

Idrætsfagets bidrag til skolens dannelsesopgave

- The contribution of physical Education and sports to a general Education in school



Figur 1: Hvad skal vi med idræt i skolen (Filmkompagniet.dk)

Af: Simon Kammergaard Back, studienr. 21116205

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Læreruddannelsen

Bachelorprojekt

8. semester

Afl. 15. maj 2020

Vejleder: Andreas Bolding Christensen

Antal tegn: 64.902

Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse Jf. [Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23.10.2014](#)

Resumé

Alle skolens fag besidder et dannelsepotentialer, og formålet med dette projekt er at søge viden om, hvordan idrætsfaget bidrager til skolens dannelsesopgave. Det gøres med udgangspunkt i følgende problemformulering: "Hvordan kan idrætslæreren danne elever gennem idrætsundervisningen og samtidig sikre, at der arbejdes med alle fagets færdigheds- og vidensområder?". Til at belyse dannelsesbegrebet ind i en idrætsfaglig kontekst inddrages Klafskis dannelsesteoretiske tanker om "tidstypiske problemstillinger" og "kategorial dannelse" samt Rønholts beskrivelse af "handlekompetence som dannelsesideal". Projektet her befinder sig i den forstående forskningstype. Empirien indsamles gennem et casestudie, der indeholder tre semistrukturerede interviews med idrætslærere og en dokumentanalyse af faghæftet for idræt. Resultatet af analysen viser, at de interviewede idrætslærere har forskellige og til tider uklare forståelser af dannelse i idrætsundervisningen. Faghæftet søger at give inspiration til fokus på dannelse i idrætsundervisningen, men hjælpen kan virke uoverskuelig og utydelig. Resultater fra diskussionen viser, at idrætslæreren kan danne eleverne ved at arbejde med deres handlekompetence og inddrage tidstypiske problemstillinger i undervisningen. Yderligere vises det, at den reflekterende samtale er et vigtigt element i idrætsundervisningen, for at eleverne kan udvikle deres sociale og personlige kompetencer samt åbne sig op for sagsforholdet. Slutteligt er det vist, hvordan Arnolds teori om læring *i, om og gennem* kan anvendes som en dannelsesintegrerende operationel didaktisk model for planlægning af idrætsundervisning. Det er gjort ved at illustrere, hvordan læring *i, om og gennem* fordrer en helhedsorienteret idrætsundervisning, samt hvordan *gennem*-dimensionen kobler idrætsundervisningen op på idrætsfagets dannelsesopgave.

Indholdsfortegnelse

RESUMÉ	1
KAPITEL 1: INDLEDNING	3
1.1: PROBLEMFOMULERING	4
KAPITEL 2: FORSKNINGSOVERSIGT	4
2.1: LITTERATURSØGNING OG SØGESTRATEGIER.....	4
2.2: STATUS PÅ IDRÆTSFAGET 2018	5
2.3: UDSKOLINGEN I BEVÆGELSE	6
KAPITEL 3: TEORI	6
3.1: KLAFKIS DANNESESTEORETISKE TANKER	7
3.2: HANDLEKOMPETENCE SOM DANNESESIDEAL	8
3.3: LÆRING I, OM OG GENNEM BEVÆGELSE	8
KAPITEL 4: METODE	9
4.1: VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER.....	10
4.2: FORSKNINGSTYPER OG KVALITETSKRITERIER	11
4.3: FORSKNINGSDSIGN	11
4.4: EMPIRIINDSAMLINGSMETODE	12
4.4.1: <i>Det kvalitative forskningsinterview</i>	13
4.4.2: <i>Dokumentanalyse</i>	14
4.5: ANALYSE OG FORTOLKNINGSMETODER	14
KAPITEL 5: ANALYSE	15
5.1: DOKUMENTANALYSE AF FAGHÆFTET FOR IDRÆTSFAGET	15
5.2: DE INTERVIEWEDE IDRÆTSLÆRERES FORSTÅELSE OG BRUG AF DANNESESBEGBEBET I IDRÆT.....	18
5.2.1: <i>Dannelse i idrætsfaget</i>	18
5.2.2: <i>Inspiration til og tanker om planlægning af undervisning</i>	19
5.2.3: <i>Målet for idrætsfaget</i>	21
5.2.4: <i>Opsamling</i>	21
KAPITEL 6: DISKUSSION	21
KAPITEL 7: LÆRING I, OM OG GENNEM SOM EN OPERATIONEL DIDAKTISK MODEL	24
KAPITEL 8: KRITISK REFLEKSION OVER METODE	25
KAPITEL 9: KONKLUSION	26
REFERENCELISTE	27
BILAG 1 – HANDLEKOMPETENCE SOM DANNESESIDEAL	29
BILAG 2 – INTERVIEWGUIDE TIL LÆRERINTERVIEW	30
BILAG 3 – DETALJERET BESKRIVELSE AF DEN SYSTEMATISKE TEKSTKONDENSERING	31
BILAG 4 – TEMATISK OPDELING AF INTERVIEW	32
BILAG 5 – KODNINGSMATRICE	37

Kapitel 1: Indledning

I alle skolens fag ligger der et dannelsepotential, og sammenlagt udgør de skolens samlede bidrag til elevernes dannelsesproces (Hansen & Wahl Andersen, 2019, s. 5). Dog har denne dannelsestanke ind i alle fagene været under stigende pres fra indførelsen af de bindende Klare Mål i 2001 og op til lempelsen af Fælles Mål i 2017. Siden da har forskellige forfattere hævdet, at vi er vidne til en dannelses genkomst i skolen (f.eks. Hansen & Wahl Andersen, 2019; Mortensen, 2018)

Dette gør sig også gældende for idrætsfaget. Gennem en længere årrække er idrætsfagets indholdsmæssige krav og målsætninger ekspanderet, uden at undervisningstiden er steget tilsvarende. Derfor sætter det store krav til idrætslærernes prioritering og valg af indholdsmæssige områder i idrætsundervisningen. Med udgangspunkt i *Status på idrætsfaget*-rapporten fra 2018 (herefter *SPIF-18*) (von Seelen et al., 2018) ses det, at idrætslærernes vægtning af de tre kompetenceområder er ulige fordelt. 48 % af idrætslærerne i udskolingen prioriterer arbejdet med kompetenceområderne "*Alsidig idrætsudøvelse*" og "*Krop, træning og trivsel*" højt, hvorimod kun 25 % i høj grad prioriterer arbejdet med kompetenceområdet "*Idrætskultur og relationer*" (von Seelen et al., 2018). Dette er bekymrende, når man gerne vil belyse idrætsfaget i et dannelsesøjemed, da kompetenceområdet "*Idrætskultur og relationer*" ifølge Solveig Rostbøll indeholder de største dannelsepotentialer (Rostbøll, 2019). Søger idrætslærerne efter inspiration til at tilrettelægge en undervisning, hvor alle tre kompetenceområder vægtes højt, kan der læses i faghæftet for idrætsfaget. Her anbefales en helhedsorienteret idrætsundervisning med fokus på tre forskellige dimensioner: læring *i* bevægelse, læring *om* bevægelse og læring *gennem* bevægelse (Undervisningsministeriet, 2019).

Det tyder dog ikke på specifikke fravalg fra idrætslærernes side. *EVA-rapporten* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004) fandt, at der er en diskrepans mellem det, idrætslærerne synes er vigtigt at arbejde med, og det der reelt bliver arbejdet med i deres idrætsundervisningen. Dette kommer også til udtryk i *SPIF-18*. Eksempelvis vurderer 54 % af idrætslærerne i udskolingen, at det i høj grad er vigtigt, at eleverne udvikler teoretiske færdigheder og kompetencer, men kun 34 % vurderer, at denne målsætning opfyldes i deres egen undervisningen (von Seelen et al., 2018).

Det er således interessant at se på, hvordan vægtningen af kompetenceområdet "*Idrætskultur og relationer*" kan øges, således der kommer større fokus på idrætsfagets dannelsepotential. Derudover er det relevant at undersøge, hvordan diskrepansen, mellem idrætslærernes tanker om dannelse i idrætsfaget og disses betydning for deres reelle idrætsundervisning, kan mindskes, således den undervisningen, der udføres,

bedre understøtter fagets dannelsesopgave. Disse overvejelser leder frem til dette projekts problemformulering.

1.1: Problemformulering

Hvordan kan idrætslæreren danne elever gennem idrætsundervisningen og samtidig sikre, at der arbejdes med alle fagets færdigheds- og vidensområder?

1. Hvilke forståelser af dannelsesbegrebet bruges i litteraturen om idrætsfaget?
2. Hvordan tænker idrætslærere dannelse ind i idrætsundervisningen?
3. Hvordan kan en operationel didaktisk model til brug i undervisningen se ud samtidig med, at der arbejdes med dannelse i idrætsundervisningen?

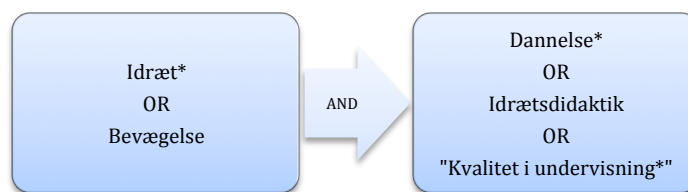
Kapitel 2: Forskningsoversigt

Hensigten med dette kapitel er at give læseren et indblik i den eksisterende forskning på området. Begyndelsesvis præsenteres de anvendte søgestrategier, der er benyttet i litteratursøgningen. Derefter vil central forskning blive præsenteret og knyttet til projektets fokus.

2.1: Litteratursøgning og søgestrategier

I dette afsnit vil der blive redegjort for, hvilke valg der er taget i forbindelse med den litteratursøgning, der ligger til grund for dette projekts eksisterende forskning. Jeg har valgt at benytte den systematiske litteratursøgning samt kædesøgning. Ved at tydeliggøre den søgestrategi, der benyttes i litteratursøgningen, udvises der videnskabelige dokumentation, således at reproducerbarheden øges (Reinecker & Jørgensen, 2016, s. 154).

Som en del af den systematiske litteratursøgning har jeg indledningsvis søgt i artikeldatabaser på www.bibliotek.dk og www.folkeskolen.dk. Jeg har brugt søgeordene "dannelse i idræt", formuleret på forskellige måder, for at få et indblik i hvilke forståelser, anvendelser og tilgange, der kommer frem i de idrætsrelevante tidsskrifter og blade. Ved gennemlæsning af disse artikler, samt relevante dele af faglitteraturen fra linjefaget idræt på læreruddannelsen, har jeg fået et større kendskab til forskellige begreber inden for dannelse i idrætsfaget. Denne viden har jeg brugt til at opstille en søgematrix med udvalgte søgeord, der så anvendes ved søgning på forskningsdatabasen. Ved at anvende de boolske operatorer, som er kombinationer af "AND" og "OR" samt brugen af trunkeringer, sikres det, at jeg finder frem til de studier, der er relevant for denne undersøgelse (Reinecker et al., 2017, s. 157-159).



Figur 2: Systematisk litteratursøgningsmatrice

Ulempen ved den systematiske litteratursøgning er, at det kræver en dybdegående kendskab til emnet, for at kunne lave en grunddig litteratursøgning. Denne udfordring forsøger jeg at imødekomme ved at udvikle søgematricen i løbet af arbejdsprocessen, idet jeg får en større indsigt i emnet. I frasorteringsprocessen har jeg opsat følgende eksklusionskriterier: Undersøgelser om idrætsforeninger og forkerte målgrupper (børnehaver, gymnasier og fritidsklubber m.fl.).

Jeg har yderligere benyttet mig af kædesøgning på den litteratur, der er fundet gennem systematisk litteratursøgning. Det har jeg gjort, for at finde central litteratur inden for emnet, der gentagende gange bliver refereret til.

2.2: Status på idrætsfaget 2018

Som en del af den centrale forskning har *Status på idrætsfaget*-projektet (von Seelen et al., 2018) til formål at følge idrætsfagets udvikling samt skabe overblik over idrætsfagets status nationalt. Disse data, der præsenteres i *SPIF-18*, benyttes til at belyse den udvikling, der er sket i idrætsfaget siden lignende datagenereringer i 2004 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004) samt 2012 (Munk & von Seelen, 2012). Projektet ønsker, at de forskellige aktører omkring idrætsfaget, bl.a. idrætslærerne, bliver bedre i stand til at træffe kompetente beslutninger, omkring måden der arbejdes med faget. Et af resultaterne, der fremhæves, viser, at kun 51 % af udskolingslærerne i høj eller nogen grad anvender didaktiske læremidler som en måde at inddrage teori i idrætsundervisningen på. Dertil hører, at lærernes teoretiske forståelse, og den teori der præsenteres i de didaktiske læremidler, "primært udgør teori inden for kompetenceområderne "alsidig idrætsudøvelse" ... og "krop, træning og trivsel"" (von Seelen et al., 2018, s. 16).

SPIF-18 vil blive inddraget i dette bachelorprojekt, da den bidrager med ny forskning inden for idrætsfagets udvikling og status i den danske folkeskole. Derudover ligger alle data fra *SPIF-18* og *SPIF-12* frit tilgængelige, således det er muligt på egen hånd at undersøge og opdage nye sammenhænge. Eksempelvis vurderer 74 % af udskolingslærerne, at det er vigtigt at eleverne udvikler forudsætninger for at indgå i forpligtende fællesskaber, men kun 40 % mener at det i høj grad opfyldes i deres egen undervisning (ibid., s. 19-21).

Rapporten bygger på en empirisk undersøgelse af 487 læreres vurdering af deres egen idrætsundervisning. Ved datagenereringen benytter projektet sig af spørgeskema samt interviews. Spørgeskemaundersøgelsen er målrettet danske idrætslærere og udarbejdes på baggrund af spørgeskemaet fra *SPIF-12* (Munk & von Seelen, 2012). Efterfølgende gennemføres interviews på baggrund af de indledende analyser af spørgeskemadata og giver derved mulighed for vurdering og fortolkning af de væsentligste kvantitative datasammenhænge og resultater.

2.3: Udskolingen i bevægelse

I anden central forskning udtrykker Torben Hansen (2016) i sin Ph.d.-afhandling, at der er brug en radikal forandring og nytænkning af idrætsfaget. Bevæggrunden for dette finder han, ved at sammenholde EVA-rapporten fra 2004 med dens efterfølger *SPIF-12*. Her opstår der et samlet billede af nogle udfordringer inden for idrætsfaget, som ikke er blevet løst i perioden fra 2004-2012. Han fremhæver en tendens, hvori idrætslærernes primære fokus fortsat er på, hvad der skal *laves* i idrætsundervisningen, fremfor hvad der skal *læres*.

Han konkluderer bl.a., at der er "behov for nye didaktiske løsninger på de udfordringer idrætsfaget står over for, og at idrætslærerne skal opfinde nye idrætspraksisser" (Hansen, 2016, s. 13). Et af de tiltag han præsenterer som en del af en ny didaktisk model er den temabaserede undervisning. Han påstår at den temabaserede undervisning har "fokus på at fjerne et snævert perspektiv på idrætsdisciplinernes færdighedsfokus og at kombinere idrætskulturelle værdier og kropslige aktiviteter gennem anvendelsen af tematikker som overskrifter på idrætsforløbene" (Ibid., s. 224).

Hansens datamateriale er udarbejdet på baggrund af en aktionsforskning. Det kommer til udtryk ved, at Hansen arbejder tæt sammen med de idrætslærere, der deltager i projektet. Derved får idrætslærerne mulighed for at bidrage til udarbejdelsen af den nye didaktiske model (Nielsen & Nielsen, 2020). Empirigenereringen har været forankret i kvalitative metoder. Disse kvalitative metoder indbefatter gruppeinterview, outsider witness (fokusgruppeinterview), semistrukturerede interviews og observationer.

Kapitel 3: Teori

Jeg vil i dette kapitel præsentere den teori, der ligger til grund for projektets analyse. Gennem min læsning om emnet, fandt jeg, at der er særligt to forståelser af dannelsesbegrebet, der kommer til udtryk i litteraturen om idrætsfaget. Den ene er Klafkis *dannelsesteori*, og den anden er *handlekompetencer som dannelses-*

ideal af Helle Rønholt. Disse dannelsesbegreber inddrages i forbindelse med undersøgelsens problemformulering, for at give et indblik i hvorledes dannelse kan komme til udtryk i idrætsfaget. Til sidst vil jeg præsentere læringens tre dimensioner i bevægelse af Peter J. Arnold. Dette inddrages i overensstemmelse med problemformuleringen, med tanke på at integrere idrætsfagets dannelsespotentialer i arbejdet med fagets færdigheds- og vidensområder.

3.1: Klafkis dannelsessteoretiske tanker

Idrætsfaget skal ligesom alle andre fag ifølge Klafki (2019) både præsentere eleverne for fagets indhold, samtidig med at eleverne udvikler en evne til at forholde sig kritisk til substansen af dette. Derved bliver eleverne i stand til at handle selvstændigt. Klafki pointerer også, at undervisningen bør tage udgangspunkt i nogle tidstypiske nøgleproblematikker for at understøtte elevernes dannelse.

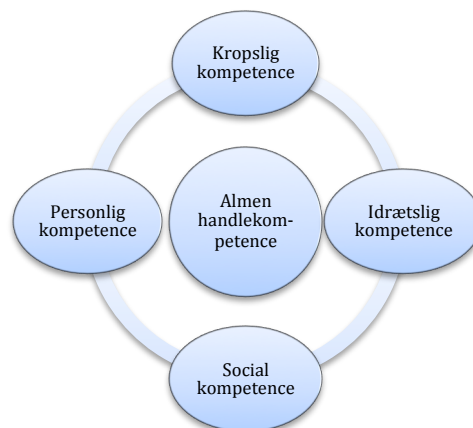
Disse tidstypiske nøgleproblemstillinger, som Klafki omtaler, skal tage udgangspunkt i den historiske og kulturelle kontekst, som eleverne er opvokset i. Problemstillingerne skal ligeledes have en overordnet samfundsmæssig betydning, således det er relevant at arbejde med for alle elever. Klafki (2019) nævner selv problemstillinger som krig, miljø og ulighed som eksempler herpå. Af problemstillinger, som kan have en større værdi og relation til idrætsfaget, kan eksempelvis nævnes de kropps-, sundheds- og identitetsproblematikker, som er særligt udbredte blandt de unge. Ved eksempelvis at opmuntre eleverne til at reflektere over og snakke om kroppsideal og identitet, kan der arbejdes med tidstypiske problemstillinger i idrætsundervisningen. Gennem arbejdet med disse problemstillinger skal eleverne få en oplevelse af, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at alle skal medvirke til at løse dem (Klafki, 2019). Det er derfor vigtigt at idrætsundervisningen handler om disse tidstypiske problemstillinger, således den understøtter elevernes dannelsesproces.

I den kategoriale dannelse peger Klafki på, at undervisningen må fokusere på vekselvirkningen mellem indholdets objektive forståelse (material dannelse) og elevernes subjektive erfaringer (formal dannelse). Dermed mener Klafki, at det udvalgte indhold vil åbne sig for eleverne, samtidig med at eleverne vil åbne sig for indholdet. Ifølge Klafki er dannelsen altså afhængig af, at eleverne lærer noget om et indhold, men den er ligeledes afhængig af, at eleverne udvikler nye væremåder, tankemåder og perspektiver på den verden, de er en del af (Klafki, 2019). Eksempelvis kan et undervisningsforløb om spillet ultimate udvikle alment kundskaber om f.eks. fairplay og værdier, med udgangspunkt i de oplevelser og erfaringer eleverne gør sig i et spil uden dommer.

3.2: Handlekompetence som dannelsesideal

Helle Rønholt (2013) præsenterer begrebet handlekompetence som "evnen til at bruge den viden og de færdigheder og holdninger, man har erhvervet, til at gøre noget, handle aktivt" (Rønholt, 2013, s. 54). Hun argumenterer ligeledes for, at idrætsundervisning, der søger at udvikle elevernes handlekompetencer, er med til at danne eleverne.

I modsætning til Klafkis generelle dannelsesteori, argumenterer Rønholt for handlekompetence som dannelsesideal direkte ind i idrætsfaget. Hun opfatter handlekompetencen som "et *kompetenceintegrerende dannelsesideal*" (Rønholt, 2013, s. 63). Det er en sammentænkning af de fire kernekompetencer; den kropslige, idrætslige, personlige og sociale kompetence, der alle har indflydelse på hinanden (figur 3; For mere detaljeret beskrivelse se bilag 1).



Figur 3: Illustration af almen handlekompetence

I Rønholts beskrivelse af de fire kernekompetencers betydning for undervisningen, lægger hun stor vægt på, at idrætsundervisningen skal udvikle de kropslige og idrætslige kompetencer samt stimulere den personlige og sociale kompetence (Rønholt, 2013). Eksempelvis kan den idrætslige kompetence komme til udtryk i undervisningen, ved at der arbejdes med taktik i et boldspil som håndbold. Her vil den kropslige kompetence ligeledes blive stimuleret, ved at eleverne træner bevægelsesmæssige basisfærdigheder som løb, hop og kast. Hertil kan den sociale kompetence bringes i spil, ved at læreren lægger fokus på holdenes indbyrdes kommunikation. Den personlige kompetence kan eksempelvis stimuleres ved, at eleverne udvikler frustrationstolerance og reflekterer over egen adfærd og reagerer derpå. Rønholt (2013) pointerer yderligere, at erfaringsdannelsen bliver tydeliggjort, ved at læreren forsøger at skabe kommunikation om sagsforholdet, om den personlige oplevelse samt de sociale processer. På denne måde kan eleverne genkende og erkende de kropslige og idrætslige erfaringer, de gør sig. Rønholt vil her understrege, at når idrætsundervisningen er fagligt forankret, er den også alment dannende.

3.3: Læring i, om og gennem bevægelse

I sin bog *Education, movement and the curriculum* argumenterer Peter J. Arnold (1988) for at styrke bevægelsens position i skolen. Han stadfæster, at bevægelse også bør ses som en gruppe aktiviteter, der har en iboende værdi, og ikke kun optræde som et objekt, der skal studeres (Arnold, 1979). Ved at opstille det, han kalder bevægelsens tre dimensioner, søger han at klarlægge potentialet i arbejdet med bevægelse. Jeg

har valgt at præsentere de tre dimensioner i en anden rækkefølge, da jeg mener, at det mere hensigtsmæssigt illustrerer deres indbyrdes progression i abstraktion.

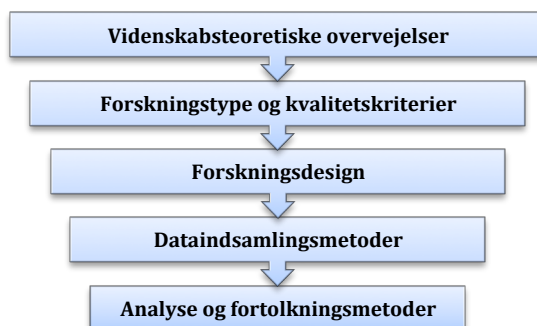
Første dimension repræsenterer læring *i* bevægelse. Læring *i* bevægelse handler i praksis om, at individet lærer at bevæge sig gennem aktiv deltagelse. På den måde er det bevægelsen i sig selv, der er værdifuld (Arnold, 1988, s. 111). Eksempelvis består læringen *i* at lære at udføre en bevægelse som eksempelvis en salto på trampolin. På den måde give læring *i* bevægelse mulighed for fordybelse og udvikling af kropslig formåen.

Den anden dimension omhandler læring *om* bevægelse. Her skal eleverne forsynes med en teoretisk baggrund, så de kan forstå og danne sammenhænge mellem det, de observerer og udøver (Arnold, 1988, s. 106-107). Læring *om* bevægelse kan eksempelvis komme til udtryk ved, at eleven, der er modtager for saltoen, opnår viden om, hvordan modtageren kan støtte springeren ved at øge eller mindske rotationsmængden.

Tredje dimension beskæftiger sig med læring *gennem* bevægelse. Her ses bevægelse som medvirkende til et andet formål. Det kan for det første hjælpe til at fremme andre læringsmæssige målsætninger end bevægelse. Det kan eksempelvis komme til udtryk gennem æstetisk forståelse, ved at elever og lærer snakker om, hvad der skal til for at lave en æstetisk flot salto. Læring *gennem* bevægelse kan ligeledes fremme andre nødvendige og ønskværdige målsætninger, der er lige så anvendelige på som uden for banen (Arnold, 1988, s. 108-110). I eksemplet med eleven, der skal lære at udføre en salto, kan der fokuseres på den tillid, der skal være mellem springer og modtager. Det at nære tillid og være tillidsvækkende er vigtige egenskaber både i og uden for idrætsundervisningen.

Kapitel 4: Metode

Der vil i dette kapitel blive beskrevet hvilke metodiske overvejelser, der ligger til grund for dette projekts arbejde med problemformuleringen. For at give læseren et overblik er metodekapitlet inddelt i fem afsnit (figur 4). Valget af de metodiske begreber inddrages fra Laila Launsø, Leif Olsen og Olaf Riefer (Launsø et al., 2011) og bliver illustreret med inspiration fra Ib Andersens beskrivelse af metodebegrebernes indbyrdes sammenhæng og niveau (Andersen, 2013):



Figur 4: Illustration af metodebegrebernes indbyrdes sammenhæng og niveau.

4.1: Videnskabsteoretiske overvejelser

Dette afsnit vil tage udgangspunkt i Hans-Georg Gadamer's beskrivelse af den hermeneutiske filosofi (Dahlag & Fredslund, 2011, s. 157-164). I modsætning til tidligere forståelser af hermeneutikken hævder Gadamer, at det forskende subjekt ikke kan adskilles fra det udforskede objekt, og at subjektets fordomme altid vil være et aktivt element i forståelsen af et fænomen. *Fordomme* (han benævner det også *forforståelse*) sætter betingelserne for forståelse, og den omfatter alt det, forskeren på forhånd ved eller tror om den anden eller det andet, der skal forstås. Gadamer's fokus ligger ikke i at forsøge at fralægge sig disse *forforståelser* (hvilket han mener er en umulighed), men at være dem sig bevidst og sætte dem i spil. Og selv hvis det skulle lykkes at fralægge sig al forforståelse, ville dette ikke være hensigtsmæssigt. For hvis forskeren intet ved om det fænomen, der skal undersøges, så aner han ikke hvilke forskningsspørgsmål, der skal stilles. Det fænomen, dette projekt ønsker at undersøge, kan benævnes som dannelse i idrætsfaget. Med udgangspunkt i fordomsbegrebet vil de interviewede idrætslærere og jeg have forskellige forforståelser af fænomenet, og det vil medføre, at vores forståelse af dannelse i idrætsfaget vil variere. Dette tydeliggør Gadamer's pointe om, at forforståelsen har betydning for forståelsen. Gadamer beskriver forståelseshandlingen som en sammensmeltning af ens egen horisont med "den andens" horisont. Horisonten er rækkevidden af det udsyn, forskeren har fra sit ståsted i forståelseshandlingen. Jeg skal som den forskende være bevidst om min egen forståelse af dannelse ind i idrætsfaget og på samme tid sætte mig ind i idrætslærernes forståelser af og syn på samme. Forståelsen sker i mødet mellem to horisonter, ved at jeg sætter mig ind i den andens horisont, hvormed der sker det, Gadamer benævner som en *horisontsammensmeltning*. Denne forståelse bliver så til en forforståelse i en ny forståelseshandling. Dermed bliver "hermeneutikken til en gensidighed mellem forforståelse og forståelse" (Dahlag & Fredslund, 2011, s. 161).

4.2: Forskningstype og kvalitetskriterier

I dette afsnit vil der blive argumenteret for valg af forskningstype. Forskningstypen er udvalgt, således den ligger i forlængelse af undersøgelsens videnskabsteoretiske overvejelser som beskrevet ovenfor. Der vil også blive argumenteret for, hvorledes metodiske valg kan sikre undersøgelsens troværdighed.

Launsø, Olsen og Rieper (2011, s. 12 + 23-25) præsenterer fire forskellige forskningstyper: den beskrivende, forklarende, forstående og handlingsrettede. De pointerer, at undersøgelsens kernespørgsmål er bestemmende for, hvilken forskningstype der benyttes. Som en del af problemformuleringen søger projektet her at få et indblik i, hvorledes idrætslærerne tænker og inddrager dannelse i idrætsfaget. Formuleringen kendetegnes ved at søge viden baseret på de udforskede (idrætslærerne) perspektiv, hvilket placerer dette projekt i den forstående forskningstype.

Kvale og Brinkmann (2014, s. 317) beretter om, hvordan kvalitative forskere til tider har ignoreret eller afvist spørgsmål om validitet, reliabilitet og generalisering, fordi disse begreber stammer fra den positivistiske tilgang. Launsø et al. (2011, s. 30-32) mener dog, at kvalitetskriterier, for kvalitative undersøgelser, bør tage sit udgangspunkt i den forstående forskningstypes særlige karakteristika, hvor det er den udforskedes perspektiv og kontekst, der er i fokus. De argumenterer for, at gyldighedsbegrebet fortsat er gældende, men at den her får en udvidet betydning og må inddrage den udforskedes vurdering af den beskrivende fortolkning. Dette kriterium omfatter både et såkaldt *spejlkriterium* og et *helhedskriterium*. Med spejlkriteriet menes der, at den udforskede kan genkende sine meninger mm. i forskerens beskrivende fortolkning. Kvale og Brinkmann (2014, s. 222) lægger stor vægt på fortolkende spørgsmål undervejs i interviewene, for at afslutte fortolkningen allerede når lydoptageren slukkes. Dette uddybes senere under afsnittet "det kvalitative forskningsinterview". Helhedskriteriet indbefatter, at den refleksive fortolkning medinddrager de sociale og institutionelle sammenhænge, som den udforskedes udtalelser og meninger mm. er indlejret i. Det kan dog her være vanskeligt at vurdere, om helhedskriteriet er opfyldt.

I stedet for begrebet generaliserbarhed fra den positivistiske videnskabsforståelse, træder der i den forstående forskningstype en anden form for generalisering ind, nemlig *overførbarehed*. Dette kriterium indebærer en vurdering af, om resultatet, der er opnået i én kontekst, kan overføres til en lignende kontekst (Launsø et al., 2011, s. 31).

4.3: Forskningsdesign

I indeværende afsnit vil der blive begrundet for valget af casestudie som forskningsdesign for denne undersøgelse.

Casestudiet som forskningsdesign er valgt med udgangspunkt i den forstående forskningstype, da casestudiet er kendetegnet ved en beskrivelse, analyse og fortolkning af et fænomen taget i sin helhed og i sin sammenhæng (Launsø et al., 2011, s. 96). I sin beskrivelse af casestudiet tager Knud Ramian (Ramian, 2011, s. 15) udgangspunkt i denne definition:

”Casestudiet er en strategi til empirisk udforskning af et udvalgt nutidigt fænomen i sin naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder, der kan anvendes i en bevisførelse” (Ramian, 2011).

Begrebet strategi dækker over det, der i dette projekt benævnes som forskningsdesign. Denne definition rummer flere karakteristika ved casestudiet, som vil udfoldes i det følgende. Det udvalgte nutidige fænomen, som dette projekt søger viden om, er idrætslæreres syn på og forståelse af dannelsepotentialet i idrætsfaget, samt hvorledes de inddrager dette i deres undervisningspraksis. For at gøre dette i fænomens naturlige sammenhæng, vil undersøgelsen inddrage interviews med tre praktiserende idrætslærere. For at give et mere fyldestgørende billede af den sammenhæng fænomenet udspiller sig i, inddrages de politisk bestemte rammer og intentioner med idrætsfaget gennem en dokumentanalyse af faghæftet for idrætsfaget. Brugen af disse forskellige datakilder udgør det empiriske grundlag, hvorpå der kan argumenteres for en bevisførelse.

Ramian pointerer (2011, s. 81-89), at der i et casestudie skal træffes nogles beslutninger om dets design. Han taler om valget af singlecase- eller multicasesedesignet, og om casestudiet er holistisk eller indlejret. Dette projekt vil benytte sig af et *multicasestudie*, da arbejdet med tre udvalgte idrætslærere i stedet for én vil styrke såvel datas pålidelighed samt resultaternes gyldighed. Derudover vil der være tale om *indlejrede* casestudier, hvor der i casen kun vil blive fokuseret på, i hvilket omfang idrætslærernes forståelse af dannelse i idræt kommer til udtryk i deres undervisningspraksis.

4.4: Empiriindsamlingsmetode

Som beskrevet ovenfor vil dette projekt indsamle sin empiri gennem interviews og dokumentanalyse af faghæftet for idrætsfaget. I dette afsnit vil der blive redegjort for valget af empiriindsamlingsmetoder samt overvejelser, der er forbundet med disse.

4.4.1: Det kvalitative forskningsinterview

Kvale og Brinkmann (2014, s. 153) argumenterer for, hvordan valget af det kvalitative forskningsinterview som empiriindsamlingsmetode ligger i naturlig forlængelse af hermeneutikken. Det kvalitative forskningsinterview er derfor relevant ind i dette projekt, da dets problemformulering søger viden, der vedrører aspekter af idrætslærernes oplevelsesverden. Forskningsinterviewets styrke ligger i muligheden for at komme i dybden med et emne, men der sættes også krav til en fordomsbevist forsker, der giver den udforskede mulighed for at svare "med egen stemme" (Launsø et al., 2011, s. 136-137). Ud fra Kvale og Brinkmanns (2014, s. 222) beskrivelse af interview som et håndværk, vil jeg med mine kundskaber som interviewer, stræbe efter at undgå ledende spørgsmål og i stedet søge at stille fortolkende spørgsmål, der sikrer en så korrekt fortolkning af den interviewedes udtalelser som muligt. Kvale og Brinkmann (2014, s. 151-169) påstår yderligere, at jo bedre interviewet er forberedt, desto højere vil kvaliteten være af den viden, der opnås gennem interviewet, og jo lettere vil den efterfølgende behandling af interviewene være. For at skabe det ideelle forløb med forskningsinterviews, præsenterer de syv faser af en interviewundersøgelse: tematisering, design, interview, transskription, analyse, verifikation og rapportering. De to punkter inden selve udførelsen af interviewet uddybes følgende, og de sidste fire gør sig gældende i de senere afsnit gennem bilag 4, analyse, diskussion samt konklusion.

I planlægningen af en interviewundersøgelse drejer de centrale spørgsmål sig om interviewets *hvorfor*, *hvad* og *hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 158). *Tematisering* omfatter spørgsmålene "hvorfor" og "hvad". "Hvorfor" er afklaringen af formålet med undersøgelsen, som det er beskrevet tidligere i processen. Spørgsmålet "hvad" refererer til al den forhåndsviden, der er søgt om emnet, og som bl.a. kommer frem i afsnittet om eksisterende forskning på området. Gennem "hvordan" henvises der til interviewundersøgelsens design. Jeg vil benytte mig af det semistrukturerede interview. Andersen (2013, s. 155) beskriver, hvordan det semistrukturerede interview giver den interviewede mulighed for at bringe nye synsvinkler og informationer i spil. Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 43) udbyder videre, at det giver den interviewende mulighed for at afvige fra interviewspørgsmålene og forfølge et relevant perspektiv, åbnet af den interviewede. Jeg udarbejder dertil en interviewguide (bilag 2), der er opbygget i tre dele. For det første søger jeg at afdække, hvilke bevæggrunde der ligger til grund for lærernes planlægning af idrætsundervisning. Det gør jeg for at få et indblik i, om idrætslærerne medtænker mulige dannelsespotentialer i planlægningen. Dernæst vil jeg spørge ind til, hvorledes lærernes planlagte undervisning stemmer overens med eller afviger fra den gennemførte undervisning. Her ønsker jeg at afdække, om der er en diskrepans mellem idrætslærernes intentioner og den faktiske undervisning, samt hvilke dele af undervisningen der udelades først. Til slut søger jeg at få et indblik i idrætslærernes tanker om dannelse i idrætsfaget. Dermed kan jeg få

et indblik i, hvilke tanker idrætslærerne gør sig om dannelse i deres fag, og om de aktivt forsøger at integrere det i deres undervisning.

Ved udvælgelsen af idrætslærere har jeg taget udgangspunkt i princippet om maksimumvariation af Rami-an (2007, s. 86). Princippet er kendetegnet ved, at udvælgelsen sker på baggrund af nogle fastlagte forhold, der ønskes spredning på. Jeg har valgt at udvælge ud fra disse to forhold; om idrætslæreren er linjefagsuddannet i idræt, samt hvor mange års undervisningserfaring idrætslæreren har i faget.

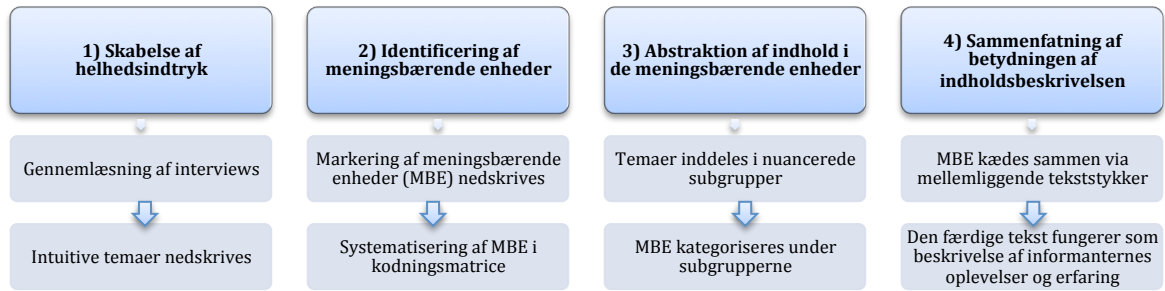
4.4.2: Dokumentanalyse

I arbejdet med dokumentanalyse præsenterer Duedahl og Jacobsen (2010, s. 31) de fire grundbegreber; forfatter, læser, dokument og arkiv. Da faghæftet for idrætsfaget opdateres med jævne mellemrum, og jeg kun har til hensigt at beskæftige mig med det nyeste, finder jeg det derfor kun relevant at undersøge dokumentets type, dets forfatter og læser. Duedahl og Jacobsen (2010, s. 51-72) præsenterer yderligere fire kriterier, hvilke afgør kvaliteten og relevansen af det inddragede dokument. Disse kriterier er; autenticitet, troværdighed, repræsentativitet og betydning i forhold til problemstillingen. Jeg vil senere uddybe de tre første kriterier og vil for nu kun argumentere for, hvorfor jeg med udgangspunkt i dette projekts problemformulering finder det relevant at lave en dokumentanalyse af faghæftet for idrætsfaget. Jeg ønsker at undersøge, hvorledes faghæftet omtaler dannelsepotentialet i idrætsfaget, samt hvordan denne inspirerer og vejleder idrætslærerne til at medtænke dannelse ind i den konkrete idrætsundervisningen.

4.5: Analyse og fortolkningsmetoder

I indeværende afsnit vil det blive gjort tydeligt for læseren, hvilken arbejdsproces der vil føre fra empiri til fund. Dette gøres ved at belyse de forskellige analysemetoder, der anvendes i arbejdet med interviews og dokumentanalyse af faghæftet for idrætsfaget. Der vil overordnet blive taget udgangspunkt i grounded theory, hvor det forsøges at se ud over sin egen forforståelse og være åben over for nye temaer (Launsø et al., 2011, s. 174).

I arbejdet med interviews af idrætslærerne anvendes systematisk tekstkondensering, som den bliver præsenteret af Malterud (2012). Analysemetoden er velegnet til deskriptive tværgående analyser af fænomener, hvor der er forskellige informanter involveret. Formålet med analysemetoden er at udvikle viden om informanternes livsverden og erfaringer. Malterud (2012) anbefaler, at analysen gennemføres med udgangspunkt i følgende fire trin, hvor væsentlige elementer fra den systematiske tekstkondensering ligeledes er fremhævet (figur 5) (Se bilag 3 for en detaljeret beskrivelse).



Figur 5: Modificeret illustration af den systematiske tekstkondensering.

I forbindelse med dokumentanalysen vil jeg benytte mig af både den hypotetisk-deduktive og analytisk-induktive undersøgelsesmetode, som de er beskrevet af Lynggaard (2020, s. 194). Han pointerer, at undersøgelsesprocessen som regel vil være en blanding af begge to. I den analytisk-induktive tilgang vil analysen af dokumentet bl.a. give anledning til udviklingen af kategorier. Det vil i min analyse af faghæftet komme til udtryk ved, at jeg afdækker hvorledes faghæftet benævner og beskriver begrebet dannelse ind i idrætsfaget samt dets dannelsepotentialer. Derudover vil jeg undersøge, hvordan og i hvilket omfang den vejleder og inspirerer idrætslærerne til at medtænke disse dannelsepotentialer i deres undervisningspraksis. Ved den hypotetisk-deduktive undersøgelsesmetode vil diskussionen af dokumentet følge en operationalisering af et på forhånd specificeret teoriapparat (ibid.). Det vil komme til udtryk ved, at jeg vil sammenholde fundene i faghæftet med det teoriapparat, der er beskrevet i teorikapitlet.

Kapitel 5: Analyse

I indeværende kapitel vil jeg gennemføre en analyse af faghæftet for idrætsfaget samt de gennemførte interviews ved at benytte de beskrevne analysemetoder. Analysen vil danne grundlag for den tværgående diskussion, hvor der vil fokuseres på analysens fund samt den tidligere præsenterede teori.

5.1: Dokumentanalyse af faghæftet for idrætsfaget

Jeg vil indledningsvis argumentere for dokumentets relevans og kvalitet i forbindelse med dette projekt. Dernæst vil jeg gennem den analytisk-induktive metode afdække, hvordan faghæftet beskriver dannelsebegrebet i idrætsfaget samt fagets dannelsepotentialer.

En række fagpersoner fra folkeskolen, professionshøjskoler og faglige foreninger har været centrale i udarbejdelsen af faghæftet. Børne- og Undervisningsministeriet (herefter UVM) står for den endelige udformning af faghæftet, som indeholder idrætsfagets Fælles Mål, læseplan samt en undervisningsvejledning (Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Læseplanen beskriver grundlaget for idrætsundervisningen. Det gør den

ved at fortolke forholdet mellem skolens formål, lovens centrale bestemmelser om undervisningens tilrettelæggelse og Fælles Mål. Vejledningen søger at støtte, forklare og give eksempler på valg i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering. Kort fortalt søger UVM med faghæftet at støtte og vejlede idrætslærerne i deres arbejde med idrætsfaget. Her er det relevant at inddrage Duedahl og Jacobsens (2010) fire kriterier; autenticitet, troværdighed, repræsentativitet og betydning, som er præsenteret tidligere. UVM har en særlig central funktion og autoritet i forbindelse med idrætsfaget, hvilket giver faghæftet autenticitet, troværdighed og betydning i forhold til problemformuleringen i kraft af, at det er UVM selv, der er udgiveren. På den anden side er den ikke repræsentativ for hele den idrætsfaglige litteratur omkring dannelsesbegrebet. Igennem faghæftet er det kun Helle Rønholt med *handlekompetence som dannelsesideal*, der eksplicit refereres til. Derfor er det vigtigt, at faghæftet suppleres af anden litteratur om dannelsesbegrebet i forbindelse med dette projekt, så der gives et mere repræsentativt billede af det litterære omfang.

I analysen af faghæftets forståelse af dannelse i idrætsfaget er det relevant at anvende diskursanalysen, som Lynggaard (2020, s. 194) beskriver den. Da det er faghæftets dannelsessyn, der er i fokus, har jeg gennemført en søgning på ordet "dannelse". Derefter har jeg nærlæst de afsnit, hvor ordet eller variationer af ordet "dannelse" optræder, samt de afsnit der henvises til. Det viser sig, at ordet "dannelse" eller variationer heraf ("uddannelse" ikke medregnet) optræder 16 gange i løbet af faghæftet. Af dem optræder dannelsesbegrebet tre gange i overskrifter. Ved nærmere eftersyn benyttes dannelsesbegreberne i de indledende afsnit i henholdsvis læseplanen og undervisningsvejledningen, hvor der skrives om idrætsfagets intentioner og formål. Dannelsesbegrebet bliver dog kun brugt en enkelt gang i et refleksionsspørgsmål i forbindelse med de konkrete vejledninger til undervisningspraksisser. I undervisningsvejledningens første afsnit beskrives idrætsfagets dannelsesprocesser således:

"Størstedelen af fagets dannelsesprocesser sker gennem aktiv handling, hvor eleven gennem forpligtigende fællesskaber får mulighed for at udvikle sig alsidigt." (Undervisningsministeriet, 2019, s. 57)

Faghæftet fremhæver her tre kategorier, der er centrale for elevernes dannelse gennem idrætsfaget. Disse tre kategorier er aktiv handling, forpligtende fællesskaber og alsidig udvikling. Det er derfor interessant at undersøge nærmere, hvordan disse omtales. I afsnittet om fagets formål og identitet skriver faghæftet, at den aktive handling består i, at "eleverne får mulighed for at erfare, lære og opleve fagets tre kompetenceområder gennem aktiv deltagelse" (Ibid., s. 30). Den udfolder sig videre, hvori dannelsespotentialer ligger.

"Idrætsfaget i skolen bygger på et mangesidet og aktivt handlende dannelsespotentialer, hvor ... idrætsfaget lærer eleverne at tage ansvar for sig selv og andre, hvilket både gælder for den fysiske og psykiske sundhed, egen og andres kropsforståelse og i forpligtende fællesskaber, som både kan anvendes i skolen, i fritiden og i et livslangt perspektiv." (Ibid., s. 31)

Der gives her udtryk for, at det aktivt handlende dannelsespotentialer i idrætsfaget er kæmpe stort. Bemærkningen, om at dannelsespotentialer kan udruste eleverne til at tage ansvar for sig selv og andre i skolen, i fritiden og i et livslangt perspektiv, viser, at faghæftet har et ønske om, at idrætsfaget skal udvikle evner og kompetencer hos eleverne, der rækker ud over faget selv. Som det fremgår af det første citat, er det særligt gennem de forpligtende fællesskaber, at eleverne skal tilegne sig disse evner. Faghæftet beskriver i forlængelse af fagets formål og identitet, hvorledes dannelsespotentialer ligger i de forpligtende fællesskaber.

”I faget idræt beskæftiger eleverne sig med at forstå sig selv som del af et forpligtende fællesskab i fx holdspil, samarbejdskrævende aktiviteter og identitetsskabende fysiske aktiviteter.”
(Ibid., s. 31)

Det er således centralt, at eleverne formår at se sig selv som en del af de forpligtende fællesskaber, de bliver udsat for i idrætsundervisningen. For at de skal kunne indgå i disse forpligtende fællesskaber, er det vigtigt, at de har ”mulighed for at arbejde med og udvikle deres egne evner samt forstå deres egne grænser og individuelle forudsætninger for at indgå i idrættens mange forskelligartede fællesskaber” (Ibid.). Der er i denne formulering indlejret et krav til idrætslærerne om, at de skal tilrettelægge en idrætsundervisning, der giver eleverne mulighed for at forstå sig selv bedre. Gennem disse forpligtende fællesskaber, skal eleverne ligeledes have mulighed for at udvikle sig alsidigt. Denne alsidighed omtales nærmere i undervisningsvejledningens andet afsnit om elevernes alsidige udvikling.

”Fagets formål er at udvikle elevernes kropslige, idrætslige, sociale og personlige kompetencer og at udvikle elevernes lyst til bevægelse (Ibid., s. 59)

Som det kommer til udtryk ved de fire i citatet benævnte kompetencer, skriver faghæftet eksplicit om den alsidige udvikling med udgangspunkt i det ”kompetenceintegrerende dannesideal også kaldet almen handlekompetence (Rønholt, 2008)” (Ibid.). Der pointeres dog, at der igennem mange år primært er blevet arbejdet med de fire kompetencer ud fra ”en sanselig og følelsesmæssig dimension” (Ibid.). Så for at arbejdet med de fire kompetencer kan leve op til det dannelsespotentialer, der ligger i elevens alsidige udvikling, skal ”den tavse viden italesættes og gøres eksplicit sammen med eleverne gennem reflekterende samtaler” (Ibid.). Faghæftet foreslår ligeledes, at der arbejdes med temaer. Den tematiserede undervisning kan være med til at sikre alsidighed i idrætsundervisning, så eleverne oplever fagets helhedsforståelse, ved at der arbejdes med flere kompetenceområder på samme tid (Ibid., s. 73).

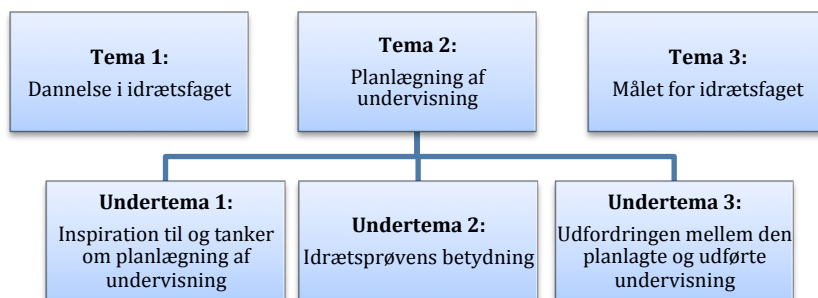
Faghæftet beskæftiger sig en del med idrætsfagets dannelsespotentialer i kraft af, at begrebet dannelse optræder gentagende gange. Dog bliver dannelsesbegrebet også brugt i forskellige sammenhænge gennem

formuleringer som; "kropslig dannelse" (Ibid., s. 31), "udvidet dannesperspektiv" (Ibid., s. 60) samt "kompetenceintegrerende dannesideal" (Ibid., s. 59). Denne mangel på præcis definition af dannelsesbegrebet kan gøre det svært at gennemskue, hvad dannespotentialet for idrætsfaget består af. Der kan på den baggrund opstå udfordringer for idrætslærerne, når faghæftet yderligere pointerer, at "en fælles afklaring og forståelse af fagets dannelsesmæssige dimensioner" (Ibid., s. 31), er afgørende for hvilket idrætsfag eleverne oplever gennem deres skoletid. Med faghæftets manglende brug af dannelsesbegreber i afsnit om den konkrete vejledning i undervisningspraksis, kan idrætslærerne mangle inspiration til at bringe dannelsesbegreberne helt ind i den konkrete undervisningspraksis.

Samlet set giver faghæftet et bud på de dannespotentialer, der ligger i idrætsfaget. På den anden side gives der et billede af begrebet "dannelse" som et flertydigt begreb, der er svært at definere. På baggrund af denne diskursanalyse af faghæftet har jeg udvalgt følgende kategorier til videre diskussion: aktiv handling, forpligtende fællesskaber og alsidig udvikling.

5.2: De interviewede idrætslæreres forståelse og brug af dannelsesbegrebet i idræt

I nedenstående analyse fokuseres der på de temaer, som de interviewede idrætslærere finder vigtige i forbindelse med deres tanker om dannelse i og planlægning af idrætsfaget.



Figur 6: Temaer og undertemaer

Figur 6 illustrerer de temaer og undertemaer, der er opstået gennem den systematiske tekstkondensering, som den er beskrevet af Malterud (2012) (se kodningsmatrice i bilag 5). I løbet af analysen vil de meningsbærende enheder fra lærerinterviewene inddrages. For at de interviewede idrætslærere opstår anonymt, optræder de her under dæknavnene Anja, Hanna og Thomas. Anja og Hanna er begge uddannet idrætslærere og har henholdsvis et og 25 års erfaring. Thomas er ikke linjefagsuddannet i idræt og har 3 års erfaring.

5.2.1: Dannelse i idrætsfaget

Igennem interviewene kommer de tre idrætslærere med forskellige beskrivelser og forståelser af dannelsesbegrebet i forbindelse med idrætsfaget. Anja forklarer her, hvor hun ser idrætsfagets dannespotentialer ligger:

”Jeg tror på mange områder, at den her dannelse, altså den her forståelse af, hvem man er som menneske, det er noget af det idræt kan hjælpe med” (I. 1: linje 103-104).

Hanna fremhæver noget af det samme, ved at snakke om begrebet identitet som en del af dannelsen:

”Altså hvis du [idrætslæreren] er mega utryk i dans og udtryk, så får du det jo ikke formidlet på en ordentlig måde, til at give dem [eleverne] en ordentlig identitet til at kunne være i det kulturelle og historiske i dansk og udtryk. Men hvis du sprudler af energi, og har lyst til at give fra dig, så er det jo en helt anden identitet du giver ungerne” (I. 2: linje 104-107).

Eleverne skal lære noget om sig selv og skabe en identitet i mødet med idrætsfaget. Anja falder tilbage på en lignende formulering tre gange i løbet af interviewet (I. 1: linje 98-99; 103-104; 110-11), og der bliver ikke sat uddybende ord på, hvordan denne dannelse af eleverne kan komme til udtryk i en konkret undervisningspraksis. Hun udtrykker dog også, at det øgede fokus på kombinationen af teori og praksis i idrætsfaget er med til at løfte dannelsen i faget (I. 1: linje 113-116). På den anden side er Hanna meget konkret i beskrivelsen af den betydning, undervisningen og underviseren har for elevernes identitetsdannelse. Hendes udsagn om elevernes identitet som en del af dannelsespotentialer giver et indtryk af, at hun er bevidst om, hvordan hun søger at danne eleverne gennem hendes undervisning. I forbindelse med dette fokus på identitet og at eleverne skal lære sig selv at kende, kan Thomas udtalelser trækkes ind. Thomas har et ønske om, at hans idrætsundervisning skal flytte elevernes grænser og samtidig præsentere dem for det, de ikke selv har stiftet bekendtskab med (I. 3: linje 215-221). Det bliver dog også udtrykt, at det er en stor udfordring at bringe disse tanker om dannelse ind i den praktiske undervisning (I. 1: linje 108)

5.2.2: Inspiration til og tanker om planlægning af undervisning

Efter at de tre idrætslærere har givet udtryk for deres forståelse af begrebet ”dannelse” ind i idrætsfaget, er det relevant at vende fokus mod det andet tema. Nærværende tema omhandler, hvad idrætslærerne tager udgangspunkt i, når undervisningen planlægges.

I interviewet fortæller idrætslærerne om, hvad der ligger til grund for udformningen af deres respektive årsplaner:

”... det er de officielle mål og de andre læreres tidligere årsplaner med modifikationer” (I. 1: linje 24-25).

”... at gøre dem klar til prøven i idræt i de seks indholdsområder” (I. 2: linje 20).

”I løbet af årsplanen for hvert år, møder man alle seks indholdsområder” (I. 3: linje 121-122).

Informanterne refererer alle tre til idrætsfagets Fælles Mål ved at nævne de officielle mål og de seks indholdsområder. I interview 2 nævner Hanna ydermere prøven i idræt som et argument for inddragelsen af de seks indholdsområder. Thomas udtrykker ligeledes eksplicit, at prøven "har en stor indflydelse på, hvordan vi planlægger" (I. 3: linje 22). Prøven i idrætsfaget har tilsyneladende en stor indflydelse på, hvordan idrætslærerne planlægger deres undervisning. I Hannas idrætsundervisning har det ikke kun betydning for udskolingen:

"Men du kan på ingen måde gøre dem klar til prøven i idræt, ved kun at køre det [forberedelsen til prøven] i 8. og 9. klasse. Så derfor har vi lavet en rød tråd helt ned til indskolingen. Vi begynder allerede tematiseret undervisning, uden at det bliver for svært" (I. 2: linje 131-134)

Hanna udtrykker her, at der er brug for en målrettet og bevidst idrætsundervisning helt fra indskolingen, for at de bliver klædt godt på til prøven i idræt. Hun udtrykker dog senere, at argumentet for den røde tråd er en kombination af at gøre eleverne klar til prøven og udvikle deres identitetsdannelse (I. 2: linje 140-143). Hanna fremhæver temaer som et vigtigt element i undervisningen og snakker eksempelvis om identitet (I. 2: linje 107), fællesskaber (I. 2: linje 16) og kultur (I. 2: linje 105). I arbejdet med at inddrage temaer i undervisningen udtrykker Thomas: "Vi arbejder og kæmper stadig for at få temaerne gjort tydelige i løbet af skoleåret. Det synes jeg er en kæmpe udfordring" (I. 3: linje 135-136). Det er altså ikke lige let for idrætslærerne at arbejde med temaer i deres undervisning.

I forbindelse med selve undervisningen pointerer Anja og Hanna vigtigheden af, at der opstår en verbal kommunikation mellem eleverne og læreren.

"Hvad har vi lavet, ... hvad har vi fokus på" (I.1: linje 52-53)

"I kropsbasis så er det jo noget med, at vi går ind og kommunikerer omkring det om ikke at være genert, altså det der med identitet" (I. 2: linje 64-65)

Gennem disse udtalelser fremhæver de betydningen af refleksionen hos eleverne og den verbale kommunikation. Hanna inviterer og opfordrer her eleverne til at reflektere og kommunikere over det at være genert, og hvilken betydning det får for deres identitet. Hun inviterer ligeledes udskolings eleverne til at være medbestemmende til årsplanen, ved at de kan give udtryk for, hvilke indholdsområder de ønsker mere undervisning i (I. 2: linje 154-156). På den måde opmuntres eleverne til refleksion og engagement i undervisningen. Ligeledes er Anja opmærksom på, at hun gennem kommunikation med eleverne, kan hjælpe dem med at fokusere på det tilsigtede. På den anden side udtrykker alle tre informanter dog, at hvis det ikke lykkes at gennemføre alle dele af den planlagte undervisning af forskellige årsager, så er det oftest refleksionsdelen, der udlades først (I. 1: linje 52-53 og 85; I. 2: linje 86; I. 3: linje 204-205).

5.2.3: Målet for idrætsfaget

I informanternes beskrivelser af hvad målet for idrætsfaget er, udviser de en forbløffende stor enighed:

”Jeg tænker egentligt, at det er glæden ved bevægelse, få sig bevæget” (I. 1: linje 95)

”Det er at give børnene en god oplevelse af det med at bevæge sig” (I. 2: linje 92)

”Vi prøver at lave noget, hvor vi viser, at det er sjovt at bevæge sig” (I. 3: linje 58)

Udtalelserne giver et entydigt billede af, at de tre idrætslærere ønsker, at eleverne oplever en glæde ved at bevæge sig. Denne glæde kan eksempelvis komme af, at eleverne får mulighed for at udvikle sig på det niveau, de er på, ”uanset om du er tyk, tynd, høj eller lav” (I. 2: linje 93). Thomas udtrykker et lignende synspunkt og supplerer, at undervisningen ikke skal udstille elevernes svagheder over for resten af klassen, men at de skal opleve det som værende sjovt at deltage (I. 3: linje 59-62). Anja argumenterer ud fra, at bevægelse er med til at øge elevernes livsglæde (I. 1: linje 94).

5.2.4: Opsamling

Samlet set giver interviewene et billede af idrætslærernes beskrivelser af idrætsfagets dannelsepotentia-ler, planlægning og mål. Det kommer frem, at der er forskel på, hvor konkret den enkelte idrætslærer kan beskrive dannelsen af eleverne i deres undervisningspraksisser. Der er dog enighed om, at samtalen og refleksionen er vigtige elementer i elevernes dannelsesproces. På den anden side er det typisk de selv samme elementer, der først udlades i en presset undervisning. Der er ligeledes en fælles opmærksomhed på, at undervisningen skal tage udgangspunkt i de seks indholdsområder i kompetenceområdet ”alsidig idrætsudøvelse”. Det kommer dog også frem, at idrætslærerne omtaler og inddrager de to andre kompetenceområder ”idrætskultur og relationer” og ”krop, træning og trivsel” i forskellig grad. Til slut beskriver idrætslærerne målet for idrætsfaget som værende, at give eleverne en god oplevelse og en glæde ved at bevæge sig.

Kapitel 6: Diskussion

Med henblik på at belyse hvordan idrætslæreren kan danne eleverne gennem idrætsundervisningen og samtidig sikre, at der arbejdes med alle fagets færdigheds- og vidensområder, vil denne diskussion sammenholde fundene fra analysen af det empiriske materiale med de præsenterede dannelses teorier af henholdsvis Klafki og Rønholt. Hertil vil relevant forskning og litteratur ligeledes inddrages.

I faghæftet beskrives det, hvordan de forpligtende fælleskaber, som eleverne indgår i, og en alsidig og helhedsorienteret idrætsundervisning er med til at understøtte det dannelsepotentiale, der ligger i idrætsfa-

get. Alsidigheden skal her kommer til udtryk ved, at der arbejdes med alle fagets tre kompetenceområder. For at sikre dette samspil mellem kompetenceområderne, foreslår faghæftet, at der arbejdes temabaseret i undervisningen. Når man læser færdigheds- og vidensområderne under kompetenceområderne "*Krop, træning og trivsel*" og "*Idrætskultur og relationer*", giver Fælles Mål flere muligheder for at arbejde med temaer. Med en skelen til Klafkis dannelsesteori kan disse temaer udvælges, således at der i undervisningen arbejdes med tidstypiske problemstillinger som eksempelvis kropsidealer eller identitet. På denne måde kan den temabaserede undervisning, gennem de valgte temaer, medvirke til at understøtte elevernes dannelse. En af de interviewede idrætslærere udtrykker dog eksplicit, at det er en stor udfordring at arbejde med temaer i undervisningen. Denne påstand falder i tråd med nogle af de resultater, som *SPIF-18* fandt frem til. Rapporten fandt, at idrætslærerne i udkolingen prioriterer arbejdet med det andet kompetenceområdet "*Idrætskulture og relationer*" markant lavere end de to andre kompetenceområder (von Seelen et al., 2018, s. 16). Årsagen, til at det tredje kompetenceområdet "*Krop, træning og trivsel*" vægtes på samme niveau som "*Alsidig idrætsudøvelse*", kan skyldes færdigheds- og vidensområdet "*Fysisk træning*". Resultaterne viser nemlig, at færdigheds- og vidensområdet "*Fysisk træning*" prioriteres markant højere en "*Sundhed og trivsel*" og "*Krop og identitet*", der alle tre befinder sig i det tredje kompetenceområde (von Seelen et al., 2018, s. 25). Resultaterne fra *SPIF-18* viser altså, at de færdigheds- og vidensområder, der lægger op til temabaseret undervisning, generelt er underrepræsenteret i idrætsundervisningen. Selvom faghæftet prioriterer et afsnit om temabaseret undervisning, pointerer Hansen (2016) i sin afhandling, at idrætslærerne mangler idrætsfaglige undervisningsmidler, der understøtter en temabaseret undervisningsform. Der sker dog en udvikling inden for de idrætsfaglige undervisningsmidler, og sidste år udkom der bl.a. et nyt undervisningsmiddel, der tager udgangspunkt i den temabaserede undervisningsform (Christensen & Svendsen, 2019).

Faghæftet beskriver ligeledes, at idrætsfaget kan sikre dannelse af eleverne gennem aktiv handling, ved at give eleverne mulighed for at erfare, lære og opleve fagets tre kompetenceområder gennem aktiv deltagelse. Ved eksplicit at inddrage "*handlekompetence som dannelsesideal*" af Rønholdt uddyber faghæftet, hvordan idrætsundervisningen kan tilrettelægges, således elevernes handlekompetence udvikles. Faghæftet understøtter, at arbejde med idrætsfagets kropslige, idrætslige, personlige og sociale kompetencer hidtil primært har omhandlet den sanselige og følelsesmæssige dimension. Så ved at italesætte den tavse viden og gøre den eksplicit sammen med eleverne gennem reflekterende samtaler, udvides læringsudbyttet på en betydelig måde. Rønholdt (2013) understreger i denne forbindelse, at når idrætsundervisningen er fagligt forankret sammen med den reflekterende samtale om sagsforholdet, er den alment dannende. Dette er i overensstemmelse med Klafkis (2019) beskrivelse af den kategoriale dannelse. Den kategoriale dannelse ligger i vekselvirkningen mellem, at det udvalgte faglige indhold åbner sig for eleverne, samtidig med at

eleverne åbner sig for indholdet eksempelvis gennem de reflekterende samtaler. Schön (2013) vil muligvis kritisere denne brug af reflekterende samtaler for at være ensidet og pointere, at den primært anvendes til refleksion *over* handling. Han søger gennem sin forskning, at sætte større fokus på den refleksion der sker *i* handling. Ved at følge en række eksperter inden for forskellige professioner, ser han, at de i kraft af deres praksiserfaring og ekspertise kan udvise refleksion *i* handling ved at improvisere løsninger i et handlingsøjeblik. Jeg medgiver Schön, at mit fokus på den reflekterende samtale hovedsagligt omhandler elever og lærers refleksion *over* handling. Jeg vil derimod stille mig en smule kritisk overfor et primært fokus på refleksion *i* handling i idrætsundervisningen, da jeg vurderer at mange af eleverne i idrætsundervisningen ikke besidder den ekspertise, det kræver.

Alle de tre interviewede idrætslærere tilslutter sig, at en verbal og eksplicit kommunikation om indholdet i idrætsundervisningen er vigtig. Dog viser deres erfaring, at det oftest er denne kommunikative og refleksive del af undervisningen, der mindskes eller helt udlades som det første i en presset undervisning. Manglen på refleksive læreprocesser er ligeledes noget der kommer til udtryk i *SPIF-18*. 25 % af de adspurgte idrætslærere i udskolingen vurderer at de pr. undervisningsgang bruger mellem 0 – 5 minutter på refleksive læreprocesser, mens hele 70 % af de adspurgte vurderer, at de maksimalt bruger 10 min (von Seelen et al., 2018, s. 65). *SPIF-18* konkluderer yderligere, at størstedelen af denne tid bliver brugt i undervisningens begyndelse i forbindelse med introduktionen. Det efterlader et indtryk af, at der ikke bliver efterladt megen tid til, at eleverne kan åbne sig for det faglige indhold gennem reflekterende samtaler.

Der beskrives altså et idrætsfag, hvor en helhedsorienteret undervisning med fokus på de reflekterende samtaler rummer et stort dannesepotentiale. Det står i kontrast til de interviewede idrætslæreres primære mål for undervisning, som værende at eleverne skal synes det er sjovt at bevæge sig. Selvom Fagets Formål eksplicit udtrykker, at eleverne skal opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt, så repræsenterer det dog kun en lille del af det formål og dannesepotentiale, der ligger i idrætsfaget.

Den temabaserede undervisning indebærer ifølge faghæftet, at et undervisningsforløb tilrettelægges med udgangspunkt i samspillet mellem flere kompetenceområder, hvoraf det ene inddrages som et tema. Som tidligere nævnt fordrer det altså en helhedsorienteret undervisning, der kan understøtte elevernes dannelse. Faghæftet argumenterer derimod for den temabaserede undervisning ud fra, at valget af den temabaserede undervisning vil "forberede eleverne frem mod den afsluttende prøve" (Undervisningsministeriet, 2019, s. 73). Alle intentionerne om at den temabaserede undervisning giver eleverne en helhedsforståelse af idrætsfaget samt understøtter deres dannelse falder til jorden, hvis idrætsundervisningen skal temabaseres blot for idrætsprøvens skyld. Disse to argumenter står altså i kontrast til hinanden og viser med al

tydelighed, at det er vigtigt at være opmærksom på, at temabaseret undervisning kan komme til at fremstå med en begrundelse i henholdsvis et dannelsesperspektiv og en curriculumtanke.

Kapitel 7: Læring *i*, *om* og *gennem* som en operationel didaktisk model

Jeg vil nu præsentere, hvordan idrætsundervisning, med fokus på dimensionerne læring *i*, *om* og *gennem* samt brug af temaer, kan tilrettelægges, således den danner eleverne og samtidig muliggøre arbejdet med alle fagets færdigheds- og vidensområder. Hensigten er at vise eventuelle idrætslærere, hvordan arbejdet med noget så komplekst som dannelse og til tider uoverskueligt som Fælles Mål kan operationaliseret og gøres håndterbart. Jeg vil følgende vise og argumentere for, hvordan læring *i*, *om* og *gennem* kan anvendes som en dannelsesintegrerende operationel didaktisk model for idrætsundervisningen.

Jeg vil tage udgangspunkt i planlægningen af et forløb for at eksemplificere, hvordan læring *i*, *om* og *gennem* kan bruges som en didaktisk model i praksis. Begyndelsesvis skal idrætslæreren bestemme sig for hvilken aktivitet, forløbet skal tage udgangspunkt i. Aktiviteten vælges ud fra de seks færdigheds- og vidensområder i kompetenceområdet "*Alsidig idrætsudøvelse*" (+ "*Fysisk træning*"). Jeg vil her tage udgangspunkt i aktiviteten basketball, som hører ind under "*Boldbasis og boldspil*". Når aktiviteten er valgt, skal idrætslæreren udvælge hvilke øvelser og småspil, der skal bruges i undervisningen. Valget og tilrettelæggelsen af øvelserne kan eksempelvis tage udgangspunkt i et ønske om progression eller en hel-del-hel tilgang. Men fælles for dem er, at der her er fokus på elevernes læring *i* bevægelse, ved at eleverne får mulighed for at stifte bekendtskab med forskellige elementer og facetter af spillet basketball og samtidig anvende og udvikle egne færdigheder. Ved læring *i* bevægelse er det altså elevernes fysiske udøvelse, der er i fokus.

For at idrætsundervisningen ikke blot henfalder til at blive et aktivitetsfag, vil jeg nu fokusere på, hvordan eleverne kan udvikle en viden *om* eksempelvis basketball ved at inddrage dimensionen læring *om* bevægelse i forløbet. I praksis betyder det, at idrætslæreren skal udvælge relevant teori og centrale begreber, der kan forsyne eleverne med en teoretisk baggrund, så de kan forstå og danne sammenhænge mellem det, de observerer og udøver. I dette forløb kan der eksempelvis inddrages relevante taktikker til at åbne eller bryde igennem et forsvar ved at benytte begreber som at "*skabe rum*" og brug af "*pick and roll*". Ved at inddrage relevant teori og idrætsfaglige begreber i kommunikationen til og med eleverne, udvikler eleverne en forståelse og et fagsprog. Det kan hjælpe dem til at begrebsliggøre særlige kendetegn ved basketball og placere den ind i en boldspilssammenhæng. I læring *om* bevægelse er der altså fokus på de centrale begreber, regler mm., som findes i alle bevægelsesaktiviteter.

For at sikre at idrætsfaget bidrager til skolens dannelsesopgave, er det vigtigt at idrætslæreren gøre sig bevidste valg om, hvad eleverne ydermere kan lære af at deltage i idrætsaktiviteterne. Idrætslæreren skal altså gøre sig tanker om, hvad eleverne skal lære *gennem* den valgte aktivitet. Ved at vælge et tema for forløbet, gives eleverne et sæt "briller", hvorigennem de ser på aktiviteten. De resterende færdigheds- og vidensområder fra Fælles Mål, der ikke refererer til fysiske aktiviteter, giver idrætslæreren rig mulighed for at udvælge sådanne temaer. Eksempelvis kan basketballforløbet inddrage temaet "styrker og svagheder", som udledes af færdigheds- og vidensområdet "*Samarbejde og ansvar*". Temaet kan komme til udtryk i forløbet, ved at eleverne internt på holdet udveksler styrker og svagheder, så holdet kan udnytte de individuelle styrker i fordelingen af roller på banen. Temaet er ikke kun med til at styrke elevernes bevidsthed om egne styrker og svagheder i en idrætsfaglig kontekst. Det besidder også en ekstern værdi, og det er vigtigt, at idrætslæreren hjælper eleverne til at koble dette til andre arenaer end idrætstimen som eksempelvis samarbejde med andre mennesker i gruppearbejde eller fritiden. Et bedre kendskab til sine styrker kan give eleverne større tro på egne evner, og bevidstgørelsen af svagheder kan hjælpe dem til at imødekomme disse. *Gennem*-dimensionen handle altså om, hvordan man som idrætslærer kan bruge aktiviteten som medium for social, personlig og kognitiv udvikling mm.

Jeg har gennem det eksemplificerede forløb om basketball vist, hvordan et idrætsforløb kan tilrettelægges med udgangspunkt i læringens tre dimensioner som didaktisk model. Igennem eksemplet kommer det ligeledes til udtryk, hvordan læring *i, om og gennem* fordrer et helhedsorienteret idrætsundervisning, samt hvordan *gennem*-dimensionen kobler undervisningspraksissen op på idrætsfagets dannelsesopgave.

Kapitel 8: Kritisk refleksion over metode

Jeg vil her reflektere kritisk over projektets opfyldelse af spejlkriteriet, som er et af de kvalitetskriterier, der gør sig gældende i den forstående forskningstype. Spejlkriteriet er med til at sikre gyldighed i en undersøgelse, da det giver informanterne mulighed for at læse og genkende sine meninger i forskerens beskrivende fortolkninger. Jeg har valgt ikke at anvende spejlkriteriet, ud fra en tanke om ikke at bebyrde idrætslærerne yderligere i denne for dem til tider kaotiske coronatid. Jeg har i stedet stræbt efter at stille fortolkende spørgsmål i interviewene for at verificere informanternes udtalelser og på den måde øge fundenes gyldighed. Jeg har dog i det efterfølgende arbejde med de transskriberede interviews måtte erfare, at mit håndværk, som den interviewende forsker, har medført både fortolkede og uklare passager. Her benytter jeg mig eksempelvis af et fortolkende spørgsmål, efter at Hanna har fortalt om sit dannelsessyn gennem et par minutter:

"Det jeg hør dig sige er, at dannelse handler om at skabe en identitet hos eleverne".

”Ja. Og en gensidig respekt” (I. 2: linje 109-110).

Her får Hanna mulighed for at tilkendegive sin enighed samt komme med en lille tilføjelse. I sit interview udtaler Anja sig om dannelsen på denne måde:

”Så jeg tror på mange områder, at den her dannelse, altså den her forståelse af, hvem man er som menneske. Det er noget af det idræt kan hjælpe med” (I. 1; linje 103-104).

I dette tilfælde fortsætter jeg interviewet uden at afdække, hvilke dele af det at være menneske, som hun mener, idræt kan hjælpe med. På baggrund af disse betragtninger om lejlighedsvis mangler på fortolkende spørgsmål, kan der stilles spørgsmålstejn ved nogle af fundendes gyldighed.

Kapitel 9: Konklusion

På baggrund af ovenstående er der givet et indblik i dannelsesbegrebet ind i en idrætsfaglig kontekst ved bl.a. at inddrage Rønholt og Klafkis dannelsesteoretiske tanker. Idrætslæreren kan altså danne eleverne ved at arbejde med deres handlekompetence og ved inddragelse af tidstypiske problemstillinger. Yderligere vises det, at den reflekterende samtale er et vigtigt element i idrætsundervisningen, for at eleverne kan udvikle deres sociale og personlige kompetencer samt åbne sig op for sagsforholdet. Derudover viser de interviewede idrætslæreres udtalelser om dannelse i idrætsfaget, at der er stor forskel på, hvor konkret de medtænker dannelse i deres undervisning. En af lærerne holder sig til en abstrakt formuleringen om, at eleverne skal lære sig selv bedre at kende, hvorimod en anden beskriver konkret, hvordan hun arbejder med eksempelvis identitet. Sammenlagt med de interviewede idrætslæreres udtalelser om målet for idrætsfaget, som værende at eleverne skal opleve en glæde ved bevægelse, viser det, at de ikke til fulde har øje for idrætsfagets dannelsespotentialer. Det er ligeledes vist, hvordan et bredt udvalg af temaer kan udvælges ud fra Fælles Mål. Jeg har derfor argumenteret for, hvordan læring *i*, *om* og *gennem* kan anvendes som en dannelsesintegrerende operationel didaktisk model for planlægning af idrætsundervisning. Det er gjort ved at illustrere, hvordan læring *i*, *om* og *gennem* fordrer en helhedsorienteret idrætsundervisning, samt hvordan *gennem*-dimensionen kobler idrætsundervisningen op på idrætsfagets dannelsesopgave.

Referenceliste

- Andersen, I. (2013). *Den skinbarlige virkelighed: vidensproduktion i samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur.
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport, and physical education*. Heinemann.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement, and the curriculum*. Falmer Press.
- Bolding Christensen, A., & Munk Svendsen, A. (2019). *(Be)greb om idræt*. Meloni.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Dahlager, L., & Fredslund, H. (2011). Hermeneutisk analyse. I S. Vallgård & L. Koch (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (s. 157–181). Munksgaard Danmark.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2004). *Idræt i folkeskolen: et fag med bevægelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Duedahl, P., & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Hansen, T. (2016). *Udskolingen i bevægelse: Et aktionsforskningsprojekt med henblik på udvikling af next practice idrætsundervisning*. Syddansk Universitet.
- Klafki, W. (2019). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Klim.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Launsø, L., Rieper, O., & Olsen, L. (2011). *Forskning om og med mennesker: forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. Nyt Nordisk Forlag.
- Lynggaard, K. (2020). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udg., s. 185–202). Hans Reitzels Forlag.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Sage Publications*
- Munk, M., & von Seelen, J. (2012). *Status på idrætsfaget 2011*. KOSMOS.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2020). *Aktionsforskning* (S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.); 3. udg., s. 137–166). Hans Reitzels Forlag.
- Ramian, K. (2011). *Casestudiet i praksis*. Academica.
- Reinecker, L., & Jørgensen, P. S. (2016). *Den gode opgave*. Samfundslitteratur.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., & Skov, S. (2017). *Den gode opgave: Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.
- Rostbøll, S. F. (2019). Dannelse i idrætsfaget - mere en kropslige kompetence. I J. Hansen & M. Wahl Andersen (Red.), *Dannelse i alle fag* (s. 201–212). Dafolo A/S.
- Rønholt, H., & Peitersen, B. (2013). *Idrætsundervisning: en grundbog i idrætsdidaktik*. Institut for Idræt : Museum Tusulanum.

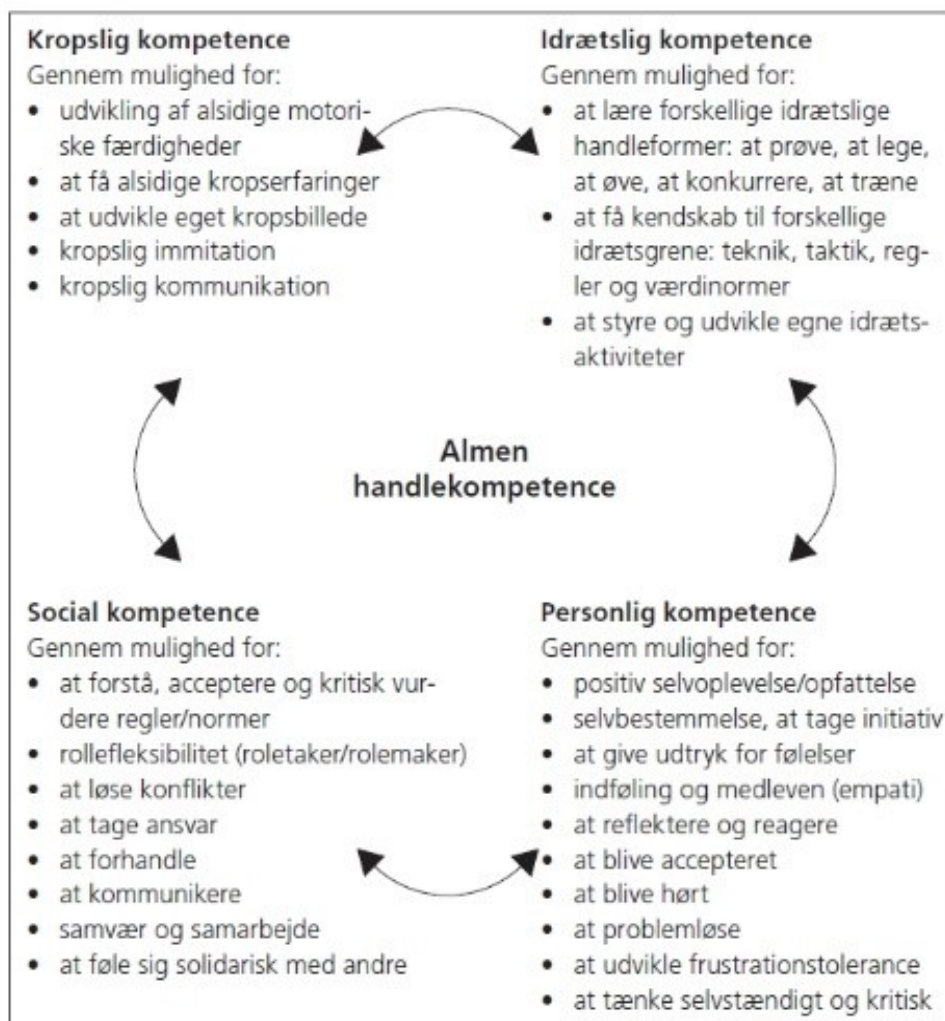
Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Klim.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation* (Nachdr.). Wadsworth, Thomson Learning.

Undervisningsministeriet (2019). *Idræt - Faghæfte*. Lokaliseret fra <https://emu.dk/grundskole/idraet/laeseplan-og-vejledning>

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

Bilag 1 – Handlekompetence som dannelsesideal



Figur 7: Illustration af Almen Handlekompetence (Rønholdt, 2013)

Bilag 2 – Interviewguide til lærerinterview

Tema	Spørgsmål	Baggrund
Baggrund	<p>Fortæl om din baggrund som idrætslærer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvor mange år har du arbejdet som idrætslærer? • Hvilken uddannelse har du i forbindelse med faget? • Hvad er din motivation for at være idrætslærer? 	Bryde isen og få et indblik i lærerens baggrund.
Planlægning af undervisning	<p>Hvad tager du udgangspunkt i, når du skal planlægge en idrætsundervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planlægning af årsplan? • Planlægning af forløb? • Planlægning af den enkelte time? <p>Bruger du idrætsrelaterede læremidler?</p>	Afdække bevæggrunden for planlægning af lærerens undervisning.
Udførelse af den planlagte undervisning	<p>Er det tydeligt for eleverne, hvad de skal lære i den enkelte undervisning?</p> <p>Lykkes det altid at gennemføre den planlagte undervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad udelades først i en presset undervisning? 	Undersøge sammenhæng eller forskel mellem den planlagte og gennemførte undervisning.
Tanker om dannelse i idræt	<p>Hvad er dit mål med idrætsfaget?</p> <p>Har du gjort dig overvejelser om, at idræt kan være med til at danne elever? – hvordan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan får du det med i praksis? 	Afdække idrætslærernes tanker om dannelse i og målet for idrætsfaget.
Afrunding	<p>Er der andet du synes er vigtigt at komme omkring, i forhold til det vi har snakket om?</p>	

Bilag 3 – Detaljeret beskrivelse af den systematiske tekstkondensering

Trin 1: Helhedsindtryk – fra vildnæs til temaer

- I trin 1 gennemlæses interviews, for at kunne danne et overblik over det empiriske materiale. Her ledes der efter temaer som bidrager med viden til undersøgelsens problemstilling.
- Under den første gennemlæsning er helhedsindtrykket det vigtigste, men meningsfulde udsagn noteres. Det er vigtigt at modstå tangen til at systematisere.
- Herefter nedskrives intuitive temaer.

Trin 2: Meningsbærende enheder – fra temaer til koder:

- I dette trin organiseres den del af analyse, som skal studeres nærmere. Der sorteres i interviews, så kun de meningsbærende enheder anvendes.
- De meningsbærende enheder, skal sige noget om de udvalgte temaer fra forrige trin. Efter markeringen af enhederne systematiseres de via kodning.
- Kodningen illustreres i en matrice for at skabe overblik over de meningsbærende enheder.
- Temaer sammenlignes med forforståelsen og den teoretiske referenceramme for at sikre at temaerne ikke virker som fremmedelementer i denne sammenhæng.
- Meningsaspekter må gerne skabe rum for flere fortolkninger.

Trin 3: Kondensering – fra kode til mening:

- Undervejs opstår der ulige nuancer i hovedtemaerne, og der laves subgrupper under hovedtemaerne for ikke at miste overblikket. Disse forskellige meningsbærende enheder, som er systematiseret i kodningsmatricen, skal nu abstraheres. Jeg henter systematisk mening ud ved at kondensere indholdet i de meningsbærende enheder og sammensætter dem med lignende tekstelementer. Enhederne kategoriseres under hovedtemaerne og samtidig under subgrupperne.

Trin 4: Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreber:

- Herefter sammensættes de forskellige meningsbærende enheder med en mellemliggende tekst, der kæder de meningsbærende enheder sammen.
- Den "færdige" tekst fungerer som beskrivelse af informanternes oplevelser og erfaringer.

Bilag 4 – Tematisk opdeling af interview

Tema 1: Dannelse i idrætsfaget

Interview 1

Linje 98-100:

” Ja. Jeg synes det ligger lidt i tråd med det jeg sagde før med livsglæde. Jeg tænker, det handler om det hele menneske. Krop, sind. Der er jo mange ting der kommer, når man bevæger sig. På den måde får det godt med sig selv. Så bestemt”.

Linje 103-104:

” Så jeg tror på mange områder, at den her dannelse, altså den her forståelse af, hvem man er som menneske. Det er noget af det idræt kan hjælpe med”.

Linje 108-116:

”Ja. Og det er jo lige præcis det, der er svært. Altså (...) ja (...) det synes jeg jo, hvis man ser det hele menneske. Så synes jeg hurtigt, at det kan lade sig gøre (...) Det er et godt spørgsmål. Jeg synes bare dannelse er mange ting. Men som jeg sagde, så er dannelse for mig også at se det hele menneske. Og få eleverne til at forstå, hvem de er. Og hvad de kan med deres krop og deres sind. Og det synes jeg egentligt at idræt gør meget fint. Også fordi idræt ikke kun handler om bevægelse. Nu er der også kommet meget teoretisk på også. Så jeg synes jo egentligt, at det hele bliver bakket op i teori og praksis.

”Tænker du, at det er med til at løfte idrætsfagets dannelsesopgave, at teori og praksis bliver blandet sammen?”

”Ja det synes jeg”

Interview 2

Linje 103-110

”Jeg tror det er rigtig vigtigt, hvem man selv er. Fordi det er også, hvad du kan give eleverne efterfølgende. Altså hvis du er mega utryk i dans og udtryk, så får du det jo ikke formidlet på en ordentlig måde, til at give dem en ordentlig identitet til at kunne være i det kulturelle og historiske i dans og udtryk. Men hvis du selv sprudler af energi og har lyst til at give fra dig. Så er det jo en helt anden identitet du giver ungerne. Og selvfølgelig også hvordan du bygger undervisningen op. Det er jo klart ikke, men nu snakker jeg lige overordnet i forhold til vores rolle”.

”Det jeg hør dig sige er, at dannelse handler om at skabe en identitet hos eleverne”.

”Ja. Og en gensidig respekt”.

Interview 3

Linje 215-221

"Ja, for mig der er det klassiske dannelsesbegreb, at jeg skal saft susemde lære mine eleverne noget som de ikke selv havde set på youtube. Og det gør jeg i rigtig vid udstrækning i de andre fag som dansk, historie og kristendom. Så jeg tænker at, som jeg sagde tidligere, så tænker jeg, at det er det jeg gør, når eleverne blive præsenteret for nogle nye sportsgrene. Og så det der med at få flyttet grænserne lidt. Altså at få lært hende pigen i 7. klasse, der altid har være panisk angst for at lave kolbøtter, at lave en kolbøtte. Altså det er jo bare mega fedt, og det synes jeg, der er noget dannelse i. Altså få flyttet grænser og samtidig blive præsenteret for det, man ikke selv havde mødt. Det tror jeg er de ting, jeg tænker mest i".

Tema 2: Planlægning af undervisning

Undertema 1: Inspiration til og tanker om planlægning af undervisning

Interview 1

Linje 24-25

"Så derfor synes jeg det er de officielle mål og de andre læreres tidligere årsplaner med modifikationer".

Interview 2

Linje 12-20

"Hvad er din motivation for at undervise i idræt?"

"Fordi bevægelse er jo noget af det vigtigste vi har her i liver. Hvis vi ikke bevæger os, så er der heller ikke meget hjerne, der fungerer. Det er mit motto".

"Sådan. Kort og godt".

"Den er ikke meget længere en det. Ej, så fællesskaber. Altså så er der noget kultur ind i også. Jeg synes også at det med fællesskaberne er vigtigt. Fællesskaber og at være sammen om noget med bevægelse, gør mig glad".

Linje 64-70

"I kropsbasis så er det jo noget med at vi går ind og kommunikerer omkring det om ikke at være genert, altså det der med identitet. Og os selv i forhold til andre. Jeg er helt okay, og det arbejder vi øvrigt med helt nede fra indskolingen af. Det der med at man ser ud, som man ser ud, og man må ikke være genert uanset om du er høj eller tynd, eller du ikke har en 8-pack, når du kommer op i 7. klasse som dreng. Det er der ikke noget forkert i".

"Jeg kan høre, at I gør meget ud at kommunikere verbalt sammen med eleverne".

"Ja, meget".

Linje 130-134

"Når ja, den røde tråd. Og det er jo det der med, at der i vejledningen stod det der med 7. – 9. klasserne. Man skal kun gøre dem klar til prøven i 8. og 9. klasse. Men du kan på inden måde gøre dem klar til prøven i idræt, ved kun at køre det du skal i 8. og 9. klasse. Så derfor har vi lavet en rød tråd helt ned til indskolingen. Vi begynder allerede at bruge dugene, vi snakker tema altså tematiseret undervisning, uden at det bliver for svært. Men præsenterer dem langsomt for de her ting".

Linje 140-143

"Gør I kun dette for at gøre dem klar til eksamen, eller ser i det også som en identitetsdannelse ved at få disse temaer ind over undervisningen?"

"Det er helt klart en kombination af alle de dele. Altså til det der med at danne dem og være den man er, og acceptere den man er. På det niveau man nu er i".

Linje 154-156

"Og børnene er meget medbestemmende i årsplanen. F.eks. har vi spurgt dem her i januar februar; Hvad synes I nu vi mangler i forhold til de her seks områder. Der var de meget klare og sagde, at det var løb, spring og kast".

Interview 3

Linje 121-122

"I løbet af årsplanen for hvert år, møder man alle seks indholdsområder".

Linje 134-136

"Så det er primært indholdsområderne i tager udgangspunkt i?"

"Ja, der må vi nok sige. Og så forsøger vi så, arbejder og kæmper stadig for at få temaerne gjort tydelige i løbet af året. Det synes jeg er en kæmpe udfordring".

Undertema 2: Idrætsprøvens betydning

Interview 1

Linje 45-46

"Og ved de store der er det jo dem selv, der lige i øjeblikket selv har sørget for opvarmningsprogrammer. For det skal de jo selv kunne stå for til eksamenen".

Interview 2

Linje 20

”Den er meget klar at svare på. Det er at gøre dem klar til prøven i idræts i de seks indholdsområder”.

Interview 3

Linje 19-22

”Jeg synes idræt, på mange måder måske lidt mere end de andre fag som jeg har, der virker det lidt som om, at den der eksamen, som måske kommer i slutningen, den ligger lidt som sådan en dyne over det hele”.

Undertema 3: Udfordringen mellem den planlagte og udførte undervisning

Interview 1

Linje 52-53 og 84-85

”Altså det synes jeg ved de små, der terper vi det ret meget med dem. Hvad har vi lavet? hvad lavede vi sidste gang? Hvad er det lige for et emne vi kører lige nu, hvad har vi fokus på?”

”Når der så er de her pressede timer. Hvilke dele af undervisningen er det så der forsvinder først?”

”Så er det 100 % min taletid der ryger”.

Interview 2

Linje 86-87

”Men ellers så vil jeg sige, så kan det tit være refleksionen, der misses. Fordi der er noget forståelse, der skal forstås, inden man kan reflektere”.

Interview 3

Linje 204-208

”Altså, såå. Så bliver det tit refleksionen, og der hvor eleverne skal prøve at reflektere over, det de har lavet. Fordi det er der, det ligesom kræve noget dialog. Og hvis der bare ikke er nogen, der giver byde ind, så bliver det 40 mennesker, der sidder og venter. Den ryger først, og så vil man i højere grad stadig bare udføre øvelserne. For så længe vi på den måde er i gang, jamen så skal man tænke mindre skoleagtigt og bare være aktiv”.

Tema 3: Målet for idrætsfaget

Interview 1

Linje 92-96

”Men jeg tænker at det vigtigste for mig, det vigtigste for idræt er, at man har nogle børn, som får sig rørt. Får forstået kroppen og særligt får rørt sig. For det er langt fra alle børn, som rør sig, når de kommer hjem fra skole. Fordi så er jeg sikker på at der er mere livsglæde. Der er nogle endorfiner, der – hvad hedder sådan noget – bliver sat i spil. Så jeg tænker egentligt, at det er glæden ved bevægelse, få sig bevæget”.

Interview 2

Linje 92-93

”Mmh. Det er at give børnene en god oplevelse af det med at bevæge sig. Det at bevæge sig er bare en dejlig ting, uanset om du er tyk, tynd, høj eller lav”.

Interview 3

Linje 58-62

”Det korte af den lange er nok, at vi prøvet at lave noget, hvor vi viser, at det er sjovt at bevæge sig, altså det er sjovt at have idræt. Og der hvor det tit bliver farligt for vores elever, det er, når vi skal lave højdespring, fordi der er en korrekt måde at udføre springet på, og så bliver man bange for at udføre det forkert, og i øvrigt så står hele klassen og kigger på. Og selvfølgelig skal vi have atletik med i idræt, men vi synes bare det er vigtigt, at vi også har det andet med. Der hvor det bare skal være sjovt at være med”.

Bilag 5 - Kodningsmatrice

Temaer	Interview 1 Anja	Interview 2 Hanna	Interview 3 Thomas
Dannelse i idrætsfaget	98-100 103-104 109-116	103-110	215-221
Planlægning af undervisning Inspiration til og tanker om planlægningen af undervisning	24-25	12-20 64-70 130-134 140-143 154-156	121-122 134-136
Planlægning af undervisning Idrætsprøvens betydning	45-46	20	19-22
Planlægning af undervisning Udfordringen mellem den planlagte og udførte undervisning.	52-53 84-85	86-87	204-208
Målet for idrætsfaget	92-96	92-93	58-62