



Bacheloropgave

Navn:	Anders Bruun
Studienr.:	7270011
Via-mail:	112842@viauc.dk

Titel	
Sportificeret friluftsliv - kompetencer i team	

Bacheloropgaven har tilknytning til:	
Linjefag	idræt
Faglig vejleder	Jens Giehm Mikkelsen
Pæd. vejleder	Thomas Dam
Antal anslag (med mellemrum)	86728

<p>Opgaven afleveres på kontoret i tre eksemplarer senest den 7. maj 2012</p>

Dato

.....
 studerendes underskrift

I h.t.bkg. Skal en studerende med sin underskrift bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp. Jf.nr. 782 af 17.8.09 stk 1 og 2

Læreruddannelsen i Silkeborg

Indledning	3
Metode og afgrænsninger.....	4
Friluftsliv	5
Legitimering af friluftsliv i folkeskolen.....	5
Polariseringen i friluftsliv	6
Det sportificerede friluftsliv	8
Det sportificerede friluftsliv i praksis – adventure race	8
Læringsteori	9
Læringens processer og dimensioner	9
Zone for nærmeste udvikling	11
Praksisfællesskaber	12
Handlekompetence.....	13
Personlig og social kompetence	13
Team.....	15
Analyse.....	17
Analyse af elevernes kompetenceudvikling på efterskolen	17
Læringsteoretisk analyse.....	22
Indholdsdimension	22
Drivkraftdimension	23
Sammenspilsdimension.....	24
Diskussion – Adventure race i folkeskolen kontra efterskolen.....	27
Den konkrete praksis i folkeskolens idrætsundervisning.....	29
Teamsammensætningen	30
Tværfagligt samarbejde.....	31
Refleksion gennem skriftligt arbejde	32
Konklusion	33
Litteraturliste	35
Bilag 1	37
Bilag 2	41
Bilag 3	42
Bilag 4	43
Bilag 5	44
Bilag 6	45

Indledning

Min motivation for at skrive denne opgave bunder i et grundlæggende ønske om at inddrage naturen og uderummet mere i undervisningen. Jeg har tidligere gjort mig personlige erfaringer med flere læringsmæssige muligheder, der ligger indenfor friluftslivet, men blev under min 4. års praktik præsenteret for en ny tilgang med et umiddelbart stort læringspotentiale. Undervisningen på Himmelbjergenes Natur - og Idrætsefterskoles ”adventurelinje” bevæger sig væk fra traditionelt friluftsliv og over i en gren, der i højere grad bruger naturen som arena for udfordring, præstation og samarbejde. Undervisning i denne mere sportificerede tilgang til friluftsliv er bygget op omkring adventure race, der som begreb dækker over et løb med forskellige udholdenhedsprægede, orienterende og ofte sammensatte idrætslige discipliner og samarbejdsaktiviteter i naturen. Her løbes der i mindre team, hvor alle teammedlemmer er afhængige af hinanden for at kunne gennemføre løbet, hvilket giver samarbejde, kommunikation og sociale kompetencer en central placering.¹ Arbejdet med social læring er et aspekt der ofte fokuseres på i det brede friluftsliv. Dog har den sportificerede tilgang åbnet mine øjne for en måske mere anvendelig form for friluftsliv i en skolemæssigsammenhæng, da praksisfeltet på mange områder beskæftiger sig med flere af de samme elementer som folkeskolens idrætsundervisning. I forhold til undervisningen vil denne tilgang derfor også kunne finde sin berettigelse flere steder i både formålet for idræt, trin- og slutmål. Der burde altså her være en reel mulighed for at gøre friluftsliv til større del af idrætsundervisningen.

Desuden er det min hypotese at arbejde med sportificeret friluftsliv kan bidrage til udviklingen af kompetencer der kan forberede de unge til at indgå i team, fællesskaber og relationer til andre der er af stor anvendelighed i skolen, arbejdslivet og livet generelt.

Under de 7 uger jeg fulgte linjefaget, oplevede jeg en progression indenfor elevernes måde at indgå og agere i team, hvilket har fået mig til at undres over, hvorfor denne tilgang til teamudvikling ikke anvendes i folkeskolens idrætsundervisning. Dermed ikke sagt, at det ikke praktiseres på nogen skoler, men jeg har gennem lærerstudiet ikke mødt området før. Om det skyldes, at idrætsfaget traditionelt set allerede beskæftiger sig med forskellige team-spil og discipliner, kan være én forklaring, men jeg ser her en spændende mulighed for supplere eller ligefrem forny idrætsundervisningens metoder til at opfylde idrætsfaglige mål. Jeg vil i opgaven derfor undersøge, om det er muligt at overføre undervisningen fra adventurelinjen eller elementer herfra til idrætsundervisningen, med henblik på at styrke arbejdet med udvikling af kompetencerne i undervisningen.

¹ Andkjær, Søren et. al. (2009), del 3, s. 3

På baggrund af ovenstående vil jeg undersøge følgende problemformulering:

Hvordan kan det sportificerede friluftsliv være medvirkende til at styrke elevernes kompetencer i team, og hvordan kan det implementeres i skolens idrætsundervisning?

Metode og afgrænsninger

I dette afsnit beskrives den metodiske ramme, der er sat for opgaven, og samtidig reflekteres over de metodiske valg og fravalg.

I afsnittet ”friluftsliv” belyses friluftslivs berettigelse som faglig tilgang ud fra folkeskoleloven. Herefter defineres begrebet ”friluftsliv”, og Søren Andkjærs teori inddrages for, at kunne afgrænse og identificere betydningen af begrebet det ”sportificerede friluftsliv”, der bruges videre i opgaven.

I afsnittet ”læringsteori” redegøres der for praksisfeltets læringsmæssige dimensioner med udgangspunkt i en konstruktivistisk læringsforståelse belyst ud fra Illeris’ læringstrekant. For at belyse det sociale samspil yderligere og konkretisere denne dimension inddrages Lave og Wengers teori om legitim perifer deltager og læring i praksisfællesskaber, samt Lev Vygotskys teori om zone for nærmeste udvikling. Læringsteori bruges i analysen til at belyse, hvordan læringen kommer i spil i den indsamlede empiri. Herefter redegøres der for handlekompetencebegrebet, primært ud fra ud fra Helle Rønholts idrætsorienterede teori. Teorien bruges til at synliggøre nogle af de delkompetencer, der er i spil i det sportificerede friluftsliv, samt synliggøre det læringsmæssige mål med undervisningen.

I afsnittet ”team” redegøres der for begrebet og der opstilles vigtige parametre for arbejdet med teamudvikling i undervisning.

I afsnittet ”analyse” præsenteres udvalgte lektioner fra praktikforløbet og analyseres ud fra teamteori samt Rønholts teori om handlekompetence for at undersøge det læringsmæssige udbytte af undervisningen på adventurelinjefaget. Resultatet understøttes i afsnittet af Thomas Gjelstrup Bredahl og Jens Øyås artikel ”*Adventurerace, uddannelse og læring*”, hvor adventurerace som pædagogisk arbejdsform analyseres. Artiklen bidrager til en dybere forståelse for adventure race’s læringspotentiale. Herefter bearbejdes empirien overordnet ud fra de tre dimensioner i Illeris’ læringstrekant. Her inddrages Lave og Wenger samt Vygotsky til at belyse, hvordan læringen optræder i undervisningen. Dette bruges ligeledes til at belyse, hvilke faktorer der spiller ind på læringen og derved bevidstgør, hvad jeg som underviser skal være opmærksom på for at eleverne opnår læring.

Herefter diskuteres en mulig overførsel af efterskolens undervisning til folkeskolens idrætsundervisning. Her opstilles muligheder og problemstillinger ift. implementeringen, hvilket

leder hen til det afsluttende afsnit, der omhandler overvejelser og eksempler på mere konkrete tiltag, der synes relevant, hvis det sportificerede friluftsliv skal kunne bidrage til at udvikle folkeskoleeleverne kompetencer i team, samt bidrage til at udvide undervisningsmetoderne i idrætsundervisningen.

Ovenstående problemstilling søges besvaret gennem empirien der består af erfaring med adventure race som pædagogisk redskab på Himmelbjergenes Natur og Idrætsefterskoles adventurelinje, gennem 7 ugers praktik. En del af empirien er baseret på subjektive oplevelser i form af en praktiklogbog², hvor situationer og refleksioner blev nedskrevet umiddelbart efter undervisningen. Disse observationers subjektive art mindsker opgavens validitet, idet egne tanker og forståelser ikke nødvendigvis giver et retvisende billede af situationerne. Dog er subjektive indtryk en nødvendig del af den arbejdende lærers hverdag, og på denne baggrund virker det relevant at inddrage disse indtryk i denne sammenhæng, så længe der i opgaven bliver taget højde for empiriens karakter.

En anden del af empirien et semistruktureret interview med elever på efterskolens adventurelinje. Styrken ved kvalitative interviews er, at man herigennem opnår stor forståelse for den enkelte interviewpersons udtalelser. Gennem undervisningen og samarbejdet med underviserne på linjefaget har jeg opnået en stor forståelse for den bestemte kontekst, som opgaven bevæger sig i og de processer der observeres.

Empirien er yderligere funderet på en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse fra eleverne på linjefaget. Denne undersøgelse bliver ligeledes brugt til at opnå en større forståelse for målgruppens motivation indenfor friluftsliv.

I opgaven beskæftiger jeg mig udelukkende med det sportificerede friluftsliv, der bl.a. indbefatter adventure race. Området defineres i afsnittet ”det sportificerede friluftsliv”. Jeg kommer derfor ikke ind på andre former for friluftsliv, herunder udeskole og traditionelt friluftsliv.

Friluftsliv

Legitimering af friluftsliv i folkeskolen

Friluftsliv er i sig selv ikke et traditionelt fag i skolen. Dog er det ikke en ny tanke at integrere naturen og uderummet i folkeskolens fagtilbud. I følgende afsnit vil jeg ud fra undervisningsministeriets retningslinjer forsøge at verificere det sportificerede friluftsliv som faglig praksis.

Skolerne har i stigende grad inddraget naturen som læringsrum i forbindelse med undervisningen, og arbejdet med friluftsliv i undervisningen kan finde sin begrundelse i folkeskolelovens § 1 stk. 1,

² Udarbejdet i samarbejde med min praktikmakker Jens Søndergaard under 4. års praktikken

hvor der står at *“Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der [...] bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”*³

Traditionelt set har udeaktiviteter og friluftsliv været en del af idrætsundervisningen længe og er derfor yderligere præciseret i Fælles Mål for faget. Af formålet for faget idræt fremgår det bl.a. af stk. 2. at *”Eleverne skal have mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt og udvikle forudsætninger for at forstå betydningen af livslang fysisk udfoldelse i samspil med natur, kultur og det samfund og den verden, de er en del af”*⁴

Ydermere vil der gennem det sportificerede friluftsliv kunne arbejdes med flere af fagets trinmål og slutmål herunder bl.a. *at forholde sig til tillempede former for ekstrem idræt, planlægge og gennemføre aktiviteter i naturen, acceptere forskelligheder i egne og andres færdigheder, samt forstå betydningen af egen indsats i forhold til det fælles resultat.*

I forhold til opgavens sigte er det også relevant at fremhæve stk. 3 i formålsparagraffen. *”Undervisningen skal give eleverne forudsætninger for at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab.”* Et forpligtende fællesskab uddybes i vejledningen til fællesmål: *”forventninger til samspil og konkurrence bygger på et gensidigt forpligtende fællesskab”*. Stk. 3 er relevant, fordi opgaven beskæftiger sig med en praksis, der søger at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer, og gennem arbejdet med team møder eleverne forpligtende fællesskaber.

Polariseringen i friluftsliv

Begrebet friluftsliv er centralt for hele opgaven, idet friluftsliv danner rammen for opgavens pædagogiske, didaktiske og dannelsesmæssige praksis. I følgende afsnit belyses begrebet samt polariseringen indenfor friluftsliv, for herigennem at kunne afgrænse og identificere betydningen af begrebet ”sportificerede friluftsliv”, der bruges videre i opgaven.

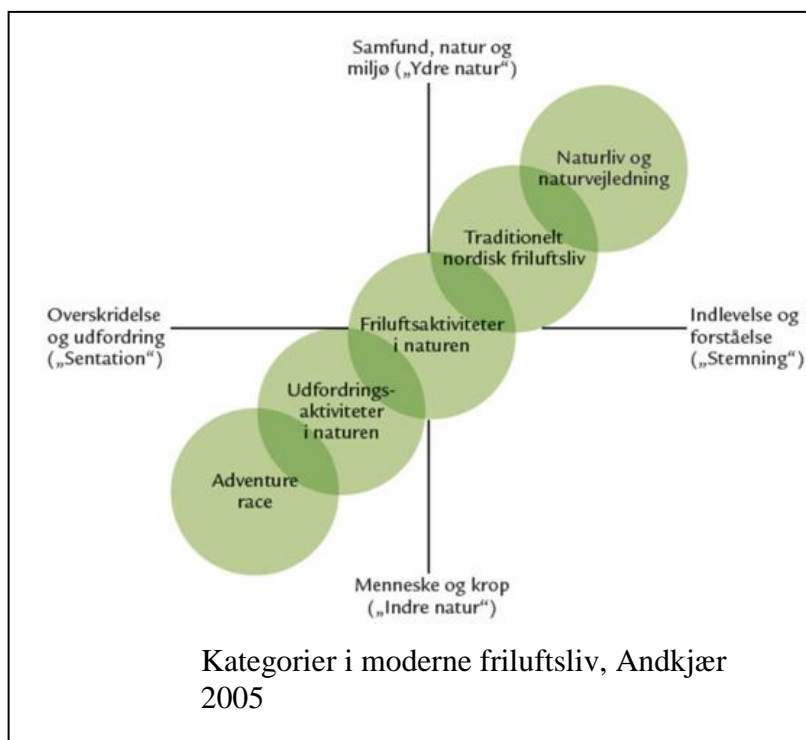
Erik Mygind beskriver friluftslivsbegrebet, som et samlebegreb for friluftssport (mod naturen), det enkle udeliv (med naturen) og rekreative formål (i naturen).⁵ I opgave forstås friluftsliv altså som alle aktiviteter og oplevelser i, med og mod naturen.

³ <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039#K1> (læst den 19/2 2012)

⁴ Undervisningsministeriet, Fælles Mål 2009 – Idræt, faghæfte 6

⁵ Mygind og Grønfeldt (2008), s. 290

For at kunne danne et overblik over hvad det brede begreb friluftsliv rummer, har Andkjær udarbejdet modellen til højre, der viser fem fremtrædende kategorier indenfor det danske friluftsliv. De fem kategorier er sat ind i et koordinatsystem, hvor y-aksen er den pædagogiske fokusering fra det enkelte individ, det lille team og den nære natur, til den globale natur og forholdet mellem mennesket og naturen. X-aksen refererer til konkret praksis, motivation m.m. set fra udøverens perspektiv. Det viser tiltrækningen fra det ekstreme og grænseoverskridende til det enkle liv i naturen.



I forhold til opgaven sigte vil jeg kun skitsere de tre af kategorierne, for at fremhæve hvad de indeholder jf. Andkjær⁶:

Friluftaktiviteter i naturen

- motion/krop, naturinteresser, socialt samvær
- mestring af teknik/specialviden
- instruktør - guide

Udfordringsaktiviteter i naturen

- personlig udvikling eller udvikling af relationer i gruppe
- overskride grænser, det ekstreme, risiko
- instruktion, eksperter

Adventure race

- sports-konkurrence i naturen (tider, placering, præmier)
- friluftsteknikker (orientering m.m.)
- træning og samarbejde individuelt og i hold (teamwork)“

Andkjær påpeger, at der ikke er tale om en statisk model, men derimod glidende overgange mellem kategorierne. Samtidig er udøveren ikke fastlåst til en kategori, og deltagelse i friluftsliv bliver

⁶ Andkjær, Søren (2005), s. 73-74

derfor mere situationsbestemt. Modellen sætter samtidig fokus på de forskellige lærerroller, der opstår som følge af de forskellige tilgange til feltet.

Det sportificerede friluftsliv

Begrebet *sportificeret friluftsliv* er ikke direkte defineret i den læste litteraturen. Ud fra ovenstående model og min 7 ugers praktikundervisning på HNIE's adventure-linje, vil jeg i det følgende udlede hvad jeg forstår ved det sportificerede friluftsliv, samt hvad begrebet bruges til i opgaven.

Af linjefagets mål fremgår det, af undervisningen skal give eleverne ”*værktøjer og ikke mindst motivation til, at udfolde sig kreativt og idrætsligt i naturen*”. ”*Eleverne skal udfordres fysisk, mentalt og samarbejds mæssigt*”. Det fremgår yderligere, at ”*hvis undervisningen lykkes fortsætter eleverne med at dyrke idræt i naturen – og gerne adventure race.*” Ud fra dette fremgår det tydeligt, at fagets praksis, i forhold til koordinatsystemet i modellen, går i retningen af et det udfordrende og konkurrenceprægede med et pædagogisk fokus på det enkelte individ og det lille team. Faget vil derfor umiddelbart befinde sig indenfor modellens to nederste kategorier: *udfordringsaktiviteter i naturen* og *adventure race*. Selvom undervisningen er opbygget omkring adventure race, der befinder sig i yderpolen af modellen, er størstedelen af aktiviteterne ikke ekstreme eller risikofyldte. Jeg oplevede også flere aktiviteter og dimensioner i undervisningen, der trækker praksisfeltet mere mod midten af modellen, fx mestring af teknik og socialt samvær.

Det jeg definerer som sportificeret friluftsliv er derfor en sammenlægning af Andkjærs tre kategorier: *Friluftaktiviteter*, *Udfordringsaktiviteter* og *Adventure race*. Dermed indbefattes aktiviteter, der som minimum er i, med eller mod naturen, og som inkluderer naturoplevelse, udfordring, konkurrence og samarbejde som nøglebegreber. I opgaven praktiseres det sportificerede friluftsliv gennem processen før, under og efter adventure race. Samarbejdet kommer primært til at foregå i mindre team, men større hold er også indbefattet i det sportificerede friluftsliv. Her opfattes naturen i højere grad som et middel til at nå et mål, hvilket ofte gør sig gældende indenfor det pædagogiserede friluftsliv. Selvom denne definition er bred, dækker den over den didaktiske praksis, jeg har valgt at fokusere på i forsøget på, gennem idrætsundervisningen, at bidrage til udviklingen af elevernes kompetencer i team.

Det sportificerede friluftsliv i praksis – adventure race

I det følgende afsnit vil jeg kort beskrive det praksisfelt der arbejdes med i opgaven, indenfor det sportificerede friluftsliv. I opgaven fokuseres der udelukkende på adventure race.

Som tidligere beskrevet anvendes *adventure race* som et overordnet begreb for et løb (race) med en række udholdenhedsprægede, orienterende og ofte sammensatte discipliner og samarbejdsaktiviteter i naturen. Feltet relateres ofte til multisportsløb, der kreativt bruger de muligheder naturen giver til

udfordrende aktiviteter. Samtidig er distancer, aktivitetsformer og destinationer ofte er hemmeligholdt for deltageren indtil under selve løbet, og konkurrence spiller en væsentlig rolle. De mange forskellige aktivitetsformer stiller store krav til alsidighed og kompetencer. Selvom orientering er et centralt og gennemgående tema, opfattes konkrete tekniske og fysiske færdigheder først som sekundære mål.⁷ Det handler derimod om, at *”den enkelte skal lære at kunne samarbejde i et team med fokus på begreber og kompetencer som kommunikation, ansvarlighed, empati m.m. Hertil kommer indsigt i egne styrker og svagheder samt modet til at erkende dem.”*⁸

Mange af de aktiviteter der anvendes i adventure race er struktureret, så deltagerne kommer i pressede situationer, enten tidsmæssigt eller som følge af fysisk udmattelse. Dette medfører, at de er presset til fx at handle uden den store betænkningstid, og når dette sker i et lille team, kommer de forskellige aktørers sociale og personlige sociale kompetencer i høj grad i spil, i både samarbejdet og kommunikationen i teamet. Hoveddiscipliner i adventure race er orienteringsløb og mountainbike, men der indgår altid mange andre discipliner samt opgaver undervejs, hvilket er med til at give idrætsunderviseren frie muligheder for at inddrage relevante discipliner. Den fysiske dimension i transporten mellem opgaverne er ofte er en udfordring, der i sig selv hjælper til at få samarbejdet i fokus. Fx brugte vi under praktikken en transportform kaldet *bike 'n run*, hvor team af tre elever skulle tilbagelægge en strækning vha. 2 cykler. De skulle derfor blive enige om hvem der skulle løbe ved siden af, hvornår de skulle bytte osv.

Læringsteori

I det følgende afsnit beskrives først Knud Illeris' teori om læring. Grunden til at jeg har valgt at inddrage denne teori skyldes, at Illeris i hans bog *”Kompetence – Hvad, Hvorfor, Hvordan?”* netop tager udgangspunkt i hans læringsteori og herigennem belyser hvordan kompetenceudvikling kan fremmes i uddannelsesmæssige sammenhænge. Illeris ser derfor også en nær sammenhæng mellem læring og kompetencer.⁹ Teorien bruges senere i opgaven til at belyse, hvordan læringen udspiller sig i undervisning i det sportificerede friluftsliv. Dette underbygges med Lave og Wenger teori om situeret læring og praksisfællesskabet, Lev Vygotskys teori om den nærmeste udviklingszone, samt Helle Rønholts teori om almen handlekompetence. Opgaven bygger på et konstruktivistisk læringssyn som indebærer opfattelsen af, at mennesket gennem læring og erkendelse selv konstruerer sin forståelse af omverden.

Læringens processer og dimensioner

Læring opfattes af Knud Illeris som *”en helhedsbetegnelse for alt der sker i forbindelse med ændring af et menneskes kompetence, og som ikke drejer sig om biologiske modnings- og*

⁷ Andkjær, Søren et al. (2009), del 3, s. 6

⁸ Ibid.

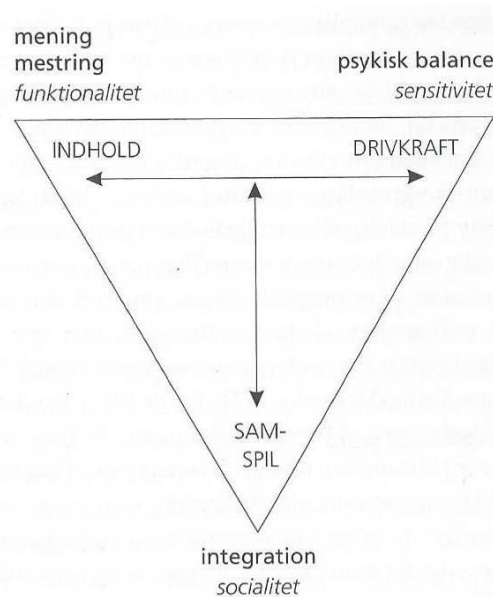
⁹ Illeris, Knud (2011), s. 81

aldringsprocesser".¹⁰ Hermed indbefatter begrebet også processer som socialisering, kvalificering samt kompetenceudvikling.¹¹

Ifølge Illeris' læringsteori omfatter læring to forskellige processer, som begge skal være aktive for at vi lærer noget:¹²

- 1) En ydre samspilsproces mellem individet og dets omgivelser. Disse påvirkninger kan både komme fra personer, bøger, situationer mm. Det bestemmende er her grundlæggende af mellemmenneskelig og samfundsmæssig karakter.
- 2) En indre individuel psykologisk bearbejdnings- og tilegnelsesproces, der sker som følge af impulser og påvirkninger, som samspillet indebærer. Her knyttes nye impulser med resultaterne af tidligere læring.

Hertil knyttes tre dimensioner, som Illeris mener indgår i al læring. De tre dimensioner kalder Illeris hhv. den indholdsmæssige og den drivkraft-mæssige dimension, der gensidigt påvirker hinanden, samt den samspilmæssige dimension. Dimensionerne samt de to processer fremgår af Illeris' læringstrekant, der viser bredden og mangesidigheden i læringen og modsvarer det moderne samfunds krav om læring som kompetenceudvikling.¹³



Indholdsdimensionen dækker over læringen indhold.

Læringens indholdsmæssige mål kan være viden, færdigheder, holdninger, personlige egenskaber og kompetencer m.fl. Illeris bruger Piagets teori til at beskrive læringsprocessen som en fortløbende gensidig tilpasningsproces mellem den lærende og omgivelserne, i en ligevægtsproces mellem assimilation og akkomodation. Til denne dimension hører også begrebet refleksion, der indbefatter en efterbearbejdning af påvirkningerne fra omgivelserne.

Drivkraftdimensionen indeholder motivation, engagement og følelser. Her mobiliseres den mentale energi, som læringen kræver. De følelser, der gør sig gældende i forbindelse med læringen, er med til at give læringen en personlig karakter og vil præge læringsresultatet. Negative følelser vil medføre en mindre anvendelses- og hukommelsesværdi.¹⁴

¹⁰ Illeris, Knud (2001), s. 159

¹¹ Ibid.

¹² Illeris, Knud (2006), s. 35

¹³ Op. cit. S. 42

¹⁴ Illeris, Knud (2001), s. 173

Samspilsdimensionen omfatter samspilsprocessen mellem individet og dets omgivelser, og er det der sætter læringen i gang. Læringsmæssigt kan dette samspil forgå på mange forskellige måder så som formidling, oplevelse, imitation, deltagelse m.fl. Gennem kommunikation, samarbejde og samspil med andre, tilegner og udvikler vi vores socialitet, hvilket giver samspilsdimensionen en indholdsmæssig side i sig selv. Dette beskriver Illeris også som social læring, hvilket forstås som læring der foregår i samspil med andre også indbefatter læring om samspillet med andre.¹⁵ Illeris fremhæver, at de bedste læringsmuligheder optræder, når eleven er stærkt rettet mod det der finder sted, samt involverede og aktive.

Illeris udlægger kompetencebegrebet, som alt mennesket ved, forstår, kan, mener samt personlige egenskaber. Disse personlige egenskaber dækker bl.a. over samarbejde, empati m.m. og er også noget, der kan tilegnes eller læres, hvilket ifølge Illeris medfører, at et moderne læringsbegreb, ligesom kompetencebegrebet drejer ”sig om alle de egenskaber, kvaliteter, kvalifikationer eller kompetencer, som mennesket kan udvikle.”¹⁶ Når der læringsmæssigt snakkes om udvikling af kompetencer, er der ifølge Illeris tale om meget sammensatte kvaliteter, der både involverer indholds- og drivkraftsdimensionen. Det er i samspillet mellem disse og under prægning af samspilsprocessen, at personlighedstræk udvikles.¹⁷

Det ses som grundlæggende, at al læring involverer disse tre dimensioner, og skal tages med i betragtning, hvis en analyse af en læringssituation skal være fyldestgørende.¹⁸ Samtidig fremhæver Illeris, at al læring er situeret og at situeringens begrænsende præg bedst kan imødegås ved variation i læringens situationer og sammenhænge.¹⁹ I forhold til opgavens fokus vil jeg i det følgende afsnit belyse samspilsdimensionen yderligere ved at inddrage Lev Vygotskys sociokulturelle teori og Lave og Wengers teori om situeret læring og læring gennem praksisfællesskaber.

Zone for nærmeste udvikling

Lev Vygotskys teori beskæftiger sig bl.a. med Illeris’ samspilsdimension, da hans grundtanke er, at man kun lærer i samspil med andre. I følgende afsnit vil jeg kort beskrive hans teori om *nærmeste udviklingszone*.

Vygotskys sociokulturelle teori bygger på antagelsen om, at mennesker former og omformer sig selv gennem deres materielle og sociale praksis. Den kultur, man skal være en del af, bliver

¹⁵ Op. cit. S. 177

¹⁶ Op. cit. S. 161

¹⁷ Op. cit. S. 174

¹⁸ Illeris, Knud (2006), s. 38

¹⁹ Illeris, Knud (2001), s. 162

formidlet gennem de sociale handlinger, som man indgår i. Der skal ifølge Vygotsky derfor være en sammenhæng mellem de aktiviteter, man skal være en del af, de færdigheder man har, og de kognitive strukturer, man opbygger.²⁰ Læring sker altså i et socialt samspil, en interaktion mellem individ og kultur. De kognitive funktioner anses som værende et mellemværende, før de bliver den enkeltes egen kapacitet.²¹ Vygotsky arbejder med begreberne ydre- og indre tale, og hans pointe er at den sproglige tænkning først etableres som ydre tale, gennem dialog og dernæst gennem monolog udvikles indre tale. I denne proces spiller sproget en væsentlig rolle.

Vygotskys teori om *zone for nærmeste udvikling* dækker over det et barn er klar til at lære eller kan gøre ”under voksen vejledning eller i samarbejde med mere kompetente jævnaldrende”.²² Udfordringernes sværhedsgrad skal derfor tilpasses et niveau, hvor eleven med hjælp fra andre kan tilegne sig nye færdigheder og handle. Hvis aktiviteterne er for lette eller for svære, vil elevens kognitive og færdighedsmæssige formåen ikke udvikles. Den nærmeste udviklingszone udvikler sig hele tiden, når noget er lært.

Praksisfællesskaber

I forbindelse med læringens samspilsdimension fremhæver Illeris, at Jean Lave og Etienne Wengers teori om situeret læring har spillet en afgørende rolle for forståelsen af dimensionens centrale betydning. Begrebet situeret læring handler umiddelbart om, at al læring finder sted i en bestemt social situation, og at denne situation er af betydning for læringens karakter.²³ De opererer med begreberne legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber. Disse praksisfællesskaber forekommer overalt, både i og udenfor den institutionaliserede verden, og kendetegnes ved at bygge på fælles interesse, holdning, intension samt gensidig engagement deltagerne imellem. Vi er derfor en del af forskellige praksisfællesskaber, og har hver især en rimelig fornemmelse af, om vi tilhører en del af inderkredsen eller befinder os mere perifer.²⁴ Dette leder hen til begrebet ”legitim perifer deltagelse”, der beskriver engagement i en social praksis, samt indebærer læring som en integreret del. Som nyttilkommer af et fællesskab ligger begrebet op til, at man gennem engagement og deltagelse kan få adgang til forståelse og bevæge sig mod fuld deltagelse, og gennem denne proces tilegne sig erfaring, færdigheder og kompetencer. Det sker bl.a. ved at lære det specifikke praksisfællesskabs opbygning, arbejdsmetoder og sprog at kende. At befinde sig perifer anses samtidig ikke som negativ ladet, da denne deltagelse også indeholder et læringsaspekt, men hvis eleven skal opnå fuld deltagelse, er det ikke nok kun at skabe relation til specifikke aktiviteter, der skal skabes relationer til det sociale fællesskab.²⁵ Det gælder derfor for læreren om at organisere fællesskabet sådan, at den nyttilkomne sikres som medlem.

²⁰ Hansen, Kirsten Grønbæk (2005), s. 151

²¹ Op. cit. s 152

²² Skodvin, Arne (2009), s. 248

²³ Illeris, Knud (2006), s. 121

²⁴ Wenger, Etienne (2003), s. 134

²⁵ Lave og Wenger (2003), s. 49

Handlekompetence

I det aktuelle samfund har kompetencebegrebet i stor udstrækning afløst kvalifikationsbegrebet, der før blev anvendt til at beskrive en persons tilegnede kvaliteter gennem uddannelse.²⁶ Illeris påpeger ligeledes at ”formuleringen ”viden, færdigheder og holdninger” er for snæver i forhold til en tidssvarende forståelse af den nødvendige læring.”²⁷ Derfor vil jeg i det følgende belyse begrebet bredt, og her inddrage Helle Rønholts mere idrætsorienterede teori om samme for herigennem af kunne synliggøre nogle af de kompetencer, der er i spil i det sportificerede friluftsliv.

I folkeskoleloven står der i § 1. Stk. 2. ”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”²⁸ Hans Jørgen Kristensen definerer handlekompetence som ”evnen til at handle på baggrund af erfaring, indsigt og erkendelse”.²⁹ Illeris ser ligeledes kompetence som et helhedsbegreb, der integrerer alt, der skal til for at magte en give situation.³⁰ Set ud fra disse definitioner hersker der ingen tvivl om at folkeskoleloven tilsigter en bredt dækkende kompetenceudvikling, der ifølge Illeris rækker langt ud over det faglige.³¹ Professor Karsten Schnack ser handlekompetence som et dannelsesideal og erfaring repræsenterer en erkendelsesform, der er tæt forbundet til handlekompetence.³² I forhold til dette opfattes læreprocessen som individets subjektive bearbejdning af oplevelser, informationer, handlinger og indtryk.³³ Handlekompetence er ”hverken en undervisningsmetode eller et mål, der kan nås”³⁴, det er en udviklingsproces der hører med til hele livet. Schnack påpeger, at det er meget vanskelig at måle udviklingen af handlekompetencer som helhed, men at man kan evaluere elementer af handlekompetence.³⁵ For at belyse nogle af disse elementer, inddrages Helle Rønholt teori om handlekompetencens struktur og kvaliteter, fordi det herigennem er mulig at tydeliggøre, hvordan idrætsundervisning er kompetencefremmende.³⁶

Personlig og social kompetence

Rønholt benævner handlekompetencebegrebet som *almen handlekompetence* og deler det op i fire integrerende kompetence-områder: *kropslige, idrætslige, personlige og sociale kompetencer*, der alle har en indbyrdes indflydelse på hinanden (se model øverst næste side). Disse

²⁶ Rønholt, Helle (2008), s. 47

²⁷ Illeris, Knud (2001), s. 161

²⁸ <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039#K1> (læst den 19/2 2012)

²⁹ Rønholt, Helle (2008), s. 54

³⁰ Illeris, Knud (2006), s. 143

³¹ Illeris, Knud (2011), s. 111

³² Schnack, Karsten (2005), s. 24

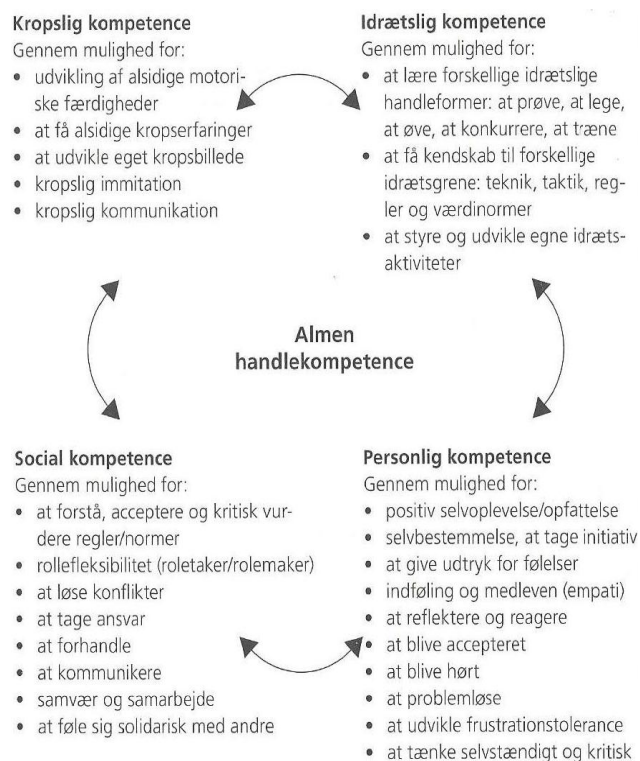
³³ Rønholt, Helle (2008), s. 55

³⁴ Schnack, Karsten (2005), s. 15

³⁵ Ibid.

³⁶ Rønholt, Helle (2008), s. 63

kompetenceområder skal ifølge Rønholt ”udvikles gennem elevens mulighed for at gøre konkrete erfaringer i idrætsundervisning”.³⁷



I forhold til opgavens fokus på udvikling af kompetencer i team, er det primært den personlige og sociale kompetence, der fokuseres på, vel vidende at den idrætslige og kropslige kompetencer spiller en stor rolle i det sportificerede friluftsliv. Samtidig skal det tilføjes, at der ifølge Rønholt ikke kan arbejdes med idrætslige kompetencer uden også at inddrage de personlige og sociale kompetencer. I følgende afsnit vil jeg synliggøre kvaliteterne i de kompetencer undervisningen fokuserer på.

Ved personlig kompetence forstår Rønholt de kompetencer, der involverer de affektive og kognitive dimensioner hos individet.³⁸ Dette gør individet i stand til at handle selvstændigt og til at kunne reflektere kritisk over sig selv og sin

omverden. Gennem idrætsundervisningen kan den personlige kompetence udvikles gennem elevens mulighed for: ”indføling og empati, udtrykke følelser, reflektere, selvbestemmelse, at blive accepteret, hørt, problemløse og udvikle frustrationstolerance”.³⁹ Eleverne skal ”lære at reagere overfor omverdenen, at tage ansvar for egne følelser og meninger, at turde tage en konflikt og lære at løse konflikter gennem forhandling”.⁴⁰ Den personlige og sociale kompetence er tæt forbundet med hinanden, og vil altid indgå i den idrætsfaglige læreproces, uanset målet. For at udvikle social kompetence påpeger Rønholt at der kan arbejdes med følgende kvaliteter: Eleven skal lære at ”forstå, acceptere og kritisk vurdere regler og normer.” De skal have mulighed for at ”løse konflikter, forhandle, kommunikere, samarbejde, kende til rolleflexibilitet og føle sig solidarisk med andre”.⁴¹ Den sociale kompetence består i at forstå og kunne handle efter de sociale spilleregler, der eksisterer i det aktuelle fællesskab. I et adventure race-team vil der være et sæt sociale spilleregler, i en fodboldkamp et andet. Både empati og solidaritet er følelser der udvikles gennem socialisation. Rønholt påpeger, at man ikke kan tilrettelægge øvelser der træner følelser,

³⁷ Op. cit. s. 63

³⁸ Op. cit. s. 61

³⁹ Op. cit. s. 64

⁴⁰ Op. cit. s. 63

⁴¹ Op. cit. s. 64

men som underviser have fokus på samarbejdssituationer, hvor disse kvaliteter er i spil. Herigennem kan eleverne arbejde med det *forpligtende fællesskab* jf. fagets formål.⁴²

Team

Jeg vil i det følgende afsnit behandle begrebet team, for herigennem at kunne belyse de vigtigste parametre i en effektiv team-udvikling. Dette gøres med henblik på at kunne forbinde det sportificerede friluftsliv til arbejdet med team og teamudvikling i skolesammenhæng.

Team kontra gruppe

I opgaven indgår team som et centralt begreb, da det er herigennem at eleverne kommer til at arbejde med sociale kompetencer. I det følgende citat differentierer Stelter og Bertelsen gruppebegrebet fra teambegrebet: "*Relationer i en gruppe kan fx bygge på en emotionel binding, en fælles interesse eller en bestemt målsætning, men har ikke nødvendigvis den samme orientering mod specifikke resultater og opgaver som i team.*"⁴³ Team opfattes her som en underkategori af gruppebegrebet, hvor alle medlemmer et fælles mål, som de gennem en indbyrdes afhængighed og samarbejde søger opfyldt.⁴⁴ Inden for sportens verden bruges begrebet *hold* ofte i stedet for *team* herhjemme. I den videre opgave bruges definitionen team, når der snakkes om elevernes samarbejde i mindre hold.

Teamudvikling

Opgavens sigte er at undersøge, hvordan et sportificeret friluftsliv kan styrke elevernes kompetencer i team. For at kunne undersøge dette er det nødvendigt at kortlægge, hvilke faktorer der påvirker udviklingen af et team, både positivt og negativt. I denne opgave synes det vigtigt at fokusere på teams som en langsigtet proces, der ikke afsluttes eller er afgrænset til skolelivet. Dette ligger i forlængelse af opfattelsen af handlekompetencebegrebet som et dannelsesideal, der udvikles gennem hele livet. Derfor vil jeg fremadrettet bruge begrebet teamudvikling i opgaven.

Et centralt kriterium i teamudviklingen er, at medlemmerne udvikler høj kohæsion⁴⁵. Kohæsion indeholder indenfor idrætspsykologien to dimensioner, opgave-kohæsion og social kohæsion.⁴⁶ I opgave-kohæsionen holder teamet sammen og samarbejder for at nå en opgavemæssig målsætning. I den sociale kohæsion holdes teamet sammen af den sociale attraktion. Høj social kohæsion kan dog have en negativ indvirkning på teamets præstation, da medlemmer er villige til at ofre den opgaverelevante interaktion til fordel for venskabsrelationer. Optimale forudsætninger for

⁴² Fællesmål 2009 – Faghæfte 6 – Idræt. Undervisningsministeriet

⁴³ Stelter og Bertelsen (2005), s. 13

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Stelter, Reinhard (1999), s. 151

⁴⁶ Ibid.

teamsamarbejdet og præstation, optræder når en høj grad af begge typer af kohæsion er til stede.⁴⁷ Stelter fremhæver dog især kohæsionens positive indvirkning på motivationsprocessen, da *"Høj motivation og commitment⁴⁸ må betegnes som afgørende indikatorer for de gode oplevelser, man har på holdet og i sin idræt, og som for de fleste idrætsudøvere har den største betydning."*⁴⁹

Synergieffekt og social dovenskab

Et af argumenterne for at arbejde sammen er den *synergieffekt*, der opstår gennem samarbejdet. Her vil helheden blive større end summen af de enkelte medlemmernes potentiale.⁵⁰ Det modsatte kan dog også optræde, i såvel velfungerende team, som i team hvor samarbejdet ikke fungerer. Hvis synergieffekten er negativ, kan en af årsagerne skyldes en bestemt type motivationstab der kaldes *"social dovenskab"*.⁵¹ Et begreb der er opstået efter eksperimenter viste, at de enkelte medlemmers indsats falder i takt med teamets størrelse, og det gælder både fysisk som intellektuelt arbejde.⁵² Nogle af hovedårsagerne tillægges følgende faktorer, der derfor er vigtige at have for øje i forbindelse med teamudvikling:⁵³

- Den enkelte begynder at slappe af i større team, da det kan være svært for personen at se at hans bidrag i den større sammenhæng. *"Jeg gør alligevel ingen forskel"* attituden, gør det svært at føle sig motiveret til ekstra indsats.
- Hvis en udøver motiveres af anerkendelse fra de øvrige medlemmer, og ikke føler at hans specifikke bidrag bliver anerkendt eller rost, vil hans motivation og arbejdsindsats falde.
- Indsatsen kan falde, hvis man ikke vil blive betragtet som en stræber, og/eller ende i konfrontationer med andre.
- Hvis et medlem føler, at de andre teammedlemmer ikke yder deres maksimale for teamet, så *"gider han heller ikke knokle for teamet"*.

På adventurelinjefaget så jeg, blandt de elever der deltog i undervisningen, ikke eksempler på social dovenskab. Dette kan skyldes flere faktorer som f.eks. at eleverne selv havde valgt faget og interessen derfor var stor. Det er plausibelt at der i folkeskolen skal arbejdes mere for at modvirke social dovenskab, da målgruppen i forhold til praksisfeltet vil være mere heterogen. Teamstørrelsen vil forhåbentlig have en positiv effekt, da det er sværere at gemme sig i et lille team. Samtidig vil den enkelte også være tvunget til at bidrage til teamet i opgaveløsningen, da de som regel inkluderer alle medlemmer. Dette vil formentlig også medføre en vis følelse af forpligtelse til teamet, hvis

⁴⁷ Henriksen, Kristoffer, et al. (2007), s. 92

⁴⁸ Kan oversættes med forbundethed og forpligtelse.

⁴⁹ Stelter, Reinhard (1999), s. 153

⁵⁰ Henriksen, Kristoffer, et al. (2007), s. 86

⁵¹ Op. cit. s. 88

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

opgaverne ikke ligger udenfor elevens nærmeste udviklingszone, da dette også vil medføre faldende interesse for deltagelse.⁵⁴

Social dovenskab kan undgås ved at den enkeltes bidrag til den samlede præstation tydeliggøres. Alles bidrag skal værdsættes, hvilket støtter det menneskelige behov for anerkendelse. Inden for sportens verden er det træneren, der skal fremhæve dette, men det mest hensigtsmæssige er, hvis der kan skabes en kultur, hvor teammedlemmerne også viser deres værdsættelse af hinanden.⁵⁵ Denne kultur opfattes i opgaven som et overordnet ideal for elevernes arbejde med adventure race. Under selve løbene vil læreren ofte kun være til stede ved nogle enkelte poster, og har derfor kun mulighed for at støtte eleverne her. En stor del af at modvirke social dovenskab og løfte hinanden ligger altså hos eleverne selv. I forbindelse med brug af adventure race i en undervisningsmæssig sammenhæng skal der derfor arbejdes med selve kulturen omkring et godt team, så der kan opnås en positiv synergieffekt.

Ovenstående afsnit har vist, at der inden for teorien omkring team er der flere relevante aspekter, der kan fremhæves i forsøget på at belyse de kriterier, der kræves for at udvikle et positivt og produktivt teamsamarbejde. Bearbejdning af disse aspekter bør også inddrages direkte i undervisningen, hvis elevernes faglighed og kompetencer indenfor team skal udvikles.

Analyse

Analyse af elevernes kompetenceudvikling på efterskolen

I det følgende afsnit beskrives og analyseres elevernes udvikling i forhold til udvalgte kompetenceelementer, ud fra empiriske eksempler fra førnævnt praktiklogbog (Bilag 1). For at bidrage til en dybere forståelse for læringspotentialer i adventure race og støtte resultaterne fra empirien, vil jeg i det følgende løbende inddrage artiklen *Adventure race, uddannelse og læring* af Thomas Gjelstrup Bredahl og Jens Øyås,⁵⁶ hvori det ligeledes påpeges, at hvis adventure race skal retfærdiggøres i undervisningsammenhæng, skal der kunne argumenteres for deltagerens udbytte og læring. Afsnittet bruges ligeledes til at illustrere nogle praktiske eksempler på arbejde med adventure race som pædagogisk arbejdsform.

I teoriafsnittet blev det beskrevet, at det kan være vanskeligt at måle udviklingen af handlekompetence, men at det er muligt at evaluere *elementer* af handlekompetence. Derfor brugte vi i praktikken Rønholts teori til at udvælge nogle elementer indenfor den sociale kompetence, som vi havde fokus på gennem praktikforløbet. Ud fra modellen valgte vi at fokusere på elevernes

⁵⁴ Hansen, Kirsten Grønbæk (2005), s. 152-153

⁵⁵ Henriksen, Kristoffer, et al. (2007), s. 89

⁵⁶ Bredahl og Øyås (2005), s. 165

”kommunikation” samt ”samvær og samarbejde”, da udviklingen af disse indgik i vores målsætning for forløbet, og derfor ville komme i spil i undervisningen. Samtidig virker elementerne rimelig konkrete og observerbare.

Vores undervisningsforløb bestod af 9 lektioner af 2 timer, og det er ud fra denne ramme, at vi undersøgte en mulig udvikling. Forløbet var opstarten af linjefaget, hvilket betød at vores første lektion, for størstedelen af eleverne, var deres første møde med adventure race. Fire ud af de ni lektioner er udvalgt og vil nedenfor blive beskrevet og analyseret. Baggrunden for udvælgelsen af disse lektioner er, at der optrådte interessante episoder i forhold til arbejdet med social kompetence og team.

1. lektion - Beskrivelse

Den første lektion startede med en kort peptalk om fokuspunkterne i adventure race. Herefter skulle de gennemføre et lille løb for at få et indblik i hvad et adventure race kunne indeholde af forskelligartede aktiviteter og udfordringer til den enkelte i teamet og teamet som helhed. En af opgaverne i løbet var blindcykling, hvor de seende holdkammerater verbalt skulle guide den ”blinde” cyklende holdkammerat gennem en bane. Opgaven var opbygget omkring tillid og kommunikation. Under en transportopgave skulle teamene cykle tre omgange på en mountainbikerute. Undervejs er et teamemedlem kommet langt bagefter de andre. Der går nogen tid før de to forreste opdager det, men da de bliver klar over det, siger en af de forreste *”vi skal holde sammen, det er en teamopgave”*, hvorefter de venter på sidste medlem og følges resten af ruten.

1. lektion – Analyse af kompetenceudviklingen i teamene

I mange af grupperne var de seende holdmedlemmer ufokuserede og ukoncentrerede, hvilket resulterede i, at personen, der skulle cykle med bind for øjnene, var meget utryk, og opgaven blev derfor ikke ordentligt gennemført. Dette var en tendens blandt flere team, og gentog sig for de samme team i flere af de andre opgaver, der blev stillet. Dette er problematisk i forhold til opnåelse af både flow og teamudvikling, da utryghed og manglende tillid og omsorg spiller en afgørende rolle for opbygning af relationer i teamet.

På dette tidlige tidspunkt i arbejdet med teamudvikling kan man næppe tale om egentlig kohæsion i de tilfældigt sammensatte team. Alligevel virkede det til, blandt de førnævnte hold, at de var mere interesserede i den sociale interaktion end i opgaveløsning. Der blev kommunikeret meget på disse team, det var bare ikke opgaverelateret og derfor heller ikke samarbejdsrelateret. Dette kan ses som en negativ konsekvens af høj social kohæsion, samt et manglende kendskab til hvad der forventes i dette praksisfællesskab. Situationen, hvor det til dels går op for en elev af han er del af et team, kan ses som begyndende tegn på at elevens opmærksomhed spores i retning af teamtænkning samt som en begyndende forståelse for hvilken praksis der er knyttet til netop dette praksisfællesskab. Dog fremstår situationen som om, at eleven forbinder det at holde sammen som pålagt udefra.

Handlingen funderes derfor ikke i egne positive erfaringer med et godt sammenhold og støtte på teamet. Erkendelsen af at det var en ”teamopgave” og mødet med andre opgaver med samme fokus gennem undervisningen, vil forhåbentlig på sigt medføre, at det blive en del af elevens handlemønstre.

6. lektion - Beskrivelse

I sjette lektion lavede vi igen et mindre adventure race, der fokuserede på samarbejdsdimensionen i både transport- og opgavedelen. En af opgaverne gik ud på, at teamet skulle gennem et ”ministryger-felt”. Kun et medlem måtte forsøge sig ad gangen, og skulle herefter forklare sine erfaringer for de andre, for at de ikke begik samme fejl. Målet med denne øvelse var primær rettet mod at træne teamenes kommunikation.

6. lektion – Analyse af kompetenceudviklingen i teamene

Teamene brugte mange forskellige forklaringsmetoder. I et af teamene fandt to af medlemmerne et system til at forklare deres vejvalg, mens det sidste medlem ikke forstod strategien. Dette resulterede i et tidsspilde, fordi tredjemanden ikke kunne bidrage til løsningen af opgaven. Billede af situationen kan ses på bilag 2. Situationen er godt eksempel på den negative synergieffekt, som følge af dårlig kommunikation på teamet. Det interessante ved situationen var, at dette også gik op for de to idemænd, og de derfor måtte finde en anden forklaringsmetode, som alle medlemmer forstod. Herefter løste gruppen opgaven uden de store problemer. Bredahl og Øyås fremhæver adventure race som specielt fremmende for deltagerens mulighed for at få erfaringer med, at kollektivt samarbejde kan bidrage til en synergieffekt. Dette medfører, at adventure race kan være *”et særdeles relevant redskab til at fremme de deltagendes indsigt i kommunikative processer.”*⁵⁷ Det læringsmæssige aspekt ligger i refleksionen og erkendelsen, der kan opstå i mødet med en opgave. Eleverne skal på baggrund af egne erfaringer komme frem til en løsning, og her er der mulighed for at de kan lære af hinandens erfaring og ideer.

7. lektion - Beskrivelse

Under lektionen skulle eleverne, i team af 3 personer, løbe et ca. 9 km langt gpsløb⁵⁸ i skoven, samtidig med at deres arme var bundet sammen i gruppen. Målet var, at eleverne skulle få en forståelse for, at teamet ikke er stærkere end det svageste led, og herigennem arbejde med samarbejde, kommunikation, empati samt det at komme til enighed. Aktiviteten støtter ligeledes trinmålene om, at eleverne skal acceptere forskelligheder i egne og andres færdigheder, samt forstå betydningen af egen indsats i forhold til det fælles resultat. Disse læringsmæssige mål, var ikke på forhånd fremlagt for eleverne, da vi ønskede at se deres umiddelbare refleksioner over løbet.

⁵⁷ Op. cit. s. 169

⁵⁸ Orienteringsløb hvor en gps anvendes i stedet for et kort. Der løbes derfor efter forskellige forprogrammerede kompasretninger.

7. lektion - Analyse af kompetenceudviklingen i teamene

Under løbet oplevede grupperne forskellige grader af problemer. De fleste skyldes uenigheder om tempo og rute, når de var bundet sammen. Dog kom grupperne til enighed, hvilket bl.a. kunne ses ved, at ingen havde bundet sig løs undervejs. Efter gpsløbet lavede vi semistrukturerede interview med grupperne, for at kunne danne et overblik over elevernes udbytte af en sådan undervisning og samtidig få italesat de elementer, der var på spil under løbet (bilag 3). Til spørgsmålet om hvad de troede formålet med løbet kunne være, svarede de bl.a. *"at holde styr på hinanden"*, *"samarbejde"*, *"sammenhold"* samt *"tage hensyn til andre"*. Disse svar vurderer jeg som værende repræsentative for det generelle billede af elevernes oplevelser af løbet. Svarene viser, at eleverne har gjort sig nogle subjektive erfaringer med fokuspunkterne for lektionen, og at vi igennem sådanne lektioner kan få eleverne til arbejde med nogle af de kvalifikationer Rønholt fremhæver som væsentlige under både personlig og social kompetence. For at disse umiddelbare oplevelser bliver til erfaring for eleverne, er det vigtigt, at man som underviser får eleverne til at reflektere over dem. Sker det gennem dialog kan begreber som synergieffekt, social dovenskab og andre relevante faktorer også sættes i spil og f.eks. bruges til at teamene selv kan prøve at analysere på deres samarbejde. Dette kan ligeledes være med at skabe rum for udvikling af kognitive funktioner jf. Vygotsky, da at oplevelsen med hjælp fra underviseren eller i dialogen med teammedlemmer struktureres og går fra at være noget mellemværende til, gennem en individuel bearbejdning, at blive den enkeltes egen kapacitet og erfaringsgrundlag, hvilket åbner op for nye muligheder for social handlen.⁵⁹

Bredahl og Øyås fremhæver også vigtigheden i at erkende, at de oplevelser, der opnås via et adventure race, ikke er det samme som læring. Illeris siger ligeledes, at for at udmønte oplevelse og overvejelser som læring skal der finde refleksion sted. Det har derfor afgørende betydning for elevens udbytte, at underviseren har et klart formål og er fokuseret på uddannelse indenfor udvalgte elementer af den almene handlekompetence.⁶⁰ Erik Mygind og Vivian Grønfeldt påpeger samtidig, at når friluftsliv indgår i en pædagogisk praksis, bør man som underviser reflektere over hvilke naturoplevelser, erfaringer og faglighed, der skal komme ud af elevernes møde med friluftsliv.⁶¹ Det bliver derfor underviserens opgave, både før, under og efter et adventure race, at sikre refleksion og analyse. *"Fastholdes formål, målsætning og elevernes refleksivitet kan adventure racing være et meget anvendeligt redskab til indlæring af relevante centrale kompetencer"*⁶². Både Rønholt og Illeris fremhæver også vigtigheden i, at elevernes oplevelser sprogliggøres. Denne refleksion tydeliggør læringsmål og øger elevernes mulighed for at genkende kropslige, idrætslige og sociale erfaringer.⁶³ I min tilgang til anvendelsen af adventure race som et pædagogisk redskab, fokuseres

⁵⁹ Hansen, Kirsten Grønbæk (2005), s. 152

⁶⁰ Bredahl og Øyås (2005), s. 170

⁶¹ Mygind og Grønfeldt (2008), s. 287

⁶² Bredahl og Øyås (2005), s. 170

⁶³ Rønholt, Helle (2008), s. 63

der meget på selve processen, både før, under og efter selve løbet, og refleksion er derfor en vigtig del af undervisningen.

I Rønholts idrætsorienterede teori om den almene handlekompetence opfattes læreprocessen som individets subjektive bearbejdelse af oplevelser, informationer, handlinger og indtryk. Idrætslige kontekster fremhæves som særligt velegnede for udvikling af social kompetence. Den idrætslige kontekst giver mulighed for at synliggøre aktuelle konflikter, idet de afspejles i konkrete handlinger. I adventure race er det *”muligt direkte at mærke kvaliteten af et samarbejde, fordi individet i høj grad er afhængig af gruppen og samarbejdet i denne.”*⁶⁴ Dette fremgår også tydeligt af lektion 7, hvor løbsresultatet direkte afspejler teamets evne til samarbejde under aktiviteten med gps-løbet. Rønholt påpeger dette som en kvalitet ved idræt generelt, da *”omgang med regler, roller, konflikter osv. kan afprøves på en legende måde og erfares i konkrete handlinger.”*⁶⁵ På denne måde kan deltagerne i adventure race altså styrke deres sociale kompetencer.⁶⁶

9. lektion - Beskrivelse

Den niende lektion var et længere adventure race, og var kulminationen på vores foregående 7 ugers undervisning og empiriske undersøgelse. Det var igen tilfældigt sammensatte team, der skulle løse alsidige opgaver.

9. lektion – Analyse af kompetenceudviklingen i teamene

Sammenlignet med de første løb var der en tydelig progression i måden eleverne i teamene reagerede på udfordringer, der krævede kommunikation og samarbejde. Progressionen kunne bl.a. ses i elevernes måde at indgå i teamet på. De var blevet mere fokuserede og koncentrerede omkring opgaven og deres rolle i teamet. Samtidig var det meget tydeligt, at teamene var blevet bedre til at udnytte hinandens stærke sider, hvilket set ud fra teamenes løbsresultater medvirkede til en synergieffekt. Det kan dog diskuteres om det at teamene f.eks. blev bedre til at løse samarbejdsopgaverne, er et bevis på, at eleverne er blevet mere socialt kompetente. Konkurrencen spiller en stor rolle for de fleste af linjens elever, hvilket fremgik af besvarelserne fra spørgeskemaundersøgelsen, som vi lavede for at anskueliggøre elevernes tilgang, mål og forventninger til linjefaget (se bilag 4). Hvis de vil klare sig godt i konkurrencen, må de derfor også deltage aktiv til løsningen af opgaver i deres respektive team. Hvis dette er den styrende motivationsfaktor, kan det diskuteres, hvorvidt det er et bevis på social kompetence. I så fald vil motivationen, i forhold til teamets samarbejde primært være rettet mod opgave-kohæsionen. Dette samarbejde kræver dog stadigvæk social kompetence for at få til at fungere.

⁶⁴ Bredahl og Øyås (2005), s. 163

⁶⁵ Rønholt, Helle (2008), s. 218

⁶⁶ Bredahl og Øyås (2005), s. 169

Opsummering

Ud fra Stelter og Bertelsens skelen mellem relationerne i henholdsvis en gruppe og et team⁶⁷, mener jeg, at eleverne gennem forløbet bevægede sig fra at arbejde i grupper til at arbejde i team. Praktikforløbets mange forskellige tilgange og samarbejdsopgaver har givet eleverne mulighed for at få et indblik i den vigtige erfaring, at et team er afhængig af alle medlemmer. Dette kan være medvirkende til at motivere den enkelte til deltagelse, samtidig med at det får eleverne til arbejde med både personlig og social kompetence.

Ud fra fokuspunkterne fra praktikken er det svært endeligt at konkludere, om eleverne gennem forløbet har udviklet deres personlige og sociale kompetence. Selvom validiteten af empirien kan problematiseres, da empirien bygger på mine subjektive observationer og refleksioner, mener jeg dog at man ud fra ovenstående afsnit kan slutte, at eleverne har vist en tydelig udvikling af kommunikationen mellem medlemmerne i teamene. Selvom motivationsgrunden ikke med sikkerhed kan fastslås, har eleverne også vist kompetencer til at indgå i et udbytterigt samarbejde, som gennem forløbet også har udviklet sig positivt. Dette viser, at adventure race kan bruges til at sætte eleverne i situationer, der kan være fremmende for udviklingen af elevernes kompetencer i team.

Læringsteoretisk analyse

I det følgende afsnit belyses undervisningsforløbet ud fra de tre læringsdimensioner i Illeris' model, for at anskueliggøre læringsmulighederne i undervisningen og ligeledes bevidstgøre, hvad jeg som underviser skal være opmærksom på. De tre dimensioner belyses enkeltvis, vel vidende at læring forudsætter et sammenspil mellem alle tre dimensioner.

Illeris ser selv sin teori som en udvidelse af den gængse opfattelse indenfor didaktikken, da stofudvælgelsen modsvarer læringens indholdsdimension, valg af undervisnings- og aktivitetsformer modsvarer samspilsdimensionen, men drivkraftsdimensionen ikke på samme måde tages op som selvstændigt og væsentligt område.⁶⁸ Illeris påpeger her at det i forbindelse med undervisningens planlægning og tilrettelæggelse drejer sig om at forholde sig til elevernes motivation, altså hvad der udover faglig forudsætning, er baggrund for deltagelse.

Indholdsdimension

I forbindelse med min undervisning har det intenderede læringsindhold drejet sig om kompetencer til indgå i team, med de sociale og personlige delkompetencer dette indebærer. Ifølge Rønholt vil

⁶⁷ Se afsnittet: "Team kontra gruppe"

⁶⁸ Illeris, Knud (2006), s. 251

udvikling af kropslige og idrætslige kompetencer i en idrætsfaglig undervisning, altid stimulere den personlige og sociale kompetence. Illeris påpeger, at når det tilsigtede er kompetenceudvikling, er det vigtigt at undervisningen tilrettelægges således, at det lægger op til en passende kombination af assimilative og akkomodative læreprocesser jf. Piaget. I forbindelse med mit undervisningsforløb, må det forventes at alle eleverne, jf. Fællesmål for faget idræt, har stiftet bekendtskab med diverse hold-discipliner og team-spil, og herigennem har opbygget kognitive skemaer, der kan relateres til de impulser de modtog i undervisningen på efterskolen. Set herudfra kan der argumenteres for at undervisningens struktur støtter den assimilative læring. Omvendt kan der også argumenteres for at undervisningen underbygger den akkomodative læring, da strukturen og alsidigheden i opgaverne eleverne mødte her har en anden karakter end det de traditionelt har mødt i idrætsundervisningen. Det at skulle samarbejde i små team om alsidige opgaver af både fysisk og kognitiv karakter, samtidig med at være fysisk udfordret og tvunget ud i en gensidig afhængighed, også på tværs af kompetenceniveauer, mener jeg kan medføre nogle situationer, der ikke umiddelbart blot kan tilpasses elevernes tidligere skemaer. Her ser jeg muligheder for at læringen kan få en mere akkomodativ karakter. Ligeledes ser jeg også læringsmæssige muligheder i det forhold der gør sig gældende når eleverne skal forklare, formidle, undervise teammedlemmer i forskellige i teknikker, taktik indenfor en disciplin eller opgave hvor de har stor erfaring eller er mere kompetente.

Som læreproces fremhæves refleksion som meget vigtigt. Illeris tillægger refleksionen de samme karakterer som akkomodative processer og fremhæver, at det ofte først er gennem denne efterbearbejdelse, at de akkomodationer finder sted, der kan bidrage til at det lærte kan overføres til andre situationer.⁶⁹ Således er dette en metode til at imødegå læringens situerede karakter. Refleksion dækker altså over en tidsforskudt tilegnelsesproces jf. Illeris. Efterbearbejdningen blev også forsøgt under praktikforløbet, men det blev ofte besværliggjort af, at vi brugte naturen som vores arena. Eleverne blev under løbene ofte færdige på forskellige tidspunkter og vejret i november og december mindskede motivationen for at gennemføre hurtigst, hvis belønningen var, at stå i kulden og vente på resten af holdet for at få fælles afrunding. I forbindelse med en opkvalificering af vores undervisning vil en regelmæssig efterbearbejdelse gennem overvejelser og dialog kunne bevidstgøre det læringsmæssige udbytte, eventuelle problemstillinger og herigennem fremmer en både intellektuel og følelsesmæssig kvalificering af elevernes erfaringer. Dette aspekt behandles igen senere i opgaven, i afsnittet ”refleksion gennem skriftligt arbejde”.

Drivkraftdimension

Ifølge Illeris skal elevernes engagement udvikles på baggrund af og helst overskygge den underliggende tvang, der ligger i uddannelsessystemets omfattende målretning og udefra styret bestræbelse på at udvikle bestemte kompetencer hos eleverne.

⁶⁹ Illeris, Knud (2006), s. 79

Dette medfører, at der ofte opstår situationer, hvor lærerne skal motivere eleverne for den tilsigtede læring gennem valget og udformning af aktiviteterne i undervisningen. Motivationen er ifølge Illeris derfor i højere grad noget der skabes, i stedet for noget der udvikles indefra. I undervisningen i det sportificerede friluftsliv møder og bearbejder eleverne den tilsigtede læring gennem oplevelsesorienterede aktiviteter, hvor eleverne samarbejder i mindre team om løsning af bl.a. fysisk udfordrende opgaver i en konkurrencesituation. I starten af forløbet gennemførte vi en spørgeskemaundersøgelse (se bilag 4), der bl.a. viste at det der var vigtigst ift. undervisningens indhold for størstedelen af eleverne, var udsagn som: *at give den max gas, at blive udfordret på egne kompetencer og fysisk aktivitet i naturen*. Ud fra undersøgelsen må det derfor forventes at undervisningens form og struktur motiverer denne gruppe af elever for deltagelse. Samtidig fremgik det af spørgeskemaundersøgelsen også, at udsagn der var mindst vigtige for eleverne var, *at udvikle stærkere venskaber, lære mine holdkammerater bedre at kende og lære at acceptere mine holdkammeraters stærke og svage sider*. Denne holdning er modstridende med undervisningens intenderede læringsmæssige indhold. Et vigtigt aspekt ift. elevernes tilegnelsesproces vil derfor blive oplevelsen og erkendelsen af, at for at klare sig godt i konkurrencen må de på teamet være gode til bl.a. at samarbejde og kommunikere. Konkurrencen og den fysiske udfordring bliver i denne undervisning et middel til at motivere en læringsproces omkring tillæring af kompetencer i team. Dette stemmer overens med Illeris udsagn om, at det er en god ide at tage udgangspunkt i indholdsområder og aktiviteter, som eleverne er engagerede i, og herudfra inddrage hvad der anses for indholdsmæssigt vigtigt.⁷⁰

Sammenspilsdimension

Oplevelsesorienteret og problemorienteret undervisning, fremhæves af Illeris som særligt relevante, når det drejer sig om personlighedsudvikling med henblik på samspil.⁷¹ Idrætsundervisning er generelt meget oplevelsesorienteret, og det gør sig også i høj grad gældende for de aktiviteter, der anvendes i det sportificerede friluftsliv. Her lægges der op til, at eleven selv bidrager til at få noget ud af samspillet ved at involvere sig. Jo mere aktiv og engageret eleven er i samspillet, jo større er chancen for at vedkommende lærer noget væsentligt. Der kan argumenteres for, at adventureundervisningen fordrer et bredt spektrum af samspilsformer som oplevelse, imitation, virksomhed og deltagelse.

I det følgende belyses undervisningen samspilsdimension først ud fra Vygotskys teori om nærmeste udviklingszone, og herefter ud fra Lave og Wengers teori.

⁷⁰ Illeris, Knud (2011), s. 97

⁷¹ Illeris, Knud (2006), s. 254

Vygotsky lægger i hans teori vægt på, at elevens udviklingsproces sker i samarbejde med en mere kompetent anden.⁷² I undervisningssituationer har læreren ofte rollen som den kompetente anden. I forhold til aktiviteterne i adventure race opstod mange af læringssituationerne i de små team. Jeg som underviser satte rammerne og skulle engagere eleverne i aktiviteterne. Det er her vigtigt at sørge for at udfordringen ikke bliver uoverkommelig, hvilket bl.a. kan ske gennem differentierede løb og alsidige opgaver og idrætslige discipliner. Under løbene optræder læreren mere på sidelinjen i selve udførelsesprocessen. Her får læreren rollen som observatør og efter løbene rollen som proceskonsulent.⁷³ Under løbene var det derfor udelukkende teamets erfaringer, færdigheder og kompetencer der kom i spil, i mødet med de opgaver og udfordringer vi satte op. Derfor kom en stor del af lærerprocessen i undervisningen, ift. den nærmeste udviklingszone, til at foregå mellem eleverne i teamet. Vygotsky peger på, at eleven i samarbejdet med en mere kompetent anden, gennem samtale, oplevelse og imitation, er i stand til at gøre ting, som han eller hun ikke kan gøre på egen hånd. I opgaveløsningen i de små team spillede kommunikation en stor rolle, løsningsforslag blev vendt og gennem dialogen blev strategier udvalgt. I forbindelse med den empiriske undersøgelse skete det ofte, at de mere erfarne o-løbere var styrende ift. teamets orientering, dette kan også være med til at vise at disse elever i denne situation opfattes som fulde deltagere af fællesskabet og deres bidrag vægtes derfor af andre som værdifuldt. I disse situationer får de mindre erfarne o-løbere gennem deltagelse mulighed for at observere og imitere og herigennem lære af de andre. Se et billede af denne situation på bilag 5. Der er i folkeskolen stor forskel på elevers kompetencer, som følge af forskellige fysik, niveau og interesse. Dette kan ud fra Vygotskys teori åbne op for muligheden for, at de mindre kompetente elevers udviklingszone udvikles gennem mere kompetente teammedlemmer. Teammedlemmerne spiller indenfor adventure race derfor en vigtig funktion i forhold til læring. Det kan ud fra Vygotskys teori diskuteres, om der er en risiko for at nogle elevers udviklingszone ikke udvikles, som følge af at samarbejdet ikke foregår med en voksen eller mere kompetent anden. For disse eleveres vedkommende vil teammedlemmerne måske være mindre kompetente end dem selv, hvilket ifølge Vygotsky ikke vil medføre udvikling. Ud fra Illeris' begreb social læring kan der dog fremføres den hypotese, at de mere kompetente elever også lærer noget af dette samspil i forhold til udviklingen af både personlig og social kompetence. Illeris påpeger jo netop, at læring der foregår sammen med andre også indbefatter læring om samspillet med andre.

I det meste idrætsundervisning ligger der en indbygget opfattelse af, at man lærer ved at deltage og handle aktivt. Med baggrund i teorien er udgangspunktet for tilrettelæggelsen af undervisning at etablere et praksisfællesskab som ramme omkring læringen. Denne vægtning af praksisfællesskabet medfører, ifølge Anders Halling m.fl. at man i opstartsfasen af et forløb bør tage udgangspunkt i

⁷² Skodvin, Arne (2009), s. 248

⁷³ Halling, Anders et al. (2005), s. 145

udviklingen af fællesskabet og en fælles forståelse, før tekniske og taktiske delelementer.⁷⁴ På linjefaget var alle eleverne legitime deltagere af praksisfællesskabet gennem deres aktive valg af linjefag samt interessefællesskab. Undervisningsforløbet var ligeledes opstarten på linjefaget, og alle eleverne kunne derfor opfattes som nyankomne i praksisfællesskabet på holdet. Hurtigt viste det sig dog, at en gruppe af eleverne havde nogle idrætslige kompetencer, der var særligt anvendelige i det sportificerede friluftsliv, så som orienteringsløb og mtb, hvilket medførte en mere fuld deltagelse i fællesskabet. Ifølge Lave og Wengers teori vil underviseren fremstå som fuld deltager og få en ledende rolle i idrætspraksisfællesskabet samt få til opgave at organisere fællesskabet. I mit tilfælde blev dette gjort ved at sammensætte mindre team samt en undervisning, hvor deltagerne kunne udnytte hinandens viden, færdigheder og kompetencer i praksisfællesskabet. Det relevante i teorien er i forhold til min opgave det faktum, at det ikke kun er læreren der bidrager til læring, men at eleverne også lærer af hinanden og er med til at udvikle hinandens socialitet gennem deltagelse. Læringen ligger i relationerne og alle de sociale processer, der gør at man bevæger sig mod fuld deltagelse af praksisfællesskabet. Ud fra empirien viste der sig en udvikling i teamenes resultater, hvilket bl.a. kan afspejle at eleverne er blevet bedre til at samarbejde. Ligeledes var det kun i første lektion, at jeg observerede decideret utryghed teammedlemmerne imellem. Dette kan være med til at argumentere for at eleverne har lært praksisfællesskabets opbygning, arbejdsmetoder og sprog at kende. Dette kan skyldes, at det mindre team har bidraget til engagement og involveret eleverne i handling. En undervisning der får forskellige kompetencer i spil kan måske også medføre, at det ikke nødvendigvis altid er de samme personer der optræder som vigtige eller fulde deltagere. Helle Rønholt inddrager i sin teori også Wengers teori og fremhæver, at hvis der i praksisfællesskabet kan udvikles processer for individets opmærksomhed og anerkendelse af sig selv, andre og forskelligheder, gode kommunikationsformer, respekt og tillid, *"så er der et godt grundlag for udvikling af både personlige og sociale kompetence"*.⁷⁵ Det er disse processer undervisningen i det sportificerede tilstræber, og det mener jeg gennem ovenstående empiriske undersøgelser at kunne argumentere for skete i min undervisning.

Teorien om situeret læring er relevant i forhold til opgaven, da Lave og Wenger fremhæver at læring er snævert tilknyttet det praksisfællesskab man indgår i. Hvis eleverne skal tillære sig kompetencer til at indgå i team, må de derfor også indgå i sådanne praksisfællesskaber. I undervisningen var praksisfællesskabet opbygget omkring løsningen af alsidige opgaver i mere eller mindre fysisk pressede situationer i team. Eleverne lærte altså gennem praksis at skulle samarbejde, forhandle, kommunikere, acceptere forskelligheder mm. Læringen var således knyttet til handlingen, dialogen og refleksionen. Belyst ud fra dette må det antages, at undervisningen var med til at fremme anvendelige kompetencer ift. team, men det kan samtidig problematiseres, at de delkompetencer eleverne her lærte kun er anvendelige i praksisfællesskabet i idrætsundervisningen

⁷⁴ Op. cit. s. 54

⁷⁵ Rønholt, Helle (2008), s. 223

eller i de konkrete konstellationer på teamet, og ikke umiddelbart kan anvendes i andre sammenhænge på grund af deres situerede karakter. Dette strider dog imod forfatterens erfaringer, som idrætslærere, der beskrives i bogen ”Bolden i spil – teambold i teori og praksis”.⁷⁶ Ifølge Illeris’ teori åbnes der også op for at dette kan imødegås ved mangfoldighed i læringssituationerne. Set i forhold til den generelle idrætsundervisning i folkeskolen vil et forløb med sportificeret friluftsliv kunne være et tiltag i forsøget på at skabe denne mangfoldighed af læringssituationer, som faget kan bidrage med. En overførsel kan ligeledes muliggøres ved at prioritere den mundtlige og skriftlige efterbearbejdelse relateret til teamteori og andre situationer.

I den ovenstående analyse har jeg belyst undervisningen ud fra de tre dimensioner i Illeris’ læringstrekant. Det er vigtigt at fremhæve at al læring indeholder alle tre dimensioner der influere på hinanden gennem tilegnelsens og samspils-processen. Analysen har været med til at belyse vigtigheden af, at jeg som underviser er bevidst om disse dimensioner for at kunne støtte elevernes læring bedst muligt – både i min tilrettelæggelse og udførelse af undervisning.

Diskussion – Adventure race i folkeskolen kontra efterskolen

I følgende afsnit vil jeg forsøge at koble undervisningen fra efterskolens adventurelinje til folkeskolen for herigennem at belyse de muligheder og problemstillinger, der ligger i en mulig implementering af det sportificerede friluftsliv i skolens idrætsundervisning.

For det første kan det diskuteres, om der reelt set er et behov for at skulle implementere sportificeret friluftsliv i folkeskolens idrætsundervisning. Hvis argumentet for denne pædagogiske arbejdsform er at fremme udvikling af kompetencer i team, forekommer målet ikke som noget nyt. Idrætsfaget har traditionelt set, som følge af tilknytningen til holdsporten, altid arbejdet meget med teamudvikling og samarbejde, og dette aspekt fremgår også tydeligt af den faglige målsætning i Fælles Mål. Ikke desto mindre synes argumenterne i opgaven at tale for, at det sportificerede friluftsliv i stor udstrækning kan være medvirkende til at supplere eller ligefrem forny idrætsundervisningens metoder til at opfylde disse idrætsfaglige mål. Det sportificerede friluftsliv kan bidrage til en alsidig idrætsundervisning med sin sammensætning af idrætslige discipliner og alsidige opgaver. Belyst ud fra Illeris’ teori fremhæves det, at situationens begrænsende præg bedst kan imødegås ved variation og mangfoldighed i læringssituationerne. Denne dimension vil undervisningen i det sportificerede friluftsliv være med til at kunne bidrage eller tilføre den samlede traditionelle idrætsundervisning ved at repræsentere en variation ift. arbejdet med samspil, kommunikation og relationer. Samtidig afspejler området nutidige tendenser som f.eks. action, personlig udfordring, konkurrence m.fl. og må derfor forventes at kunne appellere til elevernes interesser og motivation. Det vil også være en metode til at præsentere de unge for oplevelser, udfordringer og områder, der for de flestes vedkommende ikke er en del af deres hverdag, og

⁷⁶ Halling, Anders et al. (2005), s. 51

samtidig berøre flere af faget trin og slutmål. Gennem spændende undervisningsarenaer og ruter udfordres eleverne i og af naturen, og ved et længerevarende fordybelsesforløb med fokus på teamudviklingsprocesser kan eleverne udvikle deres personlige og sociale kompetence. Ud fra ovenstående empiriske analyse var dette med til at skabe en tydelig progression i elevernes kompetencer til at indgå i team. Det store spørgsmål er nu, om det samme positive læringsudbytte vil kunne finde sted hos eleverne i folkeskolens idrætsundervisning. Hvor meget action, konkurrence, personlig udfordring vil det reelt være muligt at udsætte eleverne for? Vil det overhovedet være muligt at gennemføre deciderede adventure race indenfor folkeskolens rammer?

Dette er svært at svare endeligt på. Hvis man belyser, hvad der kunne tale imod et optimalt læringsudbytte i skolens idrætsundervisning, vil en af de største udfordringer ligge i den tidsmæssige begrænsning. Idrætsundervisningen er ofte kun tildelt to lektioner med en effektiv undervisningstid på omkring 60 min. Sammenlignet med de fire ugentlige timer på efterskolens linjefag får dette betydning for strukturen af undervisningsforløb. Det er langt fra muligt at arbejde så dybdegående og koncentreret med teamudvikling, da idrætsfaget, modsat linjefaget, skal dække et meget bredt område af idrætsfaglige mål. Hvis der ikke afsættes et tilpas antal lektioner til fordybelse i emnet, vil man ikke nå at opbygge et praksisfællesskab omkring det sportificerede friluftsliv og tillæring af kompetencer i team. Emnet vil fremstå isoleret og nyt for eleverne, ligesom det gjorde sig gældende for efterskoleeleverne under første lektion i praktikken. I denne lektion virkede det her ikke som om der forekom nogen teamudvikling. En tidsmæssig begrænsning vil også influere på muligheden for grundigt at efterbearbejde det lærte og hermed mindske muligheden for en dybere forståelse for teamudvikling, samt dannelse af koblinger til andre sammenhænge, hvor det lærte kan anvendes.

Sammenlignes undervisningens målgrupper var gruppen på efterskolen meget homogen. Både i køn, fysisk form og i tilgang til faget, jf. tidligere beskrevet spørgeskemaundersøgelse. Dette kan være med til at begrunde elevernes store motivation og engagement for den udfordrende og konkurrenceprægede dimension i undervisningen. Dette kan ikke på samme måde forventes af den mere heterogene elevgruppe i en folkeskoleklasse, hvilket derfor kan medføre et andet engagement og læringsmæssigt udbytte af undervisningen. Det kan derfor problematiseres, hvorvidt undervisningens struktur kan overføres til en generel folkeskoleklasse. Omvendt kan det måske også fremme et bredere aspekt indenfor den sociale kompetence, da et større spænd mellem elevernes kompetencer stiller større krav til elevernes sociale færdigheder så som empati, frustrationstolerance og at acceptere andre færdigheder. I folkeskolesammenhæng vil det endvidere være nyttigt at tænke i moderate udfordringer og niveaudelte løb for at skabe motivation for deltagelse for den brede elevgruppe.

Sammenlignes de fysiske rammer og muligheder vil efterskolen sandsynligvis også fremstå meget privilegeret med sin beliggenhed nær skov og natur. Det ligger i definitionen af sportificeret friluftsliv, at naturen og uderummet benyttes som pædagogisk arena. Spørgeskemaundersøgelsen viste da også, at eleverne foretrak at lave idræt i naturen frem for at lave idræt i hallen. Dette vil nok ikke gælde alle eleverne i folkeskolen, men arenaskiftet vil formentlig i sig selv virke motiverende for nogen. I forhold til brugen af uderummet, medfører strukturen i undervisningen en mulighed for at opdele undervisning, så arenaerne kan varieres. Her må man bruge de muligheder nærområdet tilbyder, og så under selve løbene finde et egnet område i naturen i den umiddelbare nærhed. Det kan også være, at man vil kunne opnå samme læringsmæssige udbytte med en undervisning opbygget, som den der advokeres for i opgaven, men blot med den forskel at man finder udfordrende aspekter i det urbane miljø. Dette vil være en alternativ løsning, men hvis man vil bibringe oplevelser i naturen, som mange unge elever ellers ikke får i dag, bør skoven prioriteres.

I de ovenstående afsnit er implementeringen af og brugen af det sportificerede friluftsliv i folkeskolen blevet problematiseret. Dette er gjort for at fremstille et mere realistisk billede af den undervisning opgaven omhandler, og bevidstgøre nogle af de udfordringer en mulig overførsel vil kunne medføre. Det følgende afsnit vil, på baggrund af ovenstående, forsøge at fremdrage nogle konkrete tiltag, der kan gøre det sportificerede friluftsliv anvendelig i folkeskolens idrætsundervisning.

Den konkrete praksis i folkeskolens idrætsundervisning

For at belyse nogle af de mere konkrete tiltag, der bør fokuseres på i idrætsundervisningen, hvis ønsket er at fremme elevers kompetencer i team, vil jeg i det følgende løbende inddrage didaktiske aspekter fra bogen ”Bolden i spil – teambold i teori og praksis” af Anders Halling m.fl.

På grund af folkeskolens ofte meget heterogene elevgruppe, hvad angår teknik, taktik og fysik, ligger der for læreren store udfordringer i at få den enkelte elev til at forstå, at han/hun er værdifuld for teamet i spillet og konkurrencen, selvom han/hun måske ikke besidder stor teknisk kunnen. Ligeledes ligger udfordringen i at bevidstgøre hver elev om sin rolle og sit ansvar i aktiviteterne. Som det tidligere i opgaven er problematiseret, kunne denne bevidstgørelse eksempelvis dreje sig om, at den dygtige elev finder ud af, at hans/hendes opgave også er at gøre de øvrige teammedlemmer bedre. Indenfor boldspil kunne dette ske ved at lægge gode afleveringer til holdkammerater, og indenfor det sportificerede friluftsliv vil det f.eks. kunne ske gennem overskud til opbakning eller ved at fremme andre teammedlemmers udvikling af relevante færdigheder under løbene.

Tidligere i opgaven er det tidsmæssige aspekt i idrætsundervisningen blevet problematiseret. I en konkret undervisning mener jeg dog stadig, at det sportificerede friluftsliv vil kunne praktiseres,

som følge af at de enkelte discipliner, opgave - og udfordringsområdet kan opdeles og deles ud over flere lektioner. Det er altså over et længere forløb, samlet set, muligt at opbygge et praksisfællesskab omkring det sportificerede friluftsliv og herigennem arbejde med de samme færdigheder og kompetencer som på linjefaget. Det kan gøres ved f.eks. at arbejde med o-løb et par lektioner, mtb/cykling en anden, og løbende samle aktiviteterne i mindre adventure race og i et afsluttende stort løb. I en sådan strukturering af undervisningsforløbet, opfattes det meget centralt for elevens udvikling af kompetencer i team, at alle lektionerne tilføres et teamaspekt, hvilket bl.a. kan målsættes ud fra delkompetencerne i Rønholt model. Dette kan også ske ved at lade eleverne arbejde i mindre grupper, og evt. lade en elev, der har erfaring med mtb eller o-løb, undervise de andre. Halling m.fl. anbefaler, at der indenfor teambold arbejdes med faste team under længere forløb på op til 12 uger.⁷⁷ Det samme bør gøre sig gældende i undervisning i det sportificerede friluftsliv, da det netop giver mulighed for at fokusere på forskellige dele af teamudviklingen. Et permanent medlemskab at et team vil ligeledes ofte medføre øget motivation for at tage ansvar for egen og gruppens fælles udvikling.⁷⁸

Strukturen i det sportificerede friluftsliv er i opgaven bygget op omkring en tillempet form for adventure race. Dette giver idrætslæreren mulighed for at inddrage de opgaver, aktiviteter og discipliner vedkommende finder relevant for elevgruppen, og bruge det indenfor den overordnede ramme.

En del af undervisningen vil bestå af en relativt stor grad af styring fra underviserens side med forholdsvis klare mål, hvor det handler om at gøre deltagerne i stand til at kunne gennemføre det adventure race, man har planlagt. Undervisning omkring teamudvikling vil dog også medføre nye udfordringer og krav til læreren i forbindelse med både tilrettelæggelsen og gennemførelsen. Ifølge Halling m.fl. skal læreren her ikke altid gå foran, men i højere grad lade eleverne få mere plads til at afprøve og udvikle deres færdigheder. Dette kan bl.a. gøres ved at inddrage mere ressourcestærke elever som formidlere af bestemte færdigheder mm. Ved at der netop kan inddrages meget alsidige færdigheder og kompetencer i adventure race, kan flere forskellige elever her komme i centrum hvilket i høj grad kan være motiverende for engagement og deltagelse. Det kan også gøres ved at lærerens rolle under selve løbene kun vil bestå i at være organisator, kontrollør og observatør. Efter løbene får lærerrollen mere karakter af proceskonsulent eller vejleder i efterbearbejdningen af elevernes oplevelser og erfaringer.

Teamsammensætningen

Udover det tidsmæssige aspekts indflydelse på teamudviklingen kræves det også, at underviseren har gjort sig nogle grundige overvejelser over selve elevsammensætningen. Sammensætningen

⁷⁷ Halling, Anders et al. (2005), s. 140

⁷⁸ Ibid.

afhænger ligeledes af målet med undervisningen. I det følgende afsnit kommer jeg nærmere ind på underviserens rolle i forbindelse med etableringen af team.

I forbindelse med gruppesammensætning vil underviseren ofte stå mellem tre valgmuligheder. Den første mulighed bygger på lærerens kendskab til eleverne. Her sammensættes team, hvor ressourcerne er hensigtsmæssigt fordelt. Det er denne sammensætning Halling m.fl. refererer til i deres teori. Denne form vil bl.a. sætte krav til at kunne rumme hinanden, vise solidaritet samt kunne skabe nye relationer gennem fælles oplevelser. Kohæsionen vil i denne elevsammensætning primært dreje sig om opgave-kohæsion, men det er plausibelt at kohæsionen over et længere undervisningsforløb vil få en mere social karakter.

Den anden mulighed er at lave differentierede eller niveaudelte løb eller team, hvor samarbejdsopgaverne er de samme, men hvor distancerne og de fysisk udfordrende opgaver kan varieres. Dette vil ligeledes sikre, at den fysiske udfordring, de spændende sociale processer og samspil opstår, når deltagerne er under pres. Team kan laves ud fra fysisk niveau eller, hvis eleverne selv må vælge niveau, efter personlig motivation. Her vil undervisningen i højere grad kunne gennemføres ud fra princippet om zone for nærmeste udvikling. Eleverne kan f.eks. vælge mellem tre forskellige ruter. Her vil der på det mindst erfarne niveau f.eks. kunne fokuseres på den personlige kamp i forhold til udfordringen. De to andre niveau fokuserer mere på konkurrencen. Denne organisering vil stadig kunne fremme kompetencer i team. Ved at strukturere undervisning på denne måde vil man også medtænke den følelsesmæssige betydning for læringsudbyttet jf. Illeris.

Den sidste mulighed er at lade eleverne lave deres egne team. Her vil det ofte være den sociale kohæsion, der påvirker elevernes valg. Under praktikken afprøvede vi dette i forbindelse med et løb. Her fik nogle tilfældigt udvalgte elever lov til selv at vælge deres holdkammerater. Det interessante i denne proces var, at eleverne, der måtte lave deres egne hold, godt vidste, hvilke parametre der skulle til for at sikre sig det stærkeste hold i løbet, men valgte stadigvæk udelukkende ud fra sociale parametre, hvilket kom frem i en efterfølgende dialog om valget. Her var den største motivationsfaktor den gode oplevelse med kammeraterne, frem for at ville vinde løbet. Jævnfør Stelter er den gode oplevelse netop den største motivationsfaktor for de fleste idrætsudøvere. Det var også interessant at observere, at selvom valget bundede i social kohæsion havde det ingen negativ indvirkning på teamets præstation.

Tværfagligt samarbejde

Undervisning i det sportificerede friluftsliv kan være medvirkende til at opfylde læringsmæssige mål, der ligger udenfor idrætsfaget, hvilket åbner op for mange tværfaglige muligheder.⁷⁹ F.eks. vil

⁷⁹ Mygind og Grønfeldt (2008), s. 286

et adventure race kunne bruges som evaluering eller afslutning på et biologiforløb om skoven. Her vil det være muligt, at opgaverne på posterne kan være relateret til biologifaglige emner, kombineret med de idrætsfaglige værdier, der ligger i adventure racet. Som inspiration kunne et eksempel på en mulig opgave lyde som følgende: ”Find blade fra 5 forskellige træarter og navngiv dem. For hvert forkert svar tildeles holdet en strafunde”. Hvis det tværfaglige samarbejde er tydeligt for eleverne, vil deres opmærksomhed til omgivelserne under løbet formentlig også skærpes. Et sådant tværfagligt samarbejde vil kunne frigive nogle ekstra timer til gennemførelse af længere løb, hvilket netop efterlyses tidligere i opgaven.

Refleksion gennem skriftligt arbejde

I forbindelse med gennemførelsen af et undervisningsforløb i idræt med fokus på udvikling af kompetencer i team er det tidligere blevet pointeret, at refleksion bør prioriteres højt. På adventurelinjefaget, som danner baggrunden for opgaven, benytter lærerne sig af flere forskellige redskaber i processen med at danne velfungerende team, samt udvikle elevernes forståelse heromkring. Dette sker gennem både dialog og skriftligt arbejde. Det skriftlige tiltag kan ud fra læringsteorien ses som et godt redskab til at skabe refleksion hos eleverne. Efterbearbejdningen kan samtidig bidrage til, at eleven lettere kan relatere det lærte til andre situationer.

Til dette formål kan man anvende et spørgeskema (se bilag 6), hvor eleverne kan udtrykke personlige forventninger og ambitioner til teamet. Svarene kan give underviseren et indblik i, hvad der motiverer eleven og herigennem placere eleven på et team, der opfylder kriterierne. Dette vil være et godt redskab i forbindelse med teamsammensætningen, som jeg beskrev i forrige afsnit. Det kan ligeledes anvendes til at få et indblik i elevernes forudsætninger.

Et andet brugbart redskab er en team-dagbog. Her skal eleverne efter bestemte lektioner eller løb skrive refleksioner samt svare på forskellige spørgsmål om teamets og personlig udvikling. Dette kan medføre, at der reflekteres over flere aspekter indenfor teamteori (synergieffekt, kohæsion, socialt dovenskab m.fl.), samt personlige og sociale delkompetencer. Det gælder emner som personlige styrker og svagheder, team/individuelle-mål, rollefordeling m.fl. Det er vigtigt, at denne individuelle refleksion efterfølgende italesættes i praksisfællesskabet. Dette kan være medvirkende til at tydeliggøre tavs viden, problemstillinger og fastholde formål og målsætning, og dermed støtte udviklingen af eleverne mod de ønskede kompetencer. Spørgsmålet er så blot, om man vil bruge noget af den sparsomme tid i undervisningen til besvarelserne eller om man vil prøve at give eleverne lektier for i idræt. Vigtigt er det i hvert fald at fastholde, at de individuelle refleksioner bør italesættes, så de kan relateres til andres oplevelser, teamteori og feedback fra læreren.⁸⁰

⁸⁰ Halling, Anders et al. (2005), s. 140

Konklusion

Jeg har igennem bachelorprojektet undersøgt, hvordan det sportificerede friluftsliv kan være medvirkende til at styrke elevernes kompetencer i team, og hvordan det kan implementeres i skolens idrætsundervisning.

Udgangspunktet for opgaven var en forholdsvis bred definition af begrebet sportificeret friluftsliv ud fra Andkjærs tre kategorier: Friluftaktiviteter, Udfordringsaktiviteter og Adventure race. Der er altså tale om aktiviteter der er i, med eller mod naturen, og som inkluderer naturoplevelse, udfordring, konkurrence og samarbejde som nøglebegreber. I opgaven opfattes naturen som et pædagogisk middel, og opgaven har vist vigtigheden af, at det sportificerede friluftsliv praktiseres gennem processerne både før, under og efter adventure race, for at eleverne får mest ud af undervisningen.

Opgaven belyste, at teamteorien og begrebet handlekompetence er tæt forbundne, hvor arbejdet i team ses som middel til at opnå og udvikle kompetencer. Team rummer nogle spændende læringsaspekter i forhold til samarbejde, empati, ansvarlighed, kommunikation, indsigt i egne og andres styrker og svagheder m.fl. Opgaven har vist, at for at udvikle elevernes kompetencer i team, er det vigtigt at italesætte processer og begreber så som synergieffekt, kohæsion, social dovenskab m.fl. for at få eleverne til at reflektere over, hvad der er på spil i løsningen af opgaver.

I analysen blev efterskoleelevernes kompetenceudvikling undersøgt ud fra udvalgte delkompetencer under den personlig og sociale kompetence jf. Rønholts kompetenceteori. Empirien viste, at eleverne gennem undervisningsforløbet udviklede deres kommunikative evner samt deres samarbejdsevner. Der var en progression i elevernes tilgang og måde til at indgå i et udbytterigt samarbejde om løsning af alsidige opgaver. Ud fra teamteorien kan man derfor se at der har været teamudvikling. Ud fra dette konkluderes, at eleverne gennem det sportificerede friluftsliv kan arbejde med og udvikle deres kompetencer i team.

Den læringsteoretiske analyse tager udgangspunkt i Illeris' læringsteori og er derfor bygget op omkring de tre læringsdimensioner. I forhold til indholdsdimensionen argumenteres der for, at strukturen i undervisningen støtter både assimilative og akkomodative læreprocesser, da den på den ene side bygger videre på kendte tilgange til holdsport og traditionel idrætsundervisning, men samtidig også sætter eleverne i nye og måske ukendte situationer og roller. En måde at understøtte de akkomodative processer er gennem refleksion over og efterbearbejdelse af undervisningen og elevernes oplevelser, som derfor bør prioriteres i undervisningen.

I forhold til drivkraftsdimensionen viste det sig, at eleverne på efterskolen var meget motiverede for en undervisning i det sportificerede friluftsliv. Elevernes motivation lå dog mest omkring

konkurrence og den fysiske udfordring og i mindre grad på udviklingen af sociale kompetencer. Selvom undervisningens mål var at udvikle sidstnævnte aspekt, blev konkurrencen og den fysiske udfordring et middel til at motivere en læringsproces omkring tillæring af kompetencer i team.

Som analyseredskaber i samspilsdimensionen brugte jeg Vygotskys teori om nærmeste udviklingszone og Lave og Wengers teori om situeret læring, praksisfællesskab og legitim perifer deltager til at belyse, hvordan læringen optrådte i min undervisning.

I forhold til aktiviteterne i adventure race opstod mange af læringssituationerne i de små team. En del af lærerprocessen i undervisningen, ift. den nærmeste udviklingszone, kom derfor til at foregå mellem eleverne i teamet. I teamene var der elever med forskellige kompetencer og i samarbejdet om opgaveløsning gennem samtale, oplevelse og imitation, kunne den mere kompetente anden støtte en udviklingsproces hos de øvrige teammedlemmerne. I opgaveløsningen i de små team spillede kommunikation derfor en stor rolle.

På linjefaget var alle eleverne legitime deltagere af praksisfællesskabet gennem deres aktive valg af linjefag samt interessefællesskab. Dette betyder, at de har adgang til ressourcer, som kan styrke deres deltagelse, så de kan påbegynde læringsbaner og involvere sig i handlinger. Det relevante i teorien er i forhold til min opgave det faktum, at det ikke kun er læreren, der bidrager til læring, men at eleverne også lærer af hinanden og er med til at udvikle hinandens socialitet gennem deltagelse. Gennem undervisningsforløbet skete der en udvikling af teamenes resultater, hvilket bl.a. blev afspejlet i, at eleverne blev bedre til at samarbejde. Det kan ses som udtryk for, at eleverne har lært praksisfællesskabets opbygning, arbejdsmetoder og sprog at kende. Endvidere var der i undervisningen grundlag for udvikling af personlig og social kompetence, da praksisfællesskabet udvikler processer for individets opmærksomhed og anerkendelse af sig selv og forskelligheder, gode kommunikationsformer, respekt og tillid.

I opgaven blev muligheder og problemstillinger, der ligger i en mulig implementering af det sportificerede friluftsliv i skolens idrætsundervisning, belyst. Undervisningen kan i stor udstrækning være medvirkende til at supplere eller ligefrem forny idrætsundervisningens metoder til at opfylde idrætsfaglige mål. Dog kan undervisningen fra efterskolens adventurelinje ikke direkte overføres til folkeskolen, da der her ikke er samme tid afsat, elevgruppen er mere heterogen hvad angår fysik, interesse, køn m.m. og der er ofte andre fysiske rammer ift. natur. Aspekter af undervisningen i det sportificerede friluftsliv vil dog godt kunne praktiseres som følge af, at de enkelte discipliner, opgave- og udfordringsområder kan opdeles og deles ud over flere lektioner. Det er altså over et længere forløb, samlet set, muligt at opbygge et praksisfællesskab omkring det sportificerede friluftsliv og herigennem arbejde med de samme færdigheder og kompetencer som på linjefaget.

Litteraturliste

- Andkjær, Søren, *"Friluftsliv under forandring – en antologi om fremtidens friluftsliv"*, Forlaget Bavnebanke, 2005.
- Andkjær, Søren et al. *"Friluftsliv – natur, samfund og pædagogik"*, 1 udgave, 2 oplag, Munkgaard Danmark, 2009.
- Gjelstrup Bredahl, Thomas og Jens Øyås, *"Adventure race, uddannelse og læring"* i *"Friluftsliv under forandring – en antologi om fremtidens friluftsliv"* redigeret af Søren Andkjær, Forlaget Bavnebanke, 2005
- Halling, Anders et al. *"Bolden i spil – teambold i teori og praksis"*, Syddansk Universitetsforlag 2005
- Hansen, Kirsten Grønæk, *"Tænkning og sprog"* i *"Gyldendals Psykologihåndbog"* redigeret af Lene Hauge og Mogens Brørup, 3. udgave, 2. oplag, Gyldendal, 2005.
- Henriksen, Kristoffer, et al. *"Gyldendals Idrætspsykologi"*, 1. udgave, 1 oplag, Nordisk Forlag A/S, 2007
- Illeris, Knud, *"Læring"*, i *"Moderne psykologi"* redigeret af Birgit Bruun og Anne Knudsen, 1 udgave, 4 oplag, Billesø & Baltzer, 2001.
- Illeris, Knud, *"Læring"*, 2 reviderede udgave, Roskilde Universitetsforlag 2006
- Illeris, Knud, *"Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?"* 1 udgave, Samfundslitteratur, 2011
- Lave, Jean og Etienne Wenger, *"Situert læring – og andre tekster"*, Hans Reitzels Forlag, 2003
- Mygind, Erik og Vivian Grønfeldt, *"Friluftsliv"* i *"Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik"* af Helle Rønholt og Birger Peitersen, 2. udgave, 2. oplag, Institut for idræt, Københavns Universitet, 2008.
- Rønholt, Helle *"Dannelse og kompetence"* i *"Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik"* af Helle Rønholt og Birger Peitersen, 2. udgave, 2. oplag, Institut for idræt, Københavns Universitet, 2008.
- Rønholt, Helle *"Handlekompetence som dannelsesideal"* i *"Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik"* af Helle Rønholt og Birger Peitersen, 2. udgave, 2. oplag, Institut for idræt, Københavns Universitet, 2008.
- Schnack, Karsten, *"Handlekompetence"* i *"Pædagogiske teorier"* redigeret af Niels Jørgen Bisgaard og Jens Rasmussen, 4. udgave, 2. oplag, Billesø & Baltzer, 2005.
- Skodvin, Arne, *"Liv Semenovitj Vygotskij: Udvikling i kulturhistorisk perspektiv"* i *"Opvækst og psykologisk udvikling"* redigeret af Liv Mette Gulbrandsen, 1 udgave, 3 oplag, Universitetsforlag, 2009.
- Stelter, Reinhard og Morten Bertelsen, *"Team – udvikling og læring"*, 1 udgave, Dansk psykologisk Forlag, 2005
- Stelter, Reinhard, *"Med kroppen i centrum"*, 1. udgave, 1 oplag, Dansk psykologisk Forlag, 1999

Wenger, Etienne, *"En social teori om læring"* i *"Situert læring – og andre tekster"* af Jean Lave og Etienne Wenger, Hans Reitzels Forlag, 2003

Fundet på Internettet:

Undervisningsministeriet, Fælles Mål 2009 – Idræt, faghæfte 6 fundet på følgende internetadresse:

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Idraet>

Folkeskoleloven:

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039#K1> (læst den 19/2 2012)

Bilag 1

Praktiklogbog for dagene med adventure lektioner

1 lektion, Mandag den 25 oktober:

Plan: Et lille løb, for at vise eleverne hvad et adventure race kan indeholde af forskellige aktiviteter og udfordringer. Tilfældigt blandede grupper af 3-4 elever.

Samarbejdsøvelser:

- *Vandbæger* (Transportere spand ud af zone vha snor og gummiring.):
 - De fleste hold fangede hurtigt hensigten med det udleverede værktøj og ved hjælp af megen kommunikation lykkedes det næsten alle grupper at løse opgaven. Også hurtigere end vi havde forventet.
 - Et hold (3mands) snakkede overhovedet ikke sammen og formåede aldrig at løse opgaven. Samarbejdet fungerede ikke og holdet dumpede, som det eneste, opgaven og blev derfor tildelt strafunder.
- *Blindecykling*:
 - De fleste hold løste opgaven eksemplarisk. Kommunikation var bærende for opgaven og eleverne gav gode instruktioner. Dog var der et enkelte hold hvor personerne der skulle guide glemte deres makker, fordi de blev optaget af noget andet end at guide deres blinde makker. Her fremgik det tydeligt, at gruppedlemmerne ikke følte en forpligtelse for de øvrige medlemmer. En forpligtelse og ”teamånd” som forhåbentlig udvikles i det videre forløb.

Fysiske aktiviteter:

- *Bogstavløb* (en person af gang må løbe ind i skoven og finde et bogstav): god intensitet, selvom det var koldt. Med lidt hjælp og de dertilhørende ekstra løberunder gættede alle ordet ”multisportsløb”
- *Mountainbikerute*:
 - Fysik hård opgave. Høj intensitet og eleverne gav den gas. Følgende er et citat fra et gruppedlem hvor ham og en makker opdager at de var kommet langt foran en tredje makker: ”vi skal holde sammen, det er en teamopgave”, hvorefter de venter på det sidste medlem. Dette viser at denne gruppe har fanget ideen bag sporten.
 - Mange elever havde skader og måtte springe fra.
 - De elever der ikke havde en cykel måtte løbe ruten. Hvilket de gjorde godt. Holdet cyklede et tempo de kunne løbe med til.
- *O-løb*:
 - Nåede ikke alle poster fordi de fortløbende poster havde taget for lang tid.
- *Gps-løb*:
 - Problemer med gps-signalet eller at eleverne ikke forstod at bruge gps’erne medførte at få hold gennemførte denne aktivitet. Det medførte lidt frustration hos eleverne og svækkede deres koncentration lidt.

Opsummerende tanker:

Eleverne har nu prøvet hvor varieret aktiviteterne i et adventure race kan være, og de virker meget engagerede de fleste. Nogle elever virker dog ikke særligt interesserede i selve konkurrencen. Vi begynder nu at arbejde os i dybden med nogle af hoveddisciplinerne og område indenfor advenurerace. Vi starter med mtb i forskellige niveauer næste gang.

6. lektion, onsdag den 10. november

Plan: Lille adventure race ”praktikanten”

Beskrivelse: Vi vil lave et mindre løb, der primært fokuserer på samarbejdsøvelser. Under transportdelen skal eleverne arbejde med ”bike’n run”. Grupperne skal løbe ud til 3 faste o-poster og tilbage til udgangspunktet mellem hver o-post, hvor de skal løse en samarbejdsøvelse (”tivoliopgave” citat Simon). Alle aktiviteter inkl. løbet mellem o-posterne løbes på tid. Dvs. hvis et hold ikke får løst en opgave får holdet en tidstraf.

Undervisningsmål:

- Observere hvordan eleverne i de forskellige grupper samarbejder
- Afprøve et mindre adventure race

Mål:

- Eleverne får kendskab til at vigtigheden af samarbejde
- Eleverne får øget erfaring med adventure race som disciplin

Strukturplan:

Vi mødes samme sted som i mandags.

Introduktion til løbet og løbets fokus. (Samarbejde som gruppe)

Inddeling i grupper af 3 mand, måske et par 4 mandsgrupper.

Grupperne skal fremvise blyant og o-løbskort. Hvis der ikke er nogen i gruppen der har de to ting, kan holdet låne af os, hvilket koster en strafunde.

Samarbejdsøvelser:

- *Sudoku (for at få flere forskellige af teamets aktører i spil, gennem forskellige forcer)*
- *Fragt trækævla gennem y-træ*
- *Ordhjul*
- *Minestyger (et gruppe medlem ad gangen, skal forsøge at komme gennem minefeltet. De andre kan ikke se hvad personen gør, han/hun skal forklare hvor de trådte på en mine så den næste ikke gør samme fejl)*

Materialer: overtrækstrøjer, Minestrimmel/markerings bånd, Blyanter, o-løbskort

Klippekort til grupperne:

Adventure race ”Praktikanten”**Der er altid et holdmedlem der skal løbe og to der cykler. Samme holdmedlem må ikke løbe hele tiden.****Efter at have klippet en post skal i tilbage til startområdet og løse en opgave før i må klippe en ny post.**

Post 30	Post 43	Post 45

Refleksioner over gennemførelsen af dagen program:

Kun 15 fremmødte. To af eleverne havde fået lov til selv at vælge deres to holdmedlemmer. De andre grupper valgte vi tilfældigt. Dette gjorde vi for at se om disse grupper skilte sig ud fra de andre, nu hvor vi fokuserede meget på samarbejdsøvelser.

- det ene hold (henrik, C, Mt) vandt klart løbet, de var også alle gode løbere og åbenbart gamle kammerater.

- **Interview med Henrik efter løbet:**

- **Hvordan var din oplevelse af løbet?** Fedt. Holdet fungerer. Godt at løbet kombinere noget fysisk med samarbejde. Vi havde ingen konflikter på holdet. Vi var meget obs på at det til at fungere. Obs på sammenholdet.
 - **Var løbet hårdt?** Ja. Ikke cykeldelen, men løb var hårdt
 - **Hvad valgte du gruppe-medlemmerne efter?** Udelukkende fordi de er gode kammerater. Vi kender hinandens kompetencer fra o-løbsklub derhjemme. Alle gode løbere og han vidste han kunne arbejde godt sammen med dem
 - **Hvorfor adventure race ift Outdoor?** Mere varieret ift o-løb. Man skal være god all-around. Man skal presse sig selv
- Det andet hold (M, Ma, A) fungerer også godt. M havde valgt Ma fordi det var hans gode kammerat og sammen var de blevet enige om A. De kom ind på en sidsteplads, men holdet havde også en del skader. Det betød at M måtte løbe en del mere end de andre, noget de indbyrdes selv fandt ud af at løse. Her kommer nogle af nogle tanker bag bike'n run ind i billedet. Nemlig det, at fordele holdets ressourcer. Men de fungerede godt socialt.

Dem der ikke overholdt vores aftale og havde medbragt kort og blyant måtte udføre en straf for at låne en af os.

Holdene var meget dårlige til at læse det klippekort de fik udleverede, så alle hold undtaget et, løb de tre poster i træk i stedet for at komme hjem efter hver. Derfor måtte vi improvisere og tilføje ekstra poster til løbet. Det kom til faktisk til at forløbe meget godt, og virkede som en naturlig del af løbet. Havde det været et rigtigt adventure race ville en sådan fejl dog have fået store konsekvenser.

Samarbejdsøvelserne:

- *ministryer*: holdene brugte forskellige strategier til at løse opgaven. Der var rigtig god kommunikation i grupperne, og de brugte lang tid på at prøve at forklare tingene for hinanden. Det var dog for nogen temmelig svært at forklare deres erfaringer fra banen for de andre gruppe-medlemmer. Fx gruppen med Elev A: her var A udenfor i starten, da de to andre var blevet enige om en forklaringsstrategi han ikke forstod. Først senere fik de den forklaret for ham. Øvelsen var god til at tydeliggøre hvad god kommunikation betyder for godt samarbejde.
- *Transport af trækævla over y-træ*: de var gode til at hjælpe hinanden op i træet. Det var ikke den sværeste opgave, men de virkede til at deltagerne syntes den var sjov. De var dog ikke så gode til at hjælpe hinanden ned fra træet. Kun objekterne.
- *Ordhjul*: vi havde ikke sat krav til længden af ordene der skulle dannes, så det blev 6 meget korte ord. Her kunne vi godt have udfordret dem mere ved at sætte krav, fx ordene skulle bestå af min 4 bogstaver.
- *Sudoku*: Elev X oplevede stor frustration ved opgaverne tænke-opgaverne. Disse synes han overhovedet ikke hørte hjemme i adventure race og ville egentlig slet ikke lave dem. Her havde hans holdkammerater derimod et andet syn, og mente holdet skulle løse de opgaver de blev stillet. Sudoku opgaven blev dog ikke løst færdigt. Elev X fokusere kun på fysiske opgaver og skubber alt andet til side.
 - Alle hold brugte temmelig lang tid på at løse opgaven, og 3 ud af 5 hold fik den løst.

7. lektion, mandag den 6. december

Plan: gps-løb i hold af 3 elever der løber bundet sammen.

Mål: - løbe i samlet flok (tage hensyn til hinanden)

- få forståelse / et billede af hvor tæt man skal være i et team under et løb (holdet er ikke stærkere end det svageste led)
- samarbejde (kommunikation, komme til enighed, hensyn til hinanden)

På sportspladsen:

- Ta fat: to hold. Mødes på midten (sten/saks/papir) og vinderholdet skal nu fange taberholdet inden det når hjem.
- brydeleg: to hold, hvert hold har en konge der skal ned i modstanderholdets målcirke.
 - o Her kom eleverne meget tæt på hinanden og hvis de ikke har rimelig gode sociale kompetencer kan denne aktivitet blive meget voldsom og overskride manges grænser. Der var dog ikke nogle voldsomme udbrud og elever der gik over stregen eller meldte sig ud af legen.
- Stafet i mindre hold: (samarbejdsudfordringer)
 - o Træk andre på sort sæk + reb/slynger

I skoven:

- 8-9 km gps løb, hold af 3 elever løber bundet sammen.
- Afslutning gruppevis
 - o interview

9. lektion, onsdag den 15. december

I niende og sidste lektion lavede vi et længere adventure race, hvor der ligesom i første lektion indgik forskellige samarbejdsøvelser. Adventure racet indeholdt o- løb og mountainbike. I vores observationer lagde vi især mærke til, hvordan de forskellige grupper arbejdede meget fokuseret med de forskellige opgaver.

Vi observerede også, hvordan gruppe medlemmernes forskellige ressourcer blev udnyttet. Fx skulle der i en opgave tegnes nogle poster ind på et kort. Alle hold valgte den mest erfarne o-løber til at tegne kort af, imens kunne de andre holdmedlemmer gøre sig klar til at komme af sted, når kortet var tegnet af.

Bilag 2

Minestyger: Et gruppe medlem ad gangen, skal forsøge at komme gennem minefeltet som ses i baggrunden. De andre må ikke se hvad personen gør. Herefter skal man, som personen i midten, forklare hvor man trådte på en mine, så den næste ikke gør samme fejl.



Bilag 3

Udvalgte spørgsmål og besvarelser eleverne under det semistrukturerede interview:

1. Hvilke formål kan der være ved et sådant løb?
 - a. *Lære at holde styr på hinanden*
 - b. *Samarbejde.*
 - c. *Sammenhold*
 - d. *Tage hensyn til andre*
 - e. *Samarbejde og hensyn til andre*

2. Havde I problemer undervejs?
 - a. *Kunne ikke blive enige om tempo. "mega irriterende at LA trækker i snoren hele tiden"*
 - b. *Svært at løbe bundet sammen, men sjovt*
 - c. *Følge stier og blive enige om taktik*
 - d. *Nederen rute (smattet, vådt), vi skulle gå pga skade, ellers meget fin*

3. Hvad tror i løbet kan bidrage med ift. naturoplevelser?
 - a. *Tænker mere over naturen*
 - b. *Få konkurrencen i fokus, lægger kun lidt mærke til naturen.*
 - c. *Man vil se meget mere hvis man går, men man ser noget.*

Bilag 4

Spørgeskema adventurelinjen:

Køn: dreng _____ pige _____

1. Hvorfor har du valgt Adventurelinjen?

2. Hvad forventer du, at få ud af adventurelinjen? (sæt gerne flere kryds)

Forbedre min fysiske form

Deltage i adventure race

Få gode oplevelser og have det sjovt

Blive presset fysisk

Blive psykisk presset

Forbedre mine evner til at indgå i små teams

Lære at acceptere mine holdkammeraters stærke og svage sider

Få gode naturoplevelser

3. Hvad kan du bedst lide ved adventurelinjen? (sæt prioriteret rækkefølge. 1 er bedst, 10 er dårligst)

Jeg bliver udfordret på mine egne kompetencer

Jeg bliver udfordret sammen med andre

Fysisk aktivitet i naturen

Samarbejde med andre

At give den max gas

Komme tæt på andre

Synes jeg udvikler stærkere venskab

Lære at acceptere mine holdkammeraters stærke og svage sider

Lære mine hold kammerater bedre at kende

Komme ud i naturen

4. Hvorfor har du valgt adventurelinjen frem for outdoorlinjen? (begrund dit svar)

5. Hvad synes du om at bruge skoven som "arena" for sport? (sæt kryds)

Rigtig godt Godt Neutral Dårligt Rigtig dårligt

Evt. uddyb: _____

6. Hvad synes du generelt om idræt udenfor?

Rigtig godt Godt Neutral Dårligt Rigtig dårligt

Evt. uddyb: _____

Bilag 5

På billedet ses hvordan den rutinerede o-løber tager styringen og de øvrige i teamet observere.



Bilag 6

Spørgeskema til udarbejdelse af adventure race hold på Himmelbjergetegnens Natur og Idrætsefterskole.					
Navn:					
Intro: Vi skal i foråret køre 2-3 adventure race, som er arrangeret af andre høj- og efterskoler. Vi vil allerede gerne nu lave nogle faste hold, som skal køre disse løb sammen, og som vi kan arbejde med i forløbet frem til. For at lave de "bedste" hold, gælder det om, at alle på holdet har de samme forventninger og ambitioner til holdet. Derfor er det vigtigt, at I svarer meget ærligt på de nedenstående spørgsmål. Brug ikke alt for lang tid på at svare på dem, men svar hvad der falder jer ind. Vi laver ud fra jeres svar nogle hold, som vi håber og tror, de vil fungere bedst.					
Hvad betyder mest for dig?	At jeg kører med dem, jeg socialt fungerer bedst med.	At jeg kører med dem, som er fysisk på samme niveau som jeg.			
Hvad skal dit hold have som målsætning for løbene?	Vi skal vinde	Vi skal køre så stærkt som overhovedet muligt	Vi skal gennemføre	Vi skal bare have det sjovt	ved ikke
Jeg er et konkurrencemenneske?	Ja	Nej	Lidt		
Jeg kan godt lide at presse mig selv fysisk?	Ja	Nej	Lidt		
Hvordan vurderer du dit temperament:	Jeg bliver meget nemt hidsig	Jeg bliver af og til hidsig	Jeg bliver sjældent hidsig	Jeg bliver aldrig hidsig	
Jeg kan godt lide at bestemme, når jeg er på et hold?	Ja	Nej	En gang imellem		
Hvor god vurderer du dig selv til at være, i forhold til at til at hjælpe andre i pressede situationer?	God	Middel	Dårlig		
Hvor god vurderer du dig selv til at være, i forhold til at tage imod hjælp fra andre i pressede situationer?	God	Middel	Dårlig		
Skriv en eller flere ting som du vurderer er din(e) stærke(st) side(r) på et adventurehold. Eks. godt humør, stærk fysisk, positiv, god til at planlægge osv.		Skriv:			
Hvad kan du bedst lide?	Holdsport	"Alene" idrætter	Jeg kan lide begge lige godt.		
Jeg synes adventure race er:	Meget udfordrende	Udfordrende	Lidt udfordrende	Ikke udfordrende	
Hvor god vurderer du dig selv til at være inden for følgende områder:					
Mountainbike?	God	Middel	Dårlig		
Løb?	God	Middel	Dårlig		
O-løb?	God	Middel	Dårlig		
Tænkeopgaver?	God	Middel	Dårlig		
Hvis du selv kunne bestemme, hvad vil du så gerne have, at vi har mest fokus på i "adventuretimerne"	Konditions- og udholdenhedstræning		MTB- teknik	Orientering / navigation	Andet? (Skriv)
I øjeblikket har jeg en skade (hvilken)					
Kunne du have lyst til at deltage i adventure races, som ikke er en del af adventurelinjen? Eks. SOK multisport (7-8 timer), CoastZone Extrem Maraton (4-6 timer x 2)	Ja	Nej	Måske		

Skemaet er udarbejdet af underviserne på Adventurelinjen på Himmelbjergetegnens Natur og Idrætsefterskole.