undervisningslektion: "Vi skal i dag arbejde med: Kip, 7-tal, forlæns ruller, håndstand og hovedstand – det som nogle kalder det at stå på hovedet" (bilag 3). Her anvender læreren den korrekte fagbegreb hovedstand, men viser også, at han er klar over, at det ikke nødvendigvis er alle eleverne, som har en forståelse af, at det er det samme, som det at stå på hovedet. Dertil foreviser læreren efterfølgende en hovedstand, så eleverne også får sat et billede på, hvad fagbegrebet hovedstand er. Læreren sørger derfor undervejs for at skabe en sammenhæng, mellem det eleverne kender fra deres hverdagsprog, og det fagbegreb som han gerne vil have, at eleverne skal anvende i idræt. Dette skaber en forbindelse fra hverdagsprog til fagsprog, og lærer 1B får samtidig også skabt den kontekst, som vi skrev om i vores afgrænsning, hvilket gør det lettere forståeligt for eleverne. Dette ses også i et elevinterviewet med elev 3B, hvor han har gjort sig nogle overvejelser over lærerens fremgangsmåde: "Jeg tror, lærerne vil gøre det lettere for os, ved at gøre det mindre kompliceret, og vi ikke bare skal huske alle mulige mærkelige ord, men viser os, at det er sådan her, man gør det."

Dog er imitation ikke den mest optimale måde at tilegne sig sprog ifølge flere teoretikere. Mette Vedsgaard Christensen skriver f.eks., at elever bedst lærer sprog og nye ord i en meningsfuld faglig kontekst. Hun uddyber videre, at interaktionen er særlig vigtig, da det hovedsageligt er her, at eleverne får en mulighed for at bruge og høre ordene i en kontekst, så de får mulighed for at indgå i forhandlinger (Christensen, 2017, s. 251). Denne holdning deler Ulla Kofoed, Ruth Mulvad og Inge Regnarsson også, da de skriver, at udviklingen af sproglige kompetencer i idræt sker ved undervisning, som har fokus på relationerne mellem elever samt dialogen om de forskellige aktiviteter, da dette giver eleverne mulighed for ikke blot at være lyttende, men også selv indgå i produktionen af deres sprog (Kofoed, Mulvad & Regnarsson, 2017, s. 31). Dette bakker Jørgen Gimbel yderligere op, da han argumenterer for, at sprogtilegnelse er knyttet til konkrete situationer, og at eleverne her lærer det sprog, som passer til den enkelte situation (Gimbel, 1995, s.

29). Dermed får eleverne bedst mulighed for udvikling og læring af fagsproget, når de kan arbejde med det sammen, og helst i tilknytning til den praktiske del af idrætten, så det er i forbindelse med konkrete situationer. Hvis vi ser på, hvordan de to skoler arbejder med dette, kommer der flere problematikker til syne. Hvilket vi vil komme ind på i vores afsnit om praksisfællesskaber.

#### 4.5 Videooptagelse som feedback i undervisningen

På skole A har man valgt at inddrage videooptagelser af elevernes spring, for at de enkelte elever kan se deres egne spring, og på den måde kan de bedre visualisere springet, når læreren giver feedback. Dette kan også have indflydelse på elevernes læring af fagsprog, da eleverne her har mulighed for at bruge det sammen med hinanden omkring en konkret situation. I dette kommende afsnit vil vi undersøge nærmere, hvordan tiltaget med at inddrage videooptagelse fungerer i idrætsundervisningen.

I idrætsundervisningen på skole A observerede vi, at eleverne i deres arbejde med det lave overslag, filmede deres egne spring ved brug af iPads. Vi fortolker at læreren anvendte denne metode, så eleverne bedre kunne visualisere deres egne spring. Derefter kunne eleverne gå ind og se en videosekvens med et korrekt udført spring på Cliouniverset for på den måde at kunne sammenligne deres eget spring med det korrekte spring (bilag 1).

En hver færdighedslæring baseres på et idealbillede, altså den mest hensigtsmæssige udførelse af en pågældende øvelse, hvor det på skole A er med fokus på det lave overslag. I læringsarbejdet vil underviseren ud fra udførelsesbilledet, hvilket er det spring eleven udfører, forsøge at kommunikere med eleven om at korrigere øvelsen mod det hensigtsmæssige (Elbæk & Hansen, 2008, 41). Det er i denne kommunikation, at vi finder det særligt væsentlig, at læreren og eleven har et fælles fagsprog, for på den måde bedre at kunne kommunikere med hinanden. Vi er derfor særligt opmærksomme på, hvordan denne kommunikation kommer til udtryk, samt på hvordan læreren korrigerer eleven mod idealbilledet.

Da undervisning handler om kommunikation og dialog, er det et problem hvis læreren ikke kan kommunikere gavnligt med eleverne. Dette ville kunne resultere i, at der ikke bliver videregivet en information fra læreren, som kan guide eleverne mod det mere hensigtsmæssige udførte spring, idet at eleverne ikke forstår hvad læreren siger. Dette er fordi, at lære motoriske færdigheder er en proces, som forløber over tid. De enkelte færdigheder læres ved, at eleven gentager bevægelserne

mange gange. Det er derfor i denne proces, at feedbacken kan have en positiv betydning for, at eleven lærer at udføre springet korrekt (Elbæk & Hansen, 2008, 44).

Selvom at lærer 2A havde gode intentioner ved at bruge videooptagelse i undervisningen, virkede det som om, at eleverne ikke opnåede det fulde læringspotentiale i forhold til at analysere deres eget spring. Selve opgaven var rammesat som en selvstændig opgave, der med fordel kunne ændres til at være en par- eller gruppeopgave, så der bliver åbnet op for, at der sker en kommunikation i forhold til at analysere springet. For at kvalificere denne del af undervisningen, ville det fra lærerens side derfor være brugbart at lave en bedre stilladsering af opgaven.

Dette kunne gøres ved, at eleverne eksempelvis får udleveret en tegning af springet, for bedre at kunne analysere sig frem til, hvor der i springet er plads til forbedringer, for at det i sidste ende resulterer i et korrekt udført spring. Derudover kunne man som lærer, for at sikre sig, at eleverne anvender fagsproget i deres bevægelsesanalyse, give dem nogle begreber som passer til det enkelte spring. På den måde vil de kunne analysere sig frem til, hvornår og hvad der skal ændres på i deres eget spring, for at det bliver korrekt.

På skole B nævner lærer 1B selv denne tilgang: "...men der var ellers et rigtig godt billede af 7-talsøvelsen, som jeg gerne ville have lagt derovre, så de kunne se den. Fordi nogle gange, når de bare lige kan se det på et billede, så bliver det lidt nemmere." Her refererer lærer 1B til elevbogen: "Tjek på idræt", som er en elevbog skole B bruger i deres idrætsundervisning. Indledningsvis observerede vi, at læreren laver forevisninger af hver øvelse ved de forskellige redskabsstationer. I interviewet nævner lærer 1B, at det ville have været godt at have haft bogen liggende ved hver redskabsstation, så eleverne hele tiden havde haft mulighed for at visualisere, hvordan øvelsen så ud. På den måde skal eleverne ikke bruge energi på at huske, hvordan øvelsen ser ud, men i stedet kan de fokusere på at udføre øvelsen.

#### 4.6 Gruppearbejde

Vi har på de to skoler observeret, at der er forskel på lærernes tilgang til gruppearbejdet i idrætsundervisningen. På skole A opdeles alle tre klasser efter færdighedsniveau, så der på den måde bliver skabt tre hold. Vi vurderer, at denne tilgang kan være en udfordring, da man ved denne form for niveauopdeling skaber nogle hold, hvor elevernes færdigheder er meget homogene. Hvilket kan resultere i, at de svage elever ikke har nogle fagligt dygtige elever at spejle sig i. Men da det kun er en enkelt time, som vi har observeret, har vi dog ikke belæg til at sige, at det er sådan, idrætsundervisningen på skole A altid bliver praktiseret. I vores interviews af lærerne, spurgte vi

også indtil hvordan de arbejder med gruppearbejde i idrætsundervisningen, da eleverne til idrætseksamen skal arbejde sammen i grupper på 2-5 elever (Styrelsen for undervisning og kvalitet, 2016, s. 4). Lærer 1A siger da følgende: "Ikke overhovedet noget. Det er først i 9. at vi kører det ind" (bilag 4). Her svarer lærer 1A, at ud fra hans opfattelse er gruppearbejde generelt ikke noget de har fokus på i idrætsundervisningen, og det er først i 9. klasse, at de begynder at arbejde med det.

Skole B har en anden tilgang til det at arbejde i grupper i idrætsundervisningen. Vi observerede, at eleverne inddeles i mindre grupper med 3-4 elever pr. gruppe, hvor læreren er med til at fordele eleverne i de forskellige grupper. I observationsskemaet for skole B ses det, at eleverne inddeles i heterogene teams efter deres færdighedsniveau i redskabsgymnastik. De elever, der på forhånd har kendskab til redskabsgymnastik, sørger læreren for, bliver fordelt i forskellige grupper, så hver gruppe har en mindst en fagligt stærk elev inden for redskabsgymnastikken. Denne tilgang åbner op for, at de fagligt stærke elever kan være med til støtte de fagligt udfordrede elever. På den måde bliver klassens kompetencer fordelt ud, og det kan på den måde være med til, at alle elever bliver udfordret fagligt (Kagan & Stenlev, 2009, s. 24).

I observationsskemaet for skole B (bilag 3) ses en dialog mellem to elever, hvor den ene elev forsøger at støtte den anden elev i udførelsen af en forøvelse til håndstand:

Elev B: *"Du bukkes for meget i hoften, dine ben skal være lige."*

Elev D justerer sit spring ud fra det Elev B siger.

Elev B: *"Stræk armene og hold dem ind til dine ører"*.

Elev D prøver igen.

Elev B: *"Du sætter dine arme skævt."*

Elev D laver et rullefald.

Elev B: *"Dine ben er sådan her"* (bruger sig selv til at vise Elev D's spring).

Elev B: *"Du skal strække benene mere, spænd op, ellers laver du det samme igen"*.

Elev D: *"Ej jeg kan ikke."*

Elev B: *"Vi hjælper dig."*

Denne dialog er et udtryk for, at denne måde at arbejde på i forhold til gruppearbejdet i idrætsundervisningen er med til at støtte den svage elev, idet at den fagligt stærkere elev kan være med til at forklare og vejlede undervejs, også når læreren ikke er til stede ved redskabsstationen. På

den måde udnyttes kompetencerne hos den fagligt stærke elev, idet den mere udfordrede elev får udviklet sin færdigheder i forhold til øvelsen, i stedet for at eleven måske havde givet op, da læreren vendte ryggen til. Derudover får den stærke elev mulighed for at udvikle sine kompetencer, idet eleven skal reflektere over hvordan den anden elev udfører springet, og samtidig skal kunne forklare det korrekt til den anden elev i et forståeligt sprog. Det er ikke fordi, at dialogen bærer præg af et decideret fagsprog, men Elev B udviser alligevel viden omkring øvelsen, idet at Elev B kan analysere Elev D's spring, og ud fra dette er i stand til at give en konstruktiv feedback i elevens eget sprog.

De to skoler arbejder altså forskelligt med gruppearbejdet, hvor skole A næsten ikke bruger gruppearbejdet i undervisningen, men kun fokuserer meget lidt på det i slutningen af 9., da gruppearbejdet er et krav til eksamen. Hvorimod skole B i langt højere grad har øje for idrætsfaget som en proces, hvor eleverne skal tilegne sig færdigheder i gruppearbejdet til brug ved en eksamen. Denne tilgang til undervisningen lægger sig meget op at Étienne Wengers teori om praksisfællesskaber, dog kun med tanke på den praktiske del af idrætsfaget og ikke den teoretiske del indeholdende fagsproget. Derfor vil vi i det næste afsnit give en teoretisk redegørelse for praksisfællesskaber, og gå dybere ind i hvordan dette passer med, hvad de to skoler gør.

#### 4.7 Praksisfællesskab

Som sagt omhandler en del af vores teoretiske grundlag praksisfællesskaber, og her vil vi starte med at uddybe, hvad dette præcis er. Ordet praksisfællesskab er et begreb, som Étienne Wenger bruger i sin sociale læringsteori. Han ser læringen som en social dimension, som er bundet til fællesskabet og praksis. Derfor mener han også, at aktivitet og deltagelse er grundlæggende for, at læring kan finde sted, hvilket efterfølgende bliver omsat til erfaring og udvikling (refereret i Illeris, 2007, s. 124). Dette er særlig vigtigt for vores fokus på fagsproget, da det betyder, at eleverne vil få svært ved at lære fagsproget, hvis ikke de er deltagende i det, men det derimod kun er lærerne, som bruger det udenom eleverne. Derudover beskriver Wenger også, at for et praksisfællesskab kan være til stede, skal der være opfyldt tre forskellige krav; gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 90). Det gensidige engagement betyder, at eleverne er engagerede i den samme handling, hvilket f.eks. kan være en aktivitet eller den generelle undervisning i skolen (Wenger, 2004, s. 90). Den fælles virksomhed er meget knyttet til dette, da det handler om eleverne foretager sig noget sammen, altså at de er sammen om den handling, de er engagerede i. Derudover

skal der også finde forhandlinger sted i samarbejdet om handlingen, hvor eleverne vil indgå i diskussioner, hvor de kan hjælpe og forholde sig til hinanden, og de derved kan dele informationer og erfaringer med hinanden, hvilket gør dem i stand til at lære af hinanden (Wenger, 2004, s. 95-96). Som det sidste omhandler det fælles repertoire, at eleverne skal have nogenlunde samme forudsætninger, hvilket betyder; viden, værktøjer og netop fagsproget, som vi har fokus på (Wenger, 2004, s. 101). Da elever altid vil have forskellige forudsætninger, da de alle er forskellige, vil det derfor være lærerens arbejde at sørge for et mere homogent forudsætningsniveau via sin undervisning i form af f.eks. faglige introduktioner.

Hvis vi ser på, hvordan dette passer med undervisningen på de to skoler, ser det ret forskelligt ud. Da vi f.eks. spurgte ind til gruppearbejdet og samarbejdet på skole A, svarede lærer 1A: "Ikke overhovedet noget. Det er først i 9., at vi kører det ind." Dette viser, at lærerne i deres planlægning ikke tænker over den fælles virksomhed, og eleverne ikke direkte i undervisningen får mulighed for at forhandle med og lære af hinanden. Dette er problematisk i forhold til vores problemformulering om fagsproget, da Christensens tanker om interaktionen mellem elever i en meningsfuld faglig kontekst, som vi tidligere beskrev i afsnittet om tilegnelse af sprog, ikke kommer til at finde sted. Eleverne har selvfølgelig stadig mulighed for at interagere med hinanden, men der bliver på intet tidspunkt i undervisningen planlagt en decideret mulighed gruppearbejde, og dermed er der heller ikke taget et didaktisk valg omkring reflektive læreprocesser mellem eleverne.

I forhold til læring af sprog i konkrete situationer, som Jørgen Gimbel beskrev (Gimbel, 1995, s. 29), så oplever Lærer 2A noget lignende dette, da vi spørger hende, hvornår eleverne benytter fagsproget: "... Når det bare er lærerstyret, så synes jeg ikke, at de gør brug af det af sig selv.....jeg oplever mest, at eleverne bruger det, når de får en konkret opgave, de skal løse." Her oplever læreren altså, at eleverne faktisk gør brug af det teoretiske fagsprog, når de bliver stillet en opgave, hvor det er tydeliggjort, hvad de reelt skal gøre, og ud fra vores redegørelse af sprogtilegnelsen er det også ved denne slags undervisning, at eleverne bedst lærer og udvikler fagsproget. Derfor kan der sættes spørgsmålstejn ved, hvorfor lærerne ikke gør mere brug af disse former for læreprocesser. Lærer 1A fortæller yderligere om hvornår fagsproget bliver brugt: "Det bruger vi også meget og koncentreret i 9. Der har de også teoritimer mange flere teoritimer, hvor de ikke kommer ned i idræt, men vi er i klassen for at gennemgå noget teori." Vi vurderer, at der er to problematikker i dette. Den ene er, at det først er i 9. klasse, at de arbejder koncentreret med teori, hvilket betyder, at eleverne først får stiftet bekendtskab med idrætsfagets teoretiske del i slutningen

af deres skolegang, og derfor kun har en meget begrænset periode, hvor de har mulighed for at lære denne del af faget. Derudover betyder det også, at fagsproget bliver fjernet mere fra praksis, hvilket som beskrevet i afgrænsningen gør sproget mere komplekst. Vi er dog opmærksomme på, at praksis og teori stadig kan kobles sammen via f.eks. videoer på et smartboard, men vi vurderer, at et praksisfællesskab hvor eleverne selv kunne afprøve praksis i samspil med det teoretiske, og dermed indgå i forhandlinger med hinanden, ville være mere gavnligt for deres læring. De forsøger dog også på andre måder at få fagsproget ind i undervisningen, hvilket kan ses, da lærer 1A siger:

“ClioOnline bruger vi, så de selv kan se og høre og fortælle, så de kan få nogle fagudtryk gennem der, plus det vi siger. Men det er ikke det vi koncentrerer os om, vi gør det selvfølgelig, men det er mere i 9.”

Her får eleverne dermed lov til at arbejde i en fælles virksomhed om fagsproget i samspil med deres praksis via Cliouniverset, hvor de i interaktionen med hinanden kan lytte til, fortælle og diskutere med hinanden, så de kan opnå en bedre forståelse af det mere komplekse fagsprog. Her opstår problematikken dog i, at det igen først er i 9. klasse, og det samtidig ikke er noget, som de koncentrerer sig meget om. Derfor kan det som afrunding på skole A konkluderes, at eleverne generelt ikke får mulighed for at arbejde med en fælles virksomhed, hvor fagsprog og praksis er i samspil, hvilket medfører, at de får sværere ved at lære fagsproget i idræt.

På skole B foregår der flere andre ting i undervisningen. Først og fremmest skaber læreren gennem sin introduktion et fælles repertoire (bilag 3). Dette sker, fordi læreren gennemgår de forskellige øvelser med forevisninger, samt sørger for at sætte enkelte fagord på hver øvelse. Dermed bliver fagsproget allerede i denne 6. klasse mere introduceret til eleverne, end hvad det gør på skole A i 8. klasse. Derudover fortæller lærer 1B også i interviewet, at de i 8. og 9. klasse begynder at arbejde med et didaktisk læremiddel i form af en idrætsbog, så det fælles repertoire bliver igen skabt her. Derudover uddyber han også, at når eleverne så har læst nogle sider i bogen inden undervisningen, så forsøger lærerne, at koble det sammen med praksis i samtalerne med eleverne. Dette betyder, at eleverne hører sproget i en specifik kontekst, men de får dog ikke selv brugt det i ligeså høj en grad, og derfor får de stadig ikke en fælles virksomhed i forhold til fagsproget, da de ikke indgår i forhandlinger og diskussioner om det, og derfor kan de ikke lære hinanden det i praksisfællesskabet. Dette bakker lærer 1B også yderligere op, da han til et spørgsmål om gruppearbejdes indflydelse på læringen af fagsprog siger:

“... ikke i 8., men i 9. mod slutningen, hvor de har dannet eksamensgrupper... .. der flytter vi rigtig meget fokus på sproget... om de siger “Nu skal vi lave kolbøtter” indbyrdes til hinanden i løbet af skoleåret, det er ikke der, vi sådan går ind.”

Dette citat viser, at læreren ikke tilrettelægger sin undervisning med fokus på den sproglige dimension i gruppearbejdet, så derfor får eleverne ikke mulighed for at øve og udvikle fagsproget, da interaktionen mellem hinanden, som Christensen skriver, aldrig finder sted. Dette er, fra et sprogligt synspunkt, yderst negativt, da læreren på skole B har muligheden for en kobling mellem teori, fagsprog og den praktiske del via en grundbog, og samtidig gør brug af store dele gruppearbejde i undervisningen, men aldrig kombinerer disse dele. Dette betyder, at selvom praksis og fagsprog bliver koblet bedre sammen på skole B end på skole A via mere dybdegående introduktioner og et mere konsekvent brug af et didaktisk læremiddel i form af en idrætsbog, så mangler eleverne stadig en mulighed for at arbejde i et praksisfællesskab om fagsproget i undervisningen, selvom de gør det i forhold til de enkelte praktiske øvelser. Vi vurderer, at dette kunne forbedres, så eleverne nemmere kunne tilegne sig fagsproget, og dette vil vi vende tilbage til i vores diskussion.



## 5. Diskussion

I vores analyse har vi ville undersøge hvordan fagsproget kommer til udtryk i idrætsundervisningen, med særligt fokus på redskabsgymnastik. I det kommende afsnit vil vi undersøge nærmere hvordan man som lærer bør arbejde med fagsproget i idrætsundervisningen, og hvordan dette eventuelt kan forbedres.

I vores interview med lærer 1A, gives der udtryk for, at der på skole A først arbejdes mere koncentreret med fagsproget i 9. klasse. Det er først når de nærmere sig eksamen, at de begynder at have fokus på de mere teoretiske elementer, som faget idræt også besidder.

Lærer 1A: "Det bruger vi også meget og koncentreret i 9. Der har de også teoritimer mange flere teoritimer, hvor de ikke kommer ned i idræt, men vi er i klassen for at gennemgå noget teori." Her bliver der i interviewet spurgt ind til, hvor meget lærerne bruger et fagsprog, og hvor meget de får eleverne til at bruge fagsproget. Læreren svarer, at det er noget de har fokus på i niende, og siger det er noget vi bruger meget, hvor læreren mener, at det er dem som lærere, der har fokus på fagsproget. I interviewet siger lærer 1A efterfølgende, da der spørges ind til om hvor meget fagsproget bliver prioriteret: "Jamen jeg er jo meget... jeg kalder jo f.eks. ikke armbøjninger for... Det hedder armstrækninger. Altså sådan noget, for jeg prioriterer hvad jeg siger, fordi jeg ved, at de skal op i det på et tidspunkt." I begge svar er der fra lærerens side et klart fokus rettet mod eksamen, hvilket også afspejles i, at lærer 1A prioriterer hvad der siges, men det er grundet at eleverne skal kunne bruge et fagsprog til eksamen.

Vi vurderer, at eleverne selvfølgelig skal kunne et fagsprog til eksamen, men vurderer også, at målet med at kunne et fagsprog ikke kun bør være sigtet mod en eksamen. Generelt skal skolen være medskabende til at danne eleverne i alle skolens fag, da der i folkeskolelovens § 1 står følgende:

"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling." (Undervisningsministeriet, 2006)

Ved at inddrage et fagsprog i idrætsundervisningen kan dette være med til at danne eleverne som mennesker, idet at eleverne får en bredere forståelse for f.eks. kroppen, sundhed og idrætskulturen, da de ikke kun kan udføre idræt, men også kan reflektere over idrætten i hele dens virke. Derudover vurderer vi, at hvis der kun er fokus på idrætseksamen, at der stadig er en problematik, da lærerne først prioriterer fagsproget i niende, og denne tilgang til fagsproget kan i sidste ende kan føre til, at eleverne ikke tilegner sig et fagsprog, som der er godt nok til, at de kan anvende det aktivt i samspil med deres praksis til en evt. kommende eksamen. Vi vurderer, at hvis eleverne mestrer et fagsprog, ville dette bidrage til en bedre forståelse for det kropslige i idræt. Derfor bør man som lærer begynde langt tidligere med at integrere fagsproget i undervisningen, da sprog er noget der tilegnes over længere tid, og derfor kræver en dybdebearbejdelse, før man som elev selv kan anvende fagsproget aktivt (Knudsen & Wulff, s. 172-173, 2017).

## 5.1 Den teoretiske dimension

I SPIF-18 beskrives den teoretiske dimension på to måde, hvor den ene er, når teori er en integreret del i den praktiske idrætsundervisning, og den anden er, når teorien er adskilt fra den praktiske idrætsundervisning (Seelen et al., 2018, s. 61). Begge skoler vælger at have timer, hvor der kun er fokus på teori i idræt, forskellen ligger i, at det på skole A er i 9. klasse at man begynder at have disse timer. Hvorimod man på skole B, også har disse timer i 9. klasse, men til gengæld starter man allerede i 8. klasse med at integrere fagsproget i den praktiske del af idrætsundervisningen. Dette ses da lærer 1B siger følgende:

“Nu har vi jo også den her bog, og hvis det så havde været i en 8. eller 9. klasse, så havde de haft kapitlet for hjemme, og det vi så siger, det vil de kunne genkende. Og når vi så er ude og hjælpe i grupperne, så prøver vi som undervisere at bruge sproget. Så kan det godt være, at de selv bruger noget andet, men vi prøver hele tiden at bruge det. Og så er det jo forhåbentligt, at når vi når 9. og eksamensgrupperne, så begynder den at sidde der.”

På skole B arbejdes der altså med, at eleverne tilegner sig viden inden idrætsundervisningen, idet eleverne får lektier for hjemme. På den måde tilegner eleverne sig teoretisk viden, som læreren undervejs hele tiden kan referere til i den praktisk del af idrætsundervisning. Derved skabes der et samspil mellem den teoretiske og praktiske dimension i idrætsfaget.

På skole A giver lærerne udtryk for, at man udover disse adskilte teoritimer, ikke har særlig meget fokus på fagsproget i idrætsundervisningen. Hvor der på skole B arbejdes meget mere struktureret med fagsproget. Vi vurderer, at et kontinuerligt arbejde med gentagelser og genkendelig, er nødvendigt for at eleverne tilegner sig et fagsprog, som de kan anvende i praksis. Hvilket også lader til at være lærer 1B's opfattelse, idet at lærerne på skole B forsøger at anvende et sprog, der stemmer overens med det fagsprog, der anvendes i idrætsbogen. De forsøger at anvende et fagsprog, som er genkendeligt fra idrætsbogen, for på den måde at lave en kobling mellem teori og praksis. På den måde får eleverne mulighed for at tilegne sig et korrekt fagsprog fra flere steder, med en forhåbning om at eleverne til sidst ville kunne anvende fagsproget korrekt til eksamen.

For at forbedre samspillet mellem praksis og fagsprog, og derved støtte elevernes udvikling af deres personlige fagsprog, vurderer vi, at praksisfællesskaberne bør forbedres på de to skoler. Skole B får både skabt et fælles repertoire ved hjælp af faglige introduktioner og ved at bruge en grundbog i idræt, og eleverne har i forvejen et gensidigt engagement, da de i forvejen er engagerede i den samme handling, som er idrætsundervisningen. Den fælles virksomhed er der også i forhold til den praktiske del af idrætsundervisningen, men fagsproget og teorien mangler dog at blive inddraget i dette. Vi citerede i praksisfællesskabsafsnittet lærer 2A for, at eleverne mere bruger fagsproget selv, når de bliver stillet en konkret opgave. Derfor er vores løsningsforslag til at skabe praksisfællesskaber, hvor eleverne arbejder både med deres idrætspraksis og fagsprog, at skolerne gør brug af didaktiske læremidler, samtidig med at eleverne i langt højere grad får konkrete arbejdsopgaver, hvor de skal gøre brug af fagsproget. Et eksempel på dette kunne være, at når eleverne har læst hjemme om et bestemt spring i redskabsgymnastik, bliver det lærerens opgave at sørge for, at eleverne bruger sproget fra bogen til at kommunikere med hinanden om deres spring, når de laver det i idrætsundervisningen. Dermed vurderer vi, at fagsproget kan blive en vane for eleverne, og de dermed med tiden selv kobler det til deres praksis, så læringen af fagsproget kommer til at ske i en konkret social kontekst.

## 5.2 Didaktisk læremiddel

I dette afsnit vil vi diskutere en anden forklaring på, hvorfor et didaktisk læremiddel, som lærer 1B benytter sig af, har potentialet til at støtte eleverne i deres læring af fagsproget, og hvorfor det giver mening at koble bogen til praksis. Dette vil vi gøre ved hjælp af Hilbert Meyer og hans ti kendetegn ved god undervisning.

Meyer har opstillet ti kendetegn ved god undervisning, og hans første kendetegn handler om, at der skal være struktur og en rød tråd i undervisningen for at gøre det tydeligt for eleverne, hvad de skal lære. Da vi i vores elevinterviews oplever, at flere elever har svært ved at forklare, hvad et fagsprog egentlig er, som vi gennemgik i afsnittet "fagsproget", vurderer vi også, at de kan have svært ved at forstå, hvad de egentlig skal lære om fagsproget. Ved at eleverne har en grundbog i idrætsfaget, vil de forskellige kapitler være med til at skabe struktur, hvis lærerne sørger for at undervise i de temaer, som eleverne læser om, så eleverne allerede inden undervisningen begynder ved, hvad det cirka skal handle om, samtidig med at de vil have en forforståelse for de fagord, som vil indgå i den enkelte undervisning, og herved bliver teori og praksis også sammenkoblet. At følge kapitler gavner også undervisningen på en anden måde, da det er med til at variere undervisningsmetoderne, som er Meyers 6. kendetegn. Dette er fordi, at et didaktisk læremiddel arbejder med forskellige metoder i forhold til de forskellige opgaver, som kan findes i bogen. Dog bliver man som lærer nødt til at være kritisk her, da ikke alle grundbøger fungerer lige godt, så det kan være nødvendigt med en læremiddelsanalyse (Tonsberg, 2013).

### 5.3 Udfordringer ved hvordan idræt tænkes

Efter idræt er blevet et eksamensfag, er der sket en ændring, da idræt ikke længere er et fag, der kun indeholder en praktisk dimension, men nu er et fag hvor der stilles større krav til lærere og elever til også at forholde sig til den teoretiske dimension. I vores interviews spurgte vi lærerne, om deres tilgang til idrætsfaget har ændret sig efter idræt er blevet et eksamensfag. Hvor lærer 1A svarede følgende: "Ja især de store, ikke de små" hvor læreren her mener de store klasser og de små klasser. Lærer 1A har altså ændret sit syn på sin tilgang til i idræt i forhold til de store men ikke i de små. Hvilket vi finder problematisk, da man som lærer bør tænke idræt på samme måde gennem alle klassetrin for at skabe en kontinuitet i faget. Vi spurgte også lærer 1B i forhold til om hans tilgang har ændret sig efter idræt er blevet et eksamensfag: "Ja det har det. Fordi der har vi, før det blev eksamensfag, der var det nok også mere som hos eleverne, som du siger: "Spænd mavemusklerne, spænd ballerne." Lærer 1B udtaler her, at han har indskærpet sit fokus på at højne fagsproget, da han førhen ofte brugte det samme hverdagsprog som eleverne brugte. Vi vurderer, at lærerne er nødt til at ændre deres tilgang til, hvordan de tænker idræt, for at de også kan ændre deres tilgang til deres undervisning.

I interviewet uddyber lærer 1A:

“Vi bruger mere Ipads, det har vi ellers aldrig gjort. F.eks. ClioOnline bruger vi, så de selv kan se og høre og fortælle, så de kan få nogle fagudtryk gennem der, plus det vi siger. Men det er ikke det vi koncentrerer os om, vi gør det selvfølgelig, men det er mere i 9.”

Dette citat siger noget om, at lærerne rent faktisk har gjort sig tanker i forhold til hvordan de kan have fokus på fagsproget, men som vi har været ind på i det foregående afsnit om videofeedback i undervisningen, kommer lærerne ikke helt i mål med deres intentioner, og får derved ikke benyttet sig optimalt af video feedbacken i deres undervisning. På skole B udtaler lærer 1B sig i forhold til, hvordan han arbejder med fagsproget i idrætsundervisningen:

“Ja, og så kan der være enkelte gange op til eksamen, hvor vi sætter os, og snakker rent teori. Men ellers er det stadig et praksisfag. Men i bogen kan de også læse sig til, hvordan de skal lave de forskellige øvelser, hvor der også er illustrationer, og det jo så er skrevet i et fagsprog.”

Lærer 1B fortæller, at han stadig mest ser idræt som et praksisfag, hvor teori og praksis er adskilt. På skole A er der en elev, der har et andet synspunkt, da elev 3A siger følgende:

“Nej, måske skulle fagsproget forklares bedre, så vi lærte at bruge fagsproget bedre og det indgik bedre, for så ville det helt klart være nemmere til eksamen. Lige nu, vi kan godt sådan fagsprog på nogle punkter, men det er ikke bare lige, når vi forklarer noget, at det er 100 procent fagsprog, vi snakker jo også vores hverdagssprog, så det skulle måske indgå bedre i idræt, så vi ville være bedre til at forklare det til eksamen.”

Denne elev peger altså på, at for at eleverne bedre kan anvende et fagsprog, når det forklares bedre og integreres bedre i undervisningen. I SPIF-18 gives der i interviewene af idrætslærerne eksempler på, hvilken teori der anvendes i idrætsundervisningen. Hvor det primært er teori inden for kompetenceområderne “alsidig idrætsudøvelse” og “krop, træning og trivsel”. Hvor teori i SPIF-11 ifølge lærerne forstås som “fysiologi” og “anatomi”. Hvilket er et udtryk for, at teoriforståelsen hos lærerne i idrætsfaget ikke har ændret sig særlig meget (Seelen et al., 2018, s. 65).

Vi vurderer, at for at få inkorporeret den teoretiske dimension bedre i idrætsfaget, skal lærernes og elevernes syn ændres. Elev 8A: "Ja... det ved jeg ikke, jeg synes nok, at selve udførelsesdelen er sjovere end teoridelen." Denne elev tænker også idræt som et adskilt fag, med en teoridel og en praksisdel. Hvis man bruger didaktiske læremidler som en del af undervisningen, i alle andre fag hvor der er et fagsprog, hvorfor så ikke gøre det i idræt? Vi skal have en ændring i idrætsfaget, så didaktiske læremidler i en større grad bliver anvendt i idrætsundervisningen, og derudover skal lærernes og elevernes syn på idrætsundervisningen ændres til, at idræt også rummer teori, der skal indgå i samspil med praksis. Grundlaget for dette er, at vi vurderer, at en dybere forståelse for teori og fagsprog på længere sigt kan gavne elevernes evne til at reflektere over og diskutere deres idrætsfaglige viden og færdigheder.

## 6. Vurdering

Denne opgave har taget sit udgangspunkt i indsamlet empiri fra to forskellige skoler, hvor vi har benyttet os af kvalitative interviews og observationer for at besvare vores problemformulering. Vi har bl.a. observeret, at der arbejdes forskelligt med fagsproget i idrætsundervisningen på de to skoler. På den ene skole, hvor vi observerede tre 8. klasser, virkede det som, at fagsproget ikke var noget lærerne lagde mange kræfter i. Det var først op til eksamen i 9. klasse, at de begyndte at arbejde mere seriøst med de teoretiske elementer i idræt. På den anden skole, hvor vi observerede en 6. klasse, forsøgte læreren at inkorporere fagsproget i den praktiske del af idrætsfaget. Dette gjorde han ved, at han i sine forevisninger af øvelserne brugte et fagsprog. Dertil arbejdede eleverne også i grupper, hvor de her selv fik lov til at støtte hinanden i deres praksissamarbejde. Vi observerede generelt, at eleverne primært anvendte et hverdagsprog, og vi vurderer derfor, at der er plads til forbedringer i forhold til fagsproget på begge skole. Her tænker vi først og fremmest, at eleverne skal arbejde i praksisfællesskaber om både den praktiske del af undervisningen men også fagsproget, da flere teoretikere peger på, at sprog og nye ord bedst læres og udvikles gennem interaktionen med andre og i konkrete situationer.

Da vi i vores undersøgelse kun har undersøgt en meget lille gruppe, kan vi derfor ikke sige noget generelt, men vi kan se at der tegner sig et billede. Hvis vi skulle undersøge samme problemfelt igen, ville vi derfor lave en større undersøgelse, hvor vi både ville observere flere klasser og interviewe flere lærere og elever. Vi er derfor opmærksomme på, at der skal en meget stor undersøgelse til, før man kan sige noget generelt. Dog peger både SPIF-18 rapporten og vores

undersøgelse på, at fagsproget ikke er noget lærerne har særlig meget fokus på. I vores undersøgelse er lærerne opmærksomme på, at eleverne skal kunne et fagsprog til eksamen, men det er ikke noget der arbejdes kontinuerligt med i undervisningen. Lærernes syn på fagsproget skal derfor ændres, så de bliver mere opmærksomme på det læringspotentiale, der kan ligge i, at eleverne selv aktivt anvender et fagsprog for på den måde at få en dybere forståelse for idrætsfaget. Derudover skal den generelle forståelse af, hvad idrætsfaget i folkeskolen indeholder, også ændres, så idrætsfaget ikke kun ses som et praksisfag uden teori, men til at være et fag hvor praksis og teori indgår i samspil med hinanden.

På baggrund af denne opgave, er vi derfor blevet mere opmærksomme på, i hvor høj en grad eleverne rent faktisk bruger det sprog, vi som lærere anvender. Vi er den forlængelse, derfor også blevet ekstra opmærksomme på, at vi i vores kommende arbejde som lærere, skal have et særligt fokus på vores sprog, for at eleverne kan tilegne sig et korrekt fagsprog. Dette perspektiv er derfor noget, vi vil tage med os i vores overvejelser, når vi både planlægger og udfører vores idrætsundervisning fremadrettet. Da vi vurderer, at man ved at inddrage et korrekt fagsprog i samspil med praksis kan øge elevernes læring, hvilket må være målet for alle lærere.

## 7. Perspektivering

Fremadrettet kunne det være interessant at arbejde videre med fagsproget for at undersøge, om vores tilgang til fagsproget kan være med til, at eleverne rent faktisk får en dybere forståelse for idrætsfaget. Dette ville vi gøre ved at undersøge nogle klasser, der har samme forudsætninger, og er på nogenlunde samme faglige niveau, for at vi herved bedre kunne sammenligne klasserne. Vi ville derfor konkret, med afsæt i vores forståelse af hvordan der bør arbejdes med fagsproget i undervisningen, undervise eleverne med udgangspunkt i et praksisfællesskab, hvor der gives mulighed for at eleverne selv kan få lov til at bruge et fagsprog aktivt med støtte fra en lærer. Dertil vil vi have nogle kontrolklasser, hvor fokuset på fagsproget kun kommer til udtryk via lærerens ord, og eleverne derfor kun udvikler deres fagsprog via imitation, og på den måde vil vi undersøge, om vores tilgang kan have en positiv effekt på elevernes fagsprog samt deres generelle forståelse for idrætsfaget. På den måde ville vi i langt højere grad kunne undersøge vores hypotese om, at eleverne lærer fagsproget bedre, hvis de selv får lov til at anvende fagsproget i samspil med praksis.

Louise Laakkonen: 282152157  
Morten Poulsen: 282152301

Bachelorprojekt  
Idræt

2019  
KP

## Litteraturliste

Bjørndal, C. R. P. (2014). *Det vurderende øje; Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2. udgave). Aarhus: Forlaget Klim

Brix, S. (2017). *Lektor: Husk den sproglige dimension i idræt*. Lokaliseret 25. Maj 2019 på Folkeskolen: <https://www.folkeskolen.dk/614963/lektor-husk-den-sproglige-dimension-i-idraet>

Christensen, M. V. (2017). Læremidler der støtter udviklingen af andetsproget. I K. S. Knudsen, & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget - Flersprogede elever i fagundervisningen* (s. 239-254). København: Akademisk Forlag.

Elbæk, L. & Hansen, H. S. (2008). Hvordan kan video-feedback anvendes. *Focus - Tidsskrift for Idræt* 32 (1), 41-46.

Fagsprog. (2016). Lokaliseret 30. maj 2019 på denstoredanske: [http://denstoredanske.dk/Sprog,\\_religion\\_og\\_filosofi/Sprog/Sprogvidenskab,\\_overbegreber/fagsprog](http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Sprogvidenskab,_overbegreber/fagsprog)

Holm, L. & Laursen, H. P. (2004). *Andetsprogsdidaktik* (2. udgave). København: Dansk lærerforening.

Illeris, K. (2007). *Læring*. (2. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Johansson, B. & Ring, A. S. (2012). *Lad sproget bære; Genrepædagogik i praksis*. København: Akademisk Forlag.

Kagan, S. & Stenlev, J. (2009). *Cooperative Learning; Undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Alinea.

Knudsen, S. K. & Wulff, L. (red.) (2017). *Kom ind i sproget - Flersprogede elever i fagundervisningen*. København: Akademisk Forlag.

Knudsen, S. K. & Wulff, L. (2017). Sprog og fag. I K. S. Knudsen, & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget - Flersprogede elever i fagundervisningen* (s. 13-29). København: Akademisk Forlag.

Kofoed, U., Mulvad, R. & Regnarsson, I. (2017). Fra baller til sædemuskler - sprogbaseret fagundervisning. I K. S. Knudsen, & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget - Flersprogede elever i fagundervisningen* (s. 31-62). København: Akademisk Forlag.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser; Videnskabsteori og metoder i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzels forlag.

Palmvang, K. & Bjerg, H. (2011). *Kvalitative interviews - og formidling af undersøgelsesresultater; Ressourcehæfte til undersøgelseskompetenceforløb*. Søborg: Lærerruddannelsen Blaagaard-KDAS, Professionshøjskolen UCC.

Seelen, J. V., Guldager, J. D., Bruun, T. H., Knudsen, M. E. & Bertelsen, K. (2018). *Status på idrætsfaget 2018*. Haderslev: UC Syd.



Louise Laakkonen: 282152157  
Morten Poulsen: 282152301

Bachelorprojekt  
Idræt

2019  
KP

Solud, H. (2014). Interview som forskningsmetode i klasseværelsesforskning. I M. Brekke & T. Tiller (red.) *Læreren som forsker; Indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 139-154). Aarhus: Forlaget Klim.

Styrelsen for undervisning og kvalitet (2016). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget idræt*. Lokaliseret den 2. juni 2019 på: <https://skoleidraet.dk/media/6191904/Idraet-proevevejledning-aug-2016.pdf>

Tonsberg, S. (2013). *10 kendetegn ved god undervisning*. Lokaliseret 2. juni 2019 på UCC: <https://ucc.dk/magasin/nr-10-september-2013/10-kendetegn-ved-god-undervisning>

Undervisningsministeriet (2006). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret den 2. juni 2019 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Undervisningsministeriet. (2016). *Fælles mål for idræt*. Lokaliseret den 26. maj 2019 på: <https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Idr%C3%A6t-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1-2016.pdf>

Undervisningsministeriet (2018). *Idræt; fælles mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret den 1. juni 2019 på: <https://arkiv.emu.dk/modul/idr%C3%A6t-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1-2018-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

Undervisningsministeriet. (2019). *Om Fælles Mål*. Lokaliseret den 25. maj 2019 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal>

Wenger, É. (2004). *Praksisfællesskaber; læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Bilag****Bilag 1 - Observationsskema skole A**

Aktivitet	Lærere	Elever
Fælles opstart	Står på midten af gulvet med front mod eleverne	Alle elever sidder fælles på trapperne og kigger mod lærerne
	En af lærerne pifter	Eleverne småsnakker videre
	Lærerne snakker med hinanden	
	En lærer pifter igen	
	Tager telefoner	Afleverer telefoner
	Praktiske ting bliver fortalt: <i>"I dag skal der arbejdes med færdige spring"</i>  <i>"I skal bruge iPads til at filme jeres eget spring"</i> .	Nogle elever småsnakker med hinanden i grupper. Andre elever lytter til hvad læreren siger.
Fælles opvarmning: Sving med arme Bredstående vip med ben Rør tærne Spark op og rør den ene hånd Ned og rør gulvet Eleverne strækker sig frem står på et ben. Hop Hop firkant Hop firkant modsat retning	Læreren står sammen med eleverne i en stor fælles rundkreds.  Læreren fløjter når der skiftes aktivitet i opvarmning.  Undervejs siger læreren: <i>"Spænd i core – spænd i benene"</i> og peger på kroppen hvor de skal spænde.	Står i stor fælles rundkreds på midten af gulvet
Rotation	Rotation	Rotation

Opstilling af redskabsstationen lavt overslag (Elevniveau mellem)	Læreren fortæller hvor de forskellige opstillinger af øvelser skal være.	Nogle elever hjælper andre gør ikke.
Fælles samling på midten af gulvet i en rundkreds	Læreren sidder i rundkredsen sammen med eleverne.	Eleverne sidder i en rundkreds midt på gulvet
	1. Læreren spørger om alle eleverne var der til sidste undervisning?	Nogle siger ja, andre siger nej.
	1. <i>"Kan I fortælle dem der ikke var der, hvad vi lavede sidst?"</i>	Elev A: <i>"Vi arbejdede med et 7-tal, hvor benene peger ud af."</i>
	<i>"Ja vi arbejdede med tre elementer i springet: tilløb, kip, og 7-tallet som du siger."</i>	
	Læreren stiller sig op og forklarer: <i>"Vi skal have 90 grader i hofte, som er med til at afgive energi i kippet, og som dernæst giver os en rotation, og dernæst landingen til sidst."</i>	
Eleverne skal prøve at lave forøvelsen (7-tallet) til det lave overslag.	Læreren og en elev står klar ved springbrættet, skumplinten og nedfaldsmåtten til at modtage eleverne.	Eleverne står klar i en lang række til at springe, nogle andre elever øver 7-tallet ved en mindre basisstation.
	Læreren og eleven skubber eleven tilbage i springet, så eleverne kun laver 7-tallet.	1. Elever laver 7-tal
	Læreren finder en elev til at vise springet.	1. Elev B løber mod springbrættet, men stopper undervejs: <i>"Hvordan skal man stoppe?"</i>
	Lærer: <i>"Så løb, ophop og 7-tallet"</i> .	1. Elev C viser korrekt 7-tal
	Lærer: <i>"Ret linje med benene."</i>	1. Elev B prøver igen.
	Lærer: <i>"Du skal ikke have hovedet så langt inde på måtten."</i>	1. Elev D kommer for langt ind med hovedet på måtten

	Lærer: <i>"Stræk benene"</i>	1. Elev B prøver igen
	Lærer: <i>"Der mangler lidt endnu."</i>	1. Elev B går hen og ser det filmede spring, som en anden elev har filmet. Elev B: <i>"Mine ben var strakte?"</i>
		Flere elever prøver efter at have øvet 7-tallet på den anden basisstation.
	Lærer: <i>"Læn numsen lidt mere ind over ryggen."</i>	1. Elev E springer
	Lærer: <i>"Du skal have mere afsæt – giv den noget kraft i springbrættet."</i>	1. Elev F springer
	Lærer: <i>"Flot – prøv at går over og se filmen."</i>	1. Elev G springer
	Lærer: <i>"Hoved ned først."</i>	1. Elev H springer
	Lærer: <i>"Numsen skal lænes lidt mere over."</i>	1. Elev I springer
Forklaring af læreren af modtagning for lavt overslag ved redsskabsstationen	Læreren forklarer modtagning: <i>"Den hånd der er tæt på bruger man til at skubbe den der springer med, den anden bruger man til at løfte med. Så man skal ikke krydse hænderne."</i>	
	<i>"Det er ok at man ikke lander på benene – men det er det man sigter efter"</i> .	
Færdigt spring: Lavt overslag	1. Læreren råber til eleverne: <i>"Husk i det færdige spring, så er det først 7-tallet også kip."</i>	Eleverne står klar til at springe i en lang række.
	1. Læreren står klar til at modtage sammen med en elev.	Elev B udfører springet
	Lærer: <i>"Husk kippet."</i>	1. Elev E springer

	Lærer: <i>"Fint."</i>	1. Elev C udfører springet
	Lærer: <i>"Du skal være lidt mere eksplosiv."</i>	1. Elev F springer, hvorefter Elev F siger: <i>"Det er som om at jeg ikke kommer rundt."</i>
Rotation	Rotation	Rotation
Fælles opstart: (Elevniveau øvet)	Læreren står ved siden af rundkredsen.	Elever sætter sig i en rundkreds på midten af gulvet.
	1. <i>"Kan I huske de tre fokuspunkter vi havde fokus på sidst?"</i>	Mange rækker hånden op  Elev J: <i>"Først op i hovedstand og derefter laver man 7-tallet".</i>
	<i>"Ja det skal man i den øvelse vi skal lave nu, men i det færdige spring fortsætter man med at lave kippet, også lander man"</i>	1. Elev K: <i>"Skal man falde ned igen efter 7-tallet?"</i>
	<i>"Inden man laver 7-tallet, skal man lave et tilløb og et ophop, hvor begge ben er på springbrættet"</i>	
	1. <i>"Hvad hedder det når man strækker ud i hoften?"</i>	Elev L: <i>"Strakte ben."</i>
	1. <i>"Det hedder kip."</i>	?
	<i>"Lige så snart man føler man får overbalance i 7-tallet – der kipper man"</i>	
	<i>"Ja det skal det"</i>	1. Elev K: <i>"Skal kippet være direkte efter 7-tallet?"</i>
Eleverne gør klar til at øve 7-tallet (forøvelse)  Lille station hvor eleverne øver alene inden det færdige		Eleverne øver 7-tallet to og to sammen. Den ene udfører springet imens den anden modtager og giver feedback.

spring ved springbrættet.		
		Elev J: <i>“Længere op med benene”</i> siger en elev til en anden.
		Elev J: <i>“Stræk benene op og hold den”</i>
		Elev J: <i>“Stræk benene mere.”</i>
Alle samles ved trampolinen – de skal lave det færdige spring lavt overslag.	Læreren fortæller hvordan man skal udføre en korrekt modtagning:  <i>“Man skal altid være 2 personer i en modtagning”.</i> <i>“Den hånd, der er tættest på, skal placeres på skulderen.”</i> <i>“Den anden hånd skal placeres på ryggen”.</i>  <i>“Den tætteste hånd skal være med til at skubbe, og den anden hånd til at hjælpe med at rotere.”</i>  <i>“Så den der springer laver 7-tal og kip, så altså bøjet ben her (tegner i luften) og kip.”</i>	
Eleverne laver en lang række og gør sig klar til det færdige spring ved springbrættet.	Læreren og en anden elev står klar som modtager ved springbrættet.	Eleverne står klar til at springe. En elev hjælper til med modtagning.
	<i>“Bøj i hoften”</i> siger læreren undervejs i springet.  1. <i>“Du strækker, gå over og se filmen”</i>	1. Elev M springer  Eleven ser film
	Læreren råber <i>“Kip”</i> – når eleven skal kipe i luften.	1. Elev J springer
	<i>“Kip lidt senere – ellers laver du et strakt overslag i stedet”</i>	Elev K springer
	<i>“Du skal være mere eksplosiv i springet”</i>	1. Elev L springer: <i>“Det er som om at jeg ikke rigtig”</i>

		<i>kommer rundt?"</i>
	Læreren råber: <i>"Kip."</i>	Elev N springer
Rotation til nyt hold		Det nye hold, med de elever der selv vurderede, at de var mest udfordret i forhold til redskabsgymnastik, er allerede på vej ind i lokalet.
Rotation	Rotation	Rotation
(Elevniveau udfordret elever)		
Fælles opstart: Alle sidder i en stor rundkreds.	1. Lærer: <i>"Vi har ikke meget tid, så vi laver kun 7-tallet i dag."</i>	Elev O: "Hvad er et 7-tal?"
	1. Lærer: <i>"Et 7-tal er en del af det færdige spring, hvor man har hovedet på skumplinten, sætter af fra springbrættet, og holder spændingen, så ens ben er strakte og peger lidt mere end over vandret ud af."</i>	Elev P: <i>"Jeg forstår det ikke."</i>
	1. Lærer: <i>"Du skal egentlig bare op og lave hovedstand."</i>	Elev P: "Nårrh"
	1. Lærer: <i>"Du må godt bare lave et ophop."</i>	Elev Q laver ophop
	<i>"Samle benene"</i> – læreren illustrerer ved at bruge sine armene.	1. Elev O laver 7-tallet
	Lærer: <i>"Nej du gør ej."</i>	1. Elev P: <i>"Hvis jeg skal have hovedet ned på, så knækker jeg nakken."</i>
Timen er slut (tiden er gået)	Læreren råber: <i>"Et 7-tal også slutter vi."</i>	
	1. Lærer: <i>"Hoved og hænder (lærer peger på skumplinten hvor de skal være) jeg tager imod."</i>	Elev R nikker

	<i>“Spænd i nakken og spænd i maven. Ikke kolbøtte.”</i>	
	Lærer: <i>“Bedre end sidst! Sejt!”</i>	1. Elev S udfører 7-tallet
Oprydning	Læreren fortæller eleverne hvor de forskellige redskaber skal hen.	Nogle elever er gået, de sidste elever hjælper med oprydningen.

**Bilag 2: Observationskema skole A**

Aktivitet	Lærer	Elever
Saltoopstilling, hvor eleverne står på en plint, springer ned på trampolinen og derefter udfører saltoen og lander på en blød madras. (Eleverne har før lavet øvelsen).		To elever står for modtagning.
		To elever har en samtale om hinandens spring: <i>”Ja det så meget godt ud.”</i>
		Den ene modtager siger: <i>”Op og rund”</i> . Siger også efterfølgende til en anden elev: <i>”Du skal rundt, form dig som en kugle, og hænderne på knæene.”</i>
		Eleverne er meget inaktive i deres modtagninger. De står med hænderne ned langs siden af kroppen, og kigger på de andre lave øvelsen.



	Lærer 1A kommer med forskellige kommentarer i løbet af aktivitet. Der bliver enten sagt: <i>"Godt."</i> eller: <i>"Mere rundt."</i>	
	Lærer 1A går over, og han har en faglig samtale med en enkelt elev, hvor der bliver snakket om rotation.	

### Bilag 3 - Observationsskema skole B

Aktivitet	Lærer	Elever
Opstilling af redskabsstationer	Lærer fortæller hvor redskaberne skal placeres.	Eleverne stiller redskaberne op de korrekte steder.
Introduktion til lektionen	Lærer samler elever på en af rullemåtterne.	Eleverne sætter sig på rullemåtten.
	Læreren pifter: <i>"Træk vejret gennem næsen."</i>	
Gennemgang af lektionens forskellige øvelser	Lærer: <i>"Vi skal i dag arbejde med: Kip, 7-tal, forlæns ruller, håndstand og hovedstand – det som nogle kalder det at stå på hovedet."</i>	
Forevisning af håndstand sammen med to elever	1. Lærer: <i>"Hvorfor går vi ned i knæ når vi skal modtage?"</i>	Elev A: <i>"Man står bedre fast?"</i>
	Lærer: <i>"Ja, det skaber en bedre stabilitet når man skal modtage."</i>	

	Læreren forklarer om modtagningen imens eleven udfører øvelsen: <i>“Man fanger læggen. Og putter hånden op mellem hælene.”</i> <i>“Man skal spænde i maven, ellers kan hun ikke stå sådan her.”</i>	1. Elev B laver en håndstand
	1. <i>“Hvor langt var tilløbet?”</i>	Elev C: <i>“Ikke særlig langt.”</i>
	Lærer: <i>“Nemlig, et skridt det er nok – intet tilløb.”</i>	
Forevisning af 7-tallet sammen med to elever	Lærer: <i>“I 7-tallet sætter man hovedet på skumplinten og armene ud, så man danner en trekant. Derefter sætter man af, og sørger for at spænde i det hele: baller, lår og mave. Så spænd i coren - kropsstammen.”</i> <i>“Op og stå så benene står ud vandret. Buk i hoften når man skal ned.”</i>  <i>“Det er en foreøvelse til det lave overslag, det er altså en del af selve springet.”</i>	To elever er med til at forevise, en som modtager og en som udøver.  Resten af klassen observerer og lytter.
Forevisning af kip sammen med tre elever	Lærer: <i>“Næste del i det færdige spring er kippet”</i>	1. Elev D: <i>“Hvad er et kip?”</i>
	Lærer: <i>“Op med benene så de peger mod hovedet. Den bevægelse I laver når I skyder op med kroppen, det er kip-bevægelsen.”</i>	Elev A ligger på ryggen og to andre elever holder i elevens hænder.
Forevisning af forlæns rulle af læreren	1. Lærer: <i>“Man starter på hug, med hænderne her (fremstrakt i luften) og kigger man på navlen, selvom vi ikke kan se den fordi vi har trøje på. Okay?”</i>	Eleverne nikker

Opdeling af færdighedsniveau til gruppearbejdet:	Lærer: <i>“Hvem har gået til gymnastik, de må gerne komme herop”</i>	De elever, der har gået til gymnastik, rejser sig fra rullemåten.
	Læreren fordeler de elever, som har gået til gymnastik, ud på hver deres redskabsstationer. De resterende elever bliver fordelt ud ved redskabsstationerne, så der bliver ca. lige mange elever ved hver redskabsstation.	
Redskabsstationsøvelser:	Læreren går rundt og vejleder eleverne undervejs.	Eleverne går i gang med øvelserne ved de forskellige redskabsstationer.
7-tallet	1. Læreren forklarer at det er en del-bevægelse til det endelige spring.  Lærer: <i>“Op og stå og spænd.”</i>	Elev C laver 7-tallet, ved hjælp af to andre elever som støtte i modtagningen.
Hovedstand	Lærer: <i>“Samle hælene og buk i hoften for at komme ned igen”</i>	Elev A laver hovedstand, ved hjælp af to andre elever som står klar til at støtte.
Håndstand	Lærer viser udgangsstilling.  Lærer: <i>“Når de begynder at løfte, så kigger du (elev E) ned på bagvæggen.”</i>  Undervejs: <i>“Armene ind under skuldrene – stræk armene og spænd i hele kroppen.”</i>	Elev E ligger på maven med armene fremme, og to andre elever står klar til at tippe eleven op i en håndstand.
Fokus på elevernes vejledning ved håndstandsøvelsen (fald ned i måtte)		Elev B siger til Elev D: <i>“Start med at gøre sådan her. Armene frem og løft dine ben. Lige så snart du løfter skal du strække armene.”</i>

		Elev B: <i>“Du bukker for meget i hoften dine ben skal være lige.”</i>
		Elev D justerer sit spring ud fra det Elev B siger.
		Elev B: <i>“Stræk armene og hold dem ind til dine ører”.</i>
		Elev D prøver igen.
		Elev B: <i>“Du sætter dine arme skævt.”</i>
		Elev D laver et rullefald.
		Elev B: <i>“Dine ben er sådan her”</i> (bruger sig selv til at vise Elev D’s spring).
		Elev B: <i>“Du skal strække benene mere, spænd op, ellers laver du det samme igen”.</i>
		Elev D: <i>“Ej jeg kan ikke.”</i>
		Elev B: <i>“Vi hjælper dig.”</i>  De andre elever hjælper Elev D, ved at være støtte i modtagningen. De holder fast i Elev D undervejs gennem hele springet.

Fokus på elevernes vejledning ved hovedstandsøvelsen		Elev F til G: <i>“Spænd i maven”</i> – tjekker ved at røre maven på den anden elev.
		Elev G laver håndstand.
		Elev F: <i>“Hold mig sådan her”</i> - holder sig selv ved hoften.  Elev F kommer op at stå i hovedstand.
Opsamling på basisøvelser/forøvelser til lavt overslag	Læreren fortæller, at der noget at arbejde med i forhold til eksamen: <i>“Stræk armene”</i> – <i>det gør jeg også!</i> (Læreren imiterer eleverne ved at ændre sin stemme).  <i>“Der er forskellige måder at opfatte hvad strakte arme er, det kan vi konstatere.”</i>	Eleverne sidder og lytter på en af rullemåtterne.
Introduktion til basisspring på airtrack	Lærer: <i>“Nu skal vi til at springe på airtracken. Vi skal lave nogle andre basisspring – nogle vil opleve at kunne udføre springene, og andre vil synes det er lidt svært. Jeg vil ikke tvinge jer, men gør et forsøg.”</i>	
Klargøring af airtrack	Læreren viser eleverne hvor airtracken skal placeres, og guider eleverne gennem opsætningen af airtracken.	Eleverne arbejder sammen om at sætte airtracken op. Nogle andre elever fjerner de andre redskaber imens.
Sikkerhedsforklaring	Lærer står på airtracken: <i>“Strømperne af, og hold en retning på banen.”</i>	Eleverne står i en lang række og lytter til læreren.

Indledende spring: - Mærke airtracken	Lærer: <i>“Først ophop - strakte arme og ben, det er i fodleddet og anklerne I skal arbejde.”</i>	Eleverne begynder at springe.
	Lærer: <i>“Hop opad, ikke fremad på banen.”</i>	1. Elev A springer mest fremad
	Lærer: <i>“Bedre – opad med kroppen - yes sådan der.”</i>	1. Elev A lytter til lærerens feedback og justerer springet.
Ny øvelse	Lærer: <i>“Kig op på mig – jeres alle sammen ynglings øvelse.”</i> Læreren viser en rotationsøvelse, hvor man skal holde sig under hasen, og derefter lave et rotationsspring, hvor man lander på ryggen, og derefter med kraften fra airtracken kommer op på benene igen.	Eleverne griner og prøver at efterligne læreren.
Frie spring (tiden er ved at gået)	Læreren er modtager efter behov.	Eleverne springer efter tur.
Oprydning	Læreren fortæller eleverne hvordan airtracken skal pakkes sammen.	Nogle elever hjælper - andre elever går ud mod omklædningen, idet de er ved at være færdige med at rydde op.

## Bilag 4: Interviewguides

### Interviewguide - Fagsprog i idræt

*Spørgsmålene i parentes er tiltænkt som en uddybning, alt efter hvordan svaret på spørgsmålet udformer sig.*

#### Til lærer:

1. Hvordan vil du definere hvad et fagsprog er i idræt (og hvem bør bruge det?)
2. Hvor meget prioriterer du fagsproget i din undervisning? (Er et fælles fagsprog vigtigt for dig?)
3. Hvordan kommer dette til udtryk? (Hvordan arbejder eleverne med det?)
4. Har din tilgang til fagsproget ændret sig, efter at idræt er blevet et eksamensfag og evt. hvordan?
5. Hvordan arbejder du med gruppearbejde i idrætsundervisningen?

#### Til elev:

1. Hvordan vil du definere hvad et fagsprog er i idræt?
2. Føler du at du aktivt bruger et fagsprog i idræt?
3. Hvornår og hvordan arbejder I i klassen med fagsproget? (Bruger I det sammen som elever eller kun når du snakker med læreren?)
4. Synes du selv, at dit fagsprog er på et godt niveau?
5. Føler du dig klar til en evt. gruppeeksamen næste år, hvor du skal kunne redegøre for din idrætspraksis?