

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemformulering	3
Uddybning af problemformulering.....	4
Metode	4
Opgavens opbygning	5
Teori.....	6
Dannelse:	6
Læring	7
Handlekompetencer	8
Delkonklusion	9
Udeskole	10
Fysisk aktivitet i udeskole:	10
Relationer i udeskolen:	11
Tværfaglighed:	12
Formel tværfaglighed	13
Funktional tværfaglighed:	13
Empiri.....	13
Logbog	14
Spørgeskemaer	14
Fælles evaluering.....	15
Det empiriske grundlag for undersøgelsen:	15
Stjerneløb	16
Grammatikstafet.....	17
Kritisk vurdering af empiri	18
Supplerende empiri – Bunkefloprojektet.....	18
Analyse	19
Konklusion	27
Handleperspektiver	29
Litteraturliste	33
Primær litteratur:	33
Hjemmesider	33

Indledning

Der er 20 minutter til klokken ringer. Jeg går ned i drengemklædningen for at hente nogle kegler, vi skal bruge til dagens undervisning i floorball i hallen. Her bliver jeg mødt af en sprudlende horde af drenge fra 6.b, der i munden på hinanden råber, om de ikke må hjælpe med at bære ting, så vi kan komme i gang lidt før i dag. I klassen, som på mange andre skoler, er idræt et af de absolutte yndlingsfag. Et fag, jeg oplevede, har høj status hos mange elever. Den motivation for undervisning, jeg oplever i det omklædningsrum, er noget, jeg meget sjældent ellers støder på, når jeg møder til time i skolens øvrige fag.

Men spørger man de samme elever om hvilket fag, de lærer mest i, eller hvilke fag der er vigtigst, nævnes idræt ikke som et af de udvalgte. Denne oplevelse bakkes op af rapporten *"Idræt i folkeskolen – et fag med bevægelse"* udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut i 2004. Her kan man læse om elevernes syn på faget, der bl.a. inkluderer, at idræt *"er et kreativt afbræk i en ellers boglig dagligdag"* men *"... ikke et læringsfag"*¹. I samme rapport kan jeg læse, at *"flere ikke-idrætslærere mener, at det er svært at have idræt med i tværfagligt samarbejde, fordi faget efter deres opfattelse udelukkende er praktisk og fysisk."*².

Disse udsagn problematiserer i høj grad idrætsfaget i forhold til den diskurs, der findes i samfundet, hvor motion og effektivitet er nøgleord. Hvad skal vi med faget, hvis det ikke er et læringsfag, og hvordan får vi mere motion på skemaet, når der på de fleste skole kun er normeret 2 ugentlige timer pr. klasse, samtidig med at de andre faglærere ikke kan se ræson i et tværfagligt samarbejde med idræt? Med Sundhedsstyrelsens anbefalinger om at *"... alle børn og unge under 18 år er fysisk aktive mindst 60 minutter om dagen"*³ in mente, kan det være svært som idrætslærer i 2 * 45 min. at gøre alverden ved det enkelte barns fysiske form.

Jeg har derfor, som snarlig idrætslærer, en udfordring i at retfærdiggøre idrætsfagets mange aspekter og muligheder i forhold til skolens formål. En skole, der udgør en central og obligatorisk

¹ <http://eva.dk>, s. 45

² <http://eva.dk>, s. 21

³ www.sundhedsguiden.dk

ramme om børns og unges personlige, faglige og sociale udvikling over en periode på ni år og har en helt afgørende betydning for unges dannelse.

Heldigvis er jeg ikke ene om at mene, at idrætsfaget er en væsentlig medspiller i denne alsidige udvikling. Ud over de fysiske og praktiske aspekter, er den generelle holdning hos idrætslærere, at faget også gemmer på muligheder for at udvikle børns identitetsopbygning, selvværd, sundhedsfremme, fællesskabsfølelse, samt sociale og individuelle handlekompetencer⁴. Derudover viser flere og flere danske og internationale undersøgelser, at krop og bevægelse er en vigtig faktor for børn og unges læring ex Bunkefloprojektet⁵.

Her står jeg så i drengemklædningen og kigger på de motiverede og undervisningsparate knægte. En motivation jeg ikke finder på samme måde, når de undervises i dansk, mit andet linjefag. Dette engagement hos eleverne bekræfter mig i, at idrætsfagets indhold og handlekompetencer ville kunne bidrage med en masse styrker i skolens øvrige fag, hvis man blot hev faget ud af hallen og ind i det tværfaglige samarbejde⁶. I mit tilfælde med danskfaget. På den måde slår jeg to fluer med et smæk: Flere idrætstimer og dermed sundere børn, samt motiverede og glade elever, der tilegner sig viden og erfaringer i mere end et fag ad gangen.

Dilemmaet ligger nu for mig i ikke at gå på kompromis med fagligheden i de to fag. Hvordan sørger jeg for, at idræt ikke blot bliver det underholdende krydderi i en danskundervisning og at grammatikundervisningen ikke drukner i omklædning og larmende unger i et anderledes klasserum?

Problemformulering

Derfor har jeg valgt at udforme en problemformulering, der lyder:

I hvilken grad kan idrætsfaget bidrage til skolens lærings- og dannelsesopgave i et tværfagligt samarbejde med danskfaget?

⁴ <http://eva.dk>, s. 13

⁵ www.bunkeflomodellen.com, s. 1

⁶ Nielsen 2001

Uddybning af problemformulering

Jeg har i min 4. årspraktik været 7 uger på Søndermarksskolen på Frederiksberg. Denne skole har med støtte fra Nordea-fonden fået midler til at praktisere udeskole én dag om ugen i et år på mellemtrinnet for at undersøge brugen og betydningen af udeskoleundervisning⁷. Udeskoleperspektivet har givet mig nye vinkler at se på idræt som tværfaglig medspiller i undervisningen, og jeg vil derfor i nærværende opgave også komme ind på relevante aspekter af udeskoleundervisningen i et tværfagligt øjemed.

Metode

For at belyse og besvare min problemformulering bedst muligt vil jeg starte med at præsentere den tyske didaktiker Wolfgang Klafki⁸ (f. 1927), da han med sine teorier om det kategoriale dannelsesmål som værende selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet kan være med til at belyse, hvorfor idrætsfaget har sin berettigelse i skolens dannelsesopgave. Et perspektiv, der lægger op til det erfaringspædagogiske læringssyn, der i denne opgave vil præsenteres ud fra John Deweys (1859-1952) teorier om aktiv læring, idet de individuelle og kulturelle fænomener i hans erfaringsbegreb kan underbygge idræt som et læringsfag. Dette dannelses- og læringssyn leder opgaven hen til mit fagsyn på idræt, der bedst repræsenteres ved Helle Rønholt, lektor i idrætspædagogik på Institut for Idræt ved Københavns Universitet, og hendes fire handlekompetencer, der belyser idrætsfaget som mere end et kropsligt fag, og derfor også lægger op til at kunne supplere skolens øvrige fag.

Jeg vil bl.a. anvende dette fagsyn, når jeg kommer ind på tværfaglighedens muligheder ud fra Vagn Oluf Nielsens begreber formel og funktionel tværfaglighed. Tværfaglighed vil jeg også prøve at belyse ud fra Arne Nikolaisen Jordets bog ”*Klasserommet utenfor*”⁹, der efter min mening bringer motiverende, kommunikative og fysiske aspekter til et tværfagligt samarbejde mellem idræt og dansk.

Med denne viden vil jeg analysere min indsamlede empiri. Empirien er skriftlige interviews fra 5.b på Søndermarksskolen, Frederiksberg, fælles mundtlig evaluering med selvsamme klasse og logbog

⁷ www.science.ku.dk

⁸ Brejnrod 2005

⁹ Jordet 2010

skrevet umiddelbart efter undervisningen. For at understøtte mine resultater fra empirien vil jeg perspektivere til Bunkefloprojektet¹⁰, en doktorafhandling fra 2003 af Ingegerd Ericsson om relationen mellem motorik, koncentrationsformåen og skolepræstationer, inden jeg konkluderer på min problemformulering.

Herefter vil på baggrund af min konklusion præsentere tiltag, man som lærer kan tage inden det tværfaglige samarbejde mellem dansk og idræt, inden jeg sammenligner danskfagets trinmål efter 5. klasse og idrætsfagets ditto efter 6. klasse for at finde punkter, hvor de to ville kunne indgå i et tværfagligt samarbejde på lige fod og komme med konkrete handleforslag til en tværfaglig undervisning med dansk og idræt

Opgavens opbygning

Udgangspunktet for opgaven er min oplevelse af, at idrætsfaget må kunne bidrage med nogle styrker i et samarbejde med danskfaget. Ved at undersøge ovenstående problemformulering, ønsker jeg at kvalificere min egen praksis som idrætslærer, samt at øge min viden indenfor tværfaglighed.

Opgaven er delt op i 7 overordnede afsnit¹¹:

1. *Indledning* med *problemformulering*
2. *Teori*: Her vil jeg behandle de centrale begreber for en fyldestgørende undersøgelse af min problemformulering: dannelse, læring, handlekompetencer, udeskole og tværfaglighed.
3. *Empiri*: Min dataindsamlingsmetode (interview og logbog) beskrives, hvorefter den konkrete undervisning og empiri præsenteres. Afsnittet afsluttes med en vurdering af validitet og reliabilitet af den indsamlede empiri. Min supplerende empiri (Bunkefloprojektet) vil også blive præsenteret her.
4. *Analyse*: Her vil jeg analysere mine indsamlede data med de valgte analytiske begreber fra teoriafsnittet for at finde ud af, hvor idrætsfaget kan bidrage til elevernes undervisning i dansk.
5. *Konklusion*: Problemformuleringen bliver her forsøgt besvaret på baggrund af min analyse.
6. *Handleperspektiv*: Her vil jeg ud fra den analyserede empiri forsøge at perspektivere til de opgaver, man som lærer har for at gennemføre et tværfagligt forløb med idræt. Til sidst vil jeg komme med handlingsorienterede løsningsforslag til en tværfaglig undervisning med idræt.

¹⁰ www.udeskole.dk

¹¹ Andersen 2010, s. 36

Teori

Dannelse:

Jeg har valgt at behandle og forstå dannelse ud fra Wolfgang Klafkis humanvidenskabelige tilgang til begrebet. Hans tanker om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet med baggrund i den *kategoriale dannelse* mener jeg, er brugbar i forhold til ét af folkeskolens vigtigste formål: At fremme ” ... den enkelte elevs alsidige udvikling ”¹². Dette dannelsesideal rummer nemlig både det individorienterede og det mere fællesskabsorienterede aspekt, der begge kan bruges som pejlemærker for mit fagsyn på idræt.

Klafkis kategoriale dannelse er en syntese mellem den formale og materiale dannelse. Mens den materiale har fokus på en objektiv, faglig viden, der skal videreføre regerende kulturelle værdier, så tager formal dannelse, reformpædagogikkens ideal, udgangspunkt i et elevorienteret perspektiv, der søger at udvikle elevens indre verden ud fra deres egne medfødte evner¹³. Den kategoriale dannelse bygger på det syn, at både indholdet og individets subjektive måde at forholde sig på er vigtige. Der foregår således et dialektisk samspil, hvor både den formale og materiale dannelse influerer. Klafki formulerer det således: ”*Det gælder om, at eleven får åbnet sin virkelighed begrebsmæssigt, og dermed selv bliver åbnet for den*”¹⁴

Vores opgave som lærere går altså ud på at hjælpe eleverne med at tilegne sig kategorier og begreber, der er aktuelle og relevante i elevernes virkelighed. Et princip Klafki kalder for ”eksemplarisk”¹⁵. Når eleverne behersker den enkelte kategori, er det muligt for ham eller hende at udvikle egne erfaringer inden for den givne kategori. Dette fundament af viden og kompetencer hos eleven skal bruges, når denne selv begiver sig ud på ”dannelsens vej”. Det er vigtigt at notere sig, at ingen kan dannes for andre. Dannelse kræver selvvirksomhed. Men selvom det kun er det enkelte individ, der kan erhverve sig sin portion af dannelse, kan det ikke ske i isolation. Det kræver samvær, diskussioner og beskæftigelse med andre¹⁶.

¹² www.uvm.dk, Formålsparagraffen 2006, §1 stk. 1.

¹³ Brejnrod, 2005, s. 34.

¹⁴ Brejnrod 2005, s. 34

¹⁵ Brejnrod 2005, s 34

¹⁶ Brejnrod 2005, s. 29

Med udvikling af egne erfaringer gennem socialt samvær in mente, kommer vi frem til den pædagogiske målsætning for Klafkis kategoriale dannelse: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet¹⁷. Målsætninger, idrætsfaget i høj grad kan bidrage til i udviklingsprocessen af. Selvbestemmelsen fordrer, at eleverne har tillid til egne evner og holdninger. En vigtig kompetence i et demokratisk velfærdssamfund som det danske, hvor det gælder om at gennemskue sammenhænge mellem det personlige liv og det fælles liv. Medbestemmelsen indebærer, at eleverne bliver opmærksomme på det medansvar, man har for udformningen af de samfundsmæssige, kulturelle og politiske strukturer, vi alle er en del af. Disse to målsætninger ville dog ikke være meget bevendt uden solidaritet, der karakteriseres ved evnen til at forstå og sætte sig ind i andre individer, grupper og kultures livshorisont.

Læring

Jeg har nu forsøgt at gøre rede for det dannelsessyn, jeg mener, repræsenterer folkeskolens dannelsesopgave. Men hvordan skal denne opgave anskues? I folkeskolens formålsparagraf står der, at *"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der ..."*¹⁸, hvilket jeg tolker som skolens læringsopgave. For at belyse denne opgave finder jeg John Deweys læringssyn relevant, idet hans læringssyn er i tråd med Klafkis målsætninger for dannelsen som værende selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Jeg vil i følgende afsnit forsøge at behandle John Deweys tanker om demokratiet, der fører til hans læringssyn; *den aktive læring*. Dette kan være med til at kaste lys over idrætsfagets handlekompetencer.

Det sociale aspekt hos Dewey er en vigtig hjørnesteen i hans pædagogik. Han så langt udover at uddanne det enkelte individ. Det sociale aspekt i demokratiet står for Dewey centralt i forhold til at skabe et sammenhængende samfund. Demokrati skal i denne optik ikke blot anskues som et politisk system, men i endnu højere grad en livsholdning hos den enkelte¹⁹. *"Gennem det at leve i et fællesskab hvor enhver i sine handlinger må tage hensyn til andre, lærer eleverne noget om fællesskab og respekt som grundlag for et demokratisk liv"*²⁰. I og med at skolen danner til

¹⁷ Brejnrod 2005, s. 33

¹⁸ www.uvm.dk, Formålsparagraffen 2006, §1 stk. 1

¹⁹ Imsen 2005, s 84

²⁰ Imsen 2005, s. 84

demokrati i en kontekst med socialt samspil, bliver skolen ikke blot et venteværelse til samfundet, men et lille samfund i sig selv²¹.

Dette er et tydeligt eksempel på, at Dewey ønsker en skole, hvor man etablerer en dynamisk forbindelse mellem skolens faglige indhold og den virkelighed eleverne møder. Helt grundlæggende mente han nemlig, at erfaringer er noget, der sker i bevidstheden, når individet gennem krop og sansning handler aktivt i en ydre virkelighed²². Dermed går man væk fra dualismen mellem på den ene side menneskets subjektive oplevelse af verden og på den anden side en på forhånd givet objektiv virkelighed. Man kan altså ikke skelne mellem mennesket som erfarer, og den virkelighed, der erfares²³. Samtidig skelner Dewey også mellem to fænomener i hans erfaringsbegreb: Det individuelle og kulturelle. De individuelle erfaringer opstår ved, at det som biologisk væsen handler og modtager impulser fra den ydre verden med sin krop og sanser, hvilket fører til refleksion og erkendelse. Det kulturelle aspekt indebærer at tænkningen finder sted i en social kontekst. I dette møde mellem mennesker og omverden skabes læring igennem aktiv handling og refleksion²⁴.

Handlekompetencer

Skolen skal være med til at danne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dette er en proces, der aldrig afsluttes, men hvori læring hele tiden finder sted, ved at individet via aktiv handling i sociale kontekster forholder sig til omgivelserne gennem bevidst refleksion²⁵. I lyset af disse forståelser kan Helle Rønholts *handlekompetencer* for faget idræt tages i brug. For ifølgende er ”*Faget (...) mere og andet end færdigheds- og sundhedsfremmende aktiviteter*”²⁶. Hermed åbner hun op for affektive og kognitive dimensioner i faget. Og det er netop disse, jeg mener, er interessante i forhold til idræt som tværfaglig medspiller.

Hans Jørgen Kristensen definerer, i god tråd med Dewey og Klafki, handlekompetencer som ”*evnen til at handle på baggrund af erfaringer, indsigt og erkendelse*”²⁷. Handlekompetencer skal resultere i intentionelle handlinger, der er løsningsorienterede. Det er ikke tilstrækkeligt at gennemføre en aktivitet. Denne skal være målrettet og problemforebyggende og -løsende²⁸.

²¹ Imsen 2005, 82

²² Jordet 2010, s. 120

²³ Jordet 2010, s. 120

²⁴ Jordet 2010, s. 120

²⁵ Jordet 2010, s. 122

²⁶ Peitersen og Rønholt 2008, s. 59

²⁷ Peitersen og Rønholt 2008, s. 54

²⁸ Peitersen og Rønholt 2008, s. 56

Ligesom den personlige udvikling iflg. Dewey og Klafki ikke kan skilles fra den sociale udvikling, ligeledes kan man ikke se på de personlige kompetencer, som idrætsfaget fremmer, uden også at medregne de sociale²⁹.

Elevernes selvværd og -forståelse er styret af deres følelser og tanker. Og netop i idrætsfaget har eleverne en mulighed for at give udtryk for deres personlighed i en ellers kropsligt meget disciplineret skole³⁰. Man har som idrætslærer en mulighed for at opleve børnenes relationer og selvværd på en helt anden måde. Viden, der er meget brugbar, når eleverne skal lære at lytte til sig selv og hinanden. Læreren må skabe trygge miljøer, hvor det er tilladt at fejle og hvor selvforståelsen fremmes gennem emotionalitet. Samtidig bør idrætslæreren have øje for samarbejdssituationer i idrætten. Herigennem øves eleverne i socialisation, der udvikler empati og solidaritet hos den enkelte³¹. Hermed bliver idrætsfaget ikke blot et fag, der udvikler de idrætslige og kropslige kompetencer, der på ingen måde skal negligeres, men også et fag, der kan bidrage til elevernes sociale og personlige kompetencer.

Delkonklusion

Der er mange aspekter af idrætsfaget, der kan fremme ”alsidig udvikling” hos den enkelte elev. Jeg har i ovenstående redegjort for, at elever i idrætsfaget kan møde kategorier og udfordringer i forhold til selvforståelse og socialisering, som de også vil møde uden for skolens mure. På den måde bliver indholdet eksemplarisk og der skabes en dynamisk sammenhæng mellem skolen og samfundet. Disse udfordringer, som eleverne møder i idrætsundervisningen, løser de med kroppen som aktivt handlende individer under indflydelse fra den sociale kontekst. Det er især den sociale kontekst og samarbejdet, jeg vil nærmere ind på i mit forsøg på at undersøge, hvordan idrætsfaget kan bidrage i et tværfagligt samarbejde.

²⁹ Peitersen og Rønholt 2008, s. 61

³⁰ Peitersen og Rønholt 2008, s. 62

³¹ Peitersen og Rønholt 2008, s. 62

Udeskole

Som jeg nævnte i indledningen har min praktik fundet sted på Søndermarksskolen, der prøver at integrere udeskole i den almindelige undervisning. Jeg har i den undervisning, min praktikmakker og jeg har stået for, observeret nogle spændende perspektiver i udeskoleundervisningens læringssyn, der ad omveje kan tilføre idrætsfaget styrket faglighed. Udeskoleperspektivet bliver også relevant i og med et tværfagligt samarbejde mellem idræt og dansk ganske ofte vil udspille sig i lokalområdet. Grundet udeskoles omfang som emne vælger jeg kun at fokusere på de *relationelle* og *fysiske* gevinster, da disse aspekter skal bruges i den videre analyse.

Arne Nikolajsen Jordet, norsk lektor og forfatter til bogen "*Klasserommet Utenfor*" definerer udeskole således:

Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen.

Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet³².

Fysisk aktivitet i udeskole:

Fysisk aktivitet som en integreret del af skoledagen, begrundes jeg ud fra to aspekter: Det sundhedsfremmende og det kognitive.

Set ud fra de sundhedsfremmende perspektiver er der ingen tvivl om, at udeskoleundervisning er en god idé. Undersøgelser, foretaget på Rødkilde Skole i perioden 2000-2003³³, viser, at aktivitetsniveauet på skovdage sammenlignet med skoledage uden idræt var over dobbelt så højt. Dette bekræftes af en norsk undersøgelse af fysisk aktivitet af 11-12-årige i skolen³⁴. Desuden viser det sig at eleverne også er mere aktive i skolens frikvarterer, når de har udeskole³⁵. Udeskole kan altså være med til at bidrage til at udvikle en bevægelseskultur blandt eleverne.

Sammenhængende mellem læring og fysisk aktivitet er sammensatte, og det er svært at finde enkle årsag-virkningsmekanismer. En konsensuskonference³⁶ i oktober 2011 med førende forskere på området fra hele Skandinavien samt Kulturministeriet kunne dog bekræfte, at fysisk aktivitet

³² Jordet 2010, s. 34

³³ Mygind 2005

³⁴ Jordet 2010, s. 81

³⁵ Jordet 2010, s. 81

³⁶ www.kum.dk

påvirker børns læring³⁷. Til at forklare denne sammenhæng kommer Jordet med tre forklaringsmodeller³⁸:

- *En sensomotorisk*: De motoriske erfaringer stimulerer evnen til at modtage og organisere indtryk, som er en forudsætning for kognition
- *En neurofysiologisk*: Læring og hukommelse fremmes af fysisk aktivitet, idet der sker forandringer i nervesystemets struktur og funktion
- *En psykologisk*: Fysisk aktivitet styrker bl.a. børns motivation³⁹ og relationelle kompetencer.

Sandsynligvis spiller alle tre modeller en rolle, når der snakkes sammenhæng mellem fysisk aktivitet og læring. Vigtigst at notere sig, er det dog, at der rent faktisk findes en sammenhæng. Jeg vil primært behandle den psykologiske forklaringsmodel i min analyse, da svarene i min empiri pegede i retning af, at de fleste elever var meget motiverede for undervisning udenfor. Dette fører mig naturligt videre til de relationelle gevinster ved udeskole.

Relationer i udeskolen:

Som jeg tidligere har belyst beskriver Wolfgang Klafki dannelse og læring som interaktionsprocesser – i mødet mellem mennesker⁴⁰. Tilegnelsesprocesser der ikke blot er faglige, men også sociale. Og netop disse sociale tilegnelsesprocesser har en central placering i udeskole. Der er en stor grad af frihed i de autentiske, udforskende, undersøgende og praktiske opgaver, der kræver, at eleverne kommunikerer og samarbejder⁴¹. Dette stimulerer eleverne til udvikling af mange af de færdighedsområder, der ifølge Terje Ogdén⁴² kendetegner den sociale kompetence, som jeg tillader mig at sidestille med Helle Rønholt personlige og sociale kompetencer⁴³:

- *Samarbejde*: Evnen til at dele med andre, hjælpe andre samt følge beskeder og regler (medbestemmelse)
- *Empati*: Evnen til at tage en andens perspektiv og forstå og have respekt for dennes følelser (solidaritet)

³⁷ www.kum.dk, s. 5

³⁸ Jordet 2010, s. 67

³⁹ Beyer 1992, s. 126: Jeg bruger her Karin Beyers opfattelse af motivation, som værende psykiske processer, der er drivkraften bag en handling. Dette kan være forhåndsforventninger, holdninger og præferencer – såvel som vilje og stræben. Motivation kan både være positiv og negativ, samt styres af indre eller ydre faktorer.

⁴⁰ Jordet 2010, s. 83

⁴¹ Jordet 2010, s. 157

⁴² Jordet 2010, s. 157

⁴³ Peitersen og Rønholt, s. 61

- *Selvforståelse*: Eleven bliver ”tvunget” til at tage initiativ og kontakt til andre i uderummet, som det ikke er vant til i klasselokalet⁴⁴. Hermed vil det forhåbentlig give barnet nogle positive oplevelser, der kan resultere i bedre selvopfattelse og et mere udadvendt barn (selvbestemmelse).

Jeg har nu kort forsøgt at belyse ud fra Arne Nikolaisen Jordet, hvordan udeskolen med sine fysiske og relationelle aspekter kan tilgodese elevernes læring. Eleverne bevæger sig, ikke overraskende, meget mere, når undervisningen foregår udenfor. Denne fysiske aktivitet i timerne kan ud fra mange forklaringsmodeller bevirke, at læringen bliver nemmere for eleverne, samtidig med at deres personlige og sociale kompetencer⁴⁵ styrkes. Dette sker på baggrund af de mange autentiske samarbejdsøvelser udeskolen fordrer.

Tværfaglighed:

Som jeg skrev i min indledning, har ikke-idrætslærere svært ved at se idrætsfaget som tværfaglig medspiller⁴⁶. Men i folkeskoleloven § 5, stk. 1 står der, at ”*eleverne (skal) have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder gennem undervisningen i tværgående emner og problemstillinger*”⁴⁷. Jeg har i ovenstående del forsøgt at belyse hvilke aspekter af idrætsfaget, jeg mener, kan bidrage til det tværfaglige samarbejde. Jeg vil nu redegøre for Vagn Oluf Nielsen definitioner på formel og funktionel tværfaglighed⁴⁸, idet de kan tydeliggøre hvordan idrætsfaget kan inkluderes.

Et fag indeholder overordnet set to områder: De centrale *færdighedsområder* (faglige metoder, fremgangsmåder, teknikker og erkendelses- og arbejdsformer) og de centrale *kundskabsområder* (faglige kundskaber, begreber, teorier og forklaringsformer)⁴⁹. Områderne skal ikke ses som værende statiske, men i stedet dynamiske størrelser som forandres med tiden⁵⁰. Kombinationen af forskellige fags kundskaber og færdigheder har betydning for, hvilken tværfaglighed man benytter sig af.

⁴⁴ Jordet 2010, s. 159

⁴⁵ Peitersen og Rønholt, s. 61

⁴⁶ <http://eva.dk> s. 21

⁴⁷ www.retsinformation.dk

⁴⁸ Nielsen 2001, s. 15-28

⁴⁹ Nielsen 2001, s. 20

⁵⁰ Nielsen 2001, s. 20

Formel tværfaglighed: En tværfaglighed som etableres ud fra en traditionel, deskriptiv faglighedsforståelse⁵¹. Undervisningen tager udgangspunkt i et fælles emne og belyses med udgangspunkt i flere fag for at undervisningens indhold kan ses i en større sammenhæng. Typisk kombineres færdigheder fra ét fag med kundskaber fra et andet⁵². Kritikken af denne tværfaglighed ligger netop i denne kombination. Eleverne får ikke mulighed for at se sammenhængen mellem de to fag, da kundskaberne ikke kombineres. Som eksempel kan nævnes at man læser en tekst om middelalderen, og derfor mener, at man kombinerer dansk og historie.

Funktionel tværfaglighed: Undervisningen tager her sit udgangspunkt i et problem eller en problemstilling⁵³. Fagene skal med hver deres kundskaber bidrage til undersøgelsesprocessen af problemstillingen. Dette kan øge forståelsen af sammenhængen mellem de forskellige fag.

Idrætsfaget må altså ifølge Vagn Oluf Nielsen i tværfaglige sammenhænge bidrage med begreber, teorier og forklaringsformer fremfor blot færdigheder, for at eleven vil kunne opleve en reel sammenhæng mellem fagene. Læreren må spørge sig selv, hvordan idræt kan være med til at belyse problemstillingen, så samarbejdet får en funktionel karakter.

Empiri

For at undersøge i hvilken grad idrætsfaget kan bidrage til et tværfagligt samarbejde med danskfaget, har jeg benyttet mig af logbog, spørgeskema og fælles evaluering. Jeg vil i det følgende præsentere de valgte undersøgelsesmetoder samt de tanker, jeg har gjort mig før anvendelsen. Herefter en beskrivelse af de fundne data, inden jeg kritisk vurderer min metode og resultater. Først en kort beskrivelse af grundlaget for min undersøgelse: 5.b. på Søndermarksskolen, Frederiksberg.

5.b er en klasse, der består af 4 drenge og 15 piger. Min praktikmakker Uffe og jeg havde klassen 5 lektioner om ugen i dansk og idræt, hvorfor det var naturligt, at de blev undersøgelsens udgangspunkt. Jeg oplevede klassen som en livlig klasse, hvor alle elever gerne deltog i både det mundtlige og skriftlige arbejde i danskundervisningen. Her var eleverne vant til gruppearbejde, og det meste danskarbejde foregik i par. Idrætsundervisningen var for mange af eleverne ugens

⁵¹ Nielsen 2001, s. 26

⁵² Nielsen 2001, s. 26

⁵³ Nielsen 2001, s. 27

højdepunkt. Eleverne var motiverede overfor nye idrætsgrene og de fleste fulde af energi. Denne energi kunne tit blive til en konkurrencementalitet, hvilket skulle give udfordringer senere hen.

Undersøgelsen er foretaget over 3 uger. I hver uge havde vi normeret 3 dansklektioner og 2 idrætslektioner. Om torsdagen lå den ene dansklektion i forlængelse med de to idrætslektioner, så den valgte vi at inddrage i vores tværfaglige forløb mellem dansk og idræt. Vi informerede eleverne om, at torsdagstimerne ikke skulle anses som deciderede idrætstimer, men som forsøgstimer hvor dansk og idræt arbejder sammen. De to resterende dansklektioner blev brugt til at undersøge dansk i et udeskoleperspektiv.

Logbog⁵⁴:

Denne metode blev valgt i og med, at vi ønskede at reflektere mere dybdegående over de hændelser, der skete i løbet af dagen⁵⁵. Via skriftligheden i logbogen kunne vi arkivere vores tanker og finde dem frem senere. Noget vi havde brug for, da hverdagen var fyldt med nye indtryk. Vi strukturerede vores log i en *beskrivelses-, fortolknings- og refleksionslog*⁵⁶. Dagen blev afsluttet med logskrivning, hvor vores primære fokus lå i at beskrive undervisningen og elevernes ageren. Dette så vi kunne reflektere og analysere, når praktikken afsluttedes. Grunden til vi valgte logbog frem for observationer, lå i at vi ønskede et bredt billede af vores undersøgelse, og fordi undervisningen krævede 2 lærere, hvilket betød, at der ikke var tid til detaljerede observationer. Observationerne blev derfor *deltagende*⁵⁷

Spørgeskemaer⁵⁸:

Vi ønskede at supplere vores observationer og logbog med et spørgeskema, da vi dermed kunne få sat elevernes ord på udeskole- og idrætsundervisningen. Dette spørgeskema blev uddelt på forløbets sidste dag. Gennem spørgeskemaet kunne vi indsamle empiri fra et hele klassen og dermed opnå et overblik, som det mere tidskrævende interview ikke ville kunne give. Eleverne måtte gerne være anonyme, hvilket betød, at vi forhåbentlig kunne få deres ærlige mening. Til selve udformningen af

⁵⁴ Bilag 1

⁵⁵ Bjørndal 2007, s. 72

⁵⁶ Bjørndal 2007, s. 74

⁵⁷ Andersen 2010, s. 47

⁵⁸ Bilag 2

skemaet valgte vi at give eleverne åbne svarmuligheder⁵⁹. Hermed kunne vi opnå mere nuancerede og forskellige svar, der kunne bruges som citater i opgaven. Der lå desuden en udfordring i at formulere spørgsmålene, så eleverne forstod dem samtidig med, at de skulle være præcise ift. de begreber, vi ønskede at undersøge. For at være sikre på, at eleverne forstod spørgsmålene og begreberne, gennemgik vi det samlet på klassen inden udlevering af spørgeskemaerne. Ud af de 15 spørgeskemaer, der blev udfyldt, ønskede jeg at finde 4 repræsentative besvarelser, jeg kunne gå i dybden med for en mere overskuelig analyse af empirien⁶⁰.

Fælles evaluering⁶¹:

Lige efter de tre første lektioner i et kombineret idræts- og danskforløb foretog vi et gruppeinterview med hele klassen. Formålet var at skaffe en masse information om deres umiddelbare vurdering og tanker, som vi ikke ville kunne få i det spørgeskemaet, der blev uddelt ved afslutningen af hele forløbet. Til formålet valgte vi en interviewguide, idet vi kunne være åbne overfor forskellige typer information, og selv kunne bestemme mængden af opfølgende spørgsmål⁶². Samtidig ville guiden sikre fokus på temaerne og begreber. Én af os stod for selve den mundtlige del med klassen, mens den anden noterede svarene.

Det empiriske grundlag for undersøgelsen:

Eftersom jeg fokuserer på at undersøge, i hvor høj grad danskfaget og idrætsfaget kan indgå et tværfagligt samarbejde, vil mit fokus for undersøgelsen være centraliseret om vores 2 x 3 lektioner i træk, hvor fagene idræt og dansk tværfagligt arbejder sammen. Første gang i et stjerneløb med grammatikopgaver og fysiske øvelser, anden gang med grammatikstafet inkl. ”Grammakast”.

Som en relevant tilføjelse i forhold til min egen tværfaglige praksis mellem idræt og dansk, skal det nævnes, at lektionerne har taget lang tid at planlægge. Vi har ikke kunnet finde et specifikt undervisningsmateriale, der har haft vores tværfaglighed i fokus, som har kunnet inspirere vores undervisning. Derudover har skolen ikke haft materialer, der var henvendt til et udeskoleforløb i dansk, hvilket har betydet, at meget forberedelsestid til undervisningen.

⁵⁹ Bjørndal 2007, s. 111

⁶⁰ Mere detaljeret gennemgang længere nede på siden.

⁶¹ Bilag 3

⁶² Bjørndal 2007, s. 103

Generelt viser elevernes tilbagemeldinger en stor tilfredshed med forløbet. Ud af de 15 evalueringsark er 13 positive, mens 2 er negative⁶³. Det vil sige, at næsten 87 % af eleverne grundlæggende har haft en god oplevelse, hvor *”Det var super sjovt fordi man får rørt sig og lært noget”*⁶⁴.

Jeg har herefter delt de positive besvarelser op i ”positiv-læring” (8 elever), hvor eleverne primært har oplevet at lære noget, og ”positiv-sjov” (5 elever), hvor eleverne primært har oplevet at have det sjovt og være motiveret. De fire repræsentative besvarelser består af 2x ”positiv-læring”, 1x ”positiv-sjov” og 1x ”negativ”.

Stjerneløb

Kort beskrivelse: På klassen gennemgås sætningsled og stjerneløb. Eleverne deles herefter op i fire hold á fire. Hver gruppe skal finde stjerneløbets 6 poster, der er fordelt på skolens udeareal, hvor de skal finde og analysere sætningsled og sætninger på posterne – derudover skal eleverne på hver post klare en fysisk øvelse eller idrætslig opgave med fokus på samarbejde ex en lille dans eller en menneskestatue, hvor alle bidrager til konstruktionen.

Der er generelt stor tilfredshed med at blande dansk og idræt sammen i et stjerneløb. Fælles for alle de positive tilbagemeldinger, er, at det har været nogle sjove lektioner – *”sjovere end at sidde i et lille lokale”*⁶⁵. Halvdelen af klassen svarer desuden, at grammatikken er *” ... meget nemmere at lære ... ”*⁶⁶. Den negative respons fortæller mig, at *” ... man helt klart ville lære mere grammatik ved tavleundervisning”*. Kritikken går på, at man mister koncentration og ikke får tid nok til at tænke over grammatikken pga. de fysiske øvelser.

Mine observationer, der ligger til grund for logbogen, er især centreret om elevernes socialisation. Samarbejdet viser sig at være meget velfungerende⁶⁷. Bl.a. observerer jeg, at nogle elever, der ikke bidrager med så meget rent danskfagligt, er styrende i de fysiske øvelser. Eleverne er interesserede og diskuterer meget. Det gode samarbejde bekræftes også af den mundtlige evaluering⁶⁸.

⁶³ Bilag 2

⁶⁴ Bilag 2, s. 7

⁶⁵ Bilag 2, s. 5

⁶⁶ Bilag 2, s. 5

⁶⁷ Bilag 1, s. 2

⁶⁸ Bilag 3

Grammatikstafet

Kort beskrivelse: Vi gennemgår igen de forskellige sætningsled på klassen. Klassen deles op i fire hold og går ud på sportspladsen. Almindelig stafet mellem to kegler. Ved slutkeglen ligger en grammatisk opgave, der skal løses, inden man løber tilbage og sender den næste holdkammerat af sted. Samarbejdet består i at hjælpe personen, der løber stafetten, samt snakke om mulige løsninger i gruppen.

Igen er der i disse lektioner stor tilfredshed blandt eleverne, fordi det ” ... er meget mere sjovt end at sidde på sin flade ... ”⁶⁹. Denne opgave får eleverne til at arbejde meget sammen, hvilket jeg hurtigt observerer, og som de også selv hentyder til, er det, de har lært mest af: ” ... man lærte at arbejde mere sammen. ”⁷⁰. Dog er der ret meget enighed om, at konkurrenceelementet i stafetten betyder ” ... lidt for meget stress ... ”⁷¹, der ikke er optimal for læringen.

Inkluderet i grammatikstafettens lektion var ”Grammakast”⁷². En øvelse, hvor eleverne skal kaste forskellige bolde til hinanden i den korrekte grammatiske rækkefølge, alt efter hvilket sætningsled de ”er” og hvilken sætning, jeg læser op. Udover at enkelte finder det forvirrende, er responsen tydelig: Kombination af boldspil, samarbejde og grammatik finder rigtig mange ”mega sjovt, (...) mens vi lærer noget”⁷³.

Generelt viser min logbog, den mundtlige evaluering og spørgeskemaerne, at langt størstedelen er tilfreds med, at danskundervisning og idræt arbejder sammen, idet idræt bringer et fysisk perspektiv til den øvrige undervisning. Trods forskelligheden i svarene hos eleverne, viser der sig også et billede af, at eleverne ønsker sig mere bevægelse i danskundervisningen⁷⁴. Udover den store opbakning til bevægelse i undervisning, er alle elever også enige om, at gennemgangen af grammatikken på tavlen inden opgaverne er en god idé⁷⁵

⁶⁹ Bilag 2, s. 3

⁷⁰ Bilag 2, s. 3

⁷¹ Bilag 2, s. 3

⁷² Se bilag 1, s. 2 for mere detaljeret beskrivelse.

⁷³ Bilag 2, s. 5

⁷⁴ Bilag 2, s. 4, 6 og 8

⁷⁵ Bilag 2, s. 1, 3 og 5

Kritisk vurdering af empiri

Eftersom det er meget vanskeligt at måle et undervisningsforløbs betydning for elevers læring, har jeg fokuseret meget på, at eleverne selv skal reflektere over udbyttet af undervisningen, for at jeg kan få en mere dybdegående forståelse for min problemformulering. Det har gjort, at jeg i høj grad har set bort fra kvantitative metoder, hvilket resulterer i empiri, der kan være svær at sammenligne. Dette kommer tydeligst til udtryk i mine spørgeskemaer, hvor de åbne spørgsmål fordrer åbne svar. Det betyder, at jeg har udvalgt fire repræsentative spørgeskemaer, der igennem besvarelsernes indhold giver det bedste overblik over hele undersøgelsen. Dette vil derfor i højere grad give et generelt billede end et eksakt billede af elevernes tanker.

På baggrund af mit idrætssyn⁷⁶ og de få observationer, jeg har gjort mig, har jeg fundet ud af, at en mere specifik og systematisk observation på de personlige og sociale handlekompetencer i de mange samarbejdsøvelser, som undervisningen fordrede, ville have givet mig et større grundlag for analysen.

Supplerende empiri – Bunkefloprojektet

For at opnå pålidelighed med mine undersøgelsesresultater vælger jeg at supplere med udvalgte resultater fra Bunkefloprojektet⁷⁷. Et projekt der startede i 1999 og havde som mål at belyse betydningen for eleverne af 45 minutters motoriktræning og bevægelse hver dag i den svenske skole⁷⁸. Disse 45 minutters fysisk aktivitet var ikke integreret i undervisningen. Elevernes motoriske evner, koncentrationsevner og skolepræstationer blev løbende målt og sammenlignet over skolegangens 9 år.

Resultaterne gav et entydigt og klart svar. Elevernes grovmotoriske evner blev markant forbedret med den ekstra fysiske aktivitet. Derudover viste det sig, at der var en klar sammenhæng mellem forbedrede motoriske evner og koncentrationsevnen. Det betød også et bedre socialt klima i klasserne. For det tredje konstaterede man, at de elever der var meget fysisk aktive, forbedrede deres resultater i både svensk og matematik – dette var både i skrive- og læsefærdigheder samt rum- og talopfattelse⁷⁹

⁷⁶ Peitersen og Rønholt 2008, s. 59

⁷⁷ www.bunkeflomodellen.com

⁷⁸ www.ann-e-knudsen.dk, s. 1

⁷⁹ www.ann-e-knudsen.dk, s. 1

Analyse

For at kunne analysere og vurdere min undersøgelse vil jeg tage udgangspunkt i de 4 repræsentative spørgeskemaer, jeg har udvalgt, og belyse dem ved hjælp af de centrale begreber fra mit dannelses-, lærings- og fagsyn. Dette udgangspunkt vil blive suppleret med relevant viden fra min øvrige empiri, logbog og fælles evaluering. Desuden vil undervisningsforløbets tværfaglighed, der ligger til grund for undersøgelsen, blive analyseret, for en vurdering af idrætsfagets muligheder i et tværfagligt samarbejde med danskfaget.

Motivation

Når jeg kigger på mit undervisningsforløb er der én ting, der springer i øjnene mere end noget andet: Tilfredsheden hos eleverne. Jeg har gennem hele forløbet observeret glade elever, der er gået ”ivrigt”⁸⁰ til opgaverne, og fra dem med et smil, hvilket bekræftes af langt størstedelen af udtalelserne i spørgeskemaerne. ”Sådan som I har gjort det, har været så sjovt”⁸¹. ”Jeg syntes, det var meget nemmere at lære ...”⁸². Tilfredsheden udmunder sig i to ting, som disse udtalelser også viser: Fysisk aktivitet som motiverende og underholdende element, samt fysisk aktivitet som læringsredskab. Mens 13 ud af 15 elever alle har udtalt, at forløbet har motiveret dem⁸³, sætter 8 af disse (”positiv-læring”) ord på, at de har fået mere ud af grammatikundervisningen end ved at sidde indenfor.

Langt størstedelen af eleverne oplever altså en psykologisk motiverende effekt⁸⁴ ved ”det sjove” i fysisk aktivitet. Det oplever jeg i grammatiktimerne inden de fysiske aktiviteter: ” ... eleverne var meget ivrige for at deltage ...”⁸⁵. Deres forhåndsindtryk af timerne som værende sjove, kommer til udtryk i en positiv, indre motivation⁸⁶, der er et resultat af gode oplevelser i ex idrætstimerne på skolen. Dette positive udgangspunkt for undervisningen er en nødvendig betingelse for den aktive indsats, det kræver at opnå erkendelse⁸⁷. I dette tilfælde grammatisk erkendelse. Idrætten med den fysiske aktivitet er altså med til at motivere eleverne til arbejde med grammatik, fordi ” ... det er sjovere end at sidde i et lille lokale”⁸⁸. At den positive motivation og forhåndsforventningerne er

⁸⁰ Bilag 1, s. 2

⁸¹ Bilag 2, s. 4

⁸² Bilag 2, s. 5

⁸³ Bilag 2

⁸⁴ Jordet 2010, s. 67

⁸⁵ Bilag 1, s. 2

⁸⁶ Beyer 1992, s. 126

⁸⁷ Beyer 1992, s. 126

⁸⁸ Bilag 2, s. 5

vigtige udgangspunkter for læring bekræftes af den negative respons på spørgeskemaerne ”*Ja man lærte en smule, men det var ikke meget*” og ”... man ville klart lære mere ved tavleundervisning”⁸⁹. Eleven har haft en negativ forventning til forløbet: ”*Grammatik og idræt hører bare ikke sammen*”⁹⁰, hvilket har betydet, at eleven ikke selv aktivt er gået ind i erkendelsesprocessen. Dette bekræftes af udsagnet: ”*At gøre det (grammatikken red.) som et hold, gjorde jo bare at der var én der lavede det hele*”⁹¹. Der kan være mange forklaringer på, hvorfor de to ”negative” elever ikke har været positivt stemte overfor det tværfaglige arbejde mellem dansk og idræt. Jeg vil senere forsøge at undersøge det nærmere i min analyse af idrætsfagets betydning for tværfagligheden.

Fysisk aktivitet

Det er altid svært at bedømme et læringsudbytte af enkelte lektioner. Fokuserer man på de grammatiske færdigheder italesætter 8 elever (”positiv-læring”) en grammatikundervisning, hvor det har været ”... nemmere at lære ...”⁹². Spørgsmålet er så, om det betyder, at de resterende elever ikke har lært noget, fordi de ikke italesætter læringen direkte. Vores fællesevaluering på klassen⁹³ viser, at det ”*Gik fint med at svare rigtigt!*” for samtlige grupper i stjerneløbet, hvilket kunne tyde på, at alle elever har opnået en vis grammatisk forståelse igennem undervisningen. Hertil kan der selvfølgelig være mange grunde f.eks. forforståelse og mangel på udfordring. Dog tror jeg ikke, at man skal underkende den fysiske aktivitets og udeskolens indvirkning på elevernes grammatiske læringsudbytte. Eleverne er blevet flyttet fra de vante pladser i klasselokalet og ud i nye omgivelser, der skærper elevernes sanser og samarbejde⁹⁴. Hermed opnår de nogle oplevelser, der er anderledes end dem de møder i den normale undervisningsgang. I en Dewey’sk terminologi gør eleven individuelle erfaringer i og med, at der handles og modtages impulser fra en omkringliggende virkelighed. Mange lærere hævder, at elevernes sansemotoriske erfaringer med lærestoffet i en ydre virkelighed gør erkendelsesprocessen lettere⁹⁵, og måske er det lige netop det, eleverne har oplevet, når de bl.a. udtaler, at ”... *jeg lærte mere, end jeg plejer at lære indenfor*”⁹⁶. Men kan sige, at brugen af krop og sanser i undervisning, giver eleverne nogle oplevelser og associationer at hænge det lærte op på. ”*Eleverne husker godt hvad de har gjort på utedagene. De klarer på en helt*

⁸⁹ Bilag 2, s. 1

⁹⁰ Bilag 2, s. 1

⁹¹ Bilag 2, s. 1

⁹² Bilag 2, s. 5

⁹³ Bilag 3

⁹⁴ Jordet 2010, s. 46

⁹⁵ Jordet 2010, s. 70

⁹⁶ Bilag 2, s. 5

*bemærkelsesværdig måde å reproducere oplevelserne (...) Det er helt annerledes med inneundervisningen hvor timerne bliver mere like*⁹⁷.

Idrætsundervisningen kan altså være med til at rykke danskundervisningen udenfor og på kort sigt være med til at skærpe læringen gennem sanser og oplevelser. Resultater fra Bunkefloprojektet understøtter de svar og observationer, jeg har gjort mig, og sætter dem i perspektiv i forhold til idrættens rolle i skolens øvrige fag. For det er ikke kun på kort sigt, at fysisk aktivitet kan spille en rolle for børns læring. Når en elev på spørgsmålet om vores undervisning skriver, at ” ... man får motion og man får mere nemt ved at tænke på en måde.”⁹⁸, hænger det fint sammen med at Bunkefloprojektet konkluderer, at sansning og bevægelse resulterer i bedre motorik, der er en forudsætning for øget kognition⁹⁹. Det viste sig helt konkret i, at eleverne, der havde 45 min. motion om dagen udover idrætstimerne, blev dygtigere til at læse, skrive og regne end kontrolklasserne gjorde¹⁰⁰.

Skal man diskutere betydningen af den fysiske aktivitets rolle i eleverne fra 5.b.’s læreproces, må man ikke glemme tavleundervisningens¹⁰¹ forarbejde. Som samtlige elever udtrykker det, ”Det var nok meget godt lige at få opstartet det”¹⁰², er klasseværelset et godt sted at forberedes teoretisk inden gennemførelsen af praktisk anlagte aktiviteter udenfor. Klasseledelse i uderummet vil jeg ikke komme nærmere ind på her, grundet opgavens omfang; blot skal det nævnes, at læringspotentialet øges, hvis læreren lykkes med at etablere en tæt og eksplicit sammenhæng mellem teorien i klasselokalet og praksis uderummet¹⁰³. Og netop denne etablering af sammenhæng leder mig til spørgsmålet om idrætsfagets muligheder i et tværfagligt samarbejde.

Formel tværfaglighed

For at analysere i hvilken grad idrætsfaget kan bidrage med kompetencer i det tværfaglige samarbejde, må jeg undersøge mit grundlag for selve analysen. I hvor høj grad kan den tværfaglighed, jeg benytter mig af i praktikken, give et reelt billede af idrætsfagets muligheder? Som jeg har præsenteret i mit empiriafsnit, består de tværfaglige lektioner af et stjerneløb og et stafetløb med grammatiske øvelser. Derudover afprøver vi en lille boldøvelse, kaldet Grammakast.

⁹⁷ Jordet 2010, s. 69

⁹⁸ Bilag 2, s. 8

⁹⁹ Jordet 2010, s. 67

¹⁰⁰ www.ann-e-knudsen.dk, s. 1

¹⁰¹ Bilag 1, s. 2

¹⁰² Bilag 2, s. 3

¹⁰³ Jordet 2010, s. 47

Set udefra tager vores undervisning karakter af formel tværfaglighed. Grammatiske færdigheder som kendskab til sætningsled¹⁰⁴ bliver øvet, mens kropslige færdigheder, som løb, kast og brug af landkort¹⁰⁵, sætter rammen for undervisningen i alle lektionerne. Dette kan hænge sammen med den forståelse, der er af fagene¹⁰⁶. I faget dansk er færdigheder som skrivning, stavning og læsning grundelementer i undervisningen. Hvis eleven ikke mestrer disse færdigheder, kan det blive meget problematisk at følge undervisningen. Lige så er idræt også et fag, hvor ex motoriske færdigheder er en forudsætning for deltagelse i den øvrige idrætsundervisning. Hermed kunne man argumentere for, at uderummet bliver brugt som læringsarena for to fags færdigheder. I alle tilfælde er det jo vigtigt, at eleverne udvikler deres faglige færdigheder, uanset på hvilke fagområde dette sker. Men med den funktionelle tværfaglighed i baghovedet fremmer mit undervisningsforløb ikke umiddelbart sammenhængs- og helhedsforståelsen hos eleverne. Danskfagets grammatik kobles ikke eksplicit med idrætsfagets kropslighed, hvilket anskueliggøres i vores undervisning, hvor eleverne først bruger kroppen, så løser en danskopgave, bruger kroppen, løser en danskopgave osv. Eller som en elev skriver det: ”... *krudt, næste spørgsmål, krudt, næste spørgsmål, krudt osv.*”¹⁰⁷.

Mine observationer og mange af elevernes spørgeskemasvar viser dog også en anden side af mit undervisningsforløb, der kan forsvare brugen af færdighedsområder i mit tværfaglige forløb. Den anvendte arbejdsform var i uderummet udelukkende gruppearbejde. I dette gruppearbejde mener jeg, at tværfagligheden finder sin funktionalitet og dermed sin relevans. For at belyse det må jeg kigge nærmere på min praksis’ udvikling af handlekompetencer.

Gruppearbejde

Gruppearbejder fordrer naturligt interaktionsprocesser. Ifølge Klafki er det i disse processer læringen opstår¹⁰⁸. Ud fra min praktik er det svært at bedømme, hvor megen læring, der er ”opstået” i gruppeprocesserne omkring opgaverne. Som tidligere beskrevet er eleverne vant til gruppearbejde i skolens øvrige fag, og det kan derfor være svært at bedømme arbejdsformens indflydelse, når eleverne umiddelbart klarer interaktionsprocesserne uden problemer¹⁰⁹. Dog bliver min opmærksomhed vakt, når jeg læser udtalelser som disse: ” ... *indenfor kan man blive for*

¹⁰⁴ Fælles Mål 2009 - Dansk 6. kl. ”Det skrevne sprog – skrive”. www.uvm.dk

¹⁰⁵ Fælles Mål 2009 – Idræt 5. kl. ”Kroppen og dens muligheder” www.uvm.dk

¹⁰⁶ Nielsen 2001, s. 21

¹⁰⁷ Bilag 2, s. 4

¹⁰⁸ Jordet 2010, s. 83

¹⁰⁹ Bilag 3, s. 2

*opgivende*¹¹⁰ og *"Nogle bliver mere sure og trætte af at være indenfor"*¹¹¹ til spørgsmålet om hvilken forskel der er på gruppearbejde indenfor og udenfor. Endvidere observerer jeg i de forskellige grupper *"et gruppearbejde, der er præget af samarbejde og autentiske samtaler"*¹¹².

Idrætsfaget giver en åbenlys mulighed for at flytte danskundervisningen udenfor. Udeundervisningen fordrer et gruppearbejde i uformelle læringsarenaer¹¹³. Disse arenaer tilbyder helt andre fysiske rammer for kommunikation og samarbejde, hvilket ændrer præmisserne for elevernes læring. De sidder ikke længere i klasseværelset og snakker om verdenen, men kommunikerer, mens de agerer i den¹¹⁴. De fysiske udfordringer og idrætslige opgaver, der ex bliver stillet i stjerneløbet, resulterer i, at eleverne må diskutere og forhandle for at komme frem til fælles løsninger – løsninger, der i nogle gruppers tilfælde benytter sig af uderummets materialer¹¹⁵. Hermed bidrager de idrætslige opgaver, som eks. den synkrone dans eller menneskekonstruktionen, til en autencitet i samarbejdet. Autenciteten med sine åbne løsninger, hvor alle kan bidrage i løsningsprocessen¹¹⁶, står i modsætning til de grammatiske opgaver, der er præget af rigtige og forkerte svar. Det er måske denne åbne og autentiske afveksling eleverne savner i gruppearbejdet, når de siger, at de *"... bliver mere sure og trætte af at være indenfor"*¹¹⁷. Dette belyses også undersøgelsen på Rødkilde Skole fra 2000-2003¹¹⁸, hvor man kommer frem til, at udemiljøet fremstår som et markant mere positivt opholdssted med hensyn til trivsel og sociale relationer sammenlignet med klasseværelset¹¹⁹

Emotionalitet

Udeundervisningen, de kropslige udfordringer samt det konkurrencemæssige aspekt, der tilføjes grammatikopgaverne, bevirker altså en mere autentisk og emotionel interaktionsproces, der kan være svær at skabe i klasseværelset¹²⁰. Med idræt som den tværfaglige medspiller får eleverne lov til at have en anden adfærd end de ville have haft i klasserummet. Dette bekræftes af den ivrighed,

¹¹⁰ Bilag 2, s. 4

¹¹¹ Bilag 2, s. 8

¹¹² Bilag 1, s. 2

¹¹³ Jordet 2010, s. 84

¹¹⁴ Jordet 2010, s. 84

¹¹⁵ Bilag 1, s. 1

¹¹⁶ Jordet 2010, s. 85

¹¹⁷ Bilag 2, s. 4

¹¹⁸ Mygind 2005

¹¹⁹ Mygind 2005, s. 202

¹²⁰ Jordet 2010, s. 85

jeg oplever i lektionerne: *”Eleverne er meget ivrige og går op i konkurrencen med næb og klør”*¹²¹. Det er bl.a. denne ivrighed og emotionalitet, Helle Rønholt hentyder til i sine begreber om sociale og personlige handlekompetencer¹²². Jeg har som idrætslærer i disse situationer mulighed for at opleve elevernes oplevelser af sig selv og hinanden, som jeg ikke ville have fået i klasseværelset. Denne emotionalitet, som idrætsfaget skaber, kan være med til at gøre eleverne opmærksomme på deres egne og andres oplevelser; *”der er med til at give dem en forståelse af, hvem de er, eller hvem de gerne vil være”*¹²³. Elevernes selvopfattelse, der her i dette tværfaglige forløb i højere grad end i klasserummet tydeliggøres, er en vigtig viden for mig som lærer i forhold til udvikling af elevernes personlige kompetencer – en udvikling, der kun kan foregå i sociale sammenhænge¹²⁴, som stjerneløbet og stafetten i den grad fordrer.

Funktionel tværfaglighed

Dette leder mig til den funktionalitet, jeg mener, mit tværfaglige forløb bidrager med. Set udefra udvikler lektionerne kun idræts- og danskfagets færdigheder, hvilket gør det problematisk for eleverne at opnå en sammenhængsforståelse mellem de to fag. Men retter man derimod sin opmærksomhed mod socialisationen og gruppearbejdet som indholdet fremfor arbejdsmetoden, anskueliggøres kundskaber fra begge fag, der i den rette kontekst kan supplere hinanden og være med til at udvikle elevernes handlekompetencer, hvilket bekræftes i følgende citat: *”Ja man lærte at arbejde mere sammen”*¹²⁵ til spørgsmålet om, de lærte noget af at lave grammatikstafet.

Når eleverne i en idrætslig sammenhæng som denne skal forsøge at løse grammatiske opgaver, udvikler de kundskaberne i at:

- *”bruge sproget til kommunikation, argumentation, problemløsning og formidling af viden”*¹²⁶.
- *”udvise samarbejdsevne og social opmærksomhed i forhold til idrætslige aktiviteter”*¹²⁷.

Eleverne står overfor en opgave, hvor de i grupper skal bruge sproget til grammatisk argumentation. Grammatikopgaver, der tit ender ud i diskussioner, hvor det ikke er nok at kunne grammatikken,

¹²¹ Bilag 1, s. 2

¹²² Peitersen og Rønholt 2008, s. 62

¹²³ Peitersen og Rønholt 2008, s. 62

¹²⁴ Peitersen og Rønholt 2008, s. 61

¹²⁵ Bilag 2, s. 3

¹²⁶ UVM.DK Dansk

¹²⁷ UVM.DK Idræt

men også at kunne argumentere for sine holdninger. Aktiviteten i gruppen tager derfor karakter af at være problemforbyggende og -løsende, der ifølge Rønholt, er et undervisningsgrundlag for handlekompetencer. Eleverne tvinges til at benytte faglige begreber og dermed kundskaber i denne sammenhæng. Problemløsningen i form af argumentationen finder sted i et samarbejde, hvor det er nødvendigt, at eleverne udviser samarbejdsevne og social opmærksomhed. Konteksten, den idrætslige aktivitet, giver øvelsen en nerve og emotionalitet, der kan fremme samarbejdet. Denne affektive dimension af gruppearbejdet udfordrer og udvikler elevernes sociale og personlige handlekompetencer på en anderledes måde end klasseundervisningens stillesiddende arbejdsformer. Eleverne bliver tvunget til at reflektere og tage stilling til hinandens færdigheder og følelser i denne form for socialisation. Hermed bliver en demokratisk proces ikke blot noget eleverne snakker om i klassen, men noget eleverne aktivt må tage del i¹²⁸. Disse samarbejdssituationer i idrætten træner empati og solidaritet, der er væsentlige personlige kompetencer, men som også har betydning for den sociale kompetence¹²⁹. Det er måske den oplevelse ”positiv-sjov” har, når hun fremhæver, at hun i højere grad ” ... lærte at arbejde sammen”¹³⁰ end hun lærte de grammatiske færdigheder.

Herigennem opnår det tværfaglige samarbejde mellem dansk og idræt sin funktionalitet: Eleverne må danskfagligt argumentere deres sag i et gruppearbejde, hvori en affektiv dimension kræver idrætsfagets personlige og sociale kompetencer. Denne tværfaglige funktionalitet kan være med til i højere grad at bringe idrætsfaget på banen i andre tværfaglige sammenhænge for i et dannelsesperspektiv at øge udviklingen af de personlige og sociale kompetencer, der er stærke medspillere i ” ... den enkelte elevs alsidige udvikling”¹³¹. Dette kan resultater fra Bunkefloprojektet være med til at belyse, idet de viste den øgede fokus på idræt og bevægelse betød noget for bl.a. udviklingen af de personlige og sociale kompetencer: ”En annan effekt som så gott som samtliga lyfter fram är att det sociala klimatet mellan elever (...) blir bättre”¹³².

Jeg har nu forsøgt at undersøge samarbejdet i idrætslige sammenhænge. Et samarbejde, der kan være præget af emotionelle faktorer grundet tilstedeværelsen af konkurrenceelementet. Man må som idrætslærer i den undervisningssammenhæng, hvor idræt og dets konkurrenceaspekt bliver aktuel, være bevidst om, at denne nerve og emotionalitet for nogle elever kan virke negativt snarere

¹²⁸ Imsen 2008, s. 84

¹²⁹ Peitersen og Rønholt 2008, s. 62

¹³⁰ Bilag 2, s. 3

¹³¹ www.uvm.dk – Folkeskolens Formålsparagraf

¹³² www.udeskole.dk, s. 29

end positivt motiverende¹³³: ”Det var meget stressende. Så stressende, at jeg ikke rigtig lærte noget”¹³⁴. Kommentaren kommer fra det ”negative” spørgeskema, men også i ”positiv-sjov” finder jeg en kommentar, der problematiserer inddragelsen af konkurrenceelementet i min grammatikundervisning: ”Ja, fordi der er ik så meget konkurrence samme tidig”¹³⁵ til spørgsmålet om man ville lære mere grammatik ved almindelig tavleundervisning end ved stjerneløbet. Man står altså som idrætslærer i et tværfagligt samarbejde, hvor elevernes tilegnelse af forskellige fags færdigheder og kundskaber helst skulle fremmes, men hvor aspekter af idrætsfaget for nogle elever kan stå i vejen for denne proces. Tilføjes skal det, at langt de fleste, som tidligere beskrevet, fandt konkurrenceelementet motiverende, ”fordi at ellers ville vi ikke have lyst til at lave det”¹³⁶. Udfordringen for mig ligger i at kreere en undervisning, der på bedst mulig måde kan skabe grundlag for elevernes læringsprocesser, når elevernes forudsætninger er vidt forskellige.

Dannelse

Det kan være svært at vurdere en dannelsesproces i løbet de 2 uger, som forløbet har stået på. Man kan dog ved at vurdere undervisningsforløbet og elevernes tilkendegivelser få sig et indblik i, om undervisningen har været et skridt på vejen mod den ”alsidige udvikling”. Som jeg har forsøgt at belyse, har undervisningen, udover at udvikle færdigheder inden for de specifikke fag, også haft et dannelsesmæssigt perspektiv. Dette perspektiv er kommet til udtryk i det problemløsende gruppearbejde, eleverne har været virket i. Men jeg er som lærer nødt til at åbne den grammatiske virkelighed for dem via tavleundervisning, idet den udgør grundlaget for gruppeprocessen: ”Det var nødvendigt, for vi vidste ikke hvad trekant og firkant stod for”¹³⁷. Hermed har de i min undervisning muligheden for at gøre deres egne erfaringer med stoffet på idrættens præmisser. Præmisser, hvor samarbejde, social opmærksomhed og evnen til at hjælpe og anerkende andres kompetencer er en stor del af faget samt den socialisering, de også vil møde uden for skolens mure.

Erfaringsdannelsen sker i det aktivt handlende menneske – når eleverne er åbnede for den kategoriale virkelighed. Eleverne samarbejder og udvikler hver især deres selvbestemmelse og medbestemmelse gennem argumentationen. Her må eleverne forvalte deres egne holdninger i problemløsningsprocessen, samtidig med at de er en del af et fællesskab. Dette bekræftes af de

¹³³ Beyer 1992, s. 126

¹³⁴ Bilag 2, s. 1

¹³⁵ Bilag 2, s. 3

¹³⁶ Bilag 2, s. 5

¹³⁷ Bilag 2, s. 5

fleste af observationer, der fortæller mig, at eleverne har diskuteret meget og haft klare holdninger til de forskellige led¹³⁸. Den affektive dimension, min tværfaglige undervisning har skabt, bevirker at eleverne i langt højere grad må forholde sig til hinandens kundskaber og færdigheder. Dette kræver et samarbejde, hvor empati og derigennem solidaritet, har en stor betydning. At det ikke er forløbet lige godt i alle grupper bekræftes af disse divergerende udtalelser: *”At gøre det som et hold gjorde jo bare, at der var en der lavede det hele”*¹³⁹ overfor *”Det var sjovt at se, hvordan de andre finder frem til det rigtige”*¹⁴⁰. Mens det virker som om, at der ud fra den første udtalelse, har været en mangel på empati i gruppearbejdet, hvilket har ført til en lille grad af selv- og medbestemmelse, virker det modsat som om, at der i det andet gruppearbejde har været plads til argumentation, og eleverne på den måde har lært af hinanden. Dette bekræfter tidligere nævnt problematisering om at skabe de bedste forudsætninger for elevernes læring. Jeg har forsøgt at komme ind på nogle årsager til, hvorfor enkelte elever ikke har fået så meget ud af undervisningen, som andre, men primært mener jeg, at den negative motivation skyldes negative oplevelser i idrætsfaget. Noget jeg senere i min perspektivering vil komme ind på. Det ændrer dog ikke ved, at jeg ud fra min empiri kan sige, at min undervisning grundlæggende har medvirket til, at eleverne igennem gruppeprocesserne har udviklet personlige og sociale kompetencer fra idrætsfaget, der ligger til grund Klafkis kategoriale dannelse og den ”alsidige udvikling”.

Konklusion

Jeg har i nærværende opgave forsøgt at belyse, i hvilken grad idrætsfaget kan bidrage til skolens dannelses- og læringsopgave gennem et tværfagligt samarbejde med danskfaget. Når man konkluderer på mit undersøgelsesgrundlag, må man have i med i overvejelserne, at resultaterne ikke alene kan løse skolens dannelsesopgave, ej heller idrætsfagets status som værende ” ... ikke et læringsfag”¹⁴¹. Dog mener jeg at have erfaret nogle perspektiver i løbet af praktikken, jeg uden tvivl vil komme til at benytte mig af i min kommende praksis som ikke blot faglærer, men også folkeskolelærer generelt.

¹³⁸ Bilag 1, s. 2

¹³⁹ Bilag 2, s. 1

¹⁴⁰ Bilag 2, s. 7

¹⁴¹ www.eva.dk, s. 45

Som jeg startede med at skrive er det tilfredsheden med det tværfaglige samarbejde, der først springer i øjnene. Med idrætsfaget som medspiller er det oplagt at flytte undervisningen udenfor. Et spændende aspekt i uderummet og den fysiske aktivitet har motiveret eleverne, hvilket de næsten alle bekræfter. Dette positive udgangspunkt er en nødvendighed for at eleverne aktivt vil deltage i den proces, der kræver at opnå erkendelse¹⁴². 8 af de 15 elever italesætter en direkte forbindelse mellem undervisningsforløbet og en læring, mens det kun er to, der mener, at undervisningen havde været bedre, hvis man var blevet indendørs i klassen. Denne viden samt resultater fra Bunkefloprojektet belyser nogle muligheder, for at idrætsfaget ikke blot kan have betydning for elevernes fysiske tilstand, men også for deres læringsproces. Bliver eleverne åbnet for og sat ind i opgaven, kan deres sansemotoriske oplevelser med stoffet som uderummet skaber nogle knage, som de så at sige kan hænge deres viden på.

Disse oplevelser, der adskiller sig fra den almindelige klasseundervisning, associerer eleverne med det givne undervisningsindhold – i vores tilfælde grammatik. Resultaterne antyder, at de fleste af eleverne bedre husker den givne undervisning end hvis den havde foregået i klassen som sædvanligt. Derfor kan man ikke helt afskrive læringspotentialet i en formel tværfaglighedsundervisning på trods af evt. manglende sammenhængsforståelse blandt eleverne.

Men idrætten kan ikke blot bidrage til læringsprocessen. Jeg har gennem mine observationer og spørgeskemaer fået øjnene op for, at idrætsfaget bringer affektive faktorer ind i et gruppearbejde. Hermed skabes en dynamik i samarbejdet, der udvikler elevernes sociale og personlige handlekompetencer. En dynamik som danskfaget med fordele kan drage nytte af. Med hjælp fra læreren kan eleverne opleve en sammenhæng mellem idrættens gruppedynamik og danskfagets argumentation og stillingtagen. Funktionaliteten i tværfagligheden kan altså i et dannelsesmæssigt perspektiv være med til at fremme den ”alsidige udvikling” hos den enkelte elev.

¹⁴² Beyer 1992, s. 126

Handleperspektiver

Skal jeg ud fra min konklusion på idrættens muligheder i et tværfagligt samarbejde med dansk forsøge at pege på, hvordan min praksis kvalificeres og komme med et helt konkret bud på en funktionel tværfaglighed, er der nogle tiltag, der må sættes i vandet, før det kan blive en naturlig del af undervisningen. Som jeg har belyst kan idrætsfaget bidrage både til elevernes læringsproces og til de sociale og personlige kompetencer gennem gruppearbejde. Før dette kan praktiseres har skolen og jeg som lærer en opgave i, at forudsætningerne for undervisningen bliver de bedst mulige. Jeg vil her ud fra konklusionen og min praksiserfaring give mine bud på, hvordan denne opgave kan løses.

Materialeudveksling:

Som jeg også kort har nævnt under empirien, tog vores tværfaglige undervisning lang tid at forberede. Dette skal ikke lyde som en beklagelse, da vi som praktikanter havde rigelig tid til forberedelse. Men i en dagligdag som folkeskolelærer, hvor der er andre ting end forberedelse og undervisning på programmet, ville det være til stor hjælp, at undervisningsmaterialer og remedier til brug i udeskole og tværfaglige sammenhænge var lettere tilgængelige end tilfældet var i denne praktik.

Jeg kan ud fra min undersøgelse samt min supplerende empiri påstå, at idrætsfaget bl.a. gennem udeskole kan bidrage med en del styrker i et samarbejde med danskfaget. Disse aspekter vil jeg uden tvivl tage med i min kommende praksis som folkeskolelærer. Men hvis udeskole og idræt skal fylde mere i skolens øvrige fag, er det vigtigt, at materialet nogle gange er nemt at gå til. I en folkeskole, der manges steder er presset økonomisk, og derfor ikke kan normere timer til et decideret udeskoleudvalg, vil et samarbejde, der kan startes på årgangsniveau, kunne give sparring og udveksling af idéer og undervisningsmaterialer. Start med en projektuge, hvor klassens fag kobles sammen med idrætsfaget. Denne viden og materialer ville kunne gemmes og genbruges. Dette vil forhåbentlig give inspiration til de øvrige lærere og bringe idræt som tværfaglig medspiller på dagordenen på lærerværelset, hvormed antallet materialer og inspirationskilder forhåbentlig med tiden kan forøges. Det kræver dog en ildsjæl, der kan tage initiativ – ikke blot til projektuge, men evt. også kurser. Handleperspektivet kan lyde lavpraktisk, men indholdets tilgængelighed, mener jeg, har en betydning for valg af undervisningsindhold og -ramme.

Konkurrenceaspektet:

Balancen mellem konkurrence og leg kan være hårfin. Som jeg tidligere har nævnt, er to af eleverne ikke tilfredse med, at idrætsfaget bliver en del af danskundervisningen. Der blev blandt andet sagt, at *"Det giver mig ondt i maven med alle de konkurrencer"*¹⁴³. Det betyder, at jeg som idrætslærer må reflektere over, hvilke dimensioner konkurrenceaspektet bringer med i undervisningen. Konkurrencesituationer, som kan være svære at undgå i det tværfaglige samarbejde, hvor idrætsfaget er medspiller. Det kan tyde på, at eleven fra undersøgelsen har haft præstationsangst. Dermed kan det være svært at deltage i diskussioner og konflikter, da man er bange for at mislykkes¹⁴⁴. Hermed undgår eleven udvikling af vigtige kompetencer i forhold til de planlagte mål for undervisningen.

Jeg må, når virkeligheden i folkeskolen kalder, skabe en ramme for undervisningen, der både tager hensyn til den stærke og den svage elev. Jeg tror på, som jeg har analyseret, at oplevelser og erfaring fra konkurrenceprægede aktiviteter kan give eleven kompetencer på både det personlige og sociale plan. Men hvis jeg skal motivere samtlige elever i en idrætsundervisning, må jeg i mindst ligeså høj grad snakke om personlige udfordringer.

Rent praktisk kan man i første lektion af et idrætsforløb lade eleverne få en umiddelbar fornemmelse af idrætsgrenen via nogle indledende øvelser. Herefter vil eleven have en mulighed for at stille sig nogle personlige mål i sigte, som denne igennem forløbet kan arbejde hen imod. Det være sig kropslige, idrætslige, sociale og personlige mål. På den måde vil eleverne finde en motivation for at øve sig og deltage i undervisningen, uden at der på forhånd er stillet krav om en bestemt præstation fra klassekammeraternes eller lærerens side. Dette kan hjælpe eleven hen imod en bevidsthed om, at processen er lige så vigtig som det endelige resultat. En måde at gøre det på er, ved at man som idrætslærer bruger tid i klassen på at tale med eleverne om idrættens værdier¹⁴⁵, herunder fair play og vinder- og tabersituationer. Undervisningen kunne ende ud i rollespil, hvor eleverne viser og diskuterer relevante problematikker i idrætten.

Idéer til formel tværfaglighed:

¹⁴³ Bilag 2, s. 1

¹⁴⁴ Peitersen og Rønholt 2008, s. 196.

¹⁴⁵ www.uvm.dk Trinmål for idræt i 5. kl. "Idrættens værdier"

Som jeg fandt frem til i min undersøgelse, kan idrætsfaget bidrage med sansemotoriske oplevelser, der så at sige giver eleverne nogle knage at hænge deres viden op på. Derfor mener jeg ikke, at man fuldstændig skal forkaste den formelle tværfaglighed. Den kan ofte være lettere at gå til som lærer og være en adspredelse for eleverne i en ellers stillesiddende skolegang. Bliver bevægelse og motion et fast inventar gennem tværfaglighed i skolens øvrige fag, får eleverne ikke blot mere motion, men det vil også betyde, at idrætsfaget kan bruge mere tid på at fokusere på de idrætslige kompetencer, gøre idrætslektionerne mere ”nørdede”. Det kan være med til at ændre på elevernes syn på fagligheden i idræt jf. ” ... ikke et læringsfag”¹⁴⁶.

Der er som sådan ikke nogen begrænsninger for, hvilke færdigheder, der i en formel tværfaglighed, kan styrkes. Skal man repetere tabeller, genretræk, endelser, sætningsled, vokaler/konsonanter, historiske perioder eller alverdens andre ting, så brug den fysiske aktivitets og uderummets psykologisk motiverende effekt som ramme for undervisningen. Denne effekt har jeg i min analyse belyst som værende med til at fremme elevernes læringsproces.

Rent praktisk kunne man bygge videre på 5.b’s viden om stjerneløb og træne dem i brugen af kort. Hermed tager min undervisning også udgangspunkt i en helt specifik færdighed fra idrætsfagets trinmål¹⁴⁷. Fra at eleverne har bevæget sig rundt i skolegården, kunne man tage dem til en nærliggende park, i deres tilfælde Søndermarken, hvor jeg har placeret poster med opgaver alt efter hvilket fag, der nu skal repeteres. Eleverne vil stadig i gruppearbejdet kunne udvikle de personlige og sociale kompetencer. På udskolingsniveau kan eleverne bringe kompasset med i undervisningen.

Idéer til funktionel tværfaglighed:

Funktionel tværfaglighed skal tage udgangspunkt i et problem eller en problemstilling. Idrætsfaget skal i samarbejde med et andet fag bidrage med kundskaber i løsningsprocessen. Med inspiration fra ”boldbasis”¹⁴⁸ kan eleverne på mellemtrinnet bruge ”spilhjulet”¹⁴⁹ til at udvikle egne lege. Derved benyttes disse kundskaber fra både dansk- og idrætsfaget, jeg har listet herunder:

¹⁴⁶ www.eva.dk, s. 45

¹⁴⁷ www.uvm.dk Trinmål for idræt i 5. kl. ”Kroppen og dens muligheder”

¹⁴⁸ Peitersen og Rønholt 2008, s. 242

¹⁴⁹ Eiberg og Siggard 2000, s. 142

Trinmål: Dansk 6. kl.¹⁵⁰

- *bruge sproget til kommunikation, argumentation, problemløsning og formidling af viden*
- *bruge talesproget forståeligt og klart i samtale, samarbejde og diskussion og fungere som ordstyrer*
- *udtrykke fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i sammenhængende form*
- *bruge kropssprog og stemme som udtryksmiddel afpasset efter genre og formål*
- *skrive kommenterende, forklarende og argumenterende med et ordforråd tilpasset forskellige teksttyper*
- *strukturere og skrive tekster i forskellige fiktive og ikke-fiktive genrer*

Trinmål: Idræt 5. kl.¹⁵¹

- *indgå i og skabe forskellige idrætslige lege sammen med andre*
- *udvise samarbejdsevne og social opmærksomhed i forhold til idrætslige aktiviteter*
- *arbejde med idræt i tværfaglige sammenhænge.*
- *bidrage med ideer til idrætsaktiviteter, både ude og inde*

Efter at have leget nogle klassiske lege i den første lektion af forløbet for at åbne emnet for eleverne, kan man i dansktimerne fokusere på instruktionen som genre samt, det til lejligheden regulerede, ”legehjul”. Her vil eleverne bl.a. kunne få et indblik i, hvordan man præciserer sin skrivning. Efterfølgende stilles eleverne den opgave, at de i grupper skal udvikle en leg, samt producere legens instruktioner og regler i en lille brochure. I denne arbejdsproces må eleverne benytte sig af både idrætslige og danskfaglige kompetencer og kundskaber jf. trinmålene. Forløbet ender ud i, at man i idrætstimerne præsenterer og leger de forskellige lege. I udskolingen vil et boldbasisforløb kunne give samme funktionelle tværfaglighed mellem idrætsfaget og danskfaget.

¹⁵⁰ www.uvm.dk, ”Trinmål for dansk efter 6. kl.”

¹⁵¹ www.uvm.dk, ”Trinmål for idræt efter 5. kl.”

Litteraturliste

Primær litteratur:

Andersen, Gorm Bagger og Boding, Jesper 2010: ”Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen”, 1. udgave, 1. oplag. Dafolo Forlag og forfatterne.

Beyer, Karin 1992: ”Det er ikke tænkning det hele” s. 117-140 i Nielsen, H m.fl. (red.): ”Undervisning i fysik – den konstruktivistiske idé”, Gyldendal.

Bjørndal, Cato R. P. 2007: ”Det vurderende øje”, 1. udgave, 2. oplag. Forlaget Klim.

Brejnrod, Poul 2005: ”Dannelsesfilosofi imellem det moderne og senmoderne“, side 26-39 i Grundbog i pædagogik, Gyldendals Lærerbibliotek.

Eiberg, Stig og Siggaard, Peder 2000: ”Boldbasis” 1. udgave, 2. oplag. IFI, KU og Forlaget Hovedland

Jordet, Arne Nikolaisen 2010: ”Klasserommet udenfor”, 1. udgave, 1. oplag. Cappelen Damm AS.

Imsen, Gunn 2005: ”Lærerens verden”. 2. udgave. 3. oplag.. Nordisk Forlag, København.

Nielsen, Vagn Oluf 2001: ”Projektarbejdets grundspørgsmål” 1 udgave, 1. oplag. Kroghs forlag.

Mygind, Erik 2005: ”Udeundervisning i folkeskolen” 1. udgave, 1. oplag, Museum Tusulanums Forlag.

Peitersen, Birger og Rønholt, Helle 2008: ”Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik”, 2. udgave, 2. oplag. Museum Tusulanums Forlag IFI, KU.

Hjemmesider

http://www.ann-e-knudsen.dk/scanninger/pdf/kravl_kryb_laes_s1og2.pdf 13-12-2011 kl. 16.24.

<http://www.bunkeflomodellen.com/upload/pdf/Aktumotorik.pdf> 28-11-2011 kl. 12.33.

www.eva.dk/projekter/2003/idraet-i-folkeskolen 28-11-2011 kl. 13.12 - EVA-rapport 2004.

http://kum.dk/Documents/Publikationer/2011/Fysisk%20aktivitet%20og%201%c3%a6ring_KIF.pdf 06-12-2011 kl. 10.23

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039> 06-12-2011 kl. 18.45

http://www.science.ku.dk/tvaersprojektet/projektbeskrivelser/projekt_28/ 29.11.2011 kl. 10.02

<http://www.sundhedsguiden.dk/da/temaer/alle-temaer/boern-og-bevaegelse/b-oslash%3Brn-og-motion/> 28-11-2011 kl. 14.34

<http://www.udeskole.dk/media/Bunkefloprojektet%20forskningsresultater.pdf> 12-12-2011 kl. 12.44

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagrafFolkeskolens> Folkeskolens formålsparagraf 2006. 20-12-2011 kl. 21.22

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Trinmaal-for-faget-dansk-efter-6-klasetrin> ”Trinmål for faget dansk efter 6. kl.”. 20-12-2011 kl. 21.29

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Idraet/Trinmaal-for-faget-idraet-efter-5-klasetrin> ”Trinmål for faget idræt efter 5. kl.”. 20-12-2011 kl.21.27