

Elevmedbestemmelse

i

idræt

Bacheloropgave Marts 2013

Helle Skak Østrup-Kristensen

Studienummer 107182

Vejledere: Svend Handler Nygaard og Henrik Lundsted Nielsen

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	side 4
2. Problemformulering.....	side 5
3. Læsevejledning.....	side 5
4. Teori.....	side 6
4.1 Medbestemmelse.....	side 7
4.2 Engagement.....	side 9
4.3 Almendannelse	side 10
4.3.1 Klafkis definition.....	side 10
4.3.2 Tønnesvangs begreb kvalificeret selvbestemmelse.....	side 11
4.3.3 Rønholts handlekompetencemodel.....	side 12
4.4 Praksisfællesskaber.....	side 13
5. Empiri.....	side 15
5.1 Undersøgellesdesign.....	side 15
5.2 Kvalitative metoder.....	side 15
5.2.1 Refleksionslog.....	side 15
5.2.2 Fokusgruppeinterview.....	side 16
5.3 Metodekritik af kvalitative metoder.....	side 17
5.3.1 Refleksionslog.....	side 17
5.3.2 Fokusgruppeinterview.....	side 18
6. Undervisningsforløb.....	side 18
7. Analyse og diskussion.....	side 20
7.1 Tema 1 Elevernes oplevelse af medbestemmelse.....	side 20
7.2 Tema 2 Praksisfællesskabet påvirker engagement og kompetenceudvikling.....	side 23
7.3 Tema 3 Elevernes engagement og udbytte af deduktiv og induktiv undervisning.....	side 27

8. Konklusion.....	side 30
9. Handleperspektiv.....	side 31
10. Perspektivering.....	side 32
11. Litteraturliste.....	side 33
11.1 Litteratur.....	side 33
11.2 World Wide Web.....	side 34
Bilag 1 Emne og lærerfaglig problemstilling.....	side 35
Bilag 2 Analyse af fokusgruppeinterview.....	side 37
Bilag 3 Fokusgruppeinterview spørgsmålsguide.....	side 39
Bilag 4 SMTTE og undervisningsplan.....	side 40
Bilag 5 Krav til serien.....	side 42

1. Indledning

Som en konsekvens af det demokratiske samfund, vi lever i, har det at skulle inddrage eleverne i undervisningen affødt begrebet elevmedbestemmelse. I skolesammenhæng tales der ofte om at give eleverne medbestemmelse i undervisningen for på sigt at styrke deres muligheder for at begå sig i et demokrati, som stiller krav til den enkelte om stillingtagen og ansvar.

Det er på den baggrund et begreb, man som lærer skal forholde sig til og tænke med ind i sin planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Dette er et faktum uanset hvilket fag og hvilket klassetrin, man underviser i. Samarbejdet mellem lærer og elev skal finde sted i større eller mindre grad, og det kan være en udfordring for læreren at skulle inddrage eleverne i sin undervisning. Netop denne udfordring gav jeg mig selv i min praktikperiode i idræt i 6. kl. Jeg ville inddrage eleverne i min undervisning på forskellige niveauer. Hvor meget, hvornår og hvad eleverne kan inddrages i, samt hvordan det gribes an, er lærerens suveræne vurdering.

En definition på medbestemmelse er (Jerlang og Jerlang 2010, 164):

”Det at deltage i og tage ansvar for beslutningsprocesser og derved have indflydelse på beslutninger på eget liv”

Deltagelse, ansvarlighed og indflydelse er nøgleordene og er alle kompetencer af social og personlig karakter, som er nødvendige i en alsidig udvikling, og som samtidig giver læreren svaret på hvorfor elevmedbestemmelse.

Idrætsfaget kan bidrage til elevernes alsidige udvikling. Formålet med idrætsundervisningen (Ministeriet for børn og undervisning 2009) er bl.a., at faget skal bidrage til elevernes kropslige og almene udvikling gennem en alsidig undervisning. Eleverne skal ligeledes lære at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab. Det kan bl.a. styrke elevernes forudsætninger for at tilegne sig disse kompetencer at inddrage elevmedbestemmelse i idrætstimerne.

Der er hermed argumenteret for grundlaget for elevmedbestemmelsens berettigelse i idrætsfaget. Men jeg vil gerne stille mig spørgende overfor, hvorvidt sammenhængen mellem elevernes inddragelse og deres alsidige udvikling altid har en positiv indvirkning på hinanden.

Samtidig skrives der om sammenhængen mellem elevmedbestemmelse og elevernes motivation i idræt. Fx er der en hypotese om, at elevmedbestemmelse kan øge elevernes motivation og herigennem også deres læringsudbytte (Seelen 2009, 7). En hypotese der i mine øjne ikke kan være generelt gældende. Ved at undervise eleverne under forskellige former og med forskellige grader af medbestemmelse vil der efter min overbevisning tegne sig et billede af elevernes engagement i forhold til deres grad af medbestemmelse. Den deduktive undervisning lægger op til lærerstyring uden væsentlig elevindflydelse i modsætning til en induktiv undervisningsform, hvor eleverne inddrages og arbejder mere selvstændigt. Det var netop med udgangspunkt i de to undervisningsformer, jeg i mine idrætstimer i 6. kl. ville forsøge at stille mig kritisk overfor hypotesen om, at elevmedbestemmelse øger elevernes motivation og læringsudbytte.

Målet med min opgave er på denne baggrund at undersøge sammenhængen mellem elevmedbestemmelse og deres alsidige udvikling med et dannelsesmæssigt perspektiv. Samtidig vil jeg undersøge, hvorvidt elevernes motivation stiger, når de får stigende medbestemmelse.

Undersøgelsen vil bl.a. indeholde elevernes egne holdninger til, hvornår de er medbestemmende, og hvornår de er engagerede i undervisningen. Derudover vil jeg forsøge at blive klogere på, hvad det gør ved elevernes idrætsfaglige udvikling at arbejde med medbestemmelse i undervisningen. Gennem viden om elevmedbestemmelse i idræt håber jeg at kunne kvalificere min praksis, som kan anvendes i mit fremtidige virke som lærer.

2. Problemformulering

På baggrund af ovenstående lyder min problemformulering:

Med udgangspunkt i et musik- og bevægelsesforløb i 6. kl. vil jeg undersøge, hvilken betydning elevmedbestemmelse har på elevernes engagement og udvikling af handle- og tilværelseskompetencer i forhold til en deduktiv og induktiv undervisning.

3. Læsevejledning

Min opgave vil bevæge sig i spændingsfeltet mellem elevernes medbestemmelse i idrætsfaget set i forhold til deres kompetenceudvikling i et fagligt og alment perspektiv. På den ene side skal eleverne lære at tage stilling og være selvstændige, og på den anden side skal de have et fagligt udbytte af undervisningen. En anden vinkel, jeg vil inddrage i opgaven, er elevernes engagement set i forhold til undervisningsformer med forskellige grader af medbestemmelse.

Opgaven er bygget op på følgende måde:

I afsnit 4 følger teoriafsnittet, hvor jeg vil præsentere og redegøre for min udvalgte teori. Mit teoretiske grundlag for opgaven tager sit udgangspunkt i begreberne nævnt i problemformuleringen. Medbestemmelse, engagement, handlekompetencer og tilværelseskompetencer bliver defineret. Til sidst i afsnit 4 bliver begrebet praksisfællesskaber beskrevet.

I afsnit 5 redegør jeg for min empiri, som er baseret på kvalitative metoder, i form af mine observationer og et fokusgruppeinterview med fem elever, valgt på baggrund af min problemstilling. Afsnittet indeholder også metodekritik og validitet af det indsamlede datamateriale.

Mit undervisningsforløb præsenteres i afsnit 6, for at indvie læseren i den faglige praksis jeg bygger min undervisning op på i en nærmere analyse.

Analyse og diskussion følger i afsnit 7. Jeg har valgt at dele analysen op i tre temaer på baggrund af mit analyserede fokusgruppeinterview. I analysen vil jeg anvende såvel min teori fra afsnit 4, mit empiri fra afsnit 5 samt inddrage forskning på området foretaget af Videncenter KOSMOS og Skoleidrættens Udviklingscenter (SKUD). Efter hvert gennemarbejdet tema foretager jeg en kort opsummering.

Min konklusion følger i afsnit 8, hvor de tre opsummeringer vil blive samlet og danne grundlag for et svar på min problemformulering.

I afsnit 9 har jeg valgt at handleperspektivere ved at give mit bud på, hvordan man kan udvikle og kvalificere sin praksis med elevmedbestemmelse i idræt.

I afsnit 10 afrunder jeg opgaven i en perspektivering, hvor jeg med kritiske øjne samler et overblik over mit arbejde.

4. Teori

I dette afsnit vil jeg beskrive de anvendte begreber og teorier, jeg benytter i opgaven. Herigennem afklares min teoretiske vinkel og forståelse, som danner grundlag for den efterfølgende analyse. Indledningsvis vil jeg nævne de udvalgte begreber og teorier og samtidig begrunde mine valg af netop disse på baggrund af min problemformulering.

Først vil jeg redegøre for, hvordan begrebet medbestemmelse anvendes i opgave. For at gøre begrebet mere ”målbart”, mener jeg, det er nødvendigt at ramme- og italesætte det. Begrebet findes og opleves i flere forskellige grader og for at få disse grader synliggjort og italesat, gør jeg brug af Roger Harts medbestemmelsesstige. Jeg synes, medbestemmelsesstigen kan bidrage til at give en indikation af, hvordan medbestemmelse kan gradbøjes. Især finder jeg medbestemmelsesstigen brugbar til at placere elevernes grad af medbestemmelse under de to valgte undervisningsformer, deduktiv og induktiv og er derfor relevant i forhold til min problemformulering.

Derefter vil jeg redegøre for begrebet engagement, som her i opgaven bruges identisk med begrebet motivation, dog med den forskel, at engagementet udtrykkes gennem synlige handlinger. Motivation er udtryk for en drivkraft, der får os til at vise interesse og engagement igennem handling. Det er elevernes adfærd i kraft af deres engagement, jeg har observeret og vil analysere på i forhold til min undervisning. Deres adfærd afspejles af elevernes egne følelser af motivation. Til at uddybe sammenhængen mellem elevernes engagement og deres indre motivation har jeg valgt at anvende Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Ud fra motivationens betydning i forhold til læring beskriver selvbestemmelsesteorien tre grundlæggende behov, som skal opfyldes for at stimulere en motiverende adfærd. Jeg ser her en væsentlig sammenhæng med min problemformulering. Det er netop en forklaring på, hvilken betydning elevernes medbestemmelse har på elevernes engagement i undervisningen, jeg undersøger i min opgave. Jeg finder det derfor interessant at anvende selvbestemmelsesteorien, som bygger på den indre motivation og ligeledes underbygger medbestemmelsesbegrebet samt almindelsesbegrebet.

Begrebet tilværelseskompetencer forklares ud fra Tønnesvangs begreb om kvalificeret selvbestemmelse. Ved at tilegne sig de fire nødvendige tilværelseskompetencer udvikles kvalificeret selvbestemmelse, som er affødt af Klafkis definition på almindelse. På baggrund af almindelsesbegrebet vil jeg ud fra Klafkis definition, bygge videre på dannelse ved at redegøre for Tønnesvangs begreb om kvalificeret selvbestemmelse. Det er tilværelseskompetencernes indhold og udvikling af disse, der er i fokus i min problemstilling. Jeg har valgt

at inddrage Tønnesvangs begreb, fordi jeg mener, hans syn på elevernes udvikling af tilværelseskompetencer giver god baggrund for elevernes udvikling af dannelse i skolen. Det er i mine øjne dybdegående og fyldestgørende kompetencer, der alle fremmer elevernes alsidige udvikling. I min problemformulering har jeg fokus på elevernes udvikling af tilværelseskompetencer i forhold til elevmedbestemmelse og de to undervisningsformer. For at få en samlet vurdering af elevernes udvikling af kvalificeret selvbestemmelse vil alle fire tilværelseskompetencer blive anvendt.

Det næste begreb, jeg behandler i afsnittet, er handlekompetencer set i en idrætsfaglig kontekst. Til at uddybe dette begreb har jeg valgt at anvende Rønholts handlekompetencemodel. Modellen beskriver fire kompetencer, der kan udvikles i idrætsundervisningen. Når de fire kompetencer udvikles og har indflydelse på hinanden i et samspil, kan man udvikle almen handlekompetence set i et dannelsesmæssigt perspektiv. Eftersom jeg har valgt at anvende Tønnesvangs dannelsesperspektiv, vil jeg i Rønholts kompetencemodel gøre brug af de fire handlekompetencer, der kan udvikles under de to undervisningsformer, jeg anvender i min undersøgelse. Samtidig vil jeg betragte Rønholts model som en idrætsfaglig dannelsesmodel, eftersom de fire kompetencer uundgåeligt indvirker på hinanden i undervisningen. I mine øjne beskriver Rønholts handlekompetencemodel grundigt de fire kompetencer, og jeg vil i analysen forholde mig til alle fire kompetencer på baggrund af min problemformulering.

Slutteligt i afsnittet vil jeg redegøre for begrebet praksisfællesskaber i en idrætsfaglig kontekst. Den induktive undervisning fandt sted i grupper, og på den baggrund blev der dannet grobund for en nærmere beskrivelse af dette arbejde. Samtidig blev det af mit indsamlede datamateriale klart, at gruppernes arbejdsindsats havde indflydelse på elevernes engagement og udvikling. Af disse årsager fandt jeg det nødvendigt at kunne gennemarbejde dette ud fra et teoretisk grundlag. Jeg har derfor valgt at definere et praksisfællesskab ud fra Wengers betragtninger. Det har jeg, fordi han forholder sig til læring i et socialt fællesskab. Eftersom min undervisning, særligt den induktive form, foregik i fællesskaber, kan jeg bruge Wengers begreb til at undersøge elevernes udvikling af kompetencer på baggrund af min problemformulering. Samtidig beskriver han grundigt praksisfællesskabet med tre kendetegn, som vil blive anvendt i analysen til at beskrive fællesskabernes arbejde med kompetenceudvikling for øje.

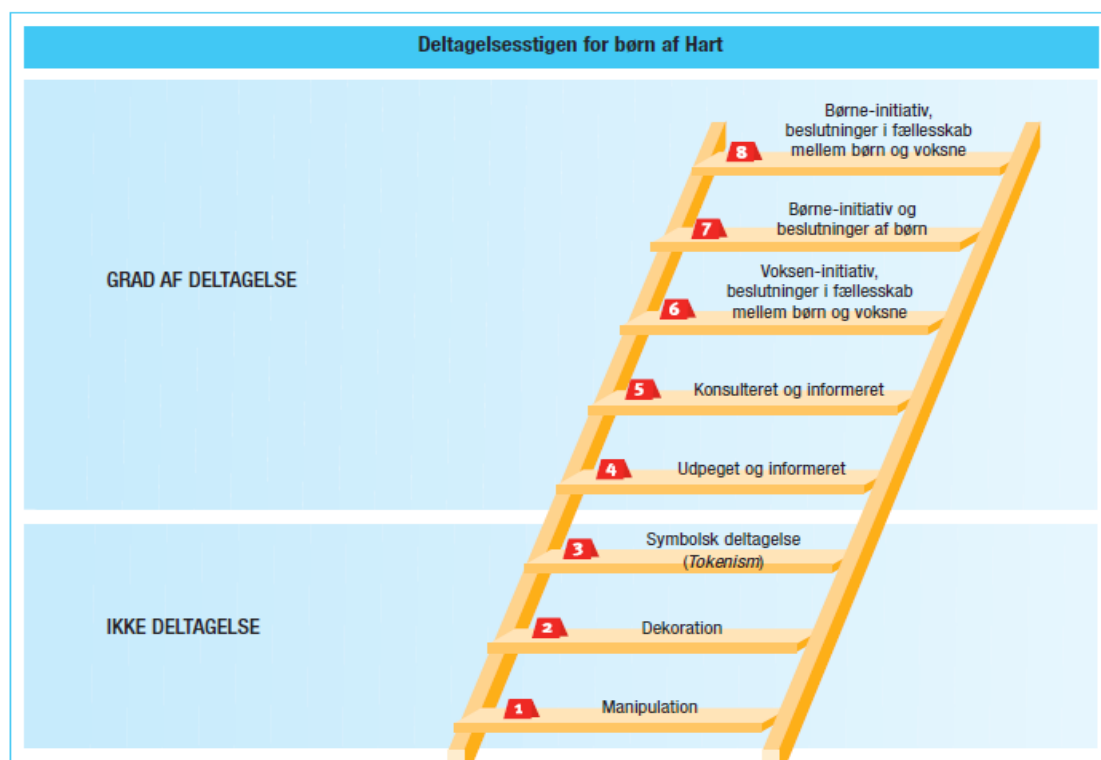
Min videnskabsteoretiske vinkel er kritisk-teoretisk, eftersom jeg undersøger samspillet mellem teori og praksis og samtidig mener, at en teori ikke giver det endegyldige svar på min problemformulering. Man vil kunne anskue de undersøgte temaer ud fra forskellige synsvinkler på dialektisk vis.

4.1 Medbestemmelse

I folkeskoleloven §18 stk. 4 (Undervisningsministeriet 2010) står skrevet, at lærer og elev skal samarbejde om arbejdsformer, metoder og stofvalg i videst muligt omfang. Heri står der implicit, at eleverne skal inddrages i beslutninger om, hvad der skal arbejdes med og hvordan; kort sagt planlægningen af undervisningen.

I hvilken grad, det lader sig gøre at inddrage eleverne i ovenstående beslutninger, afhænger af faktorer som elevernes alder, modenhed, ansvarsfølelse, kompetencer og erfaring med medbestemmelse. Et redskab til at diskutere medbestemmelse ud fra er medbestemmelsesstigen,

som er udviklet af professor Roger Hart. På børnerådets hjemmeside (Børnerådet 2007) anvendes stigen til at fokusere på, hvordan vi involverer børn. Stigen er samtidig et værktøj, man som underviser kan anvende til at vurdere elevernes grad af deltagelse i den planlagte aktivitet.



Den beskriver otte trin med stigende grader af medbestemmelse. Eleverne kan gå op eller ned af trinene afhængig af progressionen eller regressionen af medbestemmelse. De første tre trin på stigen er børnene synligt deltagende men uden nogen form for indflydelse. Eleverne deltager ud fra de voksnes interesser og kan ikke finde sted i skolesammenhæng, eftersom skolen er en institution for elevernes interesser og til elevernes gavn jvf. Folkeskolens formål (Undervisningsministeriet 2010). Bevæger vi os længere op ad stigen, bliver inddragelsen større. På det fjerde trin inviteres eleverne til at medvirke og bliver samtidig informeret, hvorefter eleverne kan tage stilling til, om de vil deltage. Dette trin optræder i idrætsundervisningen i folkeskolen i højere grad, eftersom eleverne stilles overfor valgmuligheder og bliver informeret om de forskellige muligheder. Det femte trin er efter min overbevisning det medbestemmelsestrin, der er mest anvendt i folkeskolen. På dette trin konsulteres og informeres eleverne i lærernes valg af projekter. Her bliver eleverne spurgt, hørt og taget med på råd. Et trin længere oppe på stigen bliver eleverne medbestemmende på lærernes initiativer og får medindflydelse. Jo højere klassetrin i folkeskolen jo mere vil eleverne befinde sig på dette trin på medbestemmelsesstigen. Det karakteristiske for de to øverste trin er, at det her er deltagelse på elevernes initiativ. På det syvende trin udtænker, organiserer og styrer eleverne selv deres projekter uden videre form for lærerindblanding. I idrætsundervisningen i folkeskolen findes der eksempler på dette ved uddelegering af elevundervisning, hvor eksempelvis en eller flere elever har specielle kompetencer indenfor en given sportsgren, som den/de underviser resten af klassen i. Dette minder meget om det sidste trin på medbestemmelsesstigen, hvor eleverne også arbejder selvstændigt men dog på eget initiativ.

Harts medbestemmelsesstige udtrykker, at jo længere oppe på stigen eleverne bevæger sig, jo større indflydelse får de og jo mere selvstændigt, arbejder de. Stigen er ligeledes et udtryk for jo mere medbestemmelse jo større deltagelse.

4.2 Engagement

Overordnet set i forhold til læring mener Illeris, at de tre grundlæggende dimensioner indhold, drivkraft og samspil, alle er nødvendige for, at kompetenceudvikling finder sted (Illeris 2007, 42-43). Det er især drivkraften, som indeholder følelser, vilje og motivation, der er i fokus, når jeg på baggrund af en af de mange motivationsteorier anvender selvbestemmelsesteorien til at analysere min empiri i afsnit 7.

”Motivation er et kernebegreb i psykologien, fordi begrebet bidrager til at forklare, hvorfor individet handler, som det gør” (Imsen 2007, 8). Motivationen er den drivkraft, der får mennesket til at handle og til at være engageret. Man kan skelne mellem indre og ydre motivation for læring. Når man udfører en handling for sin egen skyld, taler man om indre motivation, hvorimod man taler om ydre motivation, når handlinger udføres på grund af udefra kommende konsekvenser (Lankes 2011, 60). I denne sammenhæng kan nævnes begrebet interesse, som også har indflydelse på elevernes motivation og som skabes af en særlig form for indre motivation.

Det er vigtigheden af den indre motivation i forhold til ens handlinger, selvbestemmelsesteorien udviklet af psykologiprofessorerne Edward Deci og Richard Ryan beskriver. Igennem den indre motivation opnås den positive udvikling her set i et læringsmæssigt perspektiv. Den ydre motivation kan være effektiv i situationen, men giver ifølge teorien ikke den sande interesse og dermed ikke læring på langt sigt (Lankes 2011, 60).

Ifølge selvbestemmelsesteorien kan den indre motiverede adfærd stimuleres såfremt de følgende tre grundlæggende menneskelige behov opfyldes (Lankes 2011, 61) :

- *Autonomi*
Selvbestemmelse fx på indhold, arbejdsmetoder og egne mål. Jo mindre kontrol og styring fra læreren jo større interesse og motivation.
- *Oplevelse af kompetence*
Succesoplevelser og øget selvtillid ved positive tilbagemeldinger på læringsfremskridt.
- *Socialt tilhørsforhold*
Læringsfremmende miljø og involverede lærere.

Ved at kombinere den indre motiverede adfærd, som udspringer af interessen for opgaven med opfyldelsen af de tre grundlæggende psykologiske behov, mener Deci og Ryan, at den indre motivation har større forudsætning for at være ved (Skaalvik og Skaalvik 2007, 172).

Tager man udgangspunkt i ovenstående behov, er det lærerens ansvar at sørge for at motivere eleverne i undervisningen. Ved at inddrage eleverne i undervisningen, være selvbestemmende i forskellige situationer og ved at give dem valg, får de dækket behovet for autonomi. Derudover er det af overordentlig stor betydning at give eleverne opgaver, der matcher deres niveau. Samtidig

skal eleverne udfordres, så de har mulighed for at føle en oplevelse af kompetence og ny læring. Dette kan være en svær balancegang at finde lige nøjagtig der, hvor eleven udfordres, da det er individuelt og derfor lægger op til differentiering. Det kræver oprigtig interesse i sine elever og en god portion tillid, respekt og anerkendelse for at styrke det gode forhold til sine elever og derigennem bevare elevernes motivation (Skaalvik og Skaalvik 2007, 174).

De ovenstående grundlæggende menneskelige behov i forhold til stimulering af motivation fremkommer stort set identisk i et dannelsesmæssigt perspektiv i forhold til Klafkis individuelle dimension af almindelse i næste afsnit.

4.3 Almindelse

I flere sammenhænge optræder almindelse i forbindelse med skolens opgaver. Bl.a. i Undervisning og læring skriver Thyge Winther-Jensen (Holm-Larsen, Wiborg og Winther-Jensen 2005, 98):

”Dannelse som pædagogisk begreb henviser dels til den proces, hvorigennem et menneske erhverver sig et kulturelt indhold af viden, kunnen og holdninger, og dels til resultatet af denne proces, som formodes at have ført til en udvikling af personligheden i den ønskede retning.”

Det drejer sig om uddannelse og forberedelse til arbejdslivet samt dannelse af egen personlighed. Begge aspekter finder sted i skolen, hvilket også fremhæves i Folkeskolens formålsparagraf § 1 stk. 1 (Undervisningsministeriet 2010):

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

4.3.1 Klafki

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki anses som en klassiker indenfor den dannelseseoretiske didaktik, og i dette afsnit vil jeg udelukkende redegøre for Klafkis definition af almindelse, som er relevant i forhold til min problemstilling.

For Klafki har overvejelserne om valg af undervisningens indhold stor betydning i forhold til almindelsesbegrebet. Han mener, *”at indholdet skal bestå af de fællesmenneskeligt vedkommende problemstillinger i den historiserede samtid og i den fremtid, der tegner sig”* (Brodersen, Peter; 2007, 78). Undervisningens indhold skal have almen interesse og være vedkommende for eleverne og deres livsverden.

Almindelse finder sted i skolen og har til formål at forberede eleverne til det samfund, vi lever i, som stiller krav om, vi kan fungere og deltage aktivt i det demokratiske samfund med dertilhørende brugbare kompetencer.

Klafki definerer almindelse i to dimensioner, som beskriver henholdsvis noget individuelt og noget fælles, hvor sidstnævnte er dannelse for alle. Om den individuelle dimension mener Klafki, det handler om at udvikle tre almenmenneskelige grundevner (Graf og Skovmand 2004, 34):

- *Evne til selvbestemmelse*
I betydningen autonomi. Elevens ret til at træffe sine egne beslutninger.
- *Evne til medbestemmelse*
Rettigheder og ansvar i forhold til det fællesskab eleven indgår i.
- *Evne til solidaritet*
Eleverne lærer at acceptere hinandens forskelligheder.

Ovennævnte grundevner er nødvendige for at kunne fungere og handle aktivt i et demokratisk samfund, som folkeskolen skal forberede eleverne til ifølge Folkeskolens formål §1 stk. 3 (Undervisningsministeriet 2010). Udviklingen af de tre grundevner finder også sted i idrætsundervisningen. De står både implicit og eksplicit skrevet i Fælles mål for idrætsfaget (Ministeriet for børn og undervisning 2009). Bl.a. står der implicit om såvel medbestemmelse og solidaritet i formålet for faget idræt stk. 3:

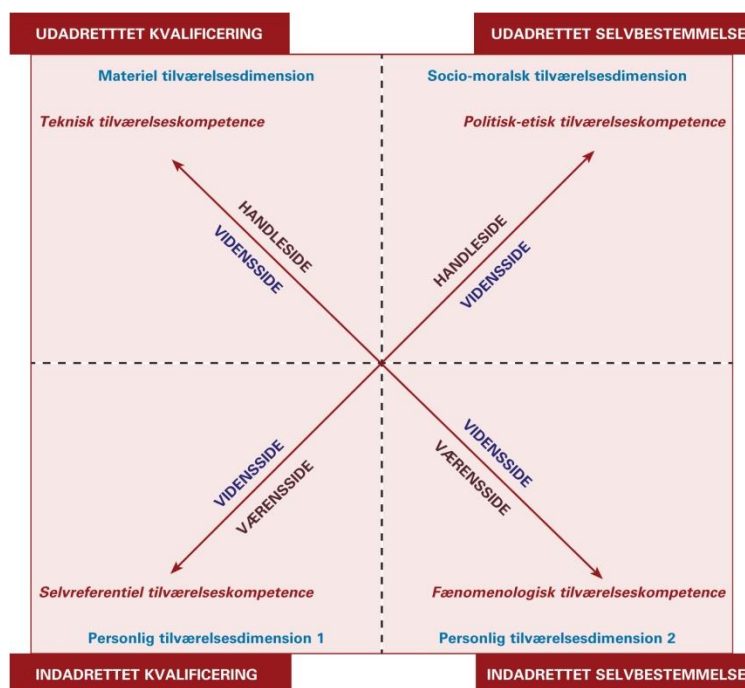
”Undervisningen skal give eleverne forudsætninger for at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab.”

De almenmenneskelige grundevner eller kompetencer, der er med til at danne det hele menneske, arbejder Tønnesvang ligeledes med i udviklingen af de fire tilværelseskompetencer som beskrives i næste afsnit.

4.3.2 Kvalificeret selvbestemmelse

Med udgangspunkt i Klafkis dannelsesteori har Tønnesvang videreudviklet på dannelsesbegrebet ved at redegøre for fire forskellige tilværelseskompetencer, der tilsammen udgør et individs kvalificeret selvbestemmelse. Tønnesvang mener, vi skal arbejde med elevernes kvalificerede selvbestemmelse i skolen som dannelsesteoretisk grundlag (Tønnesvang, Skolen som vitaliseringsmiljø - for dannelse, identitet og fællesskab 2009, 27). Det handler om at give eleverne en dannelsesfremmende undervisning ved at holde et alsidigt fokus på både individualitet, fællesskab og faglighed for herigennem at udvikle eleverne alsidigt (Tønnesvang, Skolen som vitaliseringsmiljø - for dannelse, identitet og fællesskab 2009, 27).

Endnu en god grund til at arbejde med modellen for kvalificeret selvbestemmelse som grundlag for dannelsesarbejde med børn, er ifølge Tønnesvang, at den omfatter både kvalificering og selvbestemmelse, som begge er centrale dannelsesområder (Tønnesvang og Hedegaard, Kvalificeret selvbestemmelse - en introduktion og vejledning 2012, 4).



Modellen er fra (Tønnesvang og Hedegaard, Kvalificeret selvbestemmelse - en introduktion og vejledning 2012, 5).

Som det kan ses af modellen, indeholder den udadrettede kompetencer, som er udtryk for *tilværelsesforståelse* i forhold til den faglige viden (kvalificering) benævnt som den tekniske tilværelseskompetence. Samtidig er der de sociale kompetencer (selvbestemmelse) indeholdende fx samarbejde og demokratiske evner, som bliver kaldt den politisk-etiske tilværelseskompetence. De indadrettede kompetencer er udtryk for *selvforståelse* og udtrykker sig gennem refleksion, metalæring (kvalificering) og betegnes som den selvreferentielle tilværelseskompetence. Den sidste beskriver følelser og empati (selvbestemmelse) kaldet den fænomenologiske tilværelseskompetence.

Tønnesvangs begreb om kvalificeret selvbestemmelse skal forstås som et formbegreb, der alene fastlægger de almene tilværelsesdimensioner (Tønnesvang, Skolen som vitaliseringsmiljø - for dannelse, identitet og fællesskab 2009, 33). Det beskriver overordnede tilværelseskompetencer i bred forstand, som mennesket skal besidde for at begå sig i det samfund, man befinder sig i. For at gøre kompetencerne mere konkrete i idrætsfaglig sammenhæng vil jeg i næste afsnit belyse mere specifikt de handlekompetencer, Rønholt anvender i sin handlekompetencemodel.

4.3.3 Handlekompetencer

I forhold til begrebet handlekompetencer vil jeg i denne opgave indskrænke det til udelukkende at omhandle handlekompetencer set i et idrætsfagligt perspektiv for at kunne svare på min problemformulering. Til dette vil jeg anvende Rønholts handlekompetencemodel (Rønholt og Peitersen 2010, 64).

Definitionen på begrebet er, at *"det er evnen til at bruge den viden og de færdigheder og holdninger, man har erhvervet, til at kunne gøre noget, handle aktivt."* (Rønholt og Peitersen 2010, 54). Det er et udtryk for at kunne bruge sine forskellige kompetencer aktivt. At man handler

og man kan handle. H.J. Kristensen har defineret begrebet som ”*evnen til at handle på baggrund af erfaring, indsigt og erkendelse*” (Rønholt og Peitersen 2010, 54). Kompetencer er i modsætning til kvalifikationer karakteriseret ved sin handling. For at komme nærmere ind på en definition af kompetencerne i idrætslig sammenhæng vil jeg her redegøre for de fire handlekompetencer fra Rønholts model.

Den *kropslige kompetence* er de bevægelsesmæssige færdigheder, man er født med og har tilegnet sig gennem leg og idræt. Det er kompetencer, som eleven selv udvikler gennem egen deltagelse og imitation af andre børn eller voksne. Disse kompetencer varierer meget fra elev til elev afhængig af elevernes kropsskemaer og bevægelseserfaringer. Manglen på kropslige kompetencer kan have afgørende betydning for elevernes selvopfattelse og i forholdet til andre elever.

Samtidig med den kropslige kompetence udfordres, vil den *idrætslige kompetence* også blive udviklet. Det drejer sig om at erhverve en idrætslig erfaring, som rummer mere end blot bevægelse og fysiske færdigheder. For at forstå forskellige idrætsgrene er det nødvendigt at inddrage følelsesmæssige, sociale og kognitive dimensioner også (Rønholt og Peitersen 2010, 61).

De *personlige kompetencer* indeholder de affektive og kognitive dimensioner hos eleverne (Rønholt og Peitersen 2010, 61). Begge dimensioner har indflydelse på elevernes selvopfattelse og deres forståelse af sig selv i social sammenhæng. Af den årsag er det ikke muligt at adskille de personlige kompetencer med de *sociale kompetencer*, som er det fjerde kompetence perspektiv i Rønholts model. Elevernes selvopfattelse har stor betydning for deres udvikling og kan fremmes ved at skabe et trykt læringsmiljø, medbestemmelse og succesoplevelser (Rønholt og Peitersen 2010, 62). Igennem sociale samarbejdsopgaver i praksisfællesskaber udvikles affektive dimensioner som fx empati, som både har betydning for de personlige og sociale kompetencer.

For at der er tale om almen handlekompetence, må alle fire kompetencer indgå og have indbyrdes indflydelse på hinanden. I idrætsundervisningen bør man som underviser italesætte kompetencerne for at bevidstgøre eleverne om deres almene udvikling. Ses dette i et lidt bredere perspektiv er handlekompetencer vigtige i et dannelsesmæssigt aspekt. Det er alle fire handlekompetencer, jeg vil anvende i min analyse, når jeg redegør for elevernes udbytte af undervisningen.

Disse handlekompetencer er set i et individuelt lys med fokus på den enkeltes kompetencer. I mit praksisforløb udfordrede jeg elevernes kompetencer yderligere ved at stille dem overfor opgaven med at bruge deres tillærte kompetencer sammen med andre. Af den grund ser jeg det brugbart at definere et sådant praksisfællesskab. Det følger i næste afsnit.

4.4 Praksisfællesskaber

Begrebet er hentet fra læringsteoretiker Etienne Wenger, der har udviklet en social orienteret læringsteori, hvor læring beskrives som en proces, der udvikles gennem deltagelse i en social praksis (Rønholt og Peitersen 2010, 71).

Eftersom social læring er en vigtig del af idrætsfaget, deltager eleverne ofte i praksisfællesskaber. Afhængig af læringens indhold og situation kan eleverne skiftes til at være perifere eller fuldgyldige deltagere i praksisfællesskabet afhængig af erfaring og kompetencer. Samtidig er det vha. arbejdet i praksisfællesskabet, at eleverne kan bevæge sig fra at være perifere deltagere til at blive

fuldgyldige deltagere. Ved at have fokus på samt anvende kendetegnene på et praksisfællesskab kan eleverne udvikle større forståelse af fællesskabet, et positivt tilhørsforhold og gensidig ansvarlighed, som tilmed kan have en positiv påvirkning på elevernes motivation (Jørgensen 2010, 40).

Et velfungerende praksisfællesskab kan styrke elevernes selvopfattelse og ligeledes have en positiv indvirkning på elevernes mestringsforventninger. Det sker i høj grad i praksisfællesskaber, hvor eleverne lærer at acceptere hinandens forskelligheder, oplever indflydelse og medbestemmelse, og hvor læringsmiljøet er trygt og inkluderende (Jørgensen 2010, 197).

Ifølge Wenger karakteriseres et praksisfællesskab ved følgende tre kendetegn (Jørgensen 2010, 37-40):

- *Gensidigt engagement:*
Den enkelte deltager er engageret i sine handlinger og har samtidig indflydelse på fællesskabets opgaver. Deltagerne har en engageret forskellighed, hvor hvert individ finder sin plads i fællesskabet, og man udnytter hinandens forskellige kompetencer. Det handler ikke om at arbejde hen imod homogenitet men snarere at have respekt for hinandens forskellighed. I fællesskabet er alle nødvendige for, at opgaven skal lykkes, og netop det faktum er med til at skabe relationer. Den sociale kompleksitet behøver ikke kun være et udtryk for samhørighed, men den kan også rumme konflikter og spændinger.
- *Fælles virksomhed:*
Deltagerne i fællesskabet har en fælles opgave, som binder dem sammen. Samtidig skal deltagerne have en forståelse for sammenhængen og meningen med opgaven. Denne forståelse og fortolkning af opgaven behøver deltagerne ikke være enige om, hvilket lægger op til forhandling. Når deltagerne finder en fælles løsning på opgaven, skaber det relationer af gensidig ansvarlighed for opgaven.
- *Fælles repertoire:*
Ressourcer, som fx rutiner, ord, måder at gøre ting på, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret og er blevet en del af fælles praksis. Det er den fælles viden, som er gældende og giver mening for deltagerne i netop det praksisfællesskab. Det fælles repertoire bidrager med genkendelighed men kan også anvendes i produktion af nye sammenhænge ved at transferere sin viden. Ved at udvide sine egne og fællesskabets ressourcer styrker det deltagerens engagement og ansvarlighed.

Med udgangspunkt i ovenstående begreb om medbestemmelsesstigen og selvbestemmelsesteorien vil jeg kunne undersøge elevernes engagement i forhold til deres medbestemmelse i den deduktive og induktive undervisning. Med Klafkis definition af almindennelse og begrebet om kvalificeret selvbestemmelse vil jeg undersøge elevernes udvikling af tilværelseskompetencer under de to undervisningsformer. Derudover vil begrebet om de fire handlekompetencer danne ramme om elevernes idrætsfaglige udvikling. Til slut vil praksisfællesskabets kendetegn kunne anvendes til at undersøge elevernes engagement og deres udvikling af såvel faglig som almindennende karakter. Ovennævnte teori sammenholdes med min empiri, som følger i næste afsnit.

5. Empiri

Oplevelsen af eleverne i 6. kl. var, at de havde et syn på deres egen inddragelse i undervisningen. Det kunne blive brugbart i mit kendskab til elevmedbestemmelsesbegrebet samt i undersøgelsen af elevernes engagement. Med min indsamlede empiri er målet at få elevernes subjektive holdning til den deduktive og induktive undervisningsform og deres oplevelse af det faglige udbytte i begge situationer. Derudover ønskes kendskabet til elevernes holdninger til medbestemmelse samtidig med, at jeg har reflekteret over det, jeg observerede undervejs i undervisningen.

5.1 Undersøgellesdesign

I det følgende vil jeg beskrive og redegøre for de valgte undersøgelsesmetoder og samtidig argumentere for, hvorfor netop disse er valgt.

Med udgangspunkt i mine fokusområder i problemformuleringen bærer de præg af at være af kvalitativ karakter. Det er elevernes engagement og deres udvikling af såvel faglige som almendannende kompetencer, der er i centrum. En kvantitativ måling af elevernes engagement lader sig ikke gøre, eftersom det ikke er et målbart begreb. Hvorvidt det er muligt at kvantificere elevernes faglige handlekompetencer, vil afhænge af øjnene der ser, hvilket gør begrebet til en subjektiv vurdering af, om eleverne har lært noget. Det er tilmed et begreb, der er sammensat af flere kompetencer, der opbygges gennem hele skoleforløbet og kan derfor være svært at måle. Begrebet om udvikling af elevernes kvalificerede selvbestemmelse er ikke muligt at måle i situationen, da denne udvikling ligeledes er en proces, der sker over tid. Min tilgang til min indsamlede empiri vil derfor tage et hermeneutisk udgangspunkt, eftersom jeg vil forsøge at fortolke for at forstå, hvad eleverne har sagt.

Af ovenstående årsager har jeg bevidst valgt de kvantitative metoder fra og udelukkende tilvalgt to kvalitative metoder, som er min refleksionslog og et fokusgruppeinterview med fem elever.

5.2 Kvalitative metoder

5.2.1 Refleksionslog

I løbet af hele min praktikperiode observerede jeg eleverne i alle lektioner. Det har jeg gjort lige siden min første praktik, og det har resulteret i givtig læring og er medvirkende årsag til, at jeg vil betegne mig som en refleksiv lærer. Især, når man oplever uforudsete udfordringer, er logbogsnotater guld værd til at bearbejde og reflektere over situationen. Samtidig er de værdifulde, når man har sat sig et bestemt fokus. Mine observationer er mine subjektive vurderinger og opfattelser af elevernes aktivitet og engagement i timerne. De baseres udelukkende på mine oplevelser, følelser og tanker. Lige umiddelbart efter endt lektion blev observationerne nedskrevet i egen logbog. Hovedet blev tømt, og alle indtryk blev nedfældet for på denne måde at få alt med. Selvom jeg i opgavesammenhæng havde et hovedfokus, havde jeg stadig et ansvar for hele undervisningsforløbet og derfor et bredt fokus på alle elementer af undervisningen. Efterfølgende blev observationerne mere struktureret ved at gennemarbejde de enkelte observationer og blande dem med mine refleksioner over lektionen. På denne måde fik jeg mulighed for at gøre brug af notaterne til den videre undervisning samt planlægning heraf. Det er netop en af fordelene ved at anvende denne metode. Det tvinger underviseren/observatøren til skriftlig refleksion fx med

henblik på at lave løbende justeringer i forhold til sin undervisning (Bjørndal 2003, 72). Samtidig har det endvidere gjort materialet mere brugbart i forhold til en nærmere analyse af mine observationer. Min log har været ustruktureret ved, at jeg har været meget åben overfor, hvad jeg observerede og nedskrev, hvad jeg fandt interessant generelt. Samtidig var den også struktureret forstået på den måde, at jeg bevidst har haft størst fokus på elevernes engagement i de forskellige undervisningssituationer. Deres adfærd, handlinger, gruppedynamik osv. var helt konkret min interesse, som jeg forsøgte at beskrive og efterfølgende fortolke og reflektere i min beskrivelses-, fortolknings-, og refleksionslog (Bjørndal 2003, 74). Det var nøgleord som samarbejde, ansvar, engagement og gode resultater, der gik igen. Ord som gav grundlaget for nogle af spørgsmålene til fokusgruppeinterviewet.

5.2.2 Fokusgruppeinterview med fem elever

En fokusgruppe er kendetegnende ved at være en gruppeinteraktion, hvor der finder en dialog sted imellem deltagerne om et på forhånd valgt emnefokus med en ikke-styrende interviewstil (Kvale og Brinkmann 2009, 170). Intervieweren skal være opmærksom på, at målet med interviewet ikke er at nå til enighed i gruppen men snarere at indgå i en åben dialog om emnet. Set i lyset af min problemformulering som stiller spørgsmål om elevernes personlige forhold som følelser, tanker og interaktion, valgte jeg bevidst et mindre antal deltagere til fokusgruppeinterviewet. Jeg udvalgte en deltager fra hver af de fem selvstændige arbejdende grupper, for herigennem at få et indblik i de fem gruppers forskellighed, deres arbejde samt deres oplevelser af opgaven. Valget faldt i alle grupper på den elev, jeg havde den største tiltro til, ville deltage seriøst, ærligt og engageret i interviewet. Det var fem elever med gode handlekompetencer af såvel personlig som social karakter.

Interviewet tog sit afsæt i min semistrukturerede interviewguide (Bjørndal 2003, 103) (se bilag 3). Som det kan ses, startede jeg bevidst med åbne spørgsmål for at få eleverne i tale for senere i interviewet at være mere specifik og målrettet. Det har de fordele, at eleverne føler sig trygge, og spørgsmålene lægger op til en åben dialog. Samtidig sikres helt bestemte problemstillinger.

Interviewet blev optaget på video og er efterfølgende blevet transskriberet så ordret som muligt. Ud fra det skriftlige materiale har jeg anvendt grounded theory (Boolsen 2010) til at analysere udsagnene med. Det fandt sted vha. følgende kodningsprocedure (se bilag 2):

- 1. Den åbne kodning – hvilke begreber bruger eleverne?
- 2. Aksekodning – hvilke forklaringer er på spil?
- 3. Selektiv kodning – hvad er de centrale kategorier? Her placeres begrebet i et fagligt perspektiv, hvorefter den er brugbar til at sætte op imod en konkret teori.

Denne arbejdsproces resulterede i, at materialet gav anledning til at bearbejde tre centrale temaer:

- Elevernes oplevelse af medbestemmelse
- Praksisfællesskabet påvirker engagement og kompetenceudvikling
- Elevernes engagement og udbytte af deduktiv og induktiv undervisning

I forhold til min problemformulering vil de tre ovennævnte temaer holdes op imod de førnævnte teorier i afsnit 7.

5.3 Metodekritik af kvalitative metoder

5.3.1 Refleksionslog

Som nævnt i min beskrivelse i afsnit 5.2.1, skrev jeg alle mine observationer ned på ustruktureret vis. Det gjorde arbejdsprocessen længere og sværere, da jeg skulle finde mine fokusområder til en nærmere fortolkning. Efterfølgende har jeg erfaret, det havde været mere optimalt, hvis mine observationer var struktureret ved kun at have mine fokusobservationer samlet et sted.

Der blev uundgåeligt forskel på kvaliteten af observationerne af eleverne, da jeg selv var aktiv i den deduktive undervisning, og da jeg havde påtaget mig vejlederrollen under forløbet med elevernes egen serieproduktion. Dobbeltrollen som aktiv underviser og aktiv observatør kan give store udfordringer, når man har fokus på sin undervisning og skal sikre den forløber planmæssigt og samtidig kunne navigere og ændre i den om nødvendigt. Det falder derimod mere naturligt at forene vejlederrollen med rollen som aktiv observatør. Under den induktive undervisning havde jeg mere overskud til at gå rundt imellem de forskellige grupper dels for at observere deres arbejde og udvikling og dels vejlede dem i deres arbejde. Det giver med andre ord bedre observationsoverblik og dybde, når man som observatør er ikke-deltagende, idet man som deltager har sit fokus på undervisningen også. Samtidig kan det give store udfordringer at være observatør, når man er en uerfaren lærer og ikke har et stort kendskab til de enkelte elever og deres sædvanlige arbejdsindsats og adfærd. Det kræver stor tilvænning at kunne mestre at være nærværende i sin undervisning og samtidig være på afstand for at kunne observere. Det vil uundgåeligt gå ud over kvaliteten af de nedskrevne notater. Der kan også være risiko for over- eller fejlfortolkning af en elevsituation, ligesom det som lærer kan være svært at opfange alle situationer og desuden huske dem nøjagtigt efter lektionen. For at undgå denne fejlkilde kunne jeg have valgt at filme min egen undervisning. Det var dog ikke praktisk muligt, da det krævede forældrenes samtykke. En anden mulighed var at lade min praktiklærer observere for mig under min undervisning med mit fokus in mente. Den løsning blev dog ligeledes fravalgt, da han har et ganske andet kendskab til eleverne og sandsynligvis ville opleve eleverne på en anden måde, end jeg ville. Dette ville ikke give mig grundlaget for at foretage de rette refleksioner.

Kvaliteten af mine notater vurderer jeg af ovenstående årsager til at være størst, da jeg besad vejlederrollen under fagdagen, hvor eleverne arbejdede selvstændigt i grupperne. Det skal hertil nævnes, at grupperne var spredt på et større område, så det var ikke muligt at observere alle grupper på samme tid. Derudover var der grupper, der efter min vurdering arbejdede bedre end andre, og det var de grupper, der havde brug for mest vejledning af såvel faglig som social karakter, der havde min største bevågenhed.

5.3.2 Fokusgruppeinterview

Ligesom det kræver erfaring med observatørrollen, kræver det også erfaring i at afholde et fokusgruppeinterview for at opnå virkelige gode resultater. Egenskaber som en stor portion nærvær kombineret med en god evne til at lytte og forståelse for at stille de rigtige spørgsmål på det rigtige tidspunkt. Det er en kunst at kunne balancere imellem spørge- og lytterollen uden at være for dominerende. Samtidig er det svært ikke at forsøge at styre samtalen hen i retning af det fokus, der er sat på forhånd.

Det er en meget umiddelbar metode, hvor eleverne ikke skal være forberedte og ikke kender spørgsmålene på forhånd. Resultatet heraf er spontane svar, men der er også en stor risiko for, at samtalen kan gå i en helt anden retning end forventet. I mit tilfælde udviklede interviewet sig ikke helt som et ønskværdigt fokusgruppeinterview med en åben dialog eleverne imellem. De fem deltagere var meget tilbageholdne i deres svar, og de gav ikke anledning til diskussion undervejs. Til gengæld underbyggede de hinandens udsagn. Efterfølgende har jeg erfaret, at jeg havde udvalgt fem elever, som var meget homogene, hvilket på ingen måde er en fordel. Det resulterede til gengæld i, at diskussionen udeblev, og dialogen holdtes i gang af flere spørgsmål fra mig. Jeg har efterfølgende reflekteret over, hvorvidt samtalen havde udviklet sig anderledes, hvis jeg ikke havde stillet mine spørgsmål. Fejlkilde havde jeg forsøgt undgået, ved at informere eleverne inden interviewstart om konceptet i metoden og forklaret dem såvel deres som min rolle. Udfaldet, vurderer jeg, skyldes manglende erfaringer med metoden, både hvad angår elevernes og mine. Samtidig må et større kendskab til elevernes holdninger og fremtoning være en stor fordel, ligesom elevernes kendskab til interviewerens attitude og spørgeteknik må være fordelagtigt for at lykkes i et fokusgruppeinterview.

Der skal også tages højde for, at metoden er usikker, eftersom man ikke kan vide, om eleverne taler sandt. Hvorvidt eleverne reelt mener det samme eller blot giver udtryk herfor for ikke at skille sig ud fra gruppen og være anderledes. Dette på trods af, at de blev gjort bekendt med, vigtigheden af åbne og ærlige svar.

På trods af udfordringerne med indsamling af den nævnte empiri, vurderer jeg, at materialet er brugbart i mit videre arbejde hen imod en besvarelse af min problemformulering.

6. Undervisningsforløbet

I min praktik skulle jeg undervise to 6. klasser i idræt i tre undervisningslektioner om ugen. Der blev lavet flere forskellige holdkonstellationer fx kønsopdelt, klasseopdelt, niveauopdelt og opdelt efter interesse (elevernes eget valg) afhængig af indholdet i undervisningen. For at udfordre mig selv og eleverne på flere fagområder indenfor idrætsfaget valgte jeg i forløbet at arbejde med løbeteknik, boldbasis, spiludvikling og musik og bevægelse. Det er dog i denne opgave udelukkende forløbet i musik og bevægelse, der vil være i fokus.

En af udfordringerne under en fastlagt praktikperiode er efter min mening, at vi arbejder under et tidspres. Vi vil gerne afprøve forskelligt fagligt stof, undervisningsmetoder og strukturer for at opnå størst mulig erfaring. Det drejer sig om at kunne udvælge og prioritere i samarbejde med praktislæreren, hvad vi finder mest spændende og brugbart til nærmere analyse. I mit tilfælde var det vigtigt at afprøve andre områder end musik og bevægelse, da det er i dette fagområde, jeg i forvejen har min force og undervisningserfaring. Derfor prioriterede jeg at bruge lektioner på især boldbasis og spiludvikling, som ligger mig mere fjern. Dette valg gjorde, at tiden til musik og bevægelsesforløbet blev knap. Heldigvis fik jeg tildelt en fagdag og så denne som en mulighed for at anvende den til en musik og bevægelsesdag med elevernes kreativitet og samarbejde i fokus. Denne skabende proces kan være langstrakt, og derfor er det vigtigt at have tiden og gerne sammenhængende, og det viste sig, at de fem lektioners varighed var passende for denne 6.

årgang. Optakten til denne dag blev relativt kort med kun en undervisningsgang á tre lektioner. Det kunne have været ønskværdigt at have haft flere lektioner med mere introduktion til emnet og flere øvelser for eleverne, inden de selv skulle i gang.

Samtidig var det vigtigt for mig at afprøve forskellige undervisningsmetoder og få erfaring med elevernes engagement under forskellige metoder. Bevidst skulle der inddrages lærerstyrede, elevstyrede og valgfrie aktiviteter for på den baggrund at få et indblik i, om arbejdsmetoden havde betydning for elevernes engagement.

I planlægningsfasen til min undervisning i musik og bevægelse var jeg bevidst om, at eleverne ville have forskellige kompetencer. Jeg valgte dog at lave en ensartet intro for alle elever uden nogen synlig brug af differentiering i håb om, at de erfarne elever kunne bidrage med positiv energi til de mindre erfarne. Det blev ikke tilfældet, læs mere herom i analysen afsnit 7.3. I min serieopbygning havde jeg dog taget højde for differentieringen, og havde givet de erfarne flere udfordringer at arbejde med end de mindre erfarne. Det blev til gengæld en større succes.

Under min planlægning fastsatte jeg mål for min undervisning samtidig med, jeg gjorde mig tanker om evalueringen (se SMTTE model bilag 4). Eftersom flere af målene ikke var kvantitative målbare, krævede de en formativ evaluering i form af observation. Her var jeg opmærksom på, hvilke tegn jeg gerne ville se (se bilag 4). Så jeg ikke disse tegn hos grupperne, havde jeg mulighed for undervejs at vejlede eleverne på rette vej mod målene.

I det korte musik og bevægelsesforløb havde vi valgt at arbejde klasseopdelt, idet fagdagen var klassebestemt. Det gjorde, at jeg havde et lidt større kendskab til eleverne, eftersom jeg også underviste dem i dansk og havde klasselærerfunktionen. Et kendskab der bl.a. kom mig til gode, da jeg skulle sammensætte grupperne. Som det kan ses af undervisningsplanen bilag 4, startede forløbet med tre lektioner deduktiv undervisning. Det var her, jeg introducerede dem for de fire hovedområder i bevægelse og dans (Rønholt og Peitersen 2010, 258), og brugte dem bevidst, når vi arbejdede. I min planlægning havde jeg også tænkt Labans fire bevægelseskvaliteter rum, tid, tyngde og flow ind i mine bevægelser (Friis 2001, 66-67). Bevidst italesatte jeg overfor eleverne de fire kvaliteters betydning for bevægelsen samtidig med, at vi talte om at have opmærksomhed på sin egen krop, og hvordan man har det i selve bevægelsen. Udover de fysiske bevægelser blev der arbejdet kortfattet med musikanalyse. Eleverne blev præsenteret for forskellige musikgenrer og anvendelsesmuligheder. Vi lyttede til musik og delte musikstykket op i vers, omkvæd og mellemspil for at give eleverne et indtryk af opbygning af musik og dertilhørende bevægelse. Derudover talte vi takter, og fandt rytmen samt satte øvelser dertil. Jeg havde desuden opbygget to serier, eleverne skulle lære. Eleverne var meget idérige og engagerede, hvilket gjorde mig meget fortrøstningsfuld i forhold til fagdagen, hvor de skulle anvende deres nye viden. I samtalen på klassen evaluerede vi på mine tre lektioner, som de gav udtryk for, var lærerige og sjove (især serierne). De fik tildelt deres grupper og fik som lektie til fagdagen at have udvalgt i fællesskab et stykke musik, de ville anvende til deres rytmiske serie. Samtidig gennemgik og udleverede jeg mine krav til serien og nogle gode råd til, hvordan de skulle vælge deres musikstykke (se bilag 5).

Til fagdagen mødte alle grupper op med hver deres musiknummer (to grupper dog det samme) og efter en fælles opvarmning, fordelte grupperne sig og begyndte arbejdet under den induktive undervisningsform. Der var tydeligvis forskel på gruppernes kreativitet og evner. Særligt to

grupper havde svært ved at komme i gang, men efter vejledning og gode råd gik det fremad. Efter næsten fire lektioner i danseværkstedet skulle grupperne vise deres produkt for de andre og modtage respons. Det blev fem mere eller mindre stolte grupper, der fremviste deres serier. Desværre lagde de øvrige grupper ud med at være meget kritiske i deres vurderinger af hinandens resultater. Efter dette blev påpeget, blev responsen mere positiv og konstruktiv, ligesom den samlede evaluering på dagen blev.

7. Analyse og diskussion

Jeg har valgt at strukturere dette afsnit ved at opdele analysen i de tre temaer, jeg fandt frem til igennem kodningsproceduren i min analyse af fokusgruppeinterviewet. Til hvert tema vil jeg inddrage elevernes udsagn og mine observationer analyseret ud fra den relevante teori præsenteret i afsnit 4. Derudover vil jeg diskutere mine resultater med resultater fra udvalgte eksterne forskningsundersøgelser foretaget af Videntcenter KOSMOS SPIF 2011 (KOSMOS 2012) og SKUD (Skoleidrættens Udviklingscenter 2009) foretaget af Skoleidrættens Udviklingscenter.

7.1 Tema 1: Elevernes oplevelse af medbestemmelse

I det første tema vil jeg inddrage elevernes holdninger til elevmedbestemmelse i idrætsundervisningen. Min påstand er, at de mener, jo mere medbestemmelse jo større engagement. Mit belæg for at arbejde med elevernes syn er at bruge dem i undersøgelsen af deres adfærd og engagement. Udover elevudtalelserne vil medbestemmelsesstigen og selvbestemmelsesteorien samt resultater fra SPIF 2011 blive anvendt.

En elev fra fokusgruppeinterviewet udtaler om elevmedbestemmelse:

”Medbestemmelse er at få lov til at komme med forslag.”

En anden elev udtaler:

”Medbestemmelse er ikke, at man bestemmer det hele, men at man ligesom mødes på midten. Man bliver enige med læreren. De har ideer, og vi har ideer.”

Holder jeg disse udtalelser op imod medbestemmelsesstigen, er det første udsagn placeret længere nede på stigen end det andet udsagn. Et tydeligt tegn på, at eleverne har forskellige holdninger til elevmedbestemmelse og graden heraf i skolen. Jeg vil placere det, at få lov til at komme med forslag på det femte trin, hvor eleverne bliver konsulteret og informeret. Her bliver eleverne spurgt, hørt og taget med på råd ved bl.a. at komme med forslag. Det andet udsagn vil jeg placere på det sjette trin på medbestemmelsesstigen, hvor eleverne bliver medbestemmende på de voksnes initiativer. Her indgår elever og lærer i et mere ligeværdigt forhold, hvor begge parter kommer med ideer og har indflydelse. Med ønsket om at blive hørt og komme med forslag bliver det ene af de tre grundlæggende behov i selvbestemmelsesteorien opfyldt, idet behovet for autonomi stimuleres ved at være medbestemmende i planlægningsprocessen. For at opnå den indre motivation skal behovet for oplevelse af kompetence og sociale tilhørsforhold også dækkes, hvilket kan finde sted i selve aktiviteten. Det at kunne samarbejde med læreren om undervisningen udvikler elevernes kompetencer af politisk-etisk karakter. At kunne udtrykke sine meninger og samtidig lytte til andres er nødvendige tilværelseskompetencer i et demokratisk samfund. Det

handler om almindannelse, som Klafki udtrykker, sker gennem opnåelse af evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Ved at indgå i et samarbejde med læreren om at planlægge undervisningen opfyldes alle tre grundevner. Selvbestemmelsen ved at komme med egne meninger og ideer, medbestemmelse ved at have rettigheder og blive hørt og slutteligt solidaritet gennem oplevelsen af forskellige holdninger til planlægningen og den affødte diskussion heraf ("*de har ideer og vi har ideer*"). Elevens ønske om at indgå i et ligeværdigt samarbejde med læreren, er et udtryk for en efterspørgsel og et ønske om at udvikle sin almindannelse på baggrund af Klafkis definition.

Følgende elevudtalelse giver udtryk for indholdsdimensionen i undervisningen:

"Det handler også om, hvad vi laver. Hvis man nu i idræt skal lave noget, man bare ikke gider, så kan det godt blive surt at have idræt."

Som modargument hertil udtrykker en anden elev sig om ensformighed i valg af indhold, om end han nævner et danskfaglig eksempel, er hans pointe af almen karakter:

"Ja, både og fordi, vi kommer jo ikke videre, hvis vi fx i dansk hele tiden vil have om udsagnsord, så lidt skal vi bestemme men ikke det hele."

Eleven her trækker elevmedbestemmelse nedad på stigen for at sikre sig et fagligt udbytte i undervisningen samt en positiv udvikling. Et meget modent udsagn af en dreng i 6. kl., som er bevidst om lærerens egenskaber i opretholdelse af elevernes målsætninger. Han tager sit udgangspunkt i de tekniske tilværelseskompetencer, hvor viden og kundskaber er i fokus.

Om valgmuligheder i indholdet udtaler en tredje elev:

"Vi må også selv bestemme, om vi fx vælger høvdingebold i multisalen eller fx fodbold i hallen."

Eleverne havde også en holdning til metoderne:

"Nogle gange får vi selv lov til at bestemme vores grupper."

Med elevernes syn på såvel indhold som arbejdsmetode kan selvbestemmelsesteorien igen komme i spil. Såfremt eleverne skal have stimuleret deres indre motiverede adfærd, skal eleverne have indflydelse på bl.a. indhold og arbejdsmetoder i undervisningen, for at få opfyldt behovet for selvbestemmelse. Såfremt læreren styrer indholdet, og indholdet samtidig ikke er i elevens interesse (evt. pga. lave kompetencer), som nævnt i det første udsagn, så udebliver motivationen for aktiviteten. Mht. indholdet har det i høj grad med kompetencer at gøre. Gennem positiv oplevelse af kompetencer og succesoplevelser fx ved at give eleverne valgmuligheder indenfor forskellige aktiviteter og kompetencebrug lægger undervisningen op til at få dækket endnu et behov i selvbestemmelsesteorien. De fleste mennesker udviser størst engagement i aktiviteter de i forvejen har kendskab til og ved, de har de fornødne kompetencer til at udføre. Det drejer sig om elevens mestringsforventninger, som har indflydelse på elevens motivation for opgaven og engagement i aktiviteten (Jørgensen 2010, 35).

Som tidligere nævnt vil jeg diskutere resultaterne fra mine elevers udtalelser med eksterne undersøgelser, som er foretaget omkring samme emne. Som en opfølgning på EVA rapporten i idræt fra 2004 har KOSMOS i 2011 udarbejdet status på idrætsfaget (SPIF) rapporten 2011 (KOSMOS 2012). I denne rapport viser det sig, at omfanget af elevernes medbestemmelse af indholdet er faldet markant siden rapporten i 2004. Forklaringen er ifølge lærerne, at eleverne gerne vil inddrages i indholdet, men elevernes valg er for ensidige. Dette er meget godt i tråd med min elevs udtalelse om faren ved at lade eleverne bestemme for meget, for så *"kommer vi jo ikke videre"*. Eleverne kender ikke trinmålene, og derfor viser undersøgelsen, at lærerne har fået mere fokus på faglighed og alsidighed. Efter min mening må elevmedbestemmelse aldrig inddrages på bekostning af fagligheden, derfor er jeg meget enig i, at elevernes inddragelse på indholdsdimensionen i undervisningen begrænses. Idrætsundervisningen må efter min mening aldrig blive et *"frit-valg-på-alle-hylder"* eller *"hvad-har-I-lyst-til-i dag"*. Til gengæld kan og skal eleverne inddrages fx i planlægningen af årsplanen eller gennem valgfrihed mellem udvalgte aktiviteter. Dette omfang af elevinddragelse beskrives også i SPIF rapporten. Mht. elevernes medbestemmelse på arbejdsformer og metoder er denne stort set status quo i forhold til 2004 og er fortsat lav. Jeg mener ligeledes, arbejdsformen er en lærerbeslutning for at bevare et fagligt niveau og udbytte for eleverne. I undersøgelsen i SPIF udtrykker eleverne generelt tilfredshed med den begrænsede medbestemmelse i form af forslag til årsplan eller enkelte gange til indhold. De er af den overbevisning, at når lærerne bestemmer, er undervisningen mere seriøs, alsidig og lærerig. De vil ikke undvære en lærer, der stiller krav til dem. I forhold til eleverne i min undersøgelse har eleverne i SPIF i mine øjne en større forståelse for læringsudbyttet. En forklaring på dette kan være, at de adspurgte elever i min undersøgelse var fra 6. kl., hvorimod eleverne i SPIF rapporten er fra 7.-9. kl. Denne aldersforskel kan have betydning for deres forhold til læring og ansvarlighed i øvrigt.

Opsummering på tema 1:

Elevernes oplevelse af medbestemmelse har flere aspekter og er forskellige eleverne imellem. Generelt er det vigtigt for dem at blive hørt, taget med på råd og få lov til at komme med forslag i forhold til undervisningens indhold, aktivitets valgfrihed og arbejdsmetoder. De vil samarbejde med læreren om planlægningen i et ligeværdigt forhold, og en enkelt elev nævner også elevmedbestemmelsens begrænsning for at bevare den faglige udvikling. De er bevidste om grænsen for omfanget af elevmedbestemmelse og er godt tilfredse med et samarbejde og det at blive hørt. Samtidig kan valg af indhold i undervisningen påvirke elevernes engagement. Generelt er holdningen blandt eleverne, at der er en sammenhæng mellem medbestemmelse og motivation.

7.2 Tema 2: Praksisfællesskabet påvirker engagement og kompetenceudvikling

Eftersom jeg i min praksis valgte, at eleverne skulle samarbejde i grupper om at løse opgaven om at være kreativ og medbestemmende, fik praksisfællesskabet stor betydning i elevernes arbejde. Det gav opgaven en anden dimension, da det at være medbestemmende sammen med andre har andre udfordringer, end hvis det havde været en individuel opgave. Det er på baggrund af denne påstand, jeg nu vil undersøge praksisfællesskabets betydning under den induktive undervisning. Samtidig observerede jeg belæg for vigtigheden heraf, hvilket blev understøttet af elevernes udsagn i fokusgruppinterviewet. Wengers kendetegn på praksisfællesskabet, som omtalt i afsnit

4.4, holdes op imod mine observationer af gruppernes forskelligheder kombineret med elevernes udtalelser. Dertil inddrages de idrætslige handlekompetencer og relevante tilværelseskompetencer.

Allerførst skal nævnes, at grupperne ikke var selvvalgte, men bevidst sammensat efter faglig erfaring med dans eller rytmisk gymnastik og deres sociale relationer. Praksisfællesskaberne var forsøgt sammensat, så alle de erfarne elever var fordelt og repræsenteret i alle grupper. Samtidig var man ikke sat sammen med bedsteveninden eller vennen.

Den første elevudtalelse, jeg vil inddrage, repræsenterede en gruppe, jeg i min refleksionslog, havde noteret som meget uligevægtig. Dansepigen i denne gruppe var meget dominerende, og det var overraskende for mig, eftersom hun i dansktimerne var en stille pige. Rent socialt i klassen var hun meget populær. Samtidig havde jeg under den deduktive undervisning, observeret hende, hvor hun var meget tilbageholdende og uengageret. Til gengæld var hun meget engageret i danseværkstedet, hvor hun havde mange ideer og påtog sig straks lederrollen. Hun havde tydeligvis kropslige kompetencer, som lå et niveau over resten af gruppemedlemmerne, idet hun havde stor erfaring med dans og rytmiske bevægelser. For hende var dansen individuel, fordi sådan var hendes erfaring med idrætten i fritidsregi. Hun havde derfor svært ved at overføre hendes idrætslige kompetence fra sin fritidserfaring til skoleregim, hvor dansen i dette tilfælde var en gruppeøvelse. Hun udstrålede selvtillid og var selvstændig tænkende, som er gode personlige kompetencer. Dog havde hun sværere ved de sociale kompetencer, idet hun ikke formåede at give plads til de andre i praksisfællesskabet. I min funktion som vejleder, havde jeg af flere omgange besøgt gruppen og påpeget mit krav til opgaven om, at alle i gruppen skulle deltage med mindst en øvelse (se bilag 5), hvilket, som jeg så det, ikke blev opfyldt. Mine betragtninger blev bekræftet af følgende elevudtalelse:

”Det var vores piger, der bestemte mest, mens vi (drengene) kun fandt på en eller to ting, så tog de sig af resten. De gad ikke have vores ideer med.”

På baggrund af Wengers tre kendetegn på et praksisfællesskab, vil jeg ikke karakterisere ovenstående gruppe som et praksisfællesskab, idet gruppemedlemmerne ikke indfrie alle de dertilhørende krav. Der var ikke et gensidigt engagement at spore i fællesskabet, hvilket elevudtalelsen også bekræfter. Der var stor forskellighed blandt medlemmerne, som ikke blev udnyttet eller respekteret, men i stedet blev lederen i gruppen for dominerende og beslutnings-tung. På samme baggrund var det svært at spore en fælles virksomhed i gruppen, på trods af det var en fælles stillet opgave, som skulle binde gruppen sammen. Min fornemmelse var, at der ikke blev lagt op til forhandling, om end drengens udsagn vidner om, at drengene dog fandt på en eller to ting til serien. Det lykkedes gruppen at opnå et fælles repertoire i form af en flot (om end lidt svær) serie, som alle gruppemedlemmer deltog i og fremviste for resten af klassen. Det er dog tvivlsomt, om medlemmerne i denne gruppe følte medbestemmelse, hvilket denne undervisningsform og opgave skulle lægge op til. Eftersom jeg ikke observerede gruppen hele tiden, har jeg ikke kendskab til, hvor højt oppe på medbestemmelsesstigen de øvrige elever i gruppen befandt sig. Under mine besøg observerede jeg ikke uengagerede elever, hvilket kunne pege i retningen af selvbestemmelse. Om det skyldes andre faktorer som fx pigens position i klassen, kan jeg kun gisne om.

Jeg observerede især to grupper, som havde svært ved at komme i gang og holde fokus med opgaven. Fra en af de grupper udtaler en af pigerne i fokusgruppeinterviewet:

”Altså nogle gange ville drengene i vores gruppe bare gerne løbe rundt og spille fodbold. Jeg tror, de synes, det blev lidt kedeligt på et tidspunkt. Men så til sidst, da de fik lov at bestemme en masse, så blev det sjovt.”

Denne gruppe havde svært ved at komme i gang, fordi de havde valgt det samme musikstykke, som jeg havde anvendt til en af de rytmiske serier i den deduktive undervisning. De syntes, mine øvelser hang sammen med musikken, hvilket gjorde, de ikke kunne tænke kreativt og selv finde på. Positivt var det, at de kunne huske øvelserne fra min serie, men svært for dem, eftersom det bremsede dem i deres egen kreative proces i danseværkstedet. Under min vejledning opfordrede jeg dem til at finde et andet musikstykke, hvilket de gjorde under store forhandlinger. I min refleksionslog har jeg benævnt denne gruppe ”forhandlergruppen”, idet deres arbejde bar præg af forhandlinger, fordi alle i gruppen havde meninger og ideer at byde ind med. Af samme årsag, antager jeg, blev det også gruppen, der fremviste den korteste serie, fordi de havde brugt meget tid på at diskutere og komme frem til et resultat, alle kunne være tilfredse med. Undervejs i løbet af dagen havde jeg et par gange skulle mægle i gruppen for at få dem til at nå til enighed.

Til at beskrive gruppen som et praksisfællesskab vil jeg anvende Wengers kendetegn. Igennem gruppemedlemmernes forskellige holdninger og ideer udviste alle et gensidigt engagement til den fælles opgave. De besad alle gode personlige kompetencer, som kom til udtryk igennem deres initiativrigdom og selvstændighed. Dog havde de sværere ved at problemløse, hvilket også er en personlig kompetence, som især er nødvendig i praksisfællesskabet. På trods af elevernes forskelligheder formåede eleverne at vise hinanden respekt, men det forløb ikke gnidningsløst, idet der opstod konflikter undervejs, som dog er tilladt i et praksisfællesskab. Sommetider observerede jeg diskussioner for diskussionens skyld påbegyndt af drengene, hvilket ikke bidrager til fælles virksomhed med forståelse for opgavens mening og sammenhæng. Samtidig manglende der gensidig ansvarlighed for opgaven. Gruppens fælles repertoire omfattede gruppens egne øvelser kombineret med genkendelige øvelser fra såvel min serie som fra kendte musikvideoer. De havde med andre ord svært ved at skabe deres egen unikke repertoire, som efter min overbevisning skyldes, at de havde svært ved at nå til enighed og opnå følelsen af fællesskab.

Om denne manglende følelse af samhørighed i gruppen kan være en af forklaringerne på drengenes manglende fokus, tror jeg er meget sandsynligt. Det sociale tilhørsforhold bar ikke præg af at være læringsfremmende, idet det var præget af diskussioner. En anden årsag kan også være, at gruppen kom lidt skævt i gang samtidig med, at opgaven var udenfor drengenes kropslige og idrætslige kompetencer. De havde ingen erfaring at bidrage med og manglede oplevelsen af kompetencer. Det var derudover en fri opgave, som skulle løses med dertilhørende ansvar og denne autonomi, formåede drengene i mine øjne ikke at forvalte. Der manglede ansvar for opgaven, som er udtryk for mindre gode sociale kompetencer. Ansvarlighed følger med det at have medbestemmelse i en skabende proces, og i et praksisfællesskab rækker denne ansvarlighed udover sig selv, og rummer hele gruppen. Ifølge min refleksionslog var det pigerne i gruppen, der tog ansvar for opgaven og havde bedre sociale kompetencer til at forhandle og løse konflikter. Drengene i gruppen fik samtidig ikke opfyldt de tre grundlæggende behov, der ifølge

selvbestemmelsesteorien stimulerer den motiverede adfærd, og det kunne spores i deres manglende fokusering på opgaven.

Den sidste elevudtalelse, jeg vil inddrage, giver udtryk for et praksisfællesskab med andre og mere velfungerende arbejds gange:

”Vi følte, det var vores serie altså hele gruppen, fordi vi alle sammen havde været med til at bestemme.”

Eleven repræsenterede en af de grupper, jeg i min refleksionslog havde omtalt som ”selvkørende”. De havde ikke brug for mig som vejleder, så under mine besøg kunne jeg observere en gruppe, der arbejdede meget selvstændigt og seriøst med opgaven. Samtidig har jeg i min logbog skrevet, at der var en hyggelig atmosfære i gruppen. Jeg roste dem særligt for deres omgangstone, som jeg observerede, var meget positiv og solidarisk. Det var alle elever, som var i besiddelse af gode sociale og personlige kompetencer, idet de var gode til at kommunikere og samarbejde. De viste respekt for hinandens forslag, hvor alle blev hørt og var ligeværdige medlemmer af gruppen. Dette praksisfællesskab kan beskrives som velfungerende ud fra Wengers kendetegn, idet der i gruppen var et gensidigt engagement i kraft af, at alle deltog i fællesskabet med lige så stor indflydelse på opgaven. Alle i gruppen var indforstået med opgaven, viste ansvar, og der blev fundet fælles resultater, som bidrog til gensidig ansvarlighed, hvilket beviser gruppens fælles virksomhed. Det fælles repertoire oplevede gruppen igennem deres producerede serie, som dannede grundlag for en fælles praksis udtrykt gennem en rytmisk serie, som efter min vurdering var gennemtænkt og gennearbejdet. Fællesskabets vellykkede arbejde resulterede i, at alle i gruppen følte et ejerskab til resultatet, som elevudtalelsen er et tydeligt bevis på. Samtidig vurderer jeg, at det gode samarbejde i fællesskabet havde en positiv indvirkning på elevernes engagement. Ved at opleve autonomi i kraft af friheden til at tage beslutninger, oplevelse af kompetencer gennem de positive tilbagemeldinger fra de øvrige gruppemedlemmer og et socialt tilhørsforhold i et læringsfremmende miljø blev alle tre grundlæggende behov opfyldt og den indre motivation stimuleret.

En af de mange fordele ved at lade eleverne arbejde i praksisfællesskaber er netop, at de lærer af hinanden. I mit praksiseksempel kom danse- og gymnastikpigerne i grupperne til at tiltræde rollerne som de fuldgyldige deltagere. Det lykkedes efter min overbevisning for nogle af dem at rykke andre gruppemedlemmer fra at være perifere deltagere og til at være fuldgyldige deltagere i fællesskabet. I praksisfællesskaberne bidrager alle elever med deres forskelligheder og forskellige kompetencer.

Et eksempel på en sådan situation, hvor dansepigens fra den ”selvkørende” gruppe udtaler:

”Jeg lærte også nogle trin.”

Dette udsagn bevidner det velfungerende praksisfællesskabs læringsudbytte. Det er et udtryk for, at hun på trods af større erfaring end de andre i gruppen kunne inspireres af de andre og være lydhør overfor andres ideer. Disse gode sociale kompetencer resulterede i udvikling af hendes krops- og idrætslige kompetencer.

I min refleksion over hvorfor de tre ovennævnte grupper arbejdede så forskelligt med den stillede opgave, er det uundgåeligt at inddrage elevernes forskellige personligheder og sammensætninger. Der er uden tvivl nogle elevtyper, der arbejder bedre sammen end andre. Omvendt er det en del af dannelsesidealet at kunne rumme andre og acceptere hinandens forskelligheder. Evnen til solidaritet er ifølge Klafki en grundevne, der skal udvikles for at være almindelige. Med udgangspunkt i Tønnesvangs tilværelseskompetencer vil jeg her forsøge at redegøre for de tre ovennævnte gruppers udvikling af disse. Det skal her nævnes, at jeg foretager en gruppevurdering og ikke en vurdering af den enkelte elev i gruppen, eftersom jeg ikke har nok empirisk materiale til dette.

I ”gruppen med den dominerende leder” havde de lederen til at bidrage med sine kropslige og idrætslige kompetencer, som her sidestilles med de tekniske tilværelseskompetencer. Hun havde stor erfaring og brugte den, men det var tvivlsomt, hvor meget de øvrige gruppemedlemmer fik brugt deres tekniske tilværelseskompetencer. Modsat har de udviklet disse kompetencer, idet de fik lært nye bevægelser og udvidet kendskabet til serieopbygning. Den dominerende leder fik udviklet den del af de politisk-etiske tilværelseskompetencer, der knytter sig til at være med- og selvbestemmende. Hun manglede til gengæld samarbejdsevnen og de demokratiske evner til at inddrage de øvrige medlemmer af fællesskabet. Dette resulterede i, at deres politisk-etiske kompetencer ikke udvikledes i samme grad. Den indadrettede dimension er sværere at beskrive, eftersom det finder sted indeni den enkelte elev, og derfor må bygges på mine vurderinger. Jeg antager ikke nogle af gruppemedlemmernes selvreferentielle tilværelseskompetencer blev udviklet i denne proces, eftersom der ikke var tid til refleksion i gruppen. Der blev tiden brugt på den fysiske del, nemlig at lære de svære bevægelser, der blev ”dikteret”. Den fænomenologiske tilværelseskompetence, som indbefatter kompetencen til at være sig selv og forholde sig til sine egne følelser, vurderer jeg også udeblev i gruppen. Det er muligt, at den dominerende leder var sig selv, men i mine øjne havde de øvrige medlemmer gjort større modstand mod lederens dominans, hvis de havde været sig selv. På denne baggrund må jeg konkludere, at gruppen ikke oplevede kvalificeret selvbestemmelse i danseværkstedet.

”Forhandlergruppens” medlemmer fik udviklet deres tekniske tilværelseskompetencer, idet de alle brugte deres kropslige og idrætslige kompetencer på det niveau, de befandt sig på. Alle bidrog til opgaven, var medbestemmende og havde indflydelse og på trods af samarbejdsvanskeligheder blev deres politisk-etiske tilværelseskompetencer herigennem udviklet. Jeg vurderer, at diskussionerne i gruppen havde den fordel, at hver enkelt deltager skulle finde gode brugbare argumenter ud fra egne interesser og derigennem udviklede deres selvreferentielle og fænomenologiske tilværelseskompetencer. Man turde stå ved at være sig selv i gruppen. Jeg vil hermed konkludere, at forhandlergruppen udviklede kvalificeret selvbestemmelse.

”Den selvkørende gruppe” bestod af gruppemedlemmer, der i mine øjne allerede besad alle fire tilværelseskompetencer, hvilket gjorde, at de udviklede deres kompetencer endnu mere. Den tekniske i kraft af, at de havde gennemtænkt og reflekteret over bevægelsernes sammensætninger. Den politisk-etiske, idet de tydeligvis alle havde gode samarbejdsevner og var vant til at tage ansvar. Jeg antager ud fra mine observationer og kendskab til eleverne, at de formåede at udvikle selvreferentielle og fænomenologiske tilværelseskompetencer i kraft af deres personligheder.

Eleverne reflekterede over egne evner samtidig med, at de kunne udtrykke deres følelser og vise sig som sig selv.

Sammenfattende på baggrund af ovenstående har det vist sig at være svært at opnå almen- dannelse, hvis der ikke udvises solidaritet. Samtidig skal der gives plads til selv- og medbestemmelse jf. Klafki, hvilket i dette tilfælde ikke fandt sted i den første gruppe, som i mine øjne var den eneste, der ikke udviklede almindelig almen- dannelse i danseværkstedet.

Selvom man, som lærer, tilstræber at inddrage elementer fra alle fire tilværelseskompetencer i enhver læresammenhæng, vil der dog være udefrakommende faktorer fx sociale, der spiller ind og kan forhindre udvikling af kvalificeret selvbestemmelse. Dannelsesidealet må være et dialektisk forhold, hvor dannelse (det at udvikle sin væren i verden) og uddannelse (det at lære noget) befrugter hinanden.

Opsummering af tema 2:

På baggrund af elevernes udtalelser og mine observationer har praksisfællesskabet stor betydning for elevernes engagement og deres udvikling af kompetencer. De sociale handlekompetencer er af overordentlig stor betydning i arbejdet i praksisfællesskabet og er altafgørende for en positiv udvikling af almindelig almen- dannelse. Samtidig betyder praksisfællesskabets måde at fungere på noget for den enkeltes følelse af medbestemmelse.

7.3 Tema 3: Elevernes engagement og udbytte af deduktiv og induktiv undervisning

På baggrund af mit fokus på elevernes medbestemmelse og engagement vil jeg holde den deduktive undervisning op imod den induktive undervisning for reelt at beskrive elevernes engagement og kompetenceudvikling under begge undervisningsformer. Min påstand er, at eleverne lærer mest under den induktive undervisning, hvilket jeg bygger på egne observationer og elevernes udtalelser. Min empiri holdes i analysen op imod udvalgt teori og diskuteres derefter med resultater fra SKUD 2009.

Som beskrevet i afsnit 6 og i SMTTE modellen bilag 4, var målet med den deduktive undervisning at præsentere eleverne for de fire hovedområder i bevægelse og dans. Der skulle arbejdes med rytmiske bevægelser med elevernes kropslige erfaring for øje dvs. udvikling af de kropslige kompetencer. Jeg forsøgte også at italesætte kropsbevidstheden ved at være opmærksom på egen krop, fx strækker jeg armen, som jeg skal i denne øvelse, eller hvordan føles denne bevægelse på mig? Krops- og musikforståelse, takttælling og serieopbygning er tekniske færdigheder, der skulle styrke elevernes idrætslige kompetencer indenfor rytmiske bevægelser. Det var mit overordnede mål med den deduktive undervisning, at de skulle tilegne sig de fornødne kompetencer til at deltage aktivt i den skabende proces i danseværkstedet, som skulle foregå under en induktiv undervisningsform på fagdagen. Her udvikledes også de personlige kompetencer i kraft af nødvendigheden af at være iderig, selvstændig og kritisk. Eftersom opgaven skulle løses i samarbejde med andre, kom de sociale kompetencer også i spil. Det var bl.a. for, at eleverne skulle arbejde med bevægelses- og danseanalysen, at jeg havde valgt, eleverne skulle fremvise deres produkter for hinanden. På den måde skulle de prøve at give hinanden konstruktiv kritik ud fra deres viden om musik og bevægelse. Denne øvelse udviklede også deres sociale kompetencer. Målet med den induktive undervisning var at styrke elevernes kropsbevidsthed og

koordinering til musik gennem kreativitet og samarbejde. Alle elever skulle deltage aktivt og vise ansvar for opgaven under den frie arbejdsform.

Ved at italesætte og gennemarbejde de fire hovedområder i bevægelse og dans i en kombination af den deduktive og den induktive undervisning i praksisfællesskaber, vurderer jeg, at alle Rønholts fire kompetencer var til stede i forløbet. Kompetencerne indgik i et samspil med hinanden og dannede dermed grobund for udvikling af almene handlekompetencer.

For at sikre et vist fagligt niveau i den induktive undervisning havde jeg opstillet nogle krav (se bilag 5) til elevernes serie. Elevernes alder og mit manglende kendskab til deres selvstændige arbejde i idræt (som, jeg antog, ville blive anderledes end i dansk pga. de fysiske undervisningsrammer) var andre faktorer, der spillede ind, da jeg valgte de fastsatte rammer. En anden vinkel var min egen lærerrolle. Min manglende lærererfaring kombineret med mit personlige behov for struktur og kontrol, resulterer i, at jeg har det bedst med en struktureret og veltilrettelagt undervisning. Det er derfor en udfordring for mig at give eleverne den fornødne frihed, det kræver for at lære at forvalte den med læring til følge. På den baggrund kan elevmedbestemmelse være en udfordring for min lærerrolle, som jeg dog er bevidst omkring og gerne vil forbedre.

Ser vi nærmere på min rammesætning af elevernes frie opgave, modarbejder den til en vis grad ønsket om elevernes medbestemmelse. Havde jeg fravalgt mine krav til opgaven, ville elevernes grad af deltagelse være på det syvende trin på medbestemmelsesstigen. Ud fra mine observationer og kendskab til eleverne i 6. kl. kan jeg tvivle på, om et sådant projekt kan forløbe helt uden lærerindblanding. Skulle det syvende trin afprøves i 6. kl., ville jeg afsætte kortere tid til det, end tilfældet var her med en fagdag på fem lektioner. Det skyldes, at det efter min overbevisning kræver ansvarlighed at forvalte denne frihed indenfor så lang en tidsramme. Et belæg for min påstand kan findes i drengenes adfærd i ”forhandlergruppen”, som nævnt i tema 2. Til gengæld vil jeg placere den induktive undervisning på trinnet lige under, nemlig på sjette trin, hvor eleverne er medbestemmende på lærerens initiativ og har medindflydelse. Eleverne arbejder her selvstændigt indenfor de af læreren fastsatte rammer. I modsætning til min deduktive undervisning, som jeg vil placere nede på det fjerde trin på medbestemmelsesstigen. Her blev eleverne ikke hørt eller taget med på råd, eftersom målet med undervisningen var for mig at være tankpasser – fylde viden på eleverne. Undervisningen foregik dog under en tovejskommunikation, hvor eleverne inddragedes i spørgsmål om bevægelserne og musikken.

Efter at have placeret de to undervisningsformer på medbestemmelsesstigen vil jeg undersøge elevernes engagement set ud fra mine observationer startende med den deduktive undervisning. Her var der generelt forskel i drengene og pigernes engagement. I min refleksionslog har jeg noteret, at jeg oplevede generte og tilbageholdne piger, som jeg antager skyldes, de ikke fik nok udfordringer, og det resulterede i manglende engagement. De fik ikke dækket behovet for oplevelse af kompetence, som ifølge selvbestemmelsesteorien er nødvendig for at stimulere sin indre motivation. Til gengæld havde pigerne i forvejen de nødvendige kompetencer, da undervisningen ikke var tilpasset deres niveau. I den sammenhæng vil jeg nævne, at min undervisning i musik og bevægelse har en anden dimension, end hvad pigerne kender fra deres fritid. I skoleregi vil undervisningen være baseret på et niveau, hvor alle kan være med for at opnå læring hos flest mulige elever. Til gengæld viste de uerfarne drenge stor interesse og engagement for de planlagte aktiviteter. Jeg antager, forklaringen må være, at drengene netop fik dækket

behovet for oplevelse af kompetence gennem de positive tilbagemeldinger, de fik af mig. De kunne samtidig mærke, de fik udviklet deres kropslige kompetencer, og det motiverede dem. Samtidig vurderer jeg, at de følte sig trygge i læringsmiljøet og fik dermed dækket behovet om de sociale tilhørsforhold. På trods af lærerstyring og ingen opfyldelse af elevernes autonomi udviste drengene motiveret adfærd, hvilket ikke stemmer overens med selvbestemmelsesteorien. Her skal alle tre behov opfyldes, før den indre motivation stimuleres. Trods lav medbestemmelse lykkedes det drengene at vise engagement, hvilket modargumenterer medbestemmelsesstignens hypotese om, jo mere medbestemmelse jo mere deltagelse. Lignende modargument til hypotesen finder jeg i drengene i ”forhandlergruppen”, som ikke fastholdte fokus og var ikke deltagende under den frie opgave. Deres engagement blev ikke større af den stigende medbestemmelse.

På denne baggrund vurderer jeg klassens engagement i sin helhed under de to undervisningsformer til at være næsten lige stort dog med en stigende tendens under den induktive undervisning. Tendensen generelt i praktikklassen var, at de foretrak den induktive undervisningsform, idet de var vant til at arbejde meget selvstændigt.

Det bevidner følgende elevudtalelse:

”Når vi selv får lov til at bestemme og tænke, bestemme hvem vi sidder med og selv får lov at arbejde, så får vi mere ud af det.”

Dette udsagn viser elevens sammenhæng mellem medbestemmelse, frihed og udbytte. Jeg observerede også læring under samarbejdsøvelsen i den induktive undervisning, såvel af social som faglig karakter. De følgende elevudtalelser vidner om elevernes holdning til, hvad de lærte, og hvornår de lærte mest.

”Vi lærte at samarbejde.”

”Jeg synes, vi lærte alle sammen at komme med nogle ideer, i stedet for det er den samme hele tiden.”

”Vi lærte at bygge en serie op.”

”Vi lærte mest, da vi selv lavede serie, der skulle vi selv mere ind i det, tælle takter og selv mere prøve.”

Jeg oplevede på den anden side også, at eleverne fik udbytte af den deduktive undervisning. Der var flere tegn, der tydede på, de havde modtaget læring. En af dem var bl.a. ”forhandlergruppens” inddragelse af de kendte øvelser i deres egen serie. Jeg hørte også eleverne under arbejdet med deres egen serie bruge ord som takter og flow samt viste kropsbevidsthed, ved udtryk som ”det føles ikke rigtigt” eller ”det kan man ikke”. Jeg vurderer derfor som nævnt på forrige side, at de to undervisningsformer supplerer hinanden godt og er begge udbytterige i læringssituationer. Det er samtidig vigtigt i den sammenhæng at påpege, at nogle elever lærer bedst under den trygge deduktive undervisning andre under den mere frie induktive, hvilket også appellerer til begge former.

Resultatet af min undersøgelse om engagement ift. elevernes medbestemmelse vil jeg diskutere med SKUD rapportens resultater. I min undersøgelse blev udfaldet, at medbestemmelse ikke altid

er lig med engagement og samtidig, at der spiller andre faktorer ind på elevernes engagement end medbestemmelse. Det er nøjagtig den samme konklusion, der fremkommer i SKUD (Skoleidrættens Udviklingscenter 2009, 9). Til gengæld nævner SKUD, at differentiering kombineret med medbestemmelse er en fordel for især de idrætssvage elever. Hertil må jeg sige at være delvis uenig. Jeg kan ikke være uenig i betragtningen af, at differentiering er vigtig at tage højde for i sin undervisning og være bevidst om elevernes forskellige forudsætninger. Samtidig er der situationer, hvor det i mine øjne ikke er muligt at differentiere optimalt. Det var sådan en situation, jeg befandt mig i, da jeg skulle planlægge den induktive undervisning. Den eneste form for differentiering der her var synliggjort, var sammensætningerne af grupperne indeholdende både erfarne og uerfarne elever. Gruppeopgaven med samme opsatte krav var ens for alle. Jeg vurderede, opgaven på baggrund af den deduktive undervisning befandt sig på et niveau, hvor alle elever kunne deltage og samtidig blive udfordret. Jeg mener, der findes så meget dannelse i at skulle arbejde i grupper med forskellige kompetencer og holdninger at skulle forholde sig til og acceptere. Netop evnen til solidaritet, bliver i mine øjne her udfordret og udviklet i langt større grad, end hvis eleverne i gruppen havde de samme faglige forudsætninger. Rent fagligt viser udsagnet fra pigen fra den ”selvkørende gruppe”, at også hun på trods af erfaring blev udfordret og modtog læring. Der er samtidig også læring i at skulle hjælpe de andre gruppemedlemmer med at bevæge sig fra at være perifert til fuldgældigt medlem af fællesskabet.

Opsummering af tema 3:

På baggrund af den deduktive undervisning havde eleverne tilegnet sig krops- og idrætslige kompetencer, de kunne anvende i den induktive undervisning. Efter min overbevisning ville det ikke have været forsvarligt at udelukke den deduktive undervisning. Kompetencerne, de udviklede her, dannede grundlag for den induktive undervisningsform, som eleverne dog udtrykker, havde størst udbytte. Den ene undervisningsform bør ikke stå alene, men befrugter til gengæld hinanden.

Mht. elevernes engagement observerede jeg stort set lige meget engagement under begge former. Det kan på den baggrund slås fast, at der spiller andre faktorer end medbestemmelse ind på elevernes engagement, derfor holder selvbestemmelsesteorien eller medbestemmelsesstigen ikke altid stik i undervisningssammenhæng.

8. Konklusion

Igennem arbejdet med min undersøgelse har jeg nu mulighed for at svare på min problemformulering:

Med udgangspunkt i et musik- og bevægelsesforløb i 6. kl. vil jeg undersøge, hvilken betydning elevmedbestemmelse har på elevernes engagement og udvikling af handle- og tilværelseskompetencer i forhold til en deduktiv og induktiv undervisning.

Først vil jeg forholde mig til elevmedbestemmelsens betydning for elevernes engagement. Eleverne oplever selv, at der er en sammenhæng mellem større medbestemmelse og større engagement. Deres engagement under såvel den deduktive som den induktive undervisning

observerede og vurderede jeg til gengæld at være lige stor. Det er med andre ord ikke udelukkende undervisningsformen og graden af medbestemmelse, der har betydning for elevernes engagement. En af de faktorer, jeg har belyst, er praksisfællesskabets positive eller negative indvirkning på elevernes engagement. Svaret på min problemformulering må være, at elevmedbestemmelse i musik- og bevægelsesforløbet ikke havde en entydig betydning for elevernes engagement. Hypotesen om øget elevmedbestemmelse og øget motivation holder hermed ikke helt i min undersøgelse.

Til at besvare elevmedbestemmelsens betydning for elevernes kompetenceudvikling vil jeg inddrage min konklusion på udbyttet af de to undervisningsformer. Ser vi først på udviklingen af elevernes handlekompetencer, blev de krops- og idrætslige handlekompetencer udviklet i den deduktive undervisning og anvendt i den skabende proces i den induktive undervisning. På denne baggrund vurderer jeg såvel den deduktive som den induktive undervisningsforms berettigelse i idrætsmæssig sammenhæng på trods af begrænset elevmedbestemmelse. Det kan derfor svares, at elevmedbestemmelsen ikke havde direkte betydning for udvikling af de fire handlekompetencer i forløbet, idet kompetencerne også udvikledes uden elevmedbestemmelse.

Udviklingen af tilværelseskompetencerne har jeg udelukkende forholdt mig til i den induktive undervisning i praksisfællesskabet, fordi jeg her vurderede størst mulig omfang af almindannende udvikling. Medbestemmelse kræver omvendt handlekompetencer af almindannende karakter. Udviklingen af tilværelseskompetencerne påvirkes positivt eller negativt af det praksisfællesskab, eleven befinder sig i. Eleven har gode forudsætninger for at udvikle kvalificeret selvbestemmelse, når praksisfællesskabet er velfungerede, og man kan være sig selv i gruppen dog uden at være sig selv nok. Især er de sociale kompetencer og evnen til solidaritet nødvendige for elevernes almindannelse og alsidige udvikling. Svaret må være, at elevmedbestemmelse ikke entydig har betydning for udvikling af elevernes tilværelseskompetencer, men elevernes handlekompetencer af især social karakter spiller en stor rolle.

Arbejdet har gjort, at jeg ligeledes nu kan svare på, om elevmedbestemmelse kan have en positiv indvirkning på elevernes alsidige udvikling. I min undersøgelse har jeg spurgt eleverne om deres oplevelser af medbestemmelse og må konkludere af elevernes udtalelser, at deres ønske om at samarbejde med læreren og blive hørt og spurgt peger i retning af alsidig udvikling.

9. Handleperspektiv

På baggrund af min konklusion på min undersøgelse om elevmedbestemmelsens betydning for elevernes engagement og handlekompetencer vil jeg her give nogle forslag til at udvikle og kvalificere praksis med elevmedbestemmelse i idræt.

Med henblik på elevernes engagement i undervisningen er der andre lige så vigtige faktorer end elevmedbestemmelse at have fokus på. Her skal fx nævnes lærerens relationskompetence, lærerens eget engagement, alsidighed i indholdsdimensionen og differentiering. Med et fokus på elevernes inddragelse i undervisningen i forhold til deres engagement skal man i mine øjne glemme hypotesen om, at øget medbestemmelse giver øget engagement. I stedet skal man inddrage eleverne i et rimeligt omfang fx ved at bruge elevernes spidskompetencer til at være

eksperter eller inddrage dem i årsplanen og en gang imellem at give dem frihed mellem forskellige planlagte aktiviteter. Samtidig er det min overbevisning, at en vedkommende undervisning, hvor eleverne kender målet (hvad skal vi lære?) og formålet (hvorfor?), vil engagere eleverne i positiv retning. Det skal derfor italesættes og synliggøres overfor eleverne i idrætsundervisningen. Elevernes motivation er som bekendt nøgleordet for kompetenceudvikling af såvel faglig som almen karakter. Derfor påvirker engagementet elevernes udbytte af undervisningen. Derudover bidrager lærerens synlighed og fastsættelse af rammer til udvikling af elevernes handlekompetencer. Ved at kombinere elevernes ansvarlighed gennem inddragelse med lærerens alsidighed og faglighed vil eleverne i mine øjne være godt på vej mod kompetenceudvikling.

10. Perspektivering

Ved at arbejde med emnet elevmedbestemmelse har jeg udviklet mine holdninger til inddragelse af eleverne i undervisningen. Jeg har undersøgt elevernes engagement i forhold til forskellige undervisningsformer og den dertil hørende udvikling af diverse kompetencer.

Samtidig har mine erfaringer med at skrive opgaven gjort, at jeg i processen er blevet klogere på, hvordan man kunne styrke en lignende opgave. Vedrørende min indsamling af data har jeg erfaret nogle mangler. I fokusgruppeinterviewet gjorde min manglende erfaring som interviewer, at jeg ikke fik uddybende eller relevante svar nok. Samtidig blev den homogene elevgruppe en klar ulempe for dialogens kvalitet. Havde jeg i stedet valgt en heterogen elevgruppe til interviewet, vil jeg antage andre svar at arbejde med i analysen. Det ville uden tvivl have gjort analysen mere spændende og udfordrende for mig. I flere tilfælde underbyggede min empiri den valgte teori, hvilket leder min evaluering hen imod, om jeg havde udvalgt den rette teori. Ved anvendelse af modsigende teorier kunne analyse og diskussion have fået mere dybde. Samtidig har min opgave også bidraget til emnets forskellighed og kompleksitet. Jeg mener på trods af ovennævnte fortsat, at min undersøgelse har sin berettigelse i min lærerprofessionelle sammenhæng.

Som afslutning vil jeg slutte, hvor jeg startede med at udvide begrebet elevmedbestemmelse til andre fag og klassetrin i skolen. Dog denne gang med min erfaring undersøgelsen har beriget mig med. Elevmedbestemmelse er tydeligvis et vigtigt element i elevernes almene udvikling. Inden man som lærer inddrager eleverne, kræver det et indgående kendskab til den enkelte elevs evner til at tage ansvar for egen læring (AFEL) og kunne bidrage aktivt og seriøst under de frie rammer, der følger med elevmedbestemmelse. Samtidig er det en proces at lære at kunne arbejde selvstændigt og ansvarsbevidst. Derfor skal eleverne præsenteres for denne måde at arbejde på mange gange i løbet af skoleforløbet allerede i små doser i indskoling. Det optimale i enhver læresammenhæng må være at finde balancen på medbestemmelsesstigen, hvor eleverne bliver inddraget i et passende omfang til samtidig at udvikle faglige og almindelige kompetencer.

11. Litteraturliste

11.1 Litteratur

Andersen, Gorm Bagger, og Jesper Boding. *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. 1. udgave. Frederikshavn: Dafolo, 2010.

Bjørndal, Cato R.P. *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. 1. udgave. Århus: Forlaget Klim, 2003.

Boolsen, Merete Watt. »Grounded Theory.« I *Kvalitative metoder*, af Brinkmann & Tanggaard, 207-237. København: Hans Reitzel, 2010.

Brodersen, Peter;. *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. 1. udgave. København: Gyldendals lærerbibliotek, 2007.

Friis, John. »Labans bevægelses kvaliteter.« *Focus*, 66-69. 2001.

Graf, Stefan Ting, og Keld Skovmand. *Fylde og form Wolfgang Klafki i teori og praksis*. 1. Århus: Forlaget Klim, 2004.

Holm-Larsen, Signe, Susanne Wiborg, og Thyge Winther-Jensen. *Undervisning og læring. Almen didaktik og skolen i samfundet*. 2. Vejle: Kroghs Forlag A/S, 2005.

Illeris, Knud. *Læring*. 2. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2007.

Imsen, Gunn. »At se fremtiden gennem nutidens vindue.« *KvaN 78 Motivation*, 7-18. 8 2007.

Jerlang, Espen, og Jesper Jerlang. *Pædagogisk psykologisk opslagsbog*. 3. København: Hans Reitzels Forlag, 2010.

Jørgensen, Henrik Taarsted. *Redskabsgymnastik*. 1. udgave. Århus: ViaSysteme, 2010.

Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. *InterView. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag, 2009.

Lankes, Eva-Maria. »At vække interesse - hvad ved vi om motivation?« I *Hvad vi ved om god undervisning*. 59-66. Frederikshavn: Dafolo, 2011.

Rønholt, Helle, og Birger Peitersen. *Idrætsundervisning. En grundbog i idrætsdidaktik*. 2. udgave. København: Museum Tusulanums Forlag, 2010.

Seelen, Jesper von. »Hvis jeg må bestemme så...« *Focus*, 7-11. 2009.

Skaalvik, Einar M., og Sidsel Skaalvik. *Skolens læringsmiljø. Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag, 2007.

Tønnesvang, Jan. *Skolen som vitaliseringsmiljø - for dannelse, identitet og fællesskab*. 1. udgave. Århus N: Forlaget Klim, 2009.

Tønnesvang, Jan, og Nanna B. Hedegaard. *Kvalificeret selvbestemmelse - en introduktion og vejledning*. 1. Århus: Forlaget Klim, 2012.

11.2 World Wide Web

Børnerådet. »Find balancen på deltagelsesstigen.« *Børnerådet*. 5. 12 2007.

[http://www.boerneraadet.dk/b% c3% b8rner% c3% a5det+mener/temaer/b% c3% b8rn+og+medbestemmelse/deltagelsesstigen](http://www.boerneraadet.dk/b%c3%b8rner%c3%a5det+mener/temaer/b%c3%b8rn+og+medbestemmelse/deltagelsesstigen) (senest hentet eller vist den 3. 3 2013).

KOSMOS. »Status på idrætsfaget 2011.« *ucsyd*. 2012.

http://www.ucsyd.dk/fileadmin/user_upload/viden_udvikling/120411_SPIF_net.pdf (senest hentet eller vist den 3. 3 2013).

Ministeriet for børn og undervisning. »Fælles mål 2009 - idræt.« *uvm*. 2009.

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Idraet/Formaal-for-faget-idraet> (senest hentet eller vist den 3. 3 2013).

Skoleidrættens Udviklingscenter. »Erfaringer med elevmedbestemmelse i idrætsundervisningen af de ældste elever.« *Idrætfolkeskolen*. 2009.

http://idrætfolkeskolen.dk/User_files/b5a6e3f1e5beda6e23b3a47eb607dfe2.pdf (senest hentet eller vist den 3. 3 2013).

Undervisningsministeriet. »Bekendtgørelse af lov om folkeskole.« *Retsinformation*. 21. 8 2010.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039> (senest hentet eller vist den 3. 3 2013).

Bilag 1



Læreruddannelsen Skive

Navn: Helle Skak Østrup-Kristensen

Studienr.: 107182

Bacheloropgave, årg. 2009

Emne med lærerfaglig problemstilling:

Når man som underviser i faget idræt skal planlægge sin undervisning, skal man naturligvis gennemlæse Fælles mål for faget og herigennem inddrage forskellige aspekter af den konkrete undervisning ved at skele til trinmål for den pågældende målgruppe. Der skal arbejdes med kroppen og dens muligheder, idrættens værdier og kultur. Formålet med idræt er bl.a., at faget skal bidrage til elevernes kropslige og almene udvikling gennem en alsidig undervisning. Eleverne skal ligeledes lære at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab. Det kan bl.a. styrke elevernes forudsætninger for at tilegne sig disse kompetencer at inddrage elevmedbestemmelse i idrætstimerne. Bl.a. på den baggrund bør man som underviser overveje, i hvilken grad eleverne skal have medbestemmelse i de pågældende lektioner.

I faget idræt kan øget elevmedbestemmelse ofte være ensbetydende med øget motivation. Glæden og lysten til at røre sig følges som oftest ad og er størst, når eleverne er motiverede. Med idræt som et læringsfag med faglige målsætninger og ikke "blot" et bevægelsesfag kan det være en udfordring at inddrage eleverne i undervisningens planlægning og gennemførelse.

Undersøgelsen vil diskutere sammenhængen mellem elevernes oplevelse af medbestemmelse og det engagement, de rent faktisk udtrykker i undervisningen. Der vil mere konkret blive undersøgt, hvordan man kan forsøge at inddrage eleverne i idrætsfaget og hvorvidt elevinddragelsen er mulig set ud fra såvel elevens som lærerens vinkel. Derudover vil der i undersøgelsen inddrages andre faktorer end medbestemmelse, der har betydning for elevernes engagement i idrætstimerne. Herunder vil jeg bl.a. inddrage praksisfællesskabets betydning og lærerens relationskompetence som afgørende faktorer. Ligeledes vil jeg med et almindende perspektiv undersøge, hvordan det udvikler eleverne at arbejde med medbestemmelse i idrætstimerne herunder særligt med fokus på den enkeltes kvalificerede selvbestemmelse.

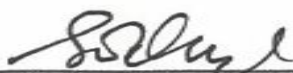
Rent konkret har jeg i min praktik arbejdet bevidst med forskellige grader af elevmedbestemmelse. Særligt i et forløb med musik og bevægelse, hvor der har været en deduktiv lærerstyret undervisning, en inddragelse af eleverne og timer hvor eleverne selv skulle lave rytmiske sekvenser med selvvalgt musik og øvelser, dog indenfor fastlagte rammer.

I min opgave vil jeg anvende teorien om medbestemmelsesstigen, drivkraftdimensionen i Illeris' læringstrekant og Tønnesvangs begreb om kvalificeret selvbestemmelse. Af forskningsresultater vil jeg inddrage EVA 2004 omhandlende medbestemmelse og motivation i idræt samt SPIF rapporten 2011. Min egen empiri i form af egne logbogsnotater, et fokusgruppeinterview med fem udvalgte elever og et interview med min praktiklærer inddrages og analyseres.

Det kan resultere i følgende problemformulering:

Hvad betyder elevmedbestemmelse for elevernes oplevelse af engagement, elevernes læring af faglige handlekompetencer og udvikling af kvalificeret selvbestemmelse i et musik- og bevægelsesforløb i 6. kl.?

Dato: 17/1 - 2013



Vejleder

Dato:



Vejleder

Dato:

25.01.13



Studieleder

Afleveres på Studiekontoret senest torsdag den 10. Januar 2013 kl. 12.00

Bilag 2

Analyse af fokusgruppeinterview

Begreb	Forklaring	Kategori
Den åbne kodning Hvad siger eleverne	Aksekodning Hvilke forklaringer ligger bag	Selektiv kodning Begrebet placeres i fagligt perspektiv
”Altså nogle gange ville drengene i vores gruppe bare gerne løbe rundt og spille fodbold. Jeg tror, de synes, det blev lidt kedeligt på et tidspunkt. Men så til sidst, da de fik lov at bestemme en masse, så blev det sjovt.”	Forskellige interesser. Svært at holde fokus - motivation Manglende ansvarsfølelse for gruppen og opgaven. Solidaritet og demokrati – lytte til alle i gruppen.	<ul style="list-style-type: none"> • Elevernes oplevelse af medbestemmelse • Praksisfællesskabet påvirker engagement og kompetenceudvikling
”Det var vores piger, der bestemte mest, mens vi (drene) kun fandt på en eller to ting, så tog de sig af resten. De gad ikke have vores ideer med.”	Samarbejdes vanskeligheder. Solidaritet alle bidrager med sit. Alles bidrag er lige meget værd. Løse opgaven efter de rammer der er sat – alle skulle deltage.	<ul style="list-style-type: none"> • Elevernes engagement og udbytte af deduktiv og induktiv undervisning
”Vi lærte at samarbejde.”	Løse opgaven sammen i gruppen. Sociale kompetencer.	
”Vi lærte at bygge en serie op.”	Faglige mål indfries.	
Dansepigene:”Jeg lærte faktisk også nogle nye trin.”	Læring på flere niveauer. Forventninger til opgaven. Lytter og lærer af hinanden.	
”Jeg synes, vi lærte alle sammen at komme med nogle ideer, i stedet for det er den samme hele tiden.”	Solidaritet i gruppen. Lytter til hinanden. Læring.	
”Vi lærte mest, da vi selv lavede serie, der skulle vi selv mere ind i det, tælle takter og selv mere prøve.”	Sammenligner det faglige udbytte ift. induktiv overfor deduktiv undervisning.	
”Når vi selv får lov til at bestemme og tænke, bestemme hvem vi sidder med og selv får lov at arbejde, så får vi mere ud af det.”	Selvstændighed. Sociale relationer. Valg af arbejdsmetoder. Udbytte.	
”Det handler også om, hvad vi laver. Hvis man nu i idræt skal lave noget, man bare ikke gider, så kan det bare godt blive surt at have idræt.”	Indflydelse på indhold i undervisningen. Indhold har betydning for motivation.	
”Ja både og, fordi vi kommer jo ikke videre, hvis vi fx i dansk hele tiden vil have om udsagnsord, så lidt skal vi bestemme men ikke det hele.”	Ensformighed i valg af indhold. Bevidst om alsidighed gennem lærerens undervisning. Faglig udvikling.	
”Men jeg ville da prøve at finde ud af, hvordan man kunne lære de nye ting på en sjovere måde, hvis der var noget, jeg ikke så godt kunne lide. Prøve at give læreren nogle forslag.”	Give sin mening til kende. Inddragelse i arbejdsmetoder. Samarbejde med læreren.	
”Nogle gange får vi selv lov til at bestemme vores grupper.”	Valg af arbejdsmetoder	
”Vi må også selv bestemme, om vi fx vælger høvdingebold i multisalen eller fx fodbold i hallen.”	Valgfrihed i aktivitet / indhold	

”Nogle gange niveauopdeler vi i idræt, så kan dem der er gode til fx basketball og ikke bange for bolden spille her og de andre spille der.”	Alle lærer på deres niveau. Varierende kendskab og erfaring. Differentiering.	
”Vi følte, det var vores serie altså hele gruppen, fordi vi alle sammen havde været med til at bestemme.”	Ejerskab til produktet og processen	
”Det var sådan meget originalt, fordi man havde selv lavet den, og det var underligt at vise den, for det var det, man havde brugt hele dagen på.”	Ejerskab og følelsen af selvstændigt arbejde og stolthed. Seriøs holdning til læring.	
”Medbestemmelse er at få lov at komme med forslag.”	At blive hørt, taget seriøst.	
”Medbestemmelse er ikke, at man bestemmer det hele, men at man ligesom mødes på midten. Man bliver enige med læreren. De har ideer og vi har ideer.”	Inddragelse og ligeværdigt samarbejde med læreren. Realistisk syn på elevernes medbestemmelse.	

Bilag 3

Fokusgruppeinterview interviewguide

- Prøv at sætte nogle ord på fagdagen, hvor I selv skulle lave en rytmisk serie.
- Har I på noget tidspunkt følt medbestemmelse?
- Hvad er medbestemmelse for jer?
- Hvordan føles det at være medbestemmende?
- Hvad er forskellen på min undervisning og da I selv skulle lave serie?
- Hvornår lærte I mest?
- Hvornår havde I mest lyst?
- Hvad gør det ved jer, når I selv må bestemme?
- Betyder medbestemmelse noget for jer?
- Følte I ejerskab til jeres produkt?
- Medansvar?
- Hvordan var det selv at tage beslutninger?
- Hvordan var det at nå til enighed i gruppen?
- Hvordan fungerede jeres grupper?
- Blev I bedre til noget? Hvad?

Bilag 4 SMTTE model og undervisningsplan idrætsundervisningen 6. kl.

Periode/tema: Musik og bevægelse 3 lektioner á 45 min + 1 fagdag 5 lektioner á 45 min.	Fag/klasse: Idræt i 6. klasse (22 elever)
Sammenhæng/læringsforudsætninger:	
<ul style="list-style-type: none"> - En 6. klasse som jeg også underviste i dansk i praktikken. - Praktiklæreren har informeret om, at det er en klasse med mange selvstændige og ansvarlige elever. - Halvdelen af pigerne har gymnastik/danseerfaring (fordeles i hver gruppe). - Eleverne er vant til at have nogen grad af medbestemmelse i indholdet og/eller metoderne. 	
Mål: (Brodersen m.fl, 2007 s. 104-106)	
<ul style="list-style-type: none"> • Kundskaber Følgende begreber skal forstås – de fire hovedområder i bevægelse og dans: <ul style="list-style-type: none"> · Stilarter: kropslig erfaring, konkrete praksisformer, det jeg gør. · Danseværksted: det at skabe noget, det kreative. · Opmærksomhed: kropsbevidsthed, hvordan har jeg det i øvelsen. · Bevægelses- og danseanalyse: se egne og andres bevægelse og kunne give feedback. Se det udefra. Passer rytme og bevægelse sammen. • Færdigheder <ul style="list-style-type: none"> · Eleverne skal kunne anvende de fire hovedområder aktivt ved at udvikle trin, hop, sving, drejning og bøjning, skabe velkoordinerede bevægelsessammensætninger og opnå større kropsbevidsthed. · Eleverne skal samarbejde og gøre brug af hinandens kompetencer i gruppen. • Holdninger <ul style="list-style-type: none"> · Igennem forløbet skal eleverne opnå en holdning til forskellige måder at udnytte musikken på. · Eleverne skal opnå dannelsesmæssige kompetencer som samarbejdsevne, social opmærksomhed og vise ansvar. 	
Tiltag: (se også undervisningsplanen nedenunder)	
<ul style="list-style-type: none"> · Italesætte de fire hovedområder i bevægelse og dans, som er målet med arbejdet. · Gennemgang af egne rytmer uden musik. · Gennemgang af rytmer med musik: forskellige stilarter / tempi: musikkendskab. · Sammensætning af øvelser til rytmerne. Lærerstyret gennemgang – eleverne inddrages kort med øvelsesforslag. · Opbygning af serier og indlæring af en sving- og hoppe serie (differentieres ved at inddele klassen og give de erfarne (piger) flere rytmiske udfordringer). · Fagdag med danseværkstedet. Gruppearbejde med fokus på kreativitet, kropsbevidsthed og koordinering til musik. Samtidig er samarbejdet i højsædet. Bevægelses- og danseanalysen finder sted, når der fremvises og gives respons til hinanden som afslutning på dagen. Jeg sammensætter grupperne fordelt efter deres erfaring med rytmisk gymnastik og dans. Efter kort intro og opvarmning begynder gruppernes arbejde efter de opsatte krav og min rolle bliver at vejlede. 	
Tegn: (knyttet op på målene)	
<ul style="list-style-type: none"> - Kundskaber: eleverne skal vise forståelse for og anvendelse af begreberne i undervisningen. - Færdigheder: kreativiteten blomstrer og forskellige øvelser sættes sammen, kommenteres, evt. forkastes og udskiftes med andre. At der er en god summen i grupperne. Alle elever byder ind og bliver hørt. Produktet er fælles og alle deltager i arbejdsprocessen. - Holdninger: Eleverne kan give konstruktiv respons til de andre grupper i fremvisningen og give udtryk for deres egen holdning til musik og bevægelsesvalg. Samtidig udvises engagement og ansvar for opgaven. 	
Evaluerings:	
Der skal naturligvis evalueres på målene vha. tegnene.	
<ul style="list-style-type: none"> - Formativ evaluering ved observation og samtale både løbende og afsluttende. - Evalueringen skal bruges til at konstatere, om vi har nået målene. 	

Ugeplan		Uge 43
Ugens arbejdsområde		Musik og bevægelse
Onsdag	3 lektioner (45 min.)	Intro til og målet med forløbet med musik og bevægelse (fagdag) Opvarmning med rytmik Musikforståelse / takter Rytmask serie gennemgås og indøves Fagdagens mål og krav Evaluering Lektier til fagdag: Grupperne skal blive enige om et stykke musik, de vil bruge til deres serie. Vælger en fra gruppen til at medbringe på mobiltelefon.

Ugeplan		Uge 44
Ugens arbejdsområde		Musik og bevægelse
Tirsdag	5 lektioner (45 min.)	Intro til dagen med tidsplan Fælles opvarmning Gennemgå krav til serien Grupperne arbejder med serien (valg af øvelser og sammensætning) Grupperne øver Grupperne fremviser deres serier for hinanden Evaluering på dagen

Bilag 5

Krav til serien

Når I skal vælge musikstykke, skal I tænke på flg.:

- Rytmen skal være nogenlunde stabil
- Rytmen må ikke være for hurtig eller for langsom
- Tid: min. 2 min. og max. 4 min.
- Et tydeligt omkvæd der går igen flere gange
- ALLE i gruppen skal være med til at vælge og I skal blive enige.
- Vigtigt at lytte til alles ønsker.

Når I går i gang med at sætte øvelser til musikken, skal I tænke på flg.:

- Lyt til musikken mange gange
- Øvelserne skal følge rytmen
- Tæl takter
- I skal alle være aktive og deltagende
- Alle i gruppen skal bidrage med mindst en øvelse, de har bestemt
- Samme øvelse til omkvædet
- Tænk på overgangene skal være nemme og naturlige

Sæt jer et mål:

- Hvad vil I med serien? Fx Puls, styrke, ynde, dans eller en blanding.
- Pas på tiden, hvor langt skal I nå inden pausen?

HUSK: ALLE DELTAGER I SÅVEL PLANLÆGNING SOM UDFØRELSEN.

Det betyder også, at de af jer der er vant til at dyrke gymnastik eller dans også skal lytte til dem uden erfaring.

RIGTIG GOD ARBEJDSLYST.

Jeg glæder mig rigtig meget til at se, hvad I finder på.