

Danish University Colleges

**Praksis, læring og kvalitet i idrætstimerne
et multiple-case studie**

von Seelen, Jesper

Publication date:
2012

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):
von Seelen, J. (2012). *Praksis, læring og kvalitet i idrætstimerne: et multiple-case studie*.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

PH.D.-AFHANDLING
INSTITUT FOR IDRÆT OG BIOMEKANIK
DET SUNDHEDSVIDENSKABELIGE FAKULTET
SYDDANSK UNIVERSITET



Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne

Et multiple-case studie

JESPER VON SEELEN
2012

Ph.d.-afhandling

Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne
Et multiple-case studie

JESPER VON SEELEN
2012

INSTITUT FOR IDRÆT OG BIOMEKANIK
DET SUNDHEDSVIDENSKABELIGE FAKULTET
SYDDANSK UNIVERSITET

Ph.d.-afhandling
Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne
Et multiple-case studie

Jesper von Seelen
2012

Vejleder
Mette Krogh Christensen

Bedømmelsesudvalg
Lotte Huniche
Per Fibæk Laursen
Claes Annerstedt

Indleveret 1. august 2012
Forsvaret 16. november 2012

Institut for Idræt og Biomekanik
Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet
Syddansk Universitet

FORORD

Da jeg læste idræt, var jeg aldrig i tvivl om, at jeg jagtede muligheden for at skrive en ph.d.-afhandling. Drømmen om en akademisk karriere var hverken baseret på karrieremuligheder eller prestige, men udelukkende på en romantisk forestilling om, at der var noget nobelt og fint ved at forske. Jeg anede ikke, hvad forskning var, hvad det krævede eller hvad det tilbød – og alligevel havde drømmen et kraftigt tag i mig. Få år senere måtte jeg vælge mellem en trænerkarriere og den akademiske vej, og jeg valgte da at følge en anden drøm jeg også havde – at leve af at være træner. Prisen jeg betalte for at blive fuldtidstræner var, at jeg måtte opgive drømmen om at blive forsker. Da jeg otte år senere var færdig med at være træner, forestillede jeg mig ikke, at jeg stadig havde mulighed for at få min gamle drøm til at gå i opfyldelse. Så da muligheden opstod, var jeg selvsagt ikke sen til at sige gribe den – en beslutning jeg ikke siden har fortrudt. At skrive en ph.d.-afhandling har for mig været en stor personlig og faglig tilfredsstillelse. Sikke et privilegium at få lov at dygtiggøre sig med hjælp fra så mange kompetente og hjælpsomme mennesker.

Afhandlingens tema og form tager afsæt i mit arbejde på Videncenter for Sundhedsfremme, hvor jeg siden min ansættelse i 2007, har haft skoleidrætten og idrætspædagogikken som mine primære arbejdsområder. Sammen med mine kollegaer oplevede jeg en konstant generering af viden omkring sundhed, børn og bevægelse, men oplevede mindre fokus på, hvordan denne viden blev integreret i praksis. Jeg havde som underviser på læreruddannelsen en fornemmelse af at have mere viden om børn, bevægelse og sundhed, end om hvordan de studerende kunne omsætte denne viden til god praksis. Det var med afsæt i denne erkendelse, at jeg startede ph.d.-processen.

Projektet er finansieret af Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Syddansk Universitet, Det Nationale Videncenter for Sundhed, Kost og Motion for Børn og Unge (KOSMOS) og University College Syddanmark.

I løbet af projektperioden har jeg haft stor fokus på at dygtiggøre mig i formidling af forskning og faglig viden. Projektets konklusioner er løbende blevet præsenteret på en række konferencer. Disse inkluderer *Health and Physical Education Research Forum* i Brisbane, Australien - august 2010, *AIESEP-konference* i Limerick, Irland - juli 2011, *European Conference on Educational Research* i Berlin - september 2011, *Idrætslærernes Forum* i Vingstedcenteret - oktober 2010. Udviklingen i projektet er desuden løbende blevet beskrevet på www.idraetifolkeskolen.dk. Hjemmesiden startede blot som en måde at kommunikere med forældre og elever i de klasser der deltog i projektet, men har senere udviklet et mere generelt indhold om idræt i folkeskolen. Hjemmesiden har været med til at formidle viden om idræt i folkeskolen til mange forskellige interessenter, og jeg har oplevet en stor interesse for projektet og for idræt i folkeskolen i det hele taget. Jeg er således blevet kontaktet af både studerende, journalister (TV2-News, P1, P3, Jyllandsposten, BT, Videnskab.dk, Berlingske, Ritzau, DR2 – Danskernes Akademi, Folkeskolen, Metro Ekspres, 24 timer m.fl.), idrætslærere og andre i ph.d.-perioden.

Under hele projektet har jeg fået hjælp fra en lang række personer – en hjælp jeg er meget taknemmelig for. Jeg vil først og fremmest takke min vejleder Mette Krogh Christensen, der fra start til slut har været engageret og nærværende. Din indsats har uden tvivl været hvad amerikanerne kalder 'above and beyond the call of duty'. Tak for klap på skulderen og støtte når den var nødvendig,

og instruktionerne efterfulgt af et spark bagi når *det* var nødvendigt. Jeg er glad for, at du kan begge dele – det var der brug for. Til de lærere og elever der accepterede, at jeg observerede, interviewede og forstyrrede vil jeg sige en stor tak for jeres tid, åbenhed og inspiration. Søren Vang Rasmussen, Alexander von Oettingen, Børge Koch og Jørgen Povlsen har i fællesskab skabt de arbejdsmæssige rammer for et lærerigt og produktivt ph.d.-forløb – tusind tak for den økonomiske, faglige og personlige støtte. Jeg har fået stor hjælp fra mine kollegaer i ILA-gruppen på Institut for Idræt og Biomekanik, der adskillige gange har været ofre for en præsentation af sådan-går-det-med-projektet. Tak for jeres gode råd og tålmodighed. Mine kollegaer på Videncenter for Sundhedsfremme på UC Syddanmark har bidraget mange steder i afhandlingen. Tak for accepten af mit fravær og støtten undervejs. Det har været en stor hjælp at have jeres viden og erfaring med idræt i folkeskolen i baghånden. En særlig tak til Mette Munk for dine mange gennemlæsninger og feedback. Tak til Bjarne Bruun Jensen for hjælp i projektets opstartsfase og med kontakter til England og Australien.

Jeg har været så heldig at være på et to måneders ophold på School of Human Movement i Brisbane, hvor jeg blev taget godt imod af alle jeg mødte. Stor tak til Peter Hay, Doune Macdonald, Richard Tinning fordi I ville dele ud af jeres store erfaring og viden. Mit besøg hos jer fik ikke kun afgørende betydning for projektet, men også for mine tanker, visioner og drømme om idrætspædagogisk forskning i Danmark i fremtiden. Tak til Kiat for de gode diskussioner, kagerne og ikke mindst fordi jeg måtte dele dit kontor. Jeg har i ph.d.-perioden også været på kortere besøg i Leeds og Jyväskylä, hvor jeg også blev taget rigtig godt imod.

Tak til Ann-Britt for korrektoren, forplejningen, støtten, rummeligheden og troen på at jeg godt kunne. Tak til Oscar fordi du har tolereret en distræt far og fordi du dagligt motiverer mig til at gøre mig umage.

Juli 2012

Jesper von Seelen

Indhold

FORORD.....	1
DANSK RESUME.....	9
ENGLISH SUMMARY	12
LÆSEVEJLEDNING	15

FØRSTE DEL – BAGGRUND & FORMÅL

1. SKOLEIDRÆTTENS UDVIKLING	16
1.1 PERIODEN 1814-1900	16
1.2 PERIODEN 1900-1940	17
1.3 PERIODEN 1940-1970	19
1.4 PERIODEN 1970-2000	20
1.5 PERIODEN 2000-2012	21
1.6 IDRÆTSFAGET SOM DET SER UD I DAG – SPIF-RAPPORTEN	22
1.6.1 HVAD SIGER LOVGIVNINGEN OM IDRÆTSFAGET I DAG?	23
1.7 OPSUMMERING – SKOLEIDRÆTTENS UDVIKLING	24
2. DANSKE RAPPORTER OG PROJEKTER.....	25
2.1 HILLERØDPROJEKTET	25
2.2 TÅRNBY/BALLERUP OG SVENDBORG PROJEKTET	26
2.3 SKOLEIDRÆTTENS UDVIKLINGSCENTER (SKUD)	28
2.4 KVALITET I IDRÆTSTIMERNE	29
2.5 PROJEKTER MED PERIFER BETYDNING FOR DETTE PH.D.-PROJEKT	29
3. INTERNATIONAL FORSKNING	31
3.1 KVANTITATIVE STUDIER.....	31
3.2 KVALITATIVE STUDIER.....	34
4. HVAD VED VI? HVAD VED VI IKKE?	38
5. FORMÅL, ANALYSEENHED OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL	40
5.1 FORSKNINGSSPØRGSMÅL	40

ANDEN DEL – METODISKE OVERVEJELSER

6. ARGUMENTER FOR STUDIETS METODER	42
6.1 HVORFOR ET CASESTUDIE?	42
6.1.1 FRAVALG AF ALTERNATIVE FORSKNINGSSTRATEGIER.....	42
6.1.2 VALG AF CASESTUDIET SOM FORSKNINGSSTRATEGI	43
6.1.3 HVAD ER ET CASESTUDIE?.....	44
6.2 HVORFOR ET MULTIPLE-CASESTUDIE?	45
6.3 VALG AF DATAGENERERINGSMETODER	45
6.4 HVORFOR 'SYSTEMATIC COMBINING'?	45
6.5 ANALYSE.....	47
6.5.1 PROJEKTETS ANALYSESTRATEGI	48
7. DESIGN – HVAD HAR JEG GJORT?	50
7.1 UDVÆLGELSE AF CASES	51
7.2 OBSERVATIONER	52
7.3 INTERVIEWS	53
7.4 ANALYSEN	53
7.4.1 DEN ÅBNE / INITIELLE KODNING	53
7.4.2 IDENTIFIKATION AF SAMMENHÆNGE OG OPBYGNING AF KODETRÆ	54
7.4.3 DEN FOKUSEREDE KODNING.....	54
7.4.4 THEORETICAL SAMPLING	55
7.4.5 MEMOER	56
8. KRITIK AF CASESTUDIER OG KVALITATIVE METODER	57
9. KVALITETSSIKRING – AT SKABE TROVÆRDIGHED I CASESTUDIER.....	61

TREDJE DEL - TEORIAFSNIT

10. BEGEBSAFKLARING - KVALITET	66
11. LÆRING.....	68
11.1 HVAD BESTÅR LÆRERPROCESSEN AF?	69
11.2 LÆRING I IDRÆTSTIMERNE	71
11.3 BEGREBET 'KROPSLIG LÆRING'	72
11.3.1 HVAD KAN BEGREBET 'KROPSLIG LÆRING' IKKE BRUGES TIL?	72
11.3.2 HVAD KAN BEGREBET 'KROPSLIG LÆRING' BRUGES TIL?	73

12. PRAKSIS	75
12.1 WENGERS TEORIER.....	75
12.1.1 ANDRES BRUG AF WENGERS TEORIER I IDRÆTSPÆDAGOGISKE SAMMENHÆNGE	77
12.2 LÆRING Gennem DELTAGELSE I PRAKSISFÆLLESSKABER (LGDIPF).....	78
12.3 PRAKSIS	79
12.3.1 MENINGSFORHANDLING.....	80
12.3.2 DELTAGELSE.....	80
12.3.3 TINGSLIGGØRELSE	80
12.4 OPSUMMERING PÅ PRAKSISBEGREBET	82
12.5 FÆLLESSKAB	82
12.5.1 HVAD ER ET PRAKSISFÆLLESSKAB?.....	84

FJERDE DEL – CASEBESKRIVELSER

13. CASEBESKRIVELSER	85
13.1 HVAD MENES DER MED IDRÆTSUSIKRE ELEVER?	85
13.2 BRUG AF ORDET 'KLASSE'	86
14. CASE #1 – 9. KLASSE	87
14.1 KONTEKST – SKOLEN, LÆRERNE OG ELEVERNE	87
14.2 ELEVERNES DELTAGELSE – CASE #1	88
14.3 LÆRERNES DELTAGELSE – CASE #1.....	91
14.4 TINGSLIGGØRELSE – CASE #1	94
14.5 MENINGSFORHANDLING – CASE #1	96
14.6 MENINGEN MED FAGET IFØLGE ELEVERNE OG LÆRERNE – CASE #1	99
14.7 KLASSENS PRAKSIS – CASE #1.....	102
15. CASE #2 – 7. KLASSE	106
15.1 KONTEKST – SKOLEN, LÆRERNE OG ELEVERNE	106
15.2 ELEVERNES DELTAGELSE – CASE #2	107
15.3 LÆRERNES DELTAGELSE – CASE #2.....	111
15.4 TINGSLIGGØRELSE – CASE #2	116
15.5 MENINGSFORHANDLING – CASE #2	117
15.6 MENINGEN MED FAGET IFØLGE ELEVERNE OG LÆRERNE – CASE #2	120
15.7 KLASSENS PRAKSIS – CASE #2.....	121

16. CASE #3 – 8. KLASSE.....	125
16.1 KONTEKST – SKOLEN, LÆRERNE OG ELEVERNE	125
16.2 ELEVERNES DELTAGELSE – CASE #3.....	126
16.3 LÆRERNES DELTAGELSE – CASE #3.....	128
16.4 TINGSLIGGØRELSE – CASE #3.....	130
16.5 MENINGSFORHANDLING – CASE #3.....	131
16.6 MENINGEN MED FAGET IFØLGE ELEVERNE OG LÆRERNE – CASE #3	132
16.7 KLASSENS PRAKSIS – CASE #3	134
17. CASE #4 – 7. KLASSE.....	137
17.1 KONTEKST – SKOLEN, LÆRERNE OG ELEVERNE	137
17.2 ELEVERNES DELTAGELSE – CASE #4.....	139
17.3 LÆRERNES DELTAGELSE – CASE #4.....	144
17.4 TINGSLIGGØRELSE – CASE #4.....	146
17.5 MENINGSFORHANDLING – CASE #4.....	147
17.6 MENINGEN MED FAGET IFØLGE ELEVERNE OG LÆRERNE – CASE #4	149
17.7 KLASSENS PRAKSIS – CASE #4	150
18. CASE #5 – 9. KLASSE.....	154
18.1 KONTEKST – SKOLEN, LÆRERNE, ELEVERNE	154
18.2 ELEVERNES DELTAGELSE – CASE #5.....	155
18.3 LÆRERNES DELTAGELSE – CASE #5.....	159
18.4 TINGSLIGGØRELSE – CASE #5.....	161
18.5 MENINGSFORHANDLING – CASE #5.....	162
18.6 MENINGEN MED FAGET IFØLGE ELEVERNE OG LÆRERNE – CASE #5	165
18.7 KLASSENS PRAKSIS – CASE #5	167
19. OPSAMLING PÅ CASEBESKRIVELSER	171

FEMTE DEL – CROSS-CASE ANALYSE OG DISKUSSION

20. TEMA #1 - LÆRING.....	176
20.1 HVAD MENER LÆRERNE OG ELEVERNE AT ELEVERNE SKAL LÆRE?	176
20.2 HVORFOR DEN STORE DISKREPANS MELLEM LÆRERNES MÅL OG FÆLLES MÅL?	179
20.3 UDFORDRINGER MED PRØVER OG KARATERER I IDRÆT.....	181
20.4 BØR FÆLLES MÅL SKRIVES OM?	183

20.5 OPSAMLING - LÆRING	185
21. TEMA #2 – MENINGSFORHANDLING I IDRÆTSTIMERNE	187
21.1 FEM INDSIGTER	187
21.1.1 INDSIGT #1.....	188
21.1.2 INDSIGT #2.....	189
21.1.3 INDSIGT #3.....	189
21.1.4 INDSIGT #4.....	189
21.1.5 INDSIGT #5.....	190
21.2 DISKUSSION - MENINGSFORHANDLING	191
21.3 OPSAMLING - MENINGSFORHANDLING	195
22. TEMA #3 – DE IDRÆTSUSIKRE ELEVER	197
22.1 HVORFOR DELTAGER NOGLER ELEVER IKKE AKTIVT ELLER SLET IKKE?	197
22.2 EKSEMPLER PÅ KONKRETE PRAKSISSE DER HHV. INKLUDERER OG EKSKLUDERER DE IDRÆTSUSIKRE ELEVER	198
22.3 DISKUSSION – IDRÆTSUSIKRE ELEVER.....	200
22.4 OPSAMLING – IDRÆTSUSIKRE ELEVER.....	202
23. KVALITET I IDRÆTSTIMERNE	203
23.1 HVAD ER GOD KVALITET I IDRÆTSTIMERNE?.....	203
23.2 SAMMENLIGNING MED ANDRES DEFINITION AF KVALITET I IDRÆTSTIMERNE.....	205
23.3 SAMMENLIGNING MED PÆDAGOGISK FORSKNING GENERELT	208
23.4 OPSAMLING – KVALITET I IDRÆTSTIMERNE	209

SJETTE DEL – KONKLUSION, ANBEFALINGER OG PERSPEKTIVERING

24. KONKLUSION	211
24.1 HVORDAN OPSTÅR KLASSENS PRAKSIS GENNEM LÆRERNES OG ELEVERNES MENINGSFORHANDLING?	211
24.2 HVILKE TYPER PRAKSISSE PÅVIRKER DE IDRÆTSUSIKRE ELEVERES DELTAGELSE I HHV. POSITIV OG NEGATIV RETNING?.....	212
24.3 HVAD ER DE VÆSENTLIGSTE MULIGHEDER OG BARRIERER FOR AT IDRÆTSTIMERNE BLIVER AFVIKLET MED HØJ KVALITET?	213
25. PERSPEKTIVERING OG ANBEFALINGER	215
25.1 METODISKE REFLEKTIONER.....	217
25.2 FREMTIDIGE FORSKNINGSPROJEKTER.....	218

LITTERATURLISTE.....	220
BILAG 1 - LITTERATURSØGNING	230
BILAG 2 – OVERSIGT OVER DANSKE PROJEKTER	233
BILAG 3 - PILOTSTUDIET	235
BILAG 4 - INTERVIEWGUIDES.....	236

DANSK RESUME

Denne afhandling søger at udvikle en dybere forståelse af de mekanismer og bagvedliggende processer, der er styrende for praksis i idrætstimerne i konkrete og faktiske idrætsskoler. Den handler om, hvordan praksis opstår, og hvordan denne påvirkes af hhv. lærerne og eleverne. Der er specielt fokus på de idrætsusikre elevers muligheder for at deltage aktivt i idrætstimerne, og hvordan disse elever kan opnå et positivt læringsudbytte. I sidste instans er formålet med afhandlingen at opbygge en teori og en referenceramme, der kan hjælpe lærere, elever og skoleledere med at kvalificere idrætstimerne. Afhandlingen starter med en gennemgang af idrætsfagets historie i Danmark samt en præsentation af de danske og internationale studier med relevans for denne afhandling. Denne afsøgning af hvad vi allerede ved og ikke ved, leder frem til afhandlingens forskningsspørgsmål. Afhandlingen besvarer tre forskningsspørgsmål. (i) Hvordan opstår klassens praksis gennem lærernes og elevernes meningsforhandling? (ii) Hvilke typer praksisser påvirker de idrætsusikre elevers deltagelse i en hhv. positiv og negativ retning? (iii) Hvad er de væsentligste muligheder og barrierer for, at idrætstimerne bliver afviklet med høj kvalitet? Disse tre forskningsspørgsmål besvares vha. fem casebeskrivelser efterfulgt af en diskussion.

METODE

Studiets overordnede forskningsstrategi er et teoriopbyggende casestudie, der primært er inspireret af Yin (2009) og Dubois & Gadde (2002). I foråret 2010 blev der gennemført en litteratursøgning og et pilotstudie, der dannede basis for udarbejdelsen af formål og forskningsspørgsmål for denne afhandling. I afhandlingen bliver praksis i fem forskellige idrætsskoler beskrevet vha. af interviews og observationer, som primært er inspireret af Kvale og Brinkmann (2009), Wolcott (1994) og Spradley (1980). Tre gange i løbet af forskningsprocessen blev der gennemført en cross-case analyse, hvor de vigtigste temaer blev identificeret. Analyserne blev gennemført med afsæt i Miles & Huberman (1994) (den iterative proces) og Charmaz (2006) (kodningsprocessen). Kodningen var først åben, hvorefter interessante sammenhænge blev identificeret. Herefter blev der udarbejdet et kodetræ, og der blev gennemført en fokuseret kodning. Efter analysen startede en ny omgang datagenerering med et fornyet fokus og en optimeret datagenerering – altså theoretical sampling (Charmaz, 2006). Principperne i *Systematic combining* (Dubois & Gadde, 2002) blev anvendt, således at datagenereringen, analysen og sammenligningen med allerede eksisterende teorier forløb parallelt. Datagenereringsperioden varede i 8½ måned. I alt blev der gennemført 8 semi-strukturerede forskningsinterviews med lærerne, 18 fokusgruppeinterviews med eleverne og 51 observationer (dobbeltlektioner).

TEORI

Wengers teori om praksisfællesskaber (Wenger, 1998) blev anvendt som afhandlingens teoretiske ramme. Dette var ikke givet på forhånd, men var resultatet af den første cross-case analyse, hvor analysen pegede på, at forhandlingen mellem lærerne og eleverne og eleverne imellem var afgørende. Det er i særdeleshed Wengers beskrivelse af meningsforhandling, der er anvendt i afhandlingen. Ifølge Wenger opstår praksis i et fællesskab, som f.eks. en idrætsskole, på baggrund af en meningsforhandling. Meningsforhandlingen sker på baggrund af to komplementære processer;

deltagelse og tingsliggørelse. Implementeringen af Wengers teori i analysearbejdet og data-genereringen, fokuserede forskningsprocessen omkring teoriens hovedpunkter.

RESULTATER OG PERSPEKTIVER

Afhandlingen indeholder fem casebeskrivelser, hvor praksis i fem idrætsskoler beskrives. Casebeskrivelserne er en præsentation af afhandlingens empiri. Med afsæt i de fem casebeskrivelser foretages en cross-case analyse, der præsenteres i fire temaer: *læring, meningsforhandling, de idrætsusikre elever* og til sidst et opsamlende tema om *kvalitet i idrætstimerne*.

Det første forskningsspørgsmål besvares med fem indsigter i sammenhængen mellem deltagelse, tingsliggørelse, meningsforhandling og praksis. De fem indsigter er: (i) Når der ikke er overensstemmelse mellem de tingsliggjorte normer og værdier, og den praksis lærerne ønsker skal være gældende, har lærerne begrænset indflydelse på klassens praksis. (ii) Mange lærere er mere opmærksomme på, hvordan de kan anvende deltagelse frem for tingsliggørelse i meningsforhandlingen. (iii) Deltagelse og tingsliggørelse er ikke gensidigt udelukkende, men to komplementære elementer af samme proces. (iv) Når lærerne ikke er til stede, er det som regel få elever, der dominerer meningsforhandlingen. (v) Der genforhandles mening (og praksis) mange gange i løbet af en lektion og i mange forskellige grupper.

Det andet forskningsspørgsmål besvares med ti strategier, der i én eller flere cases har en positiv indflydelse på de idrætsusikre elevers deltagelse. De ti strategier er: (i) Tingsliggørelse af værdier som lærerne ønsker, skal være styrende for praksis. I disse cases er det værdier som 'fairplay', 'at tage hensyn' og 'at være en god klassekammerat', men i princippet kan det være hvilke som helst værdier, lærerne ønsker, skal øve indflydelse på klassens praksis. Den direkte italesættelse og tingsliggørelse er ofte knyttet til timeouts og til timernes slutning, hvor eleverne har mulighed for at reflekterer over – og tingsliggøre – de vigtigste værdier og normer. (ii) Fokus på taktiske og tekniske elementer og ikke kun på at vinde. (iii) Niveauinddeling af aktiviteterne sådan at de idrætsstærke elever ikke 'tromler' de idrætsusikre. (iv) Tydelige, grundige og forståelige instruktioner, der sikrer, at også de elever, der ikke i forvejen kender spillet/aktiviteterne, forstår det. (v) Individuel feedback til de elever der har brug for taktisk eller teknisk feedback, kan bidrage til, at disse elever opnår de kompetencer der er nødvendige for at deltage. (vi) Varierede aktiviteter sådan at alle elever oplever at være gode til noget i idrætstimerne. (vii) Oparbejd en praksis, hvor det er normen, at eleverne tager hensyn til hinanden, når der spilles/deltages. (viii) Anvend modificerede aktiviteter – som f.eks. boldbasis frem for fodbold og basket. (ix) Anvend aktivitets/spil-udvikling så eleverne selv er med til at udvikle aktiviteten. (x) Lad eleverne være med til at bestemme aktivitetens fokus – som f.eks. et socialt eller konkurrence fokus. Ud over disse ti strategier, der bidrager positivt til de idrætsusikre elevers deltagelse, præsenteres også en række praksisser, der i stedet har en negativ effekt. Disse praksisser inkluderer direkte modspil med kropskontakt, aktiviteter med fokus på at vinde, aktiviteter hvor elevernes niveau bliver meget synliggjort samt praksisser, hvor værdier som 'fairplay' og det 'at være en god klassekammerat' ikke er tingsliggjorte.

Svaret på det tredje forskningsspørgsmål udgør afhandlingens endelige teori om kvalitet i idrætstimerne. Mulighederne for at opnå kvalitet består af de ti strategier for at inkludere de idrætsusikre elever og de fem indsigter om meningsforhandling, som blev beskrevet i forsknings-

spørgsmål et og to. Desuden indeholder teorien en tredje del, der tager afsæt i den del af diskussionen, der handler om læring. Her konkluderes, at en mulighed for kvalitet er et afsæt i en bred forståelse af fagets formål, som f.eks. ideen om physical literacy (Whitehead, 2008). Barriererne for at opnå kvalitet i idrætstimerne er manglende vurdering og ansvar for målopfyldelse, der med stor sandsynlighed spiller en rolle for diskrepansen mellem *Fælles Mål* og praksis. Manglende fokus på tingsliggørelse og diversiteten i elevernes sociale kapital betyder, at både lærerne og de idrætsusikre elever, i nogle situationer, har vanskeligt ved at påvirke praksis. Endeligt kan fokus på konkurrence og direkte modspil med kropskontakt gøre det vanskeligt for de idrætsusikre elever at deltage.

Teorien der præsenteres i denne afhandling er en beskrivelse af muligheder og barrierer for god kvalitet i fem idrætsklasser. En teori som meget gerne må nuanceres, udvikles, ændres og tilpasses, sådan at den kan bidrage til udviklingen af gode idrætstimer på danske skoler. Forhåbentlig vil konklusionerne fra denne afhandling om få år blive betragtet som nogle, der siden er blevet forbedret, nuanceret og udvidet af både praktikere, studerende, akademikere, skoleledere og jeg selv.

ENGLISH SUMMARY

This thesis seeks to develop a deeper understanding of the mechanisms and underlying processes that govern the practice of physical education in concrete and real physical education classes. It examines how practice develops and how it is affected by teachers and the pupils. There is especially focus on the opportunities of the disengaged pupils to participate actively in physical education and how these students can achieve positive learning outcomes. Ultimately, the purpose of the thesis is to produce a theory and a framework to help teachers, students and school leaders to create quality physical education. The thesis starts with an introduction to the history of physical education in Denmark, and a presentation of the Danish and international studies relevant to this thesis. This exploration of what we already know and do not know leads up to the research questions. The thesis answers three research questions. (i) How does the practice of the class develop through teachers and students negotiation of meaning? (ii) What types of practices influence the disengaged pupils in a positive or negative direction? (iii) What are the main opportunities and barriers for quality physical education? The three research questions are answered through five case descriptions followed by a discussion.

METHODS

The overall research strategy is a theory-building case study that is primarily inspired by Yin (2009) and Dubois & Gadde (2002). A search for literature and a pilot study was conducted in the spring of 2010 which led to the development of the purpose of the thesis and the research questions. Practice in five different physical education classes are described using interviews and observations, which are primarily inspired by Kvale and Brinkmann (2009), Wolcott (1994) and Spradley (1980). Three times during the research process a cross-case analysis were conducted. In these cross-case analysis the main themes of the thesis were identified. The analysis was inspired by Miles & Huberman (1994) (the iterative process) and Charmaz (2006) (coding process). After the initial open coding interesting correlations and connections were identified. A coding tree was developed and the data was coded again with a focused coding. After the cross-case analysis data generation was resumed with a renewed focus – what Charmaz calls theoretical sampling (Charmaz, 2006). The principles of Systematic Combining (Dubois & Gadde, 2002) were applied to the research process which means that data generation, analysis and comparison with existing theories ran parallel. The duration of data generation was 8 ½ months. In total 8 semi-structured research interviews with teachers, 18 focus group interviews with students and 51 observations were conducted.

THEORY

Wenger's theory of Communities of Practice (Wenger, 1998) was adopted as the theoretical framework. This was not a foregone conclusion, but the result of the first cross-case analysis where the analysis pointed out that the negotiation between teachers and pupils and among pupils was important. It is in particular Wenger's description of negotiation of meaning that is used in this thesis. According to Wenger practice occurs in a community, such as a physical education class, on the basis of negotiation of meaning. Negotiation of meaning is based on two complementary processes, participation and reification. The adoption of Wenger's theory focused the research process on the most important elements of the theory.

RESULTS AND PERSPEKTIVES

The thesis contains five case description of practice in five physical education classes. The case descriptions are a presentation of the dissertation's empirical data. Based on the five case studies a cross-case analysis is carried out. The cross-case analysis is presented in four themes: *learning*, *negotiation of meaning*, *the disengaged pupils* and eventually the summarizing theme *quality in physical education*.

The first research question is answered with five insights into the relationship between participation, reification, negotiation of meaning and practice. The five insights are: (i) When the norms and values that are reified does not correspond with the practices that teachers prefer, teachers have little impact on the practice of the class. (ii) Many teachers are more aware of how they can use participation over reification in the negotiation of meaning. (iii) Participation and reification are not mutually exclusive but two complementary elements of the same process. (iv) When teachers are not present, it is usually a few pupils who dominate the negotiation of meaning. (v) Meaning is renegotiated many times during a physical education lesson.

The second research question is answered with ten strategies that have a positive impact on participation of the disengaged pupils. The ten strategies are: (i) Reification of values that teachers want to govern the practice. In the five cases, it is values such as 'fair play', 'be considerate' and 'to be a good classmate', but it can be any values that the teachers want to have impact on the practice of the class. The direct articulation and reification is often linked to timeouts and the end of the lesson where pupils have the opportunity to reflect and reify the key values and norms. (ii) Focus on tactical and technical elements and not just winning. (iii) Divide pupils into groups according to their abilities. (iv) Clear, thorough and understandable instructions to ensure that even those students who do not already know the game / activity understand it. (v) Individual feedback to those students who need tactical or technical feedback to help these students acquire the skills necessary to participate. (vi) Vary activities so that all students experience being good at something in physical education. (vii) Develop a practice in which it is the norm that pupils take care of each other when playing. (viii) Use modified activities - such as basic ballgames rather than football and basketball. (ix) Use game development so that students themselves are involved in developing the activity. (x) Allow students to help determine the focus of the activity - eg. a social - or competitive focus. In addition to these ten strategies that contribute positively to the involvement of disengaged pupils the thesis also presents a number of practices that has a negative effect. These practices include games with a direct opponent and a lot of body contact, activities focused on winning, activities where students' level will be very visible and practices where the values of fair play and being a good classmate is not reified.

The answer to the third research question is the thesis final theory of what constitutes quality in physical education. The possibilities for quality consist of the ten strategies to include the disengaged pupils and the five insights on negotiation of meaning which were answered in research questions one and two. The theory also includes a third part which is based on the part of the discussion about learning. It is concluded that an opportunity for quality in physical education is based on a broad understanding of the purpose of the subject such as the notion of physical literacy (Whitehead, 2008). The barriers to achieving quality in physical education are: Lack of assessment and

accountability which likely plays a role in the discrepancy between the national curriculum and practice. Lack of focus on reification and the diversity of pupils' social capital means that both teachers and disengaged pupils in some situations find it difficult to have an impact on the practice of the class. Finally the focus on competition and activities with a direct opponent and a lot of body contact make it difficult for the disengaged pupils to participate.

The theory presented in this thesis is a description of opportunities and barriers to good quality in five physical education classes. A theory which is open to be nuanced, developed, modified and adapted so that it can contribute to the development of good physical education lessons in Danish schools. Hopefully, the conclusions of this thesis will in a few years be regarded as something which has since been improved, nuanced and expanded by both practitioners, students, academics, school leaders and myself.

LÆSEVEJLEDNING

Afhandlingen er opdelt i seks dele.

Første del er studiets baggrund og formål. Her præsenteres idrætsfagets historie og de danske projekter og rapporter, der har betydning for denne afhandling. Ligeledes præsenteres de vigtigste resultater og forskningstraditioner i den internationale forskning. Første del afsluttes med en opsamling af, hvad vi ved, og hvad vi ikke ved om idræt i folkeskolen. Det leder frem til studiets formål og forskningsspørgsmål.

Anden del er studiets metodiske overvejelser. Her argumenteres for valg af forskningsstrategi og datagenereringsmetoder. Studiets design og de anvendte metoder beskrives i detaljer og disse kritiseres og diskuteres.

Tredje del præsenterer studiets teoretiske ramme. Her præsenteres Wengers teori om praksis-fællesskaber og begrebet læring defineres og diskuteres.

Fjerde del er afhandlingens fem casebeskrivelser. Dette er præsentationen af studiets empiri. Casebeskrivelserne er udarbejdet med henblik på at give læserne en grundig indsigt i de fem cases. Det bør ud fra casebeskrivelserne være muligt for læserne at vurdere, hvilken kontekst studiets konklusioner er skabt i samt konklusionernes validitet.

Femte del er en cross-case analyse samt studiets diskussion. Diskussionen præsenteres i fire temaer: *læring, meningsforhandling, de idrætsusikre elever* og til sidst det fjerde opsamlende tema, der hedder *kvalitet i idrætstimerne*.

Sjette og sidste del er studiets konklusion. Her konkluderes på studiets forskningsspørgsmål. Konklusionen efterfølges af en perspektivering, der indeholder en række anbefalinger.

Se en præsentation af litteratursøgningen i bilag 1 og en præsentation af danske rapporter og projekter med betydning for dette studie i bilag 2. Pilotstudiet præsenteres i bilag 3 og bilag 4 indeholder interviewguides.

FØRSTE DEL – BAGGRUND & FORMÅL

Denne afhandling handler om idræt i folkeskolen og beskriver muligheder og barrierer for gode idrætstimer i fem forskellige idrætsklasser. Studiet er et multiple-case studie, hvor fem idrætsklasser beskrives gennem observationer, samtaler og interviews. Analysestrategien er baseret på *systematic combining* (Dubois & Gadde, 2002), hvilket betyder, at den genererede data løbende er sammenlignet med allerede eksisterende teorier. Det er primært Wengers teori om praksisfællesskabet, der er studiets teoretiske ramme (Wenger, 1998). De fem cases beskrives i grundige casebeskrivelser, der gør det muligt for læserne at vurdere den kontekst, hvorfra studiets konklusioner er draget. Med afsæt i de fem casebeskrivelser er der en cross-case analyse, der præsenteres i fire temaer: *læring, meningsforhandling, de idrætsusikre elever* og til sidst et opsummerende tema om muligheder og barrierer for god *kvalitet i idrætstimerne*.

Denne første del af afhandlingen er hovedsageligt en argumentation for relevansen af studiets forskningsspørgsmål samt en introduktion til tidligere forskning på området. Først gives en kort præsentation af skoleidrættens historie i Danmark efterfulgt af en gennemgang af de projekter og studier fra Danmark med størst relevans for denne afhandling. Herefter opsummeres de vigtigste internationale forskningstraditioner samt de væsentligste resultater. Formålet med denne baggrund er at identificere vigtige spørgsmål, vi endnu ikke kender svaret på, samt at undgå at afhandlingen svarer på spørgsmål, vi allerede kender svarene på. Første del slutter af med at indkredse studiets formål og en præsentation af studiets forskningsspørgsmål.

1. SKOLEIDRÆTTENS UDVIKLING

For bedre at kunne forstå de udfordringer dansk skoleidræt pt. står overfor, må man først forstå den næsten 200-årige udvikling, faget har været igennem. Følgende er en kort gennemgang af skoleidrættens historiske udvikling.

1.1 PERIODEN 1814-1900

Gymnastik blev indført som fag i den danske almue- og borgerskole med vedtagelsen af skoleloven af 1814 (Møller, 1980, p. 9). Den første idrætsundervisning fandt allerede sted i 1780'erne, men almue skolen fra 1814 kan betragtes som det første egentlige statslige skolesystem (Laursen, 1995, p. 194). Argumenterne for at gymnastikken skulle være en del af skolen var først og fremmest dannelse og legemlig opdragelse (Trangbæk, 1998, p. 40). Tanken var, at kroppen skulle inddrages som ligeværdig med ånden i opdragelsen af børn (Rønholt & Peitersen, 2005, p. 74). F.eks. skulle legemlig sundhed lede til sjæleklarhed, hærddning skulle lede til mandighed, styrke og dygtige skulle lede til åndsnærværelse og mod, og skarpe sanser skulle lede til tankekraft (Rønholt & Peitersen, 2005, p. 175). Gymnastikken skulle således være et redskab, der kunne skabe helhed, og blev set som et vigtigt led i et barns opdragelse.

Anbefalingen i 1814 var, at eleverne skulle have gymnastik én time dagligt – når vejret tillod det (Hansen & Jørgensen, 1998, p. 16). Desværre for fagets tilhængere fungerede faget mange steder i

praksis dårligt, bl.a. fordi der ikke var uddannede lærere. Det var præsten, der var tilsynsførende med undervisningen, hvilket givetvis bidrog til en opprioritering af den åndelige uddannelse på bekostning af den kropslige. Mange præster oplevede gymnastikken som statens krav, der blev tvunget ned over hovedet på en befolkning, der ikke ønskede det. Store dele af befolkningen havde svært ved at se fagets nytteværdi, og der opstod mange steder modstand imod faget.

Gymnastikken i skolen havde i begyndelsen ikke nogen stærk kobling til militæret, og det militære indhold i timerne var beskedent. Kronprins Frederik (den 6.) støttede imidlertid, at lærere blev uddannet i militæret, og prioriterede i det hele taget, at gymnastik i skolen skulle have et stærkt militært præg både i indhold og i metode (Laursen, 1995, p. 195). Gymnastikken udviklede derfor hurtigt et stærkt militært præg. Nyttевærdien af gymnastiktimerne var derfor i manges øjne at forberede drengene til militæret, og undervisningen var således spild af tid for pigerne. I 1828 blev gymnastikken indskrænket til kun at omfatte drengene. Det var først fra omkring 1850'erne, da gymnastikforeningerne opstod, og det dermed blev almindeligt at gå til gymnastik i foreningerne, at skolegymnastikken blev bredt accepteret som en god idé (Trangbæk, 1998, p. 55). Flere private skoler startede gymnastikundervisning for pigerne op igen fra 1835 og fremefter, men det var først i 1904, at pigerne igen fik gymnastik på skoleskemaet i de offentlige skoler. Fortsat var argumentet, at gymnastikken var med til at opdrage pigerne samt afhjælpe at pigerne '*eensidigt udvikler de aandelige Evner på de legemliges Bekostning*' (Manza, 1834, refereret fra Trangbæk, 1998, p. 47).

Selvom antallet af uddannede lærere og forholdene ude på skolerne blev forbedret op igennem 1800-tallet, bestod undervisningen fortsat mange steder af løb og leg uden system eller idé. I det store hele udviklede gymnastikken sig kun meget lidt, og kritikken af faget voksede. Ved århundredeskiftet havde kritikken (som kom fra læger, officerer og pædagoger) vokset sig så stor, at det medførte, at *Statens et-aarige Gymnastikkursus*¹ blev indført i 1898, *Haandbog i Gymnastik* blev udgivet i 1899 og kort efter fik pigerne igen gymnastik i skolen. *Statens et-aarige Gymnastikkursus* var den første offentlige uddannelse af gymnastiklærere. Dette signalerede en ny og mere ambitiøs satsning på gymnastikken i skolen. Øget sundhed og hygiejne (bad i forbindelse med gymnastik) var nu væsentlige argumenter for at dyrke gymnastik (Trangbæk, 1998, p. 59). I 1909 blev idræt indført som et ekstraordinært bifag ved Københavns Universitet, og i 1911 blev idræt et ordinært bifag (Hansen, 1998, p. 82)

1.2 PERIODEN 1900-1940

Haandbog i Gymnastik fra 1904 fastslog, at lærerne ikke blot skulle give eleverne et ekstra frikvater med leg og boldspil. Der skulle undervises i gymnastik, som på papiret var det primære indhold i faget, og der blev advaret imod, at lysten blev gjort til drivkraften for undervisningen (Jørgensen, 1998, p. 85). Lærerne skulle følge "timesedler", hvor der stod præcist, hvilke øvelser de skulle lave med eleverne i de enkelte timer. Gymnastikinspektør tog rundt på skolerne og kontrollerede, at undervisningen foregik korrekt.

¹ Gymnastikkurset blev oprettet under Statens Lærerkursus – som blev til Danmarks Lærehøjskole i 1856 – som blev til Danmarks Pædagogiske Universitetsskole i 2000.

Timeseddel 2.	
A. 1	a. Opstilling paa 2 Rækker. S. 73—74.
	b. Retning i Frontopstilling. S. 74—75.
	c. Udrykning. S. 79—83.
	d. Skridt fremad og bagud. S. 76.
	e. Omkringvending (i Begyndelsen som Hop). S. 75—76.
6	a. Bøjstaaende Armstrækning opad. S. 157.
	b. Staaende Hovedbøjning bagud. S. 158.
2.	Støtstaaende hælhævet Knæbøjning. S. 119.
B. 11	a. Lodret Vantgang (i Ribber, fri Form). S. 208.
	b. Indtagelse af Buehæng. S. 134 og 201—202.
	Indskud: Leg.
3.	Ridesiddende Kropvridning; Arme vingstillede. S. 127—128.
4.	Bredstaaende Kropbøjning bagud; Arme vingstillede. S. 136.
5.	Bredstaaende Kropfældning fremad; Arme vingstillede. S. 147.
7	a. Fremadgang i Takt. S. 83—84.
	b. Fremadløb i Takt. S. 92—93.
	c. Taagang i Takt. S. 87.
12.	Hopning i Hoppetov. S. 231—232.
C. 6	a. Favnstaaende Armfrembøjning. S. 156.
	b. Staaende Armføring udad. S. 152.
1.	Aftrædning. S. 112.

Figur 1. Et eksempel på timeseddel beregnet til 8-10-årige. Timesedlerne blev stadig brugt nogle steder helt frem til 1960 (Jørgensen, 1998, p. 96).

Faget var fortsat en vigtig brik i opdragelsen af den danske ungdom. Gymnastikken skulle skabe disciplin og opdrage de unge til sundhed og hygiejne, mens den militære begrundelse for faget faldt væk omkring århundredeskiftet (Jørgensen, 1998, p. 86). Gymnastikken var bygget op omkring de såkaldte svenske principper, som bl.a. indebar, at alle øvelser skulle være fysiologisk værdifulde. Alle øvelser skulle have en modøvelse (havde man bøjet fremover, skulle man også bøje bagover), der skulle anvendes kommandoer, og øvelserne skulle dirigeres af læreren (Jørgensen, 1998, p. 89). Det var ikke længere præsterne og officererne der satte dagsordnen i Danmark – nu var det lægerne. Gymnastik skulle være effektivt, og det måtte gerne være på bekostning af glæden.

Statens Gymnasstikkursus blev løsrevet fra Statens Lærerkursus i 1911 og Statens Gymnastikinstitut opstod. I 1940 skiftede instituttet navn til Danmarks Højskole for Legemsøvelser (Jørgensen, 1998, p. 99). Det var på Gymnastikinstituttet, at både lærere til gymnasiet og folkeskolen blev uddannet til at varetage gymnastikundervisningen. I 1937 gennemførtes en stor skolereform, hvor der blev udarbejdet undervisningsvejledninger til alle fag – også til idrætstimerne. Her fremgik det, at fagets mål var at fremme børnenes harmoniske vækst og udvikle deres styrke, mod, beslutsomhed og udholdenhed. Desuden skulle undervisningen opdrage eleverne til *'korrekt, høflig og naturlig optræden'* (Rønholt & Peitersen, 2005, p. 78). Ud over at pege på fagets mål, fastslog skolereformen

fra 1937 også, at eleverne skulle klæde om til idrætstimerne, og at de skulle medbringe en gymnastikdragt hjemmefra, som forældrene var ansvarlige for at anskaffe, renliggøre og vedligeholde (Rønholt & Peitersen, 2005, p. 78) Selvom det var gymnastikken, der på papiret fyldte mest, kom der efterhånden også boldspil og leg på programmet, og fra 1918 også svømning. I denne periode gjorde sporten for alvor sit indtog i Danmark, og der opstod et øget pres på skoleidrætten for også at inkludere sporten som en del af skoleidrætten. Denne udvikling gik dog langsom. Gymnastikken blev opfattet som mere videnskabelig og effektiv, mens sporten var noget eleverne kunne dyrke i fritiden, fordi det var sjovt. Desuden var konkurrenceaspektet fra sportens verden, ifølge gymnastikkens tilhængere, ikke på linje med skolens pædagogiske opgaver (Jørgensen, 1998, p. 122). Pga. sportens voksende popularitet i befolkningen voksede presset på skolerne, og regeringen var i flere omgang nødt til at sende bekendtgørelser ud til skolerne, der ekspliciterede, at det var gymnastikken, der skulle være kernen i faget og ikke boldspil og andre sportsgrene.

1.3 PERIODEN 1940-1970

Den dårlige økonomi op igennem 30'erne og krigen i starten af 40'erne betød, at udviklingen i skolerne, og dermed også skoleidrætten, stod stille i en lang periode (Skovgaard & Worm, 1998, p. 152). I den nye skolelov fra 1958 blev dyderne fra 1938 (mod, beslutsomhed, høflighed etc.) byttet ud med selvdisciplin, initiativ og selvstændighed, og for første gang blev ord som lyst og glæde nævnt som en del af fagets formål (Rønholt & Peitersen, 2005, p. 79). Fagets formål blev beskrevet som: at fremme børnenes legemlige sundhed, at fremme børnenes mentale sundhed samt at lære børnene betydningen af at holde legemet i god form (Rønholt & Peitersen, 2005, p. 79).

Loven fra 1958 var en rammelov, der ikke beskæftigede sig med de enkelte fag. Derfor blev der nedsat et læseplansudvalg, der udarbejdede en undervisningsvejledning til de forskellige fag. Denne undervisningsvejledning kom i 1960 og blev kaldt for *den blå betænkning*. Et af resultaterne af *den blå betænkning* var, at faget skiftede navn til legemsøvelser – et tydeligt signal om, at presset fra sportens popularitet efterhånden var blevet så stort, at gymnastikken ikke længere var det eneste indhold i timerne.

Mange yngre idrætslærere var nu aktive i de frivillige foreninger, og havde en anderledes indstilling til idræt end generationen før dem. Samtidig med navneskiftet blev der skrevet ind i fagets formål, at faget skulle bidrage til, at eleverne fortsatte deres legemsøvelser, efter de var færdige med at gå i skole (Skovgaard & Worm, 1998, p. 183). Dette signalerer en større åbenhed overfor foreningsidrætten, og selvom gymnastik fortsat var en stor del af undervisningen, skiftede timerne langsomt karakter, og der kom flere forskellige aktiviteter med. Fortsat blev gymnastikken set som den mere seriøse og sundhedsfremmende del af idrætten, mens boldspil blev anset som noget, der kunne være et sjovt afbræk i timerne – men ikke en del af en seriøs undervisning. Gymnastikkens tilhængere insisterede på, at den dygtige lærer ikke behøvede at nedværdige sig til at anvende boldspil i idrætstimerne, men kunne fastholde eleverne i den mere seriøse kommandostyrede gymnastik. F.eks. skriver en gymnastikinspektør i 1958 '*Boldspil i gymnastiksalen kaldes populært: den dårlige lærers sidste udvej*' (Skovgaard & Worm, 1998).

Et af argumenterne for at holde fast i gymnastikken var et hensyn til pigerne. Ofte blev det fremhævet, at piger ikke kunne tåle anstrengende og konkurrenceprægede aktiviteter som boldspil. Andre argumenterede for, at boldspil var lige så sundt for børnene som gymnastikken, og kampen om idrætstimerne indhold blev langsomt, men sikkert, vundet af de, der argumenterede for, at gymnastikken ikke var den eneste rigtige vej til sundhed. Udviklingen op igennem 50'erne og 60'erne gik dog fortsat relativt langsomt, og mange steder fortsatte idrætsundervisningen med det indhold, der efterhånden var en 50 år gammel tradition – gymnastik om vinteren og atletik og boldspil om sommeren (Laursen, 1998, p. 209). Fra 1950 og frem til 1965 blev et stort antal små skoler nedlagt, og midlerne samledes omkring større skoler i byerne. Samtidig begyndte økonomien at blive bedre efter krigen, og der kom gang i forbedringer af skoleidrættens rammer. Flere og flere skoler fik egne gymnastiksale eller måske endda en større hal.

1.4 PERIODEN 1970-2000

Kampen for at placere faget som et centralt fag for elevernes udvikling fortsatte også efter den nye folkeskolelov i 1975 (Laursen, 1998, p. 207). I skoleloven fra 1975 ændrede faget igen navn, denne gang til idræt. Fagets formål blev ændret til: *'Formålet med undervisning er, at eleverne motiveres for fysisk aktivitet, og at deres fysiske, psykiske og sociale udvikling fremmes'* (Laursen, 1998, s. 207).

Især indskrivningen af den sociale udvikling var et forsøg på at koble idrætsundervisningen til folkeskolens overordnede opgave, og hele sundhedsargumentet fra 1958 fulgte ikke med over i skoleloven fra 1975. Tanken om at påvirke elevernes sundhed direkte igennem idrætstimerne blev i 1975 opgivet og afløst af fokus på at motivere til fysisk aktivitet uden for skolen. Det stod klart, at to lektioner om uge ikke kunne dække behovet for elevernes fysisk aktivitet, og fokus flyttedes derfor over på at få så mange som muligt motiveret til at engagere sig i idrætten uden for skolen (Laursen, 1998, p. 209). I praksis betød dette nye fokus, at den klassiske gymnastik med fokus på korrekt udførsel og elever der stod i rækker og ventede, i nogen grad blev afløst af opgaveløsning og åbne opgaver, hvor eleverne fandt deres egne bevægelser. Op igennem 80'erne og 90'erne voksede antallet af discipliner og aktiviteter eksplosivt, og faget ændrede nu karakter væsentligt hurtigere end tidligere. Gymnastikken var ikke længere naturligt den største del af idrætsundervisningen, der nu indeholdte en lang række af varierede aktiviteter. Idrætsfaget var ikke længere blot aktivering af eleverne, men idrætten blev af mange set som et pædagogisk værktøj til at opnå et pædagogisk mål – som f.eks. evnen til at samarbejde (Christensen & Torstensen, 1981, p. 85).

I folkeskoleloven fra 1993 blev idrætsfagets formål ændret til det formål, der stadig er gældende i dag (se afsnit 1.6.1). Lyst og glæde blev bibeholdt som væsentlige elementer, men som noget nyt var der fokus på elevernes evne til at tage ansvar for egen læring og til at indgå i forpligtende fællesskaber. I kølvandet på folkeskoleloven fra 1993 udsendte Undervisningsministeriet faghæfter for alle skolens obligatoriske fag, hvor centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er) blev beskrevet. Disse CKF'er blev senere udgangspunktet for de mål for idrætsfaget, der er gældende i dag.

Rønholdt opsummerer udviklingen op igennem 80'erne og 90'erne som værende karakteriseret af at bevæge sig:

1. *Fra det enkelte til det mere komplekse og mangfoldige indhold.*
2. *Fra det traditionsbundne til det alternative.*
3. *Fra det teoriløse til det teoribundne.*
4. *Fra idrætsdiscipliner til idrætsaktiviteter til idrætskultur.*
5. *Fra disciplinundervisning til temaundervisning til projektundervisning og en tilbagevenden til disciplinerne.* (Rønholdt, 1998, p. 245)

1.5 PERIODEN 2000-2012

I efteråret 2001 nedsatte daværende undervisningsminister Margrethe Vestager (R) en skrivegruppe, der skulle fastsætte målene for skolens fag – herunder også idræt. Disse målbeskrivelser, kaldet *Klare Mål*, blev både færdigskrevet og trykt, men aldrig sendt ud til de danske skoler pga. systemskiftet den 22. november 2001. Den nye undervisningsminister Ulla Tørnæs (V) ønskede en omskrivning af faghæfterne, og faghæfte 6 (idræt) blev udsendt i foråret 2004 (Koch, 2004, p. 6). I dette faghæfte fra 2004 er CKF'erne skrevet om til de tre CKF'ere, der også er gældende i dag – nemlig: *Kroppen og dens muligheder*, *Idrættens værdier* og *Idrættens kultur*. Faghæftet² er omskrevet igen med mindre justeringer i 2009. Næsten samtidig med udgivelsen af *Fælles Mål* udgav Danmarks Evalueringsinstitut en rapport (EVA-rapporten), om idrætsfagets status anno 2004 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004). Rapporten pegede på en række problemfelter, og fungerede i de efterfølgende 5-6 år som en meget anvendt reference, når idrætsfagets karakter eller status skulle beskrives i pressen, opgaver, rapporter og projektbeskrivelser. EVA-rapporten blev således afsæt for en række indsatser på skoleidrætsområdet bl.a.: Skoleidrættens Udviklingscenter (SKUD) og de mange aktiviteter der lå deri, denne ph.d.-afhandling samt en række andre projekter. På trods af de nye faghæfter og præciseringen af de tre CKF'ere, var idrætsfaget, ifølge EVA-rapporten, i praksis et fag, hvor lærerne fokuserede på, hvad eleverne skulle lave, og ikke hvad de skulle lære. EVA-rapporten pegede også på, at lærerne ikke arbejdede med målsætning eller evaluering i idrætstimerne, at der var stor forskel på hvad lærerne mente, var vigtigt, og hvordan timerne fungerede i praksis, samt at mange idrætslærere ikke havde idræt på linjefag. Da Annerstedt sammenlignede idrætstimerne i Danmark, Sverige, Norge og Finland i 2008 skrev han, bl.a. med afsæt i kritikpunkterne i EVA-rapporten:

'The situation for physical education in Finland and Norway also looks positive, if not quite as good as in Sweden. Physical education in Denmark, however, still waits for a breakthrough' (Annerstedt, 2008, p. 304).

Der har i perioden været en række lovmæssige ændringer, der har betydning for idrætsfaget. Det blev i skoleåret 2006/2007 obligatorisk, at lærerne i overbygningen skal udarbejde elevplaner og lave

² Der findes et faghæfte for hvert af skolens fag. Faghæfterne indeholder fagets mål og kaldes *Fælles Mål*. Faghæftet er altså synonymt med *Fælles Mål*. Når faghæftet eller *Fælles Mål* omtales i denne afhandling, er det altid faghæftet for idræt der er tale om.

udtalelser i idræt for hver enkelt elev. Disse udtalelser er tænkt som et redskab til at skabe et bedre grundlag, for både idrætslæreren og eleverne, til at vurdere den enkelte elevs læringsbehov i idrætstimerne. Elevudtalelserne bliver anvendt i stedet for karakterer, så det er overraskende, at en fjerdedel af idrætslærerne både i 2004 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004, bilag 1) og i 2012 (Munk & von Seelen, 2012, p. 67) svarede, at de gav karakterer i idræt. I 2007 blev der indført en ny læreruddannelse, hvor idræt som linjefag blev fordoblet i timetal, således at idræt på linjefag nu fylder 1,2 årsværk. Der er dog en del uddannelsessteder, der har dispensation til at opretholde faget som et fag på 0,6 årsværk. Effekten af ændringen af læreruddannelsen kendes endnu ikke. En sidste stor lovmæssig ændring i perioden var kommunalreformen fra 2007, hvor kommunerne overtog ansvaret for forebyggelse og sundhedsfremme. Et forhold der, lidt overraskende, endnu ikke har haft den store konsekvens for idræt og bevægelse i skolen.

1.6 IDRÆTSFAGET SOM DET SER UD I DAG – SPIF-RAPPORTEN

I april 2012 udgav *Det Nationale Videncenter for Sundhed, Kost og Motion for Børn og Unge (KOSMOS)* den såkaldte SPIF-rapport (Munk & von Seelen, 2012). SPIF står for Status På IdrætsFaget, og rapporten er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt 651 skoleledere og idrætslærere fra 7.- 9. klasse, samt interviews af idrætslærere, skoleledere, elever og ikke-idrætslærere på seks forskellige skoler. Rapporten peger på en række områder, hvor idrætsfaget siden 2004 har udviklet sig i en positiv retning. En meget positiv udvikling for faget er, at flere af de lærere der underviser i idræt i 2011 er linjefagsuddannede i forhold til i 2004. Lærerne oplever også, at fagets status er øget, og at faget tages mere seriøst af kollegaer og skolens ledelse. Evaluering af elevernes udbytte – især brugen af fysiske tests – er steget markant siden 2004 (Munk & von Seelen, 2012, p. 21). På trods af disse (og andre) positive tendenser tegner SPIF-rapporten overordnet set et billede af en diskrepans mellem fagets mål og visioner, som disse er beskrevet i *Fælles Mål*, og den daglige praksis. Meget tyder på, at boldspil har overtaget den dominerende rolle som gymnastikken tidligere har haft, mens andre fagområder som dans og gymnastik negligeres (Munk & von Seelen, 2012, p. 55). Idrætslærerne har i et vist omfang taget *Fælles Mål* til sig, og 98 % af idrætslærerne laver årsplaner for idrætsfaget. Alligevel tyder SPIF-rapporten på, at det primært er et enkelt af faghæftets tre CKF'er, der bliver prioriteret i timerne (kroppen og dens muligheder), og at en del lærere ikke ved, hvad der står i *Fælles Mål* for idræt (Munk & von Seelen, 2012, p. 38). Dette skyldes givetvis, at lærerne i mindre grad føler sig forpligtet på *Fælles Mål* i idræt, end i de boglige fag. Den manglende forpligtelse på *Fælles Mål* kommer blandt andet til udtryk ved, at lærerne i 2012 vurderer, at de målsætter mindre både for klassen som helhed og for de enkelte elever, sammenlignet med 2004 (Munk & von Seelen, 2012, p. 43). Den manglende forpligtelse på *Fælles Mål* betyder også, at nogle af faghæftets specifikke mål ikke prioriteres af hverken ledere eller lærere – bl.a. de mål, der har at gøre med fagets teoretiske side og idrættens kultur (Munk & von Seelen, 2012, pp. 45-48).

Den polarisering af sundhed, fysisk aktivitet (Sundhedsstyrelsen, 2011, p. 79) og idrætsdeltagelse (Pilgaard, 2008, p. 7), der er gældende i Danmark, ser også ud til at slå igennem på skoleidrætsområdet (Munk & von Seelen, 2012, p. 56), hvilket bl.a. kommer til udtryk ved, at pigerne har væsentligt mere fravær i idræt end drengene (Munk & von Seelen, 2012, p. 70). Polarisationen kommer desuden til udtryk ved, at lærerne vurderer, at forskellen mellem de dygtige og de mindre dygtige elever er voksende.

I de sidste 10-15 år har sundhed generelt, og børns sundhed specifikt, fyldt meget i den offentlige debat. I denne sammenhæng bliver skolen ofte nævnt som en arena, hvor der kan arbejdes med sundhedsproblematikker. Denne sundhedsdiskurs lægger et pres på idrætslærere om at legitimere faget ved dets potentiale til at bidrage til øget sundhed (Rønholt, 2005, p. 210). Lærerne oplever både et øget fokus på sundhed og et større ansvar for elevernes sundhed end tidligere (Munk & von Seelen, 2012, p. 34). Dette øgede fokus på sundhed er opstået på trods af, at der ikke er ændret ved fagets overordnede mål i perioden, og at sundhed således ikke har en mere fremstående plads i fagets formål nu end i 1993. Med afsæt i ovennævnte sundhedsdiskurs har mange skoler påtaget sig en bestemt idræts- eller bevægelsesprofil. Disse profilskoler kan f.eks. være Team Danmark idrætsskoler, være en del af breddeidrætsskolekommuneprojektet eller en implementering af lokale idræts- og bevægelsesprojekter. Hvilken betydning disse mange profilskoler har for afviklingen af idrætstimerne, ved vi endnu kun lidt om. Lise Warren Pedersen anvendte i hendes ph.d. i 2012 Bellahøj Skole som en case i beskrivelsen af idrætsskolens betydning for skolen (Pedersen, 2012). I Bellahøj betød implementeringen af en idrætsprofil bl.a., at skolen gik fra at være lukningstruet til at have fuldt elevtal på tre spor. For selve idrætsfaget har projektet, ifølge Pedersen, betydet, at faget har udviklet sig fra et aktivitetsbaseret fag til et læringsbaseret fag, og at der kom flere idrætslærere på skolen.

1.6.1 HVAD SIGER LOVGIVNINGEN OM IDRÆTSFAGET I DAG?

Det er i sidste instans kommunalbestyrelsen for hver enkelt kommune, der er ansvarlig for, at kommunens skoler lever op til de forpligtelser, der er fastlagt af Ministeriet for Børn og Undervisning i *Fælles Mål*.

Idrætsfagets formål er:

1. *at eleverne gennem alsidige idrætslige læringsforløb, oplevelser, erfaringer og refleksioner opnår færdigheder og tilegner sig kundskaber, der medfører kropslig og almen udvikling.*
2. *Eleverne skal have mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt og udvikle forudsætninger for at forstå betydningen af livslang fysisk udfoldelse i samspil med natur, kultur og det samfund og den verden, de er en del af.*
3. *Eleverne skal opnå indsigt i og få erfaringer med vilkår for sundhed og kropskultur. Undervisningen skal give eleverne forudsætninger for at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab.* (Undervisningsministeriet, 2009, p. 3).

Dette formål foldes ud på en lang række mål, som er fordelt på tre centrale kundskabs- og færdighedsområder – nemlig: *Kroppen og dens muligheder*, *Idrættens værdier* og *Idrættens kultur*. Nogle af de læringsmål som faghæftet fastslår, at eleverne skal lære er, at eleverne skal lære at analysere bevægelser, planlægge taktiske oplæg, anvende musik i forbindelse med opvarmning og grundtræning, reflektere over etik og moral i idrætsaktiviteter, kende til idrættens funktion og betydning gennem tiderne, vurdere idrættens betydning i internationale sammenhænge samt gennemføre idrætsprojekter i tværgående emner og problemstillinger. Disse mål er bindende, og det er kommunernes ansvar at sikre, at skolerne lever op til disse målsætninger.

1.7 OPSUMMERING – SKOLEIDRÆTTENS UDVIKLING

Idrætsfagets tilhængere har altid har været på jagt efter fagets eksistensberettigelse, der løbende har ændret karakter. I starten var det sammenhæng og helhed i børns dannelse, der var målet. Senere blev faget en forberedelse til militær træning og disciplin, og igen senere sundhed og hygiejne gennem øget styrke, mod, beslutsomhed og udholdenhed. Op igennem 1970'erne og 80'erne var det social udvikling, dannelse og evnen til at arbejde sammen, der stod i fokus, og i dag synes sundhed at være vendt tilbage som det primære argument for at have idræt i skolen. Idégrundlaget for idrætstimerne har således ændret sig løbende igennem fagets historie, fra 1800-tallets humanistiske dannelsesideal til et mere naturvidenskabeligt fokus med sundhed som det primære argument for fagets berettigelse. (Rønholt & Peitersen, 2005, p. 76)

Timetallet i idrætsfaget er stødt faldet fra de 5-7 timer ugentligt, faget havde i 1904. I 1935 blev timetallet sat ned til fire, i 1958 til tre og endelig ned til to i 1970. Siden nedskæringen i 1958, har der med jævne mellemrum været en debat om, hvorvidt faget skulle have flere timer. I 2003 fik 6. klasserne en ekstra idrætstime, men i store træk har faget nu færre timer end nogensinde før (Rønholt, 2005, p. 210). I dag fortsætter diskussionen om, hvor meget tid, der skal bruges på idræt i folkeskolen, og siden regeringsskiftet i oktober 2011 synes meget at pege i retning af, at idræt og bevægelse kommer til at fylde mere i fremtidens folkeskole. Dette kommer f.eks. til udtryk i regeringens ønske om at indføre såkaldte helhedsskoler, hvor fysisk aktivitet og idræt skal spille en vigtig rolle (Regeringsgrundlaget, 2011, p. 18), samt i den reform af folkeskolen som regeringen har lagt op til i efteråret 2012, hvor idrætten, ifølge Børne- og Undervisningsminister Christine Antorini, vil blive prioriteret³.

³ Dette var Børne- og Undervisningsministerens udmelding til et møde, jeg deltog i den 20. juni 2012.

2. DANSKE RAPPORTER OG PROJEKTER

Uddannelsesforskning genererer ofte kontekstafhængig viden, der ikke nødvendigvis kan kopieres fra ét uddannelsessystem til et andet. Selv mellem skoler inden for samme geografiske område, kan der være store forskelle på praksis, traditioner, rammer og målsætninger. Der er desuden meget store forskelle på idrætstimerne i forskellige lande, og det er således først og fremmest relevant at kigge på danske projekter og rapporter. Derfor følger her en præsentation af de væsentligste danske projekter og rapporter om idræt i skolen. I bilag 1 beskrives, hvordan litteratursøgningen er gennemført, samt hvordan disse projekter er identificeret.

I Danmark er der ikke stor tradition for at forske i idrætspædagogik eller idræt i folkeskolen. F.eks. indeholder Danmarks Pædagogiske Instituts kortlægning af al dansk pædagogisk forskning i årene 1994-1999 ikke et eneste idrætspædagogiks forskningsprojekt (Hammershøj & Schmidt, 1999). Der findes derfor heller ikke mange projekter, der kan guide forskningsprocessen i dette projekt, men dog findes danske projekter, som er relevante at anvende som baggrundsmateriale, og disse præsenteres i dette afsnit.

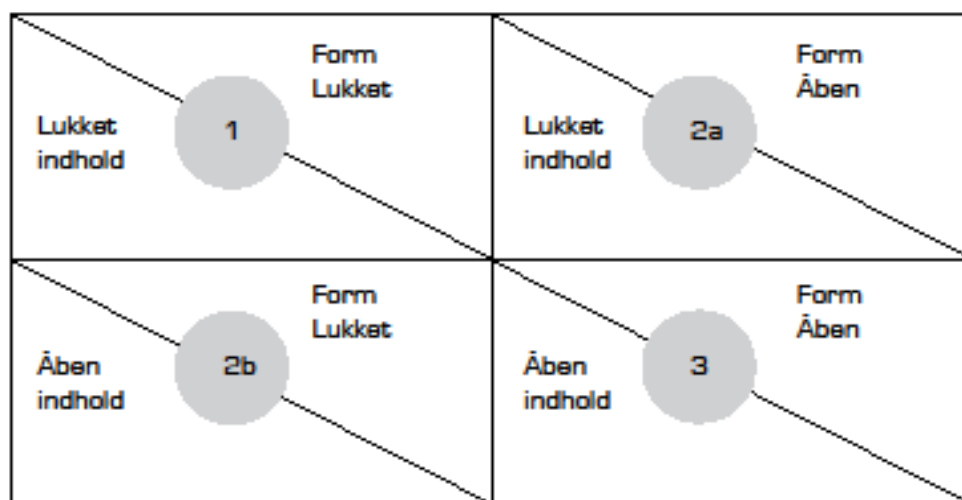
2.1 HILLERØDPROJEKTET

Det såkaldte *Hillerødprojekt* var et pædagogisk udviklingsarbejde, der blev afviklet fra august 1980 til juni 1983. Projektet var det første store og veldokumenterede pædagogiske arbejde på det idrætsfaglige område, og Per Fibæk Laursen beskriver projektet som: *'det mest omfattende og ambitiøse forsøg på at beskrive idrættens rolle i folkeskolens overordnede mål'* (Laursen, 1998, p. 219). Projektet bør ses i lyset af folkeskoleloven fra 1975, hvor fokus var flyttet over på eleverne sociale udvikling. Idrætslærerne blev altså pålagt at udvikle elevernes sociale kompetencer på blot 90 minutter om ugen – en ganske vanskelig opgave. Derfor var det vigtigt, i starten af 1980'erne, at gennemføre et studie af mulighederne for at arbejde med netop elevernes sociale kompetencer.

En fjerde klasse og en sjette klasse forøgede timetallet fra de normale to til fem timer om ugen. Dog havde den ældste af klasserne blot fire timer om ugen i forsøgets sidste år (Christensen & Torstensen, 1985, p. 1). Projektet bestod af to dele: En fysiologisk del samt et aktionsforskningsprojekt med fokus på den pædagogiske udvikling. I projektets pædagogiske del blev problemstillingerne, i overensstemmelse med retningslinjerne for aktionsforskning, formuleret undervejs i samarbejde med projektets deltagere (Christensen & Torstensen, 1981, p. 5). Projektet brugte observationer, interviews, dagbogsføring, spørgeskemaundersøgelse og dialog som datagenerering (Christensen & Torstensen, 1981, p. 10).

Projektet belyste bl.a. forældrenes og foreningsledernes forventninger til idrætsundervisningen. Idrætsundervisningens muligheder for at skabe glæde for idræt og bevægelse fremhæves både af forældre og foreningslederne (Christensen & Torstensen, 1981, p. 82). Forældrene var desuden optaget af idrættens muligheder for at lære eleverne at samarbejde, samt at få eleverne i bedre form (Christensen & Torstensen, 1981, p. 77). Eleverne (7. klasse) forventede at lære færdigheder i en række kendte discipliner, samt at arbejde med sociale kompetencer. Ligesom forældrene mente eleverne, at idrætsundervisningen skulle resultere i, at de kom i bedre form (Christensen & Torstensen, 1981, p. 93).

Et af projektets væsentligste omdrejningspunkter ses i figur 2. Modellen kaldes ofte for Hillerød-modellen:



Figur 2. Hillerødmodellen (Christensen & Torstensen, 1981).

Modellen illustrerer, at man ved at arbejde med hhv. åbne og lukkede arbejdsformer og et åbent og lukket indhold, kan opnå vidt forskellige opgavesituationer.

I rubrik 1 illustreres, hvad Christensen og Torstensen kalder *traditionel undervisning*, hvor opgaven på både indholdssiden såvel som formsiden er lukket. Opgaver med udgangspunkt i rubrik 2a vil, ifølge Christensen og Torstensen, især give social læring, mens opgaver fra rubrik 2b vil give faglig læring. I rubrik 3 er både formen og indholdet åbent, og dette er svært at styre og virker ofte kaotisk (Christensen & Torstensen, 1981, p. 67). Modellen er, hvad Christensen og Torstensen selv kalder, en præsentation af:

'en række begreber, og sammenhænge mellem disse, som har været central for os ved beskrivelsen af, analysen af og samtalen om de mange undervisnings-situationer' (Christensen & Torstensen, 1981, p. 38).

Modellen er delvist resultatet af arbejdet i forskningsprojektet, men den tager også afsæt i forfatterens for forståelse. Modellen var under projektet med til at flytte fokus over på de mere åbne opgaver, og er lige siden blevet brugt i mange sammenhænge. Modellen bør ses som et forsøg på at imødekomme kravet fra skoleloven fra 1975 om, at idrætstimerne skulle bidrage til elevernes sociale udvikling.

2.2 TÅRNBY/BALLERUP OG SVENDBORG PROJEKTET

I 2001 startede et tværvideenskabeligt forskningsprojekt under navnet *Copenhagen School Child Intervention Study* – i daglig tale ofte blot Tårnby/Ballerup-projektet. Projektets formål var at undersøge effekten af en fordobling af idrætstimerne hos elever fra børnehaveklasse til 3. klasse.

Dette skete ved at sammenligne to kommuner (Tårnby og Ballerup), hvor der i Tårnby skete en fordobling af idrætstimer, efteruddannelse af lærerne samt en forbedring af idræts- og legefaciliteterne. Projektet havde primært fokus på, om de ekstra idrætstimer resulterede i, at eleverne blev sundere, fik bedre motorik og bedre trivsel.

Projektet målte på forskellige parametre såsom overvægt, fysisk form og forskellige risikoindikatorer for hjertekarsygdomme. Den overordnede konklusion på projektet var, at forskellene på de målte parametre, på trods af flere idrætstimer, nye faciliteter og efteruddannelse af lærerne i Tårnby, var små eller ikke eksisterende efter tre års intervention. Heller ikke da man målte på om de overvægtige børn kom i bedre form, var der nogen forskel på de to kommuner. Der var dog enkelte områder, hvor eleverne i interventionskommunen scorede bedre end i kontrolkommunen. Der var f.eks. efter interventionen *'små forskelle, men en signifikante bedre udvikling i interventionsgruppen i faste glucose, iltoptagelse (l/min), talje-hofte ratio og diastolisk blodtryk'* (Andersen & Froberg, 2006, p. 11). Der kunne heller ikke påvises nogen effekt på elevernes læsefærdigheder eller sociale kompetencer (Grønfeldt, 2007, p. 103).

Projektet konkluderede at:

'interventionen med øget timetal i idræt har ikke været i stand til at påvirke børnenes motoriske udvikling i fordelagtig retning og ingen forskelle i [...] hverken det idrætslige eller det akademiske område, der kan knyttes til interventionen' (Andersen & Froberg, 2006, p. 14).

I rapporten konkluderes det, at der skal kraftigere tiltag til end en fordobling af timetallet, efteruddannelse af lærerne og nye faciliteter før en forskel på elevernes sundhed kan dokumenteres. Et af studiets metodiske udfordringer var, at størstedelen af den øgede idrætsundervisning blev brugt til svømning, hvor eleverne tog deres accelerometre af. Det var derfor ikke muligt at sige noget præcist om, hvorvidt de elever, der havde mere idræt, fik bevæget sig mere end eleverne i kontrolkommunen.

Professor Lars Bo Andersen, der stod bag Tårnby/Ballerup-projektet, pegede bl.a. på størrelsen af interventionen (en fordobling af timetallet) som årsag til, at det ikke var muligt at dokumentere flere sundhedsmæssige fordele ved flere idrætstimer. Det virker derfor også logisk at forsøge et lignende setup, et nyt sted, med en tredobling af timetallet – hvilket præcist er, hvad der skete i det såkaldte Svendborg-projekt.

I Svendborg-projektet undersøger man igen de sundhedsmæssige effekter af flere idrætstimer. Denne gang er der tale om en tredobling af timetallet for eleverne i 0. til 4. klasse. De parametre der måles på er: Fysisk aktivitetsniveau, fysisk form, kropssammensætning, blodtryk, risikomarkører i blodet, skadesincidents og rygproblemer, motoriske færdigheder samt knogleudvikling. Svendborg-projektet er endnu ikke afsluttet, og resultaterne er ikke publiceret, men på flere konferencer har projektets deltagere præsenteret en række resultater. F.eks. fortalte daglig leder af projektet, Niels Christian Møller, på en konference den 5. maj 2011, at en tredobling af idrætstimerne har en positiv effekt på risikoen for overvægt, kondition (især de drenge, der er i dårlig form) samt insulin-

følsomhed hos elever med nedsat insulinfølsomhed (Møller, 2011). Det lader altså til, at nogle af de sundhedsmæssige fordele som det ikke var muligt at dokumentere i Tårnby/Ballerup-projektet, nu dokumenteres i Svendborg-projektet.

2.3 SKOLEIDRÆTTENS UDVIKLINGSCENTER (SKUD)

Videncenter for Sundhedsfremme ved UC Syddanmark og Dansk Skoleidræt etablerede i oktober 2006, med støtte fra Kulturministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet samt Sønderjyllands- og Fyns Amt, den selvejende institution SKUD. SKUD eksisterede frem til 2011, og gennemførte i dets levetid en række udviklingsarbejder omkring skoleidrætten med afsæt i EVA-rapportens anbefalinger. I alt udgav SKUD syv rapporter:

1. *Mål, evaluering og progression i idrætsundervisningen*, skoleåret 2006-2007 (Terp, 2007)
2. *Projekt faghæfte*, skoleåret 2006-2007 (Sørensen & Carlsen, 2007)
3. *Elevmedbestemmelse*, skoleåret 2007-2008 (Paustian, 2009).
4. *Undervisningsdifferentiering*, skoleåret 2007-2008 (Terp, 2009)
5. *Projektopgave i idræt*, skoleåret 2009-2010 (Paustian, 2010b)
6. *IT i idrætsundervisningen* (Terp, 2010)
7. *Ledelse og kvalitetsudvikling i idrætsfaget* (Paustian, 2010a)

Formålet med SKUD-projekterne var først og fremmest at udvikle arbejdet med idræt, bevægelse og sundhed på de deltagende skoler. Dokumentation og forskning var således ikke en central del af indsatsen. Udviklingsarbejderne fungerede således, at en konsulent fra SKUD samarbejdede med lærerne på 5-6 skoler igennem et skoleår, med typisk fire besøg per skole. Samtidig indsamlede konsulenterne erfaringer fra skolerne, som præsenteres i rapporterne. Det der præsenteres i disse rapporter, kan beskrives som erfaringsbaseret praksisviden, der kan have en værdi i mange sammenhænge: Lærere kan hente inspiration, projektets deltagere får en mulighed for at sammenligne egne erfaringer og holdninger med andre, der har deltaget i projektet, skoler der er interesseret i lignende tiltag, kan finde inspiration, osv. SKUD-rapporten om *Projekt faghæfte* (Sørensen & Carlsen, 2007) har en lidt anderledes karakter end de øvrige rapporter. På baggrund af en spørgeskemaundersøgelse og interviews viser undersøgelsen, at *Fælles Mål* primært bliver brugt i den overordnede planlægning og ikke i den daglige forberedelse (Sørensen & Carlsen, 2007, p. 31). Undersøgelsen peger også på, at lærerne generelt vurderer, at *Fælles Mål* bidrager positivt til idrætsfaget, og at fagligheden er øget bl.a. gennem en øget fokus på læring (Sørensen & Carlsen, 2007, p. 32).

Samlet set viser de syv rapporter, at idrætslærerne oplever en positiv effekt af at flytte fokus fra aktivitet til læring, og at ændringer i praksis kan ske på baggrund af et øget fokus på et givent område. Udviklingsarbejderne fokuserede på forskellige temaer og resulterede alligevel ofte i lignende resultater. Dette kan indikere, at det måske er lige så vigtigt at have et fokus, som hvad det fokus er.

2.4 KVALITET I IDRÆTSTIMERNE

Helle Rønholt, Flemming Knudsen, Stinne Vorbjerg og Anette Zachariassen udgav en i 2007 en rapport med titlen kvalitet i idrætstimerne. Formålet med undersøgelsen var, *'at få yderligere indsigt i, hvad der kan fremme motivationen hos eleverne og kvaliteten i undervisningen på 8.- 9. Klassestrin'* (Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassen, 2007, p. 7). Projektet var en direkte opfølgning på en af EVA-rapportens anbefalinger. Rønholts undersøgelse var, ligesom nærværende studie, et forsøg på at få erfaring med, hvordan kvaliteten i idrætstimerne kan hæves, og er derfor som udgangspunkt ganske relevant. Desværre opstod der undervejs i projektet en række metodiske problemer. Økonomiske forhold betød, at projektet kom sent i gang, hvilket bl.a. medførte manglende tillid til projektgruppen hos lærerne, og et generelt tidspres igennem hele projektet (Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassen, 2007, p. 66). Det var *'stik imod vores aktionsbaserede forskningsideal'* projektgruppen alene og ikke et samarbejde mellem lærergruppen og projektgruppen, der opstillede en handleplan for indsatsen, der skulle løfte kvaliteten (Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassen, 2007, p. 13). Interviewene, hvor eleverne beskriver deres holdninger til aktionsforskningens effekt, stammer alle fra samme skole (Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassen, 2007, p. 12). Halvvejs igennem projektet var lærergruppen reduceret til én enkelt lærer fra hver skole, hvilket gjorde det vanskeligt/umuligt at følge de principper, der knytter sig til aktionsforskning. Det betød, at kun tre lærere deltog i selve implementeringen af den faglig-pædagogiske principmodel, og at der kun blev gennemført tre interviews med lærere efter implementeringsfasen. De tre lærere der deltog i implementeringen misforstod principmodellen (Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassen, 2007, p. 61), og dermed også selve implementeringen, og altså selve indsatsen for at hæve kvaliteten. Kun en enkelt lærer deltog i dialogen om undervisningens planlægning (Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassen, 2007, p. 14). På trods af de metodiske vanskeligheder, har rapporten alligevel en værdi for nærværende afhandling. Rønholts rapport indeholder en beskrivelse af kvalitet i idrætstimerne som anvendes nærværende afhandlings diskussion. Derudover viser Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassens projekt, at det er vanskeligt at undersøge komplekse fænomener såsom idrætstimerne kvalitet, og at selv rutinerede forskere kan løbe ind i metodiske udfordringer. Erfaringerne fra Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassens projekt har jeg selvfølgelig forsøgt at bruge til at sikre, at dette projekt ikke løber ind i lignende problemer.

2.5 PROJEKTER MED PERIFER BETYDNING FOR DETTE PH.D.-PROJEKT

Ud over de ovenstående projekter har der også været afviklet en række projekter, der i mindre grad overlapper med formålet med denne afhandling.

Statens Institut for Folkesundhed publicerede i 2008 en rapport som en del af et forskningsprojekt om børns fritid. Den del af projektet, der beskrives i rapporten *Børns fysiske aktivitet i skole og fritid*, rækker ind i skoletiden, og peger på flere forhold, der er relevante for dette projekt. I en spørgeskemaundersøgelse svarer kun ca. 30 % af skolebørnene (ca. halvdelen af de spurgte er socialt udsatte børn), at skolens aktuelle idrætstilbud er gode eller meget gode. Til gengæld svarer over 80 %, at idrætstilbuddene i fritiden er enten gode eller meget gode (Andersen & Helweg-Larsen, 2008, p. 26).

SKUD udarbejde i 2008 en rapport for kulturministeriet (Kulturministeriet, 2008). Rapporten samlede op på 24 projekter, der i løbet af 2004 og 2005 modtog i alt 24 millioner kroner. Rapporten giver, især med fokus på de såkaldte idrætsusikre børn, en række anbefalinger omkring idrætstilbudene i skole, SFO og forening: Planlæg efter målgruppen, afstem elevmedbestemmelse med målgruppen, brug ældre elever som rollemodeller, brug de rigtige og nok instruktører. Rapporten peger bl.a. på, at elevmedbestemmelse i idrætstimerne ofte passer bedre til de elever, der også er idrætsaktive i fritiden, imens de idrætsusikre elever kan have svært ved at omsætte medbestemmelsen til noget positivt (kulturministeriet, 2008). *Projekt Skolesport* (Østergaard, 2008) var det største projekt fra kulturministeriets "Børn i Bevægelse"-pulje. Projektets mål var at højne kvaliteten af børn og unges idrætsliv, bl.a. gennem brobygning mellem skolerne og foreningerne (Østergaard, 2008, p. 9). Østergaard definerer kvalitet i idrætstimerne som øget aktivitetsniveauet og udviklingen af nye læringsrum. Evalueringen i 2008 viste, at idrætsundervisningen kan være med til at hjælpe elever i gang med foreningsidrætten, når der bygges bro mellem skolerne og foreningerne, ikke mindst de idrætsusikre elever (Østergaard, 2008, p. 20). Den generelle erfaring i projektet var, at det er vigtigt for de idrætsusikre elever, at aktiviteterne er varierede (Østergaard, 2008, p. 27). *Projekt Skolesport* kører fortsat.

Per Fibæk Laursen skrev i 1995 en ph.d.-afhandling med titlen: *Idrætsdidaktikkens modernisering*. Afhandlingen tager stilling til seks forskellige teser, der samlet set påstår, at årsagen til at '*didaktikken kun i begrænset omfang fungerer som vejleder for undervisningen er, at den moderne didaktik bygger på grundlæggende forkerte forestillinger om undervisningspraksis*' (Laursen, 1995, p. 11). Afhandlingen indeholder en grundig gennemgang af idrætsdidaktikkens udvikling, som jeg har brugt i arbejdet med denne afhandlings første del.

Lars Elbæks ph.d.-afhandling: *Digital mediering som læringsredskab i idrætsundervisning. Et aktionsforskningsprojekt, hvor læring af læring undersøges ved intervention med digitale instrumenter og studentercentrerede læringsformer i uddannelsen af idrætslærere*, handler ikke direkte om idrætsundervisning i skolen, men har alligevel en indirekte kobling til dette projekt. Elbæk peger på, at den traditionelle underviserrolle er under pres, og at de mange nye læringsmidler og mediebaserede inspirationskilder stiller nye krav til de, der skal undervise i idræt. Elbæk mener ikke, at de muligheder der ligger i de nye læringsmidler, bliver udnyttet optimalt i idrætsundervisningen, og han udvikler en didaktisk model for digital mediering af bevægelse (Elbæk, 2010).

Annemari Munk Svendsens afhandling: *Fra legemets pleje til viljens styrke. Sundhedskulturer i den danske folkeskole gennem 30 år belyst gennem læremidler til sundhedsundervisning*, handler heller ikke specifikt om idrætsfaget, men om sundhedskulturen i den danske folkeskole. Afhandlingen peger på, at den sundhedsdiskurs der er gældende i skolen i dag, har bevægelse som omdrejningspunktet med fedme og dovenskab som modsætningen. Denne sundhedsdiskurs er udviklet over flere trin startende med en sundhedsdiskurs, hvor hygiejne var det bærende argument (Svendsen, 2009). Svendsens afhandling er brugt i diskussionen i kapitel 20.

Charlotte Svendler Nielsen (2009) har skrevet en ph.d.-afhandling med titlen: *Ind i bevægelsen. Et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. Nielsen fulgte en 2. klasse i seks måneder, hvor de blev undervist i

dans, og hun trækker i afhandlingen en række situationer frem, hvor kroppen og bevægelsen har afgørende betydning for elevernes læring (Nielsen, 2009).

Se bilag 2 for en oversigt over de danske projekter og rapporter der i større eller mindre grad har en relevans for nærværende afhandlingen. Alle rapporter nævnt i dette afsnit, bortset fra Hillerødprojektet og nogle ph.d.-projekter, findes på www.idrætifolkeskolen.dk.

3. INTERNATIONAL FORSKNING

Den internationale forskning i idrætspædagogik og idræt i skolen er i sagens natur væsentlig mere omfangsrig end i Danmark. En af årsagerne til den store forskel skal nok findes i, at idrætslærere i mange lande bliver uddannet på universiteterne, og ikke som i Danmark på professionshøjskolerne. Det er således ikke unormalt for universiteter i f.eks. Australien og England at have store enheder af akademikere, der primært beskæftiger sig med idrætspædagogik generelt og/eller idræt i skolen specifikt. Der er i disse enheder en mangeårig tradition for at forske i idræt i skolen, og denne forskning har vokset stødt siden 1980 (Pope, 2006). Da fokus for denne afhandling er de didaktiske og pædagogiske udfordringer omkring idræt i skolen, vil jeg her udelukkende introducere den forskning, der har disse områder som forskningsfelt.

Brugen af internationale forskningsresultater i en dansk kontekst kan have flere funktioner, men generelt bør man selvfølgelig være forsigtig med at oversætte internationale resultater til en dansk kontekst. For det første kan de internationale studier pege på, hvilke problemstillinger der er interessante at adressere, men også hvilke potentielle løsninger der kan bringes i anvendelse. Det vil sjældent være muligt at kopiere løsninger fra andre lande direkte ind i en dansk kontekst, men at finde inspiration og gode ideer har også en værdi. Derudover kan den internationale forskning have stor værdi omkring metodiske overvejelser. Endeligt kan den internationale forskning fungere som fikspunkter i en diskussion.

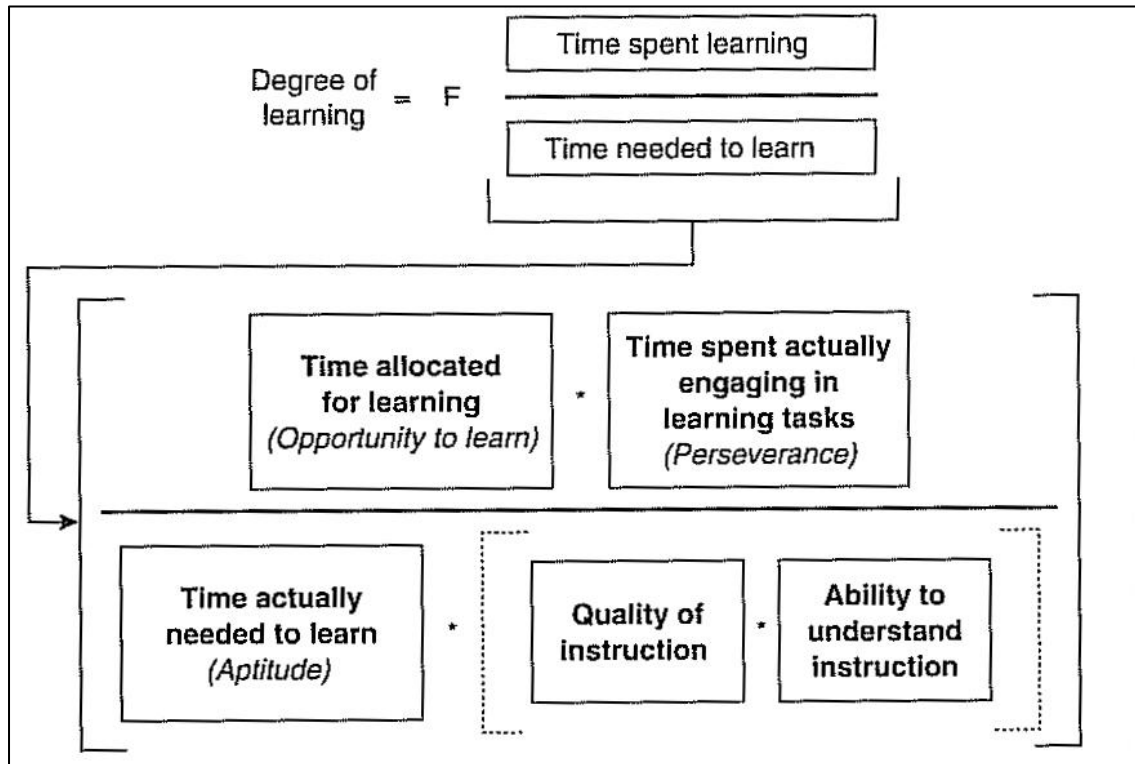
Kapitlet er opdelt i en kvantitativ del og en kvalitativ del, hvilket primært har det formål at gøre kapitlet mere overskueligt.

3.1 KVANTITATIVE STUDIER

Før slutningen af 1970'erne eksisterede der ikke forskning i idrætspædagogik. De første studier om undervisning i idræt op igennem 80'erne var, pga. tidens læringsforståelse, centreret omkring studier af *allocated learning time in physical education* (ALT-PE) eller *time-on-task*⁴. I disse typer studier ser man på, hvor lang tid eleverne *'bruger aktivt, engageret og korrekt på at løse opgaver der er relateret til emnet'* (Van der Mars, 2006, p. 191). Studierne findes i mange forskellige varianter, og måler enten på den tid eleverne har til rådighed til læring, antal af forsøg en elev har til at lære en færdighed som f.eks. et volleysmash, eller hvor lang tid eleverne er aktivt engagerede i læringsprocessen. Dette tal sammenligner man typisk med en *achievement score* – altså hvor meget eleven har forbedret sig. På den måde er det muligt at undersøge f.eks. om lærerens adfærd har indflydelse på elevernes ALT-PE, og om ALT-PE har indflydelse på elevernes udbytte. Studierne læner

⁴ Jeg anvender 'time-on-task' og ALT-PE synonymt.

sig op ad teorien om, at en højere ALT-PE vil medføre mere læring, og idrætstimer af høj kvalitet er timer med en høj ALT-PE (Beauchamp, Darst, & Thompson, 1990). Teorien bygger på Carrolls model for school learning:



Figur 3. Carrolls "model of school learning" (Van der Mars, 2006)

Disse kvantitative ALT-PE-studier tager afsæt i et proces-produkt paradigme, hvor lærernes adfærd er processen og elevernes udbytte produktet (Van der Mars, 2006, p. 198). Elevernes læring bliver i denne optik et direkte resultat af lærernes adfærd. Studierne resulterede i at fokus i meget pædagogisk litteratur fra den periode lægges på lærerens rolle (Hastie & Siedentop, 2006; Kirk & Macdonald, 1998, p. 376). Det bliver i høj grad lærernes evne til at planlægge og gennemføre undervisningen, der får betydning for elevernes ALT-PE – og dermed læring. De dygtige lærere er dem, der giver eleverne feedback, undgår kødannelse, undgår tidskrævende konflikter, får eleverne hurtigt igennem omklædningsrummet, så de kan få mest muligt ALT-PE, og som sikrer, at eleverne øver sig på en teknisk korrekt måde. I tabel 1 ses en række typiske eksempler på 80'ernes ALT-PE-studier.

Reference	Title og beskrivelse
Fisher et al., 1980, refereret fra Van der Mars, 2006, p. 197	<i>Teaching behavior, academic learning time, and student achievement: An overview.</i> Beskrivelse: Studiet satte for alvor gang i bølgen af studier med fokus på time-on-task. Der blev ikke kigget på idrætsundervisningen, men læring i de boglige fag. Der fandtes en positiv sammenhæng mellem læring og tiden der blev brugt til instruktion, tiden hvor eleverne var aktivt engageret i opgaven og tiden hvor eleverne oplevede, at de var succesfulde, med de opgaver de fik. Studiet inspirerede mange til at kigge på time-on-task i en idrætsmæssig sammenhæng.
Yerg, 1981	<i>The impact of selected presage and process behaviors on the refinement of motor skill.</i> Beskrivelse: 40 lærere underviste hver tre elever i vejrmøller i 20 minutter. Studiet viste, at de elever, der i forvejen var bedst til at lave vejrmøller, fik øvet sig mest på de 20 minutter.
Pieron, 1982 b, refereret fra Van der Mars, 2006, p. 197	<i>Effectiveness of teaching a psykomotor task.</i> Beskrivelse: Ti studerende underviste hinanden i håndstand i 2x9 minutter. De grupper der forbedrede sig mest, havde mindre ventetid og flere forsøg.
Pieron, 1982 a, refereret fra Van der Mars, 2006, p. 197	<i>Behaviors of low and high achievers in physical education.</i> Beskrivelse: 243 teenager blev undervist i volley og gymnastik. De elever der i forvejen var bedst, brugte mindre tid på at vente og fik mere ALT-PE.
Young & Metzler, 1982, refereret fra Van der Mars, 2006, p. 197	<i>Correlation between academic learning time and achievement in novel skill experimental teaching unit.</i> Beskrivelse: 90 elever i indskolingen blev undervist i hockey og golf af fire forskellige lærere. Der var en svag, men statistisk signifikant, sammenhæng mellem time-on-task og elevernes achievement score.
Metzler, 1983	<i>Using academic learning time in porcess-product studies with experimental teaching units.</i> Beskrivelse: 77 elever i indskolingen blev undervist i hockey og golf. Elever med høj time-on-task forbedrede sig mest.
Graham, Soares, & Harrington, 1983	<i>Experienced physical education teachers' effectiveness with intact classes of fourth and/or fifth grade students.</i> Beskrivelse: 8 lærere underviste 4. og 5. klasser i hockey og golf. Der var ingen signifikant sammenhæng mellem time-on-task og hvor meget eleverne forbedrede sig.
Phillips & Carlisle, 1983	<i>A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective.</i> Beskrivelse: 18 lærere underviste i 10 uger. Eleverne blev testet før og efter på fem forskellige achievement tests. De lærere, hvis elever opnåede den største forbedring, var dem der gav mest positiv feedback. Eleverne i de timer, der gav de største forbedringer, havde højere time-on-task. Desuden var de mest effektive lærer dem, hvor eleverne havde succes med det de øvede - altså at de løste opgaverne korrekt.

Dugas, 1983, refereret fra Van der Mars, 2006, p. 197	<i>Relationships among process and product variables in an experimental teaching unit.</i> Beskrivelse: Viste, at de elever der forbedrede sig mest i bueskydning, også var de elever, der fik flest træningsskud sendt af sted.
Silverman, 1985	<i>Relationships of engagement and practice trials to student achievement.</i> Beskrivelse: Viste, at der ikke var nogen sammenhæng mellem den tid eleverne øvede sig på en overlevelseshånd, og hvor meget de forbedrede sig. Til gengæld var der sammenhæng mellem antallet af succesfulde forsøg eleverne havde, og hvor meget de forbedrede sig.
DeKnop, 1991	<i>Relationship of specified teacher behaviors to student gain on tennis.</i> Beskrivelse: Otte lærere underviste fem tre-times tennislektioner. Eleverne med størst fremgang var dem med lærere, der bedst kunne omsætte den tilgængelige tid til time-on-task

Tabel 1. En anoteret opsamling på nogle af de mange kvantitative ALT-PE studier.

Disse studier giver et værdifuldt billede af, hvilke faktorer der spiller en rolle for elevernes læring. Hans van der Mars (2006) har lavet følgende opsamling af konklusionerne fra ALT-PE studierne i 80'erne og 90'erne:

1. *Elever der er dygtige får flere muligheder for at øve. De idrætsusikre elever får færre muligheder.*
2. *Elever der er dygtige forbedre sig mere i idrætstimerne end de idrætsusikre elever.*
3. *Især de idrætsusikre elever er afhængige af at de øver sig korrekt.*
4. *Drengene har flere korrekte forsøg end pigerne, der ofte øver sig på en uhensigtsmæssig måde.*
5. *Der findes ikke en bestemt måde at undervise på, der er bedre end andre. Forskellige læringsmål og elevgrupper kræver forskellige undervisningsmetoder som f.eks. instruktion, peer tutoring, mesterlære eller kooperativ learning.*
6. *ALT-PE kan forøges ved "modified game conditions", hvilket svarer til spiludvikling/boldbasis på dansk (Van der Mars, 2006).*

At det er de idrætsstærke elever, der får mest ud af idrætsundervisningen, understøttes af Corbin (2002), som beskriver effekten som *'the rich get richer and the poor get poorer'* (Corbin, 2002). ALT-PE fylder ikke længere så meget i de internationale tidsskrifter, men denne type studier gennemføres fortsat.

3.2 KVALITATIVE STUDIER

Før starten af 1980'erne anerkendte de færreste tidsskrifter og forskere kvalitative metoder som videnskabelige metoder. Det var kun muligt at besvare den type spørgsmål, hvortil der fandtes et kvantificerbart svar, hvilket selvsagt efterlod en lang række spørgsmål ubesvaret. Kritikken af socialvidenskabens (og herunder uddannelsesvidenskabens) entydige fokus på kvantificerbare data, omhandlede primært det manglende fokus på kontekst (Pope, 2006, p. 24), og manglende fokus på

eleverne. Efterhånden voksede kritikken sig så stor, at forskere begyndte at udvikle nye metoder. De første publicerede engelsksprogede kvalitative studier om skoleidrætten kan dateres til 1983⁵ (Pope, 2006, p. 24). I de efterfølgende år optog de internationale tidsskrifter flere kvalitative studier, men i starten kun ganske få. Efterhånden som det blev klart, at disse nye metoder kunne svare på en lang række vigtige spørgsmål, er de kvalitative metoder blevet meget populære, og fylder i dag en væsentlig del i de internationale tidsskrifter.

I takt med at kvalitative metoder blev mere anerkendte op igennem 80'erne og 90'erne, blev mulighederne for at undersøge komplekse fænomener, som f.eks. undervisning, forbedret, og der skete en paradigmeforskydning, hvor et konstruktivistisk syn på læring overtog pladsen som den førende diskurs (Hastie & Siedentop, 2006, p. 215; Light, 2008). Dette skifte beskrives ofte som *the paradigm wars* (Kirk, Macdonald, & O'Sullivan, 2006, p. 1). Fokus blev flyttet fra lærernes adfærd over på eleverne og deres læring. Læring blev ikke længere set, som noget eleverne passivt modtog fra lærerne, men i stedet noget eleverne selv skaber i samarbejde med lærerne og de andre elever. Et tidstypisk eksempel på denne periodes paradigmeforskydningen er bogen *Ansvar for egen læring* fra 1991 (Bjørgen, 1991).

Som følge af paradigmeforskydningen skiftede forskningens fokus fra at være primært på lærernes rolle, til adskillige nye områder. Et af de nye områder, der er blevet undersøgt, siden eleverne kom i fokus, er de sociale forholds betydning for idrætstimerne. F.eks. har Hastie og Pickwell (1996), vha. interviews og observationer, set på elevernes sociale system under idrætstimer, hvor elevernes skulle lære at danse. Ved at have fokus på eleverne, opdagede Hastie og Pickwell, at eleverne i høj grad var optaget af, hvordan de med så lille indsats som muligt, kunne komme igennem timen uden at dumpe. Eleverne var optaget af at '*regne læreren ud*' og give hende hvad hun forventede, med så lidt deltagelse i dansen som muligt. Hovedpointen med studiet var, at klassen som et socialt system (og ikke blot lærerens adfærd), havde stor indflydelse på timens afvikling (Hastie & Pickwell, 1996). Brooks og Magnusson (2006) interviewede 31 elever, der tidligere kategoriserede sig som ikke-deltagende i idrætstimerne, men efter en række pædagogiske tiltag fra lærernes side, kategoriserede sig selv som deltagende. Interviewene pegede på, at elevernes adfærd i høj grad påvirkes af den kropslige identitet, eleverne har i idrætstimerne. Ved at opbygge en '*performing and achieving identity*' opbyggede elevernes selvværd og lyst til at deltage i timerne (Brooks & Magnusson, 2006). Disse og lignende studier peger på vigtigheden af, at det sociale miljø eleverne befinder sig i, bidrager positivt til eleverne lyst til at deltage i idrætsundervisningen.

Et andet emne som for alvor fik vind i sejlene op igennem 90'erne er, hvad der motiverer eleverne til at deltage i idrætstimerne, og hvad der kan være årsager til, at de ikke deltager. Der er stor enighed om, at elevernes motivation og elevernes holdning til idrætstimerne spiller en afgørende rolle for elevernes udbytte af timerne. Studier har vist, at når elever opfatter egne evner som dårlige, har det negative konsekvenser for deres motivation til at deltage i idrætstimerne (Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000; Woods, Bolton, Graber, & Crull, 2007), og for hvor fysisk aktive de er (Carroll & Loumidis, 2001). Ikke kun elevernes opfattelse af egne evner betyder noget for motivationen, men også elevernes opfattelse af, hvor stor indflydelse de selv har på om de bliver dygtige. *Attribution theory*, peger på, at personer der mener, at deres succes skal tilskrives egen indsats og ikke udefra-

⁵ Hvilket siger noget om den nytænkning der lå i Hillerød-projektet, der startede i 1981.

kommende faktorer, i højere grad end personer, der tilskriver deres succes til udefrakommende faktorer, er motiveret for at yde en indsats (Lirgg, 2006, p. 142). Denne teori er underbygget i idrætsmæssig sammenhæng af f.eks. Ommundsen (2003), der viste, at elevernes forståelse af læring, evner og metakognition påvirker elevernes evne til at lære i idrætsfaget. Ommundsen (2003) undersøgte eleverne syn på evner, og fandt at de elever, der mente, at evner er noget medfødt, involverer sig mindre i idrætstimerne end de elever, der mente, at evner er noget man opnår gennem hårdt arbejde. De elever der så evner som noget, man opnår gennem egen indsats, var bedre til at søge hjælp, bedre til at regulerer deres egen indsats, havde bedre selvfærd og deltog mere aktivt i timerne (Ommundsen, 2003). Dette og lignende studier peger på, at en forudsætning for at eleverne er motiverede for at deltage, er en forståelse af, at deres egen indsats er vigtig. Det har også betydning for elevernes motivation, om de oplever, at der er et mål med aktiviteten. Der er flere studier der peger på, at elevernes motivation stiger, når målene i idrætstimerne fokuserer på opgaven og ikke på resultatet (Lirgg, 2006, p. 148).

I takt med at fokus er flyttet fra lærerne over på eleverne, er en række andre forhold kommet i fokus. Disse nye områder inkluderer *socially critical research*, der fokuserer på at frigøre deltagerne i forskningen fra uretfærdigheder, fordomme, social ulighed, diskrimination og undertrykkelse (Flintoff, 1994; Lawson, 2005; Rovegno & Kirk, 1995; With-Nielsen & Pfister, 2011). Denne type studier inkluderer bl.a. studier af elevernes sociale kapital (Brock, Rovegno og Kimberly, 2009; Azzarito & Solomon, 2005; Flintoff & Scranton, 2006) som uddybes og anvendes i afhandlingens diskussion (afsnit 21.2). Et andet område, der opprioriteres i det 'nye' paradigme er *assessment* i idrætstimerne, der undersøger hvordan idrætslærere kan vurdere elevernes udbytte og konsekvenserne af disse forskellige måder at vurdere på (eller slet ikke at vurdere) (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay & Penney, 2009; Hay & Macdonald, 2008; Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009; Redelius & Hay, 2009). Også forskellige *undervisningsstile* i idrætsundervisningen, som f.eks. instruktion, peer tutoring og cooperative learning samt forskellige typer af *læseplaner* (curricular) (Byra, 2006; Dyson, Griffin, & Hastie, 2004; Dyson & Rubin, 2003; Giulianotti, 2011) har fået en del opmærksomhed de sidste 10 år. De mest populære læseplaner (curricular) er *Teaching Games for Understanding (TGfU)* og *Sporteducation*. TGfU blev udviklet i 1980'erne på Loughborough University som et forsøg på at optimere de studerendes muligheder for at implementere tekniske færdigheder i de færdige boldspil. TGfU er en elevcentreret indgangsvinkel til boldspil, der består af en række småspil med fokus på taktiske dele af spillet ved nedsættelse af de tekniske krav. TGfU er, efter at Rod Thorpe og David Bunker introduceret idéen, udviklet i mange afskygninger i mange forskellige lande. Fælles for de mange udgaver af TGfU er afsættet i en konstruktivistisk læringsforståelse, og at eleverne deltager i udviklingen af spillene/aktiviteterne (Richard & Wallian, 2005, p. 20). Sporteducation blev også udviklet i starten af 80'erne – i første omgang af Daryl Siedentop. Sporteducation består af seks temaer som eleverne skal igennem inden for en given aktivitet. De seks temaer er '*seasons, affiliation, formal competition, record keeping, festivity and culminating events*' (Wallhead & O'Sullivan, 2005, p. 183). Begrebet *physical literacy* er ikke en læseplan på linje med TGfU og Sporteducation, men i højere grad en række principper for at udvikle en base af kompetencer hos eleverne, der gør dem i stand til at udvikle mange forskellige kropslige kompetencer. Physical literacy har bl.a. haft stor betydning for idrætstimerne i den engelske grundskole (Whitehead, 2008, p. 282).

Både de danske og de internationale studier har fungeret som baggrundsviden i udarbejdelsen af formålet og forskningsspørgsmålene i nærværende afhandling, men de har også været noget, jeg konstant er vendt tilbage til undervejs i forskningsprocessen.

4. HVAD VED VI? HVAD VED VI IKKE?

Hillerød-projektet peger på en række værdier som lærerne prioriterer, men da rapporten er ca. 30 år gammel, er det begrænset, hvor relevant rapportens konklusioner er i dag jf. fagets udvikling siden 1980'erne. Rønholdts rapport om kvalitet i idrætstimerne yder, pga. metodiske vanskeligheder, et begrænset bidrag til en fælles national forståelse af idrætsfaget. De syv SKUD-projekter er bygget op om samme skabelon, og præsenterer samlet set en koordineret indsats på skoleidrætsområdet. Rapporterne peger først og fremmest på, at når idrætslærerne i fællesskab sætter fokus på et område, kan det bidrage positivt til timernes kvalitet. Dokumentationen for de beskrevne effekter af de forskellige udviklingsarbejder bærer, i sagens natur, præg af fokus ikke lå på dokumentation, men i stedet at gøre en forskel for de skoler, der deltog. Rapporterne er primært skrevet som såkaldte erfaringsopsamlinger, og der er ikke tale om en stærk og systematisk dokumentation. Dog ligger der en værdifuld information i de mange erfaringer SKUD har gjort sig i de syv projekter. Bl.a. har SKUD-rapporterne haft betydning for perspektiveringen af dette projekt.

I Tårnby/Ballerup- og Svendborg-projektet stilles spørgsmålet: hvilke sundhedsmæssige effekter har ekstra idrætstimer på elever i folkeskolen? Dokumentationen i disse projekter er overbevisende, og konklusionerne synes at være baseret på et meget solidt grundlag. Alligevel bidrager projekter kun perifert til dette projekt. De begrænsede anvendelsesmuligheder af Tårnby/Ballerup- og Svendborg-projektet skyldes karakteren af de spørgsmål, der stilles, og ikke troværdigheden hvormed de besvares. Tårnby/Ballerup- og Svendborg-projektet beskæftiger sig med de sundhedsmæssige konsekvenser af mere idræt, mens nærværende afhandling beskæftiger sig med idrætspædagogiske spørgsmål – altså hvordan den viden som f.eks. Svendborg projektet genererer, kan omsættes til en bedre praksis.

SPIF-rapporten peger på en lang række udfordringer, og fungerer på den måde som en god kilde til at forstå, hvilke problemer der er fagets vigtigste. Rapporten indeholder til gengæld ikke mange forslag til, hvordan disse udfordringer kan løses – hvilket heller ikke var SPIF-rapportens formål.

Vi ved fra den internationale forskning, at lærerne har stor betydning for, hvad eleverne lærer og i hvilken grad de lærer noget. Vi ved også en del om, hvilke værktøjer lærerne kan gøre brug af. Vi ved også noget om, hvordan elever fra andre lande har det med idrætstimerne – hvad der motiverer dem, og hvordan den sociale dagsorden i klassen er meget afgørende. Vi ved noget om, hvordan idrætslærerne i andre lande arbejder med '*assessment*' i idrætstimerne, og vi ved noget om, hvordan idrætslærere i andre lande arbejder med at løse udfordringer omkring social ulighed, uretfærdighed, kønsdiskrimination m.m. Denne viden kan ikke direkte oversættes til danske forhold, men den kan inspirere os til at stille de rigtige spørgsmål.

Udover de ovennævnte kilder til viden, som har haft et specifikt fokus på idrætspædagogik og idræt i skolen, findes der også meget forskning om læring og undervisning mere generelt. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning udgav i 2010 et systematisk review, der kortlagde 11 forhold med betydning for elevernes læring i grundskolen, ved at kigge på studier udgivet i perioden 1990-2008 (Nordenbo et al., 2010, p. 4) og tyskeren Hilbert Meyer har identificeret 10 kendetegn ved god undervisning (Meyer, 2005). Denne type publikationer med fokus på undervisning og læring generelt, dækker også over den undervisning og læring der foregår i idrætstimerne, selvom det ikke har været

det specifikke fokus. Indholdet af de to publikationer vil ikke blive foldet ud her, men i sammenligningen med denne afhandlings endelige teori i kapitel 23.

Vi ved altså en hel del – men der er væsentlige huller i vores viden.

Vi mangler konkret viden om, hvad det er for mekanismer, der er på spil i klassen med betydning for, hvordan praksis udvikles. Vi ved ikke særligt meget om, hvordan lærerne kan arbejde med at få inkluderet de elever, der ikke er så dygtige til idræt, hvilket sandsynligvis er de elever, der kan få allermest ud af idrætstimerne, hvis blot de bliver fanget af dem – men hvordan? Der findes ikke nogen beskrivelse af god kvalitet i idrætstimerne, eller hvordan man når frem til den. De mange projekter, der pt. afvikles i Danmark med fokus på idrætstimerne, er derfor baseret på en implicit og personlig forståelse af, hvad kvalitet i idrætstimerne er. Det er derfor nødvendigt med et studie, der kan opbygge en teori om, hvad god kvalitet i idrætstimerne er, som andre kan bygge videre på. Der er brug for viden om, hvordan lærerne og eleverne kan bidrage til en god praksis, og ikke mindst hvordan de idrætsusikre elever kan blive inkluderet i idrætstimerne.

5. FORMÅL, ANALYSEENHED OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Afhandlings formål, analyseenhed og forskningsspørgsmål er udarbejdet med afsæt i ovenstående gennemgang af hvad vi ved - og hvad vi ikke ved.

Formålet med dette studie er at udvikle en dybere forståelse af de mekanismer og bagvedliggende processer, der er styrende for praksis i idrætstimerne i konkrete og virkelige idrætsklasser. Med afsæt i denne forståelse er det målet at beskrive, hvordan praksis opstår, og hvordan denne påvirkes af hhv. lærerne og eleverne. Der er specielt fokus på de idrætsusikre elevers muligheder for at deltage aktivt i idrætstimerne, og hvordan disse elever kan opnå et positivt læringsudbytte. I sidste instans er formålet med dette studie at opbygge en referenceramme, der potentielt kan hjælpe lærere, elever og skoleledere med at kvalificere idrætstimerne i Danmarks ca. 2400 skoler (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012).

Det fænomen der undersøges, og som er studiets analyseenhed, er idrætstimerne. Analyseenhed skal i denne sammenhæng forstås som den mest præcise afgrænsning af casen (Miles & Huberman, 1994, p. 26; Ramian, 2007, p. 60; Yin, 2009, p. 29). Fokus er ikke begrænset til selve undervisningssituationen, men omfatter alt hvad der sker (og ikke sker) fra starten af idrætstimen til den slutter, og de faktorer, der har indflydelse herpå (undervisningen, rammer, sociale forhold, elevernes motivation, elevernes adfærd osv.). Undersøgelsen er afgrænset til idrætstimerne, hvilket betyder, at f.eks. den fysiske aktivitet i skoledagen samlet set eller elevernes aktivitet i fritiden, ikke undersøges. Denne afgrænsning er foretaget for at få en klart afgrænset analyseenhed, og ikke fordi sammenhængen mellem skoleidrætten og skolens øvrige fag, foreningsidrætten, forældrene eller vennerne er uinteressant.

5.1 FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Til formålet knytter der sig tre forskningsspørgsmål, som studiet skal besvare.

1. Hvordan opstår klassens praksis gennem lærernes og elevernes meningsforhandling?
2. Hvilke typer praksisser påvirker de idrætsusikre elevers deltagelse i en hhv. positiv og negativ retning?
3. Hvad er de væsentligste muligheder og barrierer for, at idrætstimerne bliver afviklet med høj kvalitet?

Forskningsspørgsmålene er de spørgsmål, studiet skal kunne svare på, og er derfor også selve kernen af problemformuleringen.

ANDEN DEL – METODISKE OVERVEJELSER

Studiets overordnede forskningsstrategi er et teoriopbyggende casestudie, der primært er inspireret af Yin (2009) og Dubois & Gadde (2002). I foråret 2010 gennemførte jeg en litteratursøgning og et pilotstudie (læs mere om litteratursøgningen i bilag 1 og pilotstudiet i bilag 3), der dannede basis for udarbejdelsen af formål og forskningsspørgsmål. Jeg har fulgt fem idrætsklasser vha. af interviews og observationer, som primært er inspireret af Kvale og Brinkmann (2009), Wolcott (1994) og Spradley (1980). Tre gange i løbet af forskningsprocessen lavede jeg en cross-case analyse. Analyserne blev gennemført med afsæt i Miles & Hubermann (1994) (den iterative proces) og Charmaz (2006) (kodningsprocessen og opbygning af kodetræ). Kodningen var først åben, så blev interessante sammenhænge identificeret, der blev udarbejdet et kodetræ, og der blev gennemført en fokuseret kodning. Efter analysen startede en ny omgang datagenerering med et fornyet fokus og en optimeret datagenerering – altså theoretical sampling (Charmaz, 2006). Jeg har anvendt *systematic combining* (Dubois & Gadde, 2002), og har således lige fra studiets start forsøgt at sammenligne analysens resultater med allerede eksisterende teorier og andre studier.

Ovenstående elementer bliver beskrevet i detaljer i den følgende del af afhandlingen. I kapitel 6 argumenteres for valg af forskningsstrategi og datagenereringsmetoder, samt muligheder og begrænsninger ved kvalitative casestudier diskuteres. I kapitel 7 beskrives hvad jeg konkret gjorde, og kapitel 8 er en kritik af casestudier og kvalitative metoder. Anden del slutter af med kapitel 9, der er en gennemgang af, hvordan jeg har sikret troværdighed og kapitel 10, der er en opsamling på hele anden del.

Jeg anvender 'forskningsstrategi' som et begreb, der dækker over studiets helt overordnede strategi. Er der tale om et casestudie, randomiserede kontrollerede forsøg, aktionsforskning eller noget helt andet? Begrebet 'design' anvendes, når jeg beskriver, hvad jeg helt konkret har gjort i praksis. I denne anvendelse af begreberne forskningsstrategi og design udstikker den overordnede forskningsstrategi nogle rammer, men indenfor disse rammer kan designs mange forskellige studier. Når jeg skriver om forskningsprocessen, mener jeg hele processen, startende med litteratursøgning og sluttende med denne afhandling. Dette studie er baseret på *systematic combining*, og en stor del af forskningsprocessen er således en iterativ vekselvirkning mellem datagenerering, analyse og sammenligning med eksisterende teorier. Med 'datagenereringsmetode', mener jeg den specifikke del af forskningsprocessen, hvor der genereres data. Her kan altså være tale om interviews, observationer, spørgeskema og meget andet. Når begrebet 'metoder' anvendes, fungerer det som et overordnet begreb, der dækker alle ovennævnte begreber. Når der tales om metodiske overvejelser er det altså ikke kun knyttet til datagenereringen, men også den overordnede forskningsstrategi og design.

6. ARGUMENTER FOR STUDIETS METODER

Den overordnede strategi for dette studie er et kvalitativt multiple-case studie. Studiets design er bygget op omkring observationer, interviews og uformelle samtaler med lærere og elever i fem forskellige danske idrætsskoler i 7.-9. klasse. Casestudiet er baseret på *systematic combining* (Dubois & Gadde, 2002). Metodeafsnittet bør derfor argumentere for en række valg:

1. Hvorfor anvende et casestudie?
2. Hvorfor anvende et multiple-case studie og ikke et single-casestudie?
3. Hvorfor anvende kvalitative og ikke kvantitative metoder?
4. Hvorfor generere data vha. observationer, interviews og uformelle samtaler?
5. Hvorfor anvende *systematic combining*?

Disse spørgsmål bør kunne besvares med en tydelig og klar reference til studiets forskningsspørgsmål, da disse bør være styrende for valg af metoder (Ramian, 2007, p. 19; Yin, 2009, p. 122). Valg af metoder og design, samt argumenterne derfor, bør være tydelige for læserne, så de kan vurdere relevansen af de anvendte metoder.

6.1 HVORFOR ET CASESTUDIE?

Valget af casestudiet var i dette projekt både et tilvalg af casestudiet som forskningsstrategi, men i lige så høj grad et fravalg af alternativerne.

Yin (2009) opdeler forskning i fem *research methods*. Yins anvendelse af *methods* i denne sammenhæng skal ikke forveksles med min anvendelse af datagenereringsmetoder. I stedet kan Yins anvendelse af *methods* ses som et synonym til min anvendelse af begrebet forskningsstrategi. De fem forskningsmetoder i Yins terminologi er den eksperimentelle, survey-, historie- og registerstrategien og til sidst casestudiet (Yin, 2009, p. 5). Andre forfattere har opdelt forskellige forskningsstrategier lidt anderledes. F.eks. har Launsø og Rieper også aktionsforskning med som en forskningstype i deres terminologi (Launsø & Rieper, 2005, p. 36), mens Ramian blot skelner mellem surveystrategien, den eksperimentelle strategi og casestudiestrategien (Ramian, 2007, p. 19).

6.1.1 FRAVALG AF ALTERNATIVE FORSKNINGSSTRATEGIER

Den eksperimentelle strategi, der ofte består af randomiserede og kontrollerede forsøg (RCT), egner sig ikke til at besvare den type forskningsspørgsmål, der stilles i dette studie (Pawson & Tilley, 1997, p. 54; Pope, 2006, p. 24). Den grundlæggende ide i RCT-studier er, at to statistisk set ens grupper fungerer som hhv. kontrolgruppe og forsøgsgruppe. Før og efter en given intervention måler man på de to grupper og sammenligner, om der er forskel mellem interventions- og kontrolgruppen. Sker der en ændring i interventionsgruppen, der ikke sker i kontrolgruppen, må forskellen skyldes den indsats der er foregået i forsøgsgruppen og ikke i kontrolgruppen. RCT-studier er velegnede til at undersøge fænomener, hvor man kan kontrollere processen og sammenligne eventuelle effekter (Launsø, 2005, p. 17; Yin, 2009, p. 13). I dette studie sker der ingen intervention, og jeg har som forsker ingen kontrol over, hvad der foregår i timerne, og derfor er den eksperimentelle strategi fravalgt. Surveystrategien er hensigtsmæssig når man vil besvare spørgsmål som 'hvor mange?',

'hvor ofte?' og 'hvor meget?'. Surveystrategien er et såkaldt fixed design, hvor man ikke ændrer i datagenereringsmetoder eller design undervejs i undersøgelsen (Ramian, 2007, p. 21). Dette kræver, at man fra starten af projektet ved, hvad man ønsker at spørge om. Bl.a. fordi der i Danmark er forsket så lidt i, hvad der sker i idrætstimerne, er det ikke muligt på baggrund af tidligere studier at opstille surveysspørgsmål, der kan besvare forskningsspørgsmålene. Surveystrategien er således heller ikke noget godt valg til at besvare forskningsspørgsmålene i dette studie. I registerstrategien anvender man forskellige dokumenter i en undersøgelse af et fænomen. Det kunne f.eks. være en sammenligning af *Fælles Mål* (2009) med *Fælles Mål* (2004). Registerstrategien er fravalgt, fordi analyseenheden er idrætstimerne. Der vil ikke genereres meget viden om, hvad der faktisk sker i idrætstimerne ved at gennemgå en rækkes dokumenter. Forskningsstrategien Yin (2009) kalder for historiestrategien er primært anvendelig ved fænomener, der ikke længere er aktuelle, hvilket på ingen måder gør sig gældende i dette studie. Launsø og Rieper (2008) nævner også den handlingsrettede forskningstype – aktionsforskning. Men da der ikke er noget system, der skal implementeres eller personer der skal udvikles, er denne forskningsstrategi heller ikke brugbar med dette studies forskningsspørgsmål. Det efterlader casestudiet som sidste kandidat til valg af forskningsstrategi.

6.1.2 VALG AF CASESTUDIET SOM FORSKNINGSSTRATEGI

Praksis i idrætstimerne, og andre lignende sociale fænomener, er yderst komplekse. 40 elever og to lærere med hver deres ønsker, kilder til motivation, læringsforudsætninger, tidligere erfaringer, følelser og kropslige kompetencer gør en idrætstime til en særdeles kompleks situation, der kan beskrives på uendelig mange måder. Udfordringen er således at anvende en forskningsstrategi, der kan indfange de væsentligste forhold i den meget komplekse og kaotiske situation.

For at besvare dette projekts forskningsspørgsmål er der brug for en forskningsstrategi, der egner sig til at undersøge fænomener i deres naturlige kontekst. Desuden skal strategien være i stand til at håndtere et fænomen med en kompleksitet, der placerer fænomenet uden for forskerens kontrol, samt indeholder muligheden for at justere datagenereringen undervejs, i takt med at forskeren bliver klogere. Projektets formål er at opnå en dybere forståelse af de mekanismer og bagvedliggende processer, der er styrende for praksis i idrætstimerne i konkrete og virkelige idrætsskoler, og det er netop ved undersøgelser af stor kompleksitet, i 'real life' med mange ukontrollable variable, at casestudiet har vist sig at være en god strategi (Launsø & Rieper, 2005, p. 22; Ramian, 2007, p. 22; Trillingsgaard, 2000, p. 53; Yin, 2009, p. 19). Eisenhardt (1989) beskriver casestudiet som en strategi, der er speciel anvendelig i situationer, hvor der ikke på forhånd vides meget om det fænomen, der undersøges: *'However, there are times when little is known about a phenomenon [...] In these situations, theory building from case study research is particularly appropriate'* (Eisenhardt, 1989, p. 548). En situation, der pga. den manglende forskning på området, må siges at gøre sig gældende for dette studie.

Yin (2009) opstiller følgende tre betingelser der skal være opfyldt for, at casestudiet er et godt valg af forskningsstrategi:

1. Forskningsspørgsmålet skal have karakter af hvad, hvordan, hvorfor og ikke hvor mange, hvor ofte og hvor længe.
2. Kontrollen over fænomenet der undersøges skal være lav.
3. Fænomenet der undersøges skal være nutidigt. Det vil sige det skal være muligt at observerer fænomenet. (Yin, 2009, p. 8)

En undersøgelse af praksis i idrætstimerne lever op til disse tre kriterier, og valget af casestudiet som forskningsstrategi synes at være den bedste strategi for at få forskningsspørgsmålene besvaret. Valget af casestudiet som forskningsstrategi bliver yderligere bekræftet af, at andre tidligere har brugt denne strategi, med gode resultater, inden for det idrætspædagogiske område (Armour & Jones, 1998; Chorney, 2007; Christensen, Laursen, & Sørensen, 2011; Gibbons & Gaul, 2004; Merish & Fairclough, 2010; Romar, 1995; With-Nielsen & Pfister, 2011).

6.1.3 HVAD ER ET CASESTUDIE?

Casestudiet bliver defineret på forskellige måder i diverse tekstbøger. Yin (2009) definerer casestudiet som *'en empirisk undersøgelse der undersøger et nutidigt fænomen i dybden og i "real-life-kontekst" især når grænsen mellem fænomenet og konteksten ikke er tydelig'* (Yin, 2009, p. 18). Dul og Hak (2008) kritiserer denne definition for ikke at fokusere på, at casestudiet er knyttet til kun en enkelt eller få cases (Dul & Hak, 2008, p. 4). Dul og Hak (2008) giver deres eget bud på en definition: *'A case study is a study in which (a) one case or a small number of cases in their real life context are selected, and (b) scores obtained from these cases are analyzed in a qualitative manner'* (Dul & Hak, 2008, p. 4). I denne definition beskrives casestudiet fejlagtigt som en strategi, der altid gør brug af kvalitative analysemetoder, hvilket ikke nødvendigvis behøver at være tilfældet. Casestudier gør ofte brug af kvalitative metoder, men der er også mange eksempler på casestudier, der anvender både kvalitative og kvantitative data og analysemetoder (f.eks. Romar, 1995). Dog mener jeg, at Dul og Haks kritik er ganske relevant, da et af casestudiets kendetegn netop er, at der arbejdes med ganske få cases. Robson (2002) giver en tredje definition, som bl.a. Knud Ramian tager afsæt i: *'Casestudiet er en strategi til empirisk udforskning af et udvalgt fænomen i sin naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder, der kan anvendes i en bevisførelse'* (Ramian, 2007, p. 15). Problemet med Robsons definition er det samme med Yins – nemlig, at det ikke ekspliciteres, at et casestudie kendetegnes ved at undersøge en eller få cases. Med afsæt i Robsons (2002) og Yins (2009) definitioner, kan de med Dul og Haks (2008) kritik i baghovedet omskrives til følgende definition:

Casestudiet er en strategi for empirisk udforskning af et udvalgt nutidigt fænomen, der undersøges i dybden i "real-life-kontekst". Casestudiet kendetegnes ved at en enkelt eller få cases undersøges med flere datakilder, der kan anvendes i en bevisførelse.

Casestudiet adskiller sig altså fra eksperimentet (undersøger ikke fænomener i deres naturlige kontekst), surveystrategien (kan ikke undersøge i dybden, og må sætte klare grænser mellem

fænomenet og konteksten), historiestrategien (beskæftiger sig normalt med fænomener, der ikke er nutidige) og registerstrategien (undersøger ikke et fænomen i 'real-life' kontekst).

6.2 HVORFOR ET MULTIPLE-CASESTUDIE?

Det er vigtigt ikke at sidestille brugen af flere cases med den logik, der ligger i f.eks. at have flere respondenter i en survey eller deltagere i et eksperiment. I denne fejlagtige sammenligning ligger implicit en forståelse af, at casestudiets mål er at lave en statistik generalisering, hvilket ikke er tilfældet. En bedre sammenligning er, at de fem cases svarer til fem forskellige eksperimenter med muligheden for at sammenligne konklusionerne fra de fem cases (Yin, 2009, p. 54). I et multiple-casestudie sammenligner man konklusionerne og resultaterne frem for at sammenligne variable på tværs af de fem cases (Eisenhardt, 1989; Henriksen, 2010, p. 46; Ramian, 2007). Eksempelvis sammenlignes de idrætsusikre elevers muligheder for at deltage i alle fem cases ikke med praksis fra alle fem cases. De idrætsusikres elevers muligheder for at deltage i praksis sammenlignes i den enkelte konkrete case. Efterfølgende kan konklusionerne fra de fem konkrete cases sammenlignes og bruges til at belyse de idrætsusikre elevers muligheder for at deltage i forskellige kontekster og praksisser. At vælge et multiple-case studie frem for et single-case studie gør det altså muligt, i højere grad at beskrive de kontekster, hvori projektets konklusioner er gyldige (Henriksen, 2010, p. 47).

Der kunne være metodiske fordele ved at gennemføre de fem casestudier serielt. Dvs. at erfaringerne fra det første casestudie kan bruges til at optimere forskningsspørgsmålene og hypoteserne til den næste case (Dul & Hak, 2008). Dette har dog ikke været muligt i dette projekt af tidsmæssige årsager.

6.3 VALG AF DATAGENERERINGSMETODER

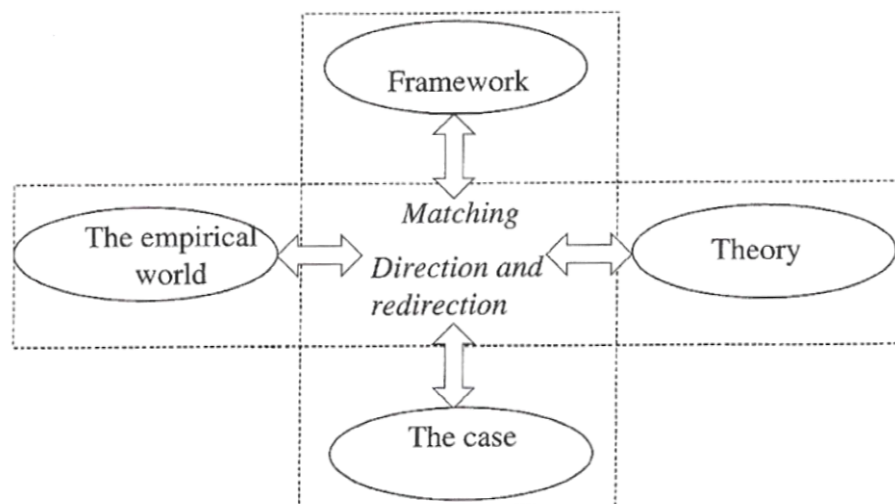
Jeg valgte at anvende kvalitative datagenereringsmetoder, da kvalitative data muliggør et fokus på *'naturally occurring, ordinary events in natural settings, so that we have a strong handle on what "real life" is like'* (Miles & Huberman, 1984, p. 10). Det ville ikke være muligt at besvare forskningsspørgsmålene i dette studie med kvantificerbare data. Interviews og observationer er velegnede metoder til at få lærernes og elevernes holdninger, præferencer og erfaringer italesat og dokumenteret (Kvale & Brinkmann, 2009; Miles & Huberman, 1984, p. 10). Kvale og Brinkmann (2009) læner sig op ad en fænomenologisk tradition, hvor målet er at forstå sociale fænomener ud fra den interviewedes egne perspektiver. Interviewet beskriver altså informantens oplevelser ud fra antagelsen at: *'den vigtigste virkelighed er den mennesker opfatter'* (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 44). Dette er netop en type viden, der kan bidrage til at besvare projektets forskningsspørgsmål.

6.4 HVORFOR 'SYSTEMATIC COMBINING'?

Studiet anvender de principper som Dubois og Gadde (2002) beskriver i deres *'integrated approach'* til casestudier, som de kalder *systematic combining*. Systematic combining er, ifølge Dubois og Gadde (2002) *'a process where theoretical framework, empirical fieldwork, and case analysis evolve*

simontaneously, and it is particularly useful for development of new theories' (Dubois & Gadde, 2002, p. 554).

I modsætning til mange andre forskningsstrategier foregår datagenerering, analyse og sammenligning med eksisterende teorier ikke adskilt, men samtidig. Forskeren forholder sig altså løbende til, hvordan empirien passer med eksisterende teorier. I 'systematic combining' afvikles forskningsprocessen som en iterativ proces med en konstant vekselvirkning mellem forskningsprocessens elementer - som er afbilledet i figur 4.



Figur 4. Systematic combining er en iterativ proces mellem casen, datagenerering, teoretisk ramme og den model eller teori der er under udvikling (Dubois & Gadde, 2002, p. 555).

De fire elementer udvikles samtidig ud fra den opfattelse, at teori ikke kan forstås uden empiriske observationer og vise versa (Dubois & Gadde, 2002, p. 555).

Målet er at udvikle en dybere forståelse af idrætstimerne, med afsæt i den empiri der genereres undervejs. Afhandlingen skal, med andre ord, udvikle en teori om det fænomen, der undersøges på baggrund af den empiri der genereres. At opbygge en teori omkring det sociale fænomen man undersøger på baggrund af empiri, blev første gang beskrevet af Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss i 1967 i bogen *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Grounded theory (GT) er siden 1967 videreudviklet af mange andre - bl.a. Miles og Hubermann (1994) og Charmaz (2006). Disse to eksempler på videreudviklinger af GT er baseret på et mere konstruktivistisk syn på viden og på det fænomen, man undersøger. Glaser og Strauss taler om at opdage en teori ud fra data uafhængigt af forskeren. I denne forståelse er 'data' eller 'sandheden' altså noget, der eksisterer et eller andet sted ude i virkeligheden, og det er forskerens rolle at finde den. Charmaz ser hverken data eller teorier som noget der opdages, men som noget der skabes af forskeren selv (Charmaz, 2006, p. 10). De fleste nyere versioner af GT er også åbne overfor at tage afsæt i allerede eksisterende viden. I den oprindelige version af GT lægges der vægt på, at forskeren ikke lader sig påvirke af allerede eksisterende viden på området, men udelukkende forholder sig til egen empiri. Anvendelsen af Miles og Hubermann (1994) og Charmaz (2006) uddybes i kapitel 6.5.1. For nu er det nok blot at konstatere,

at ideen om systematic combining er en yderligere udvikling GT, med et øget fokus på at arbejde med eksisterende teorier allerede tidligt i forskningsprocessen. *The systematic combining we propose is an argument for a stronger reliance on theory than is suggested by true induction* (Dubois & Gadde, 2002, p. 555).

Målet med systematic combining er at udarbejde en teori om fænomenet, der undersøges (Dubois & Gadde, 2002, p. 555). Ordet 'teori' må i denne sammenhæng ikke forstås som en teori i naturvidenskabelig forstand. En *ideal* teori i naturvidenskabelig forstand skal have seks grundlæggende karakteristika, som den bør forsøge at leve op til: (i) *Explicit* (en teori skal være klar og fuldstændig, og må ikke bygge på fortolkninger eller intuition). (ii) *Universel* (gælder i alle kontekster). (iii) *Abstrakt* (henvisning til konkrete eksempler må ikke være en forudsætning). (iv) *Diskret* (en teori skal ikke referere til menneskelige interesser, traditioner og institutioner). (v) *Systematisk* (egenskaber og faktorer er relateret til hinanden ved regler eller love). (vi) *Fuldstændig og forudsigende* (teorien skal dække alle typer hændelser inden for det fænomen, teorien udtaler sig om og på den baggrund kunne give præcise forudsigelser) (Flyvbjerg, 1991, p. 55). Sociale fænomener, som f.eks. undervisning, er så kontekstafhængige, at det ikke giver mening at jage en teori i den naturvidenskabelige forståelse af begrebet. Flyvbjerg opsummerer: *'There does not and probably cannot exist predictive theory in social science'* (Flyvbjerg, 2006, p. 223). Studiet af menneskers sociale adfærd, som i denne afhandling er praksis i idrætstimer, kan dog bidrage til en øget forståelse af de mekanismer, der er på spil. Flyvbjerg argumenterer, at formålet med studier af menneskelig adfærd, i stedet for at opstille teorier i en naturvidenskabelig forståelse, er at *'bidrage til samfundets kapacitet for værdirational tænkning og handling. Dette kan ske både ved konkrete empiriske analyser og ved praktiske filosofiske overvejelser, eller bedst: ved en kombination af de to'* (Flyvbjerg, 1991, p. 87). Nærværende afhandling er ikke et forsøg på at udvikle en teori, der kan leve op til *ideal* teoriens seks karakteristika, da dette med afsæt i ovenstående argumentation ville være meningsløst. Alligevel anvender jeg ordet teori om den model (se bl.a. figur 23) og de konklusioner, der er resultatet af afhandlingens diskussion. Det gør jeg, da det er den terminologi, der knytter sig til systematic combining og andre versioner af GT. I den naturvidenskabelige terminologi er der i højere grad tale om en model eller en række hypoteser.

6.5 ANALYSE

Studier af sociale fænomener baseres ofte på en række analysemetoder, som ikke altid står klart for læseren. Miles og Hubermann (1994) formulerer det således: *'The most serious and central difficulty in the use of qualitative data is that methods of analysis are not well formulated'* (Miles & Huberman, 1994, p. 2). Udfordringerne med analyse af kvalitative data er blevet håndteret meget forskelligt. Nogle forskere mener, at analyse er på linje med kunst og altså er en meget intuitiv proces, der ikke kan beskrives. Andre mener, at analysen mål er at skabe rige og detaljerede narrativer, der ikke kan eller skal kodes (Dahler-Larsen, 2008b, p. 105). Andre undlader helt at beskrive analysen med argumentet, at det alligevel ikke er muligt at skabe 100 % validitet (Miles & Huberman, 1994, p. 2). Skal læserne have tillid til studiets konklusioner, må analysemetoderne imidlertid være klart og tydeligt beskrevet og til at gennemskue for læseren. Dahler-Larsen formulerer det således: *'Så meget desto vigtigere er det, at alle afgørende analysekriterier er gennemsigtige og anvendes. Jo mere distinkt den analytiske "vej" er, desto mere plausible bliver analyser.'* (Dahler-Larsen, 2008a, p. 109).

Analysen i dette studie er, som i så mange andre kvalitative studier, sammensat af ideer fra flere kilder. Der er ikke, som i de kvantitative studier, konsensus om, hvilke analysemetoder der er "the golden standard", og det er almindelig praksis at kombinerer forskellige strategier, for at finde en der passer til netop det pågældende studie (Dahler-Larsen, 2008a, p. 105). Der er dog fællestræk for de forskellige forslag til analysestrategier. Adskillige metodeforfattere er enige om, at der ikke findes nogen analysestrategi, som er at foretrække i alle kvalitative studier (Dahler-Larsen, 2008a; Kvale & Brinkmann, 2009). Der er altså konsensus om, at der ikke er konsensus. Et andet fællestræk for de forskellige forslag er, at kvalitative metoder altid er i undersøgelsespersonens perspektiv. En tredje fælles karakter er, at analysens mål er at skabe begreber og koncepter, der ligger ud over undersøgelsespersonens evne til at beskrive det fænomen, der undersøges. Det sidste fællestræk, ifølge Dahler-Larsen (2008b, s. 109), er behovet for at forskere udvikler transparente og eksplicite analysestrategier. Disse fællestræk forsøger jeg at leve op til i den sammensatte strategi for dette studie. Accepten af, at der er mange måder at analysere på, skal ikke forveksles med '*anything goes*', og det er da heller ikke fordi, at der er mangel på metodeforfattere, som foreslår netop deres strategi som værende lige en tand bedre end de andres.

De primære kilder til analysestrategi i dette studie er Miles & Huberman (1994), Charmaz (2006) og Dubois og Gadde (2002). Før selve analysestrategien præsenteres, er det nødvendigt med en kort beskrivelse af hhv. induktiv og deduktiv analyse. Med induktiv analyse menes, at analysen styres af empirien uden forudindtagne holdninger til, hvordan empirien skal kategoriseres. Induktiv analyse går ofte hånd i hånd med GT, men en induktiv analysestrategi kan også bruges i forbindelse med andre analysemetoder. En deduktiv analyse derimod, er en analyse, hvor man inden analysen starter (og ofte inden datagenereringen starter), har besluttet sig for en række kategorier eller koder, analysen skal gøre brug af. I Kvale og Brinkmanns terminologi svarer induktiv kodning til *datastyret* kodning (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 224). Dette stilles over for *begrebsstyret* kodning, der bruger koder, forskeren har opstillet før datagenereringen – altså hvad Eisenhardt (1989), Olsen (2002), Charmaz (2009) m.fl. kalder en deduktive analysestrategi eller deduktiv kodning.

6.5.1 PROJEKTETS ANALYSESTRATEGI

Som beskrevet tidligere foregik analysen sideløbende med datagenereringen og teoriudviklingen, som beskrevet i systematic combining (Dubois & Gadde, 2002). Analyseprocessen blev derfor i starten af forskningsprocessen ganske induktiv, men i takt med at min forståelse udviklede sig, blev både datagenereringen og analysen mere deduktiv, og samlede sig omkring de emner og temaer, som udvikledes i forskningsprocessen. Analysen i dette projekt bestod af:

1. Meningskondensering og kodning af data. I første omgang en induktiv kodning, hvor koderne var baseret på de begreber og mekanismer, der var beskrevet i observationsnoterne og transskriberingerne.
2. Identifikation af sammenhænge, mønstre, paradokser eller andre forhold mellem koderne, der virkede betydningsfulde. De induktive koder blev organiseret i et kodetræ, således at nogle koder blev en underkategori til andre koder.
3. Fokuseret kodning, hvor data blev kodet endnu engang med fokus rettet mod de sammenhænge, der kom frem i den åbne kodning.

4. Theoretical sampling. Efter den fokuserede kodning blev de opstillede kategorier eller temaer brugt til at kvalificere den næste omgang datagenerering.
5. Processen blev gentaget, og efterhånden som datagenereringen blev mere præcis oparbejdedes nogle kategorier eller generaliseringer, der med afsæt i data kunne beskrive praksis. I starten var kategorierne svage, men efterhånden som både datagenereringen og analysen blev fokuseret omkring en række kernebegreber, blev begreberne stærkere og mere forankrede i data. Processen fortsætter ideelt set indtil datagenereringen ikke bidrager til at nuancerer hypoteserne yderligere (Eisenhardt, 1989, p. 545). I praksis var denne del af studiet begrænset til 8½ måned.

Undervejs i hele den beskrevne proces blev den teori, der blev udviklet, konstant sammenlignet med empirien, ligesom der også blev sammenlignet med allerede eksisterende teorier.

Denne analyse af kvalitative data var en iterativ proces i modsætning til analysen af kvantitative data, der oftest er en sekventiel proces (Miles & Huberman, 1994, p. 12). Analysen resulterede i, at datagenereringen konstant blev mere og mere samlet omkring de kategorier og temaer, som analysen pegede på. Denne måde at analysere data på blev valgt, da det var nødvendigt med en strategi, der gav mulighed for at fokus kunne udvikle sig undervejs i processen. Analysemetoder der baserer sig på GT, har alle denne konstante vekselvirkning mellem analyse og datagenerering. Grunden til at valget faldt på Charmaz (2006) og Miles og Hubermann (1994) frem for den oprindelige version (eller andre) af GT, var muligheden for at bringe allerede eksisterende teorier ind i forskningsprocessen. Principperne i systematic combining betød, at studiets forskningsspørgsmål blev justeret efterhånden som forskningsprocessen blev mere fokuseret omkring de vigtigste temaer. De tre forskningsspørgsmål som er beskrevet i forbindelse med den endelige analyse, er omformuleret adskillige gange i løbet af processen. Jeg vidste f.eks. ikke inden projektet gik i gang, at de idrætsusikre elever ville blive et vigtigt fokuspunkt for den sidste del af datagenereringen, men det var den vej analyseprocessen bragte projektet.

7. DESIGN – HVAD HAR JEG GJORT?

I kapitel 6 er der argumenteret for valget af forskningsstrategi, metoder og analysestrategi. I kapitel 7 præsenteres studiets design – hvad der konkret blev gjort inden for forskningsstrategiens rammer.

Studiet er et kvalitativt multiple-case studie, som vha. observationer, interviews og uformelle samtaler med lærere og elever udvikler en forståelse af de mekanismer, der er styrende for praksis i idrætstimerne i de fem cases. Før selve projektet gik i gang, blev et pilotstudie, som præsenteres i bilag 3, gennemført.

De fem idrætsskoler blev fulgt igennem ca. otte måneder. Datagenereringen bestod af tre forskellige metoder:

1. Observationer af 9-13 lektioner i hver case. Herunder uformelle samtaler med elever og lærere.
2. Semistruktureret interviews med de involverede lærere (8 lærere i alt).
3. Fokusgruppeinterviews af elever (18 interviews i alt).

Forskningsprocessen fulgte principperne i systematic combining. Det vil sige at datagenereringen, anvendelsen af Wengers teori om meningsforhandling samt udvikling af studiets konklusioner forløb sideløbende i en konstant vekselvirkning mellem forskningsprocessen elementer. I figur 8 findes en skematisk fremstilling af studiets design.

Forud for datagenereringen blev der på baggrund af litteratursøgningen og pilotstudiet opstillet fire temaer, der kunne have betydning for besvarelsen af forskningsspørgsmålene. De fire temaer var 'skolens rammer', 'klassens sociale miljø og elevernes holdning til faget', 'lærernes planlægning og adfærd' samt 'timerens indhold'. Disse temaer var bl.a. baseret på EVA-rapportens fokus på det ensformige indhold i timerne, de mange ALT-PE studier med fokus på lærernes adfærd samt de mange kvalitative studier med fokus på elevernes holdninger og sociale mønstre. De fire temaer var styrende for datagenereringen i starten af processen, men efterhånden som empirien blev analyseret, begyndte andre temaer og koder at guide datagenereringen.

Der blev tre gange gennemført en cross-case analyse for at gøre den efterfølgende datagenerering mere fokuseret. Ved hver cross-case analyse blev de fem cases først analyseret enkeltvist og derefter sammenlignet på tværs. I den første cross-case analyse opstod der kategorier og koder, som i højere og højere grad handlede om, hvordan lærerne og eleverne forhandlede om, hvad der skulle ske i timerne. Det var i samarbejdet eleverne imellem, og mellem lærerne og eleverne, nøglen til at forstå de mekanismer, der var styrende for praksis lå begravet. På baggrund af denne første cross-case analyse blev Wengers beskrivelse af praksisfællesskaber – og herunder meningsforhandling (Wenger, 1998) – implementeret som den teoretiske ramme for forskningsprocessen. Implementeringen af Wengers teori styrede både datagenereringen i en mere fokuseret retning (imod at dokumentere f.eks. meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse), men den betød også en fokuseret kodning af de data, der allerede var genereret. Det viste sig, at Wengers brug af meningsforhandling gennem deltagelse og tingsliggørelse passede godt med de observationer, der allerede var gennemført. Efter yderligere et par måneder skete der en yderligere nuancering af datagenereringen i den anden cross-

case analyse, da de koder og kategorier der handlede om de idrætsusikre elever, blev mere og mere tydelige i analysen. Den sidste del af datagenereringen bestod således i høj grad af at dokumentere de idrætsusikre elevers muligheder for at deltage. Efter datagenereringen var slut, blev de sidste caseanalyser gennemført samtidig med casebeskrivelserne. I figur 8 indikerer pilene mellem caseanalyserne og casebeskrivelserne, at de to processer forløber integreret. Selve skriveprocessen var også en del af analyseprocessen. Da casebeskrivelserne var færdige, blev den sidste cross-case analyse gennemført, og studiets konklusioner blev draget. Også denne sidste del af analyseprocessen var en dynamisk proces. Efterhånden som diskussionen og den samlede analyse skred frem, måtte jeg adskillige gange gå tilbage til de enkelte casebeskrivelser og caseanalyser og arbejde videre med dem.

	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4	Case 5
28.09.09— 03.12.09	3 obs	3 obs	2 obs	6 obs	5 obs
04.12.09- 12.01.10	Første cross-case analyse (implementering af Wenger)				
13.01.10- 19.03.10	4 obs	4 obs	5 obs	3 obs	2 obs
20.03.10- 19.04.10	Anden cross-case analyse (fokus på idrætsusikre elever)				
20.04.10- 03.06.10	2 obs	3 obs	2 obs	4 obs	3 obs
04.06.10	Endelige cross-case analyse (den endelige afhandling og artikler)				

Tabel 2. En oversigt over observationer og cross-case analyser.

Denne korte gengivelse af forskningsprocessen tegner et billede, der er noget mere overskueligt og ligefrem, end processen i virkeligheden var. Undervejs var der mange afstikkere til forskellige koder eller temaer, som viste sig ikke at have nogen stor betydning. Ligesom også andre teorier blev taget op til overvejelse uden for alvor at blive implementeret i processen, da disse teorier ikke på samme måde som Wengers, var i stand til at bidrage med øget forståelse af casene.

7.1 UDVÆLGELSE AF CASES

Valg af cases har stor betydning for, hvad man efter studiet kan udtale sig om (Eisenhardt, 1989, p. 537; Miles & Huberman, 1994, p. 27; Ramian, 2007, p. 83). I denne afhandling spiller den manglende forskning på området en stor rolle for udvælgelsen af cases. Uden tidligere studier at læne sig op ad, var det ikke muligt at opstille kvalificerede forventninger til, om bestemte typer skoler havde idrætstimer af en bestemt karakter. De fem cases er derfor valgt ud fra princippet om maksimumvariation (Flyvbjerg, 2006, p. 230; Miles & Huberman, 1994, p. 28). I praksis havde jeg kontakt til seks skoler med forskellige profiler mht. størrelse, by/land og om skolen havde et specielt idrætsfokus. Ud af de seks skoler var der tre, der svarede positivt tilbage. På disse tre skoler var det muligt at følge syv 7.-9. klasser (da der var nogle klasser der havde idrætstimer timer samtidig). I starten af datagenereringen fulgte jeg alle syv klasser, men efter et par måneder valgte jeg de fem

klasser ud, der bedst levede op til kriteriet om maksimumvariation. Jeg sorterede to klasser fra, der mindede meget om en anden klasse, således at jeg opretholdt så stor brede på studiets cases som muligt.

7.2 OBSERVER

Spradley (1980) inddeler observationer i fem forskellige typer afhængig af forskerens egen deltagelse i det fænomen, der skal undersøges. Disse fem typer ligger på et kontinuum startende med 'nonparticipant' til 'complete'. Figur 5 illustrerer de fem typer af observation.

Degree of involvment	Type of participation
High Lov	Complete
	Active
	Moderate
	Passive
(non-involvement)	Nonparticipant

Figur 5. Spradleys inddeling af typer af observationer (Spradley, 1980, p. 58)

Med 'passive participation' mener Spradley, at man er '*present at the scene of action but does not participate or interact with other people to any great extent*' (Spradley, 1980, p. 59), hvilket er den type, der blev anvendt i dette projekt. Passiv deltagelse blev valgt for ikke at påvirke praksis i idrætstimerne. Jeg ønskede at oparbejde en fortrolighed med eleverne, hvilket jeg vurderede, ikke ville være muligt, hvis jeg deltog aktivt i timerne enten som deltager eller underviser. Jeg vurderede, at der var en risiko for, at eleverne forbandt mig med lærerne og skolen, hvis jeg valgte en mere deltagende form for observation, og på den baggrund måske ikke være villig til at fortælle ærligt om deres oplevelser i idrætstimerne.

I praksis blev observationerne gennemført ved, at jeg under lektionen brugte en diktafon til at indtale alle mine kommentarer. Efter endt observation skrev jeg mine observationsnoter med afsæt i de indtalte kommentarer. Mit fokus i den enkelte observation tog i starten af observationsperioden udgangspunkt i de fire oprindelige temaer og deres indbyrdes relationer. Efterhånden som den iterative analyseproces skred frem, kom der nye fokuspunkter som guidede datagenereringen.

Videoptagelser af timerne er meget anvendt i klasserumsforskning, og jeg vil derfor kort gøre rede for, hvorfor jeg ikke gør brug af video. Jeg forsøgte under pilotstudiet at anvende videoptagelser, men havde ikke gode erfaringer med det. Det klasserum der anvendes i idrætstimerne er så stort, og eleverne er så meget i bevægelse, at det er meget vanskeligt at indfange noget væsentligt på video. De optagelser jeg lavede i pilotprojektet, kunne ikke bidrage med noget meningsfuldt, og derfor har jeg valgt metoden fra.

7.3 INTERVIEWS

De semistrukturerede forskningsinterviews af lærerne blev gennemført i datagenereringens sidste del. Ud over at interviewe lærerne blev der gennemført 18 fokusgruppeinterviews med elever i grupper af 2-5 elever per fokusgruppe. Elevinterviewene blev gennemført i forlængelse af idrætstimerne og enkelte af dem under idrætstimerne. Lærerinterviewene blev gennemført, når det passede ind i lærernes skema.

Det viste sig at være vanskeligt at få eleverne til at give uddybende svar under interviewene. Derfor opprioriterede jeg at bruge mere tid på at tale med eleverne under observationerne, hvor det var lettere at få eleverne til at reflektere over praksis, da de som regel havde specifikke hændelser og udtalelser, de kunne forholde sig til. Udvælgelsen af de elever der blev interviewet eller indgik i en uformel samtale under observationerne, skete på baggrund af, hvad der skete i timerne. Samtalerne opstod således oftest på baggrund af helt konkrete hændelser i timerne. Hvis f.eks. en gruppe elever udvandrede fra en time pga. utilfredshed, op søgte jeg denne gruppe elever for at få en snak med dem. Både i forbindelse med interviews af lærerne og elever blev de retningslinjer som Kvale og Brinkmann (2009) angiver fulgt. Interviewguides kan ses i bilag 4. Alle interviews er transskriberet i deres fulde længde, og er desuden gemt som lydfil til eventuel senere brug. Når udtalelser fra samtaler eller interviews gengives i rapporten, er de som udgangspunkt gengivet ordret. Dog er der enkelte steder, hvor ordstillingen eller formuleringen er ændret for at gøre citatet forståeligt for læserne. Der er ikke ændret på meningen af de anvendte citater.

7.4 ANALYSEN

Analysen forløb som beskrevet i afsnit 6.5. Der er altså ikke tale om en analyse adskilt fra datagenereringen, men om en iterativ proces, hvor datagenereringen og analysearbejdet foregår parallelt.

7.4.1 DEN ÅBNE / INITIELLE KODNING

Den analytiske proces startede med kodningen, som er den analytiske praksis, hele strategien var bygget op omkring. Efter gennemlæsning af transskriberinger eller observationsnoter blev teksten inddelt i mindre enheder, der blev tildelt en kode. Denne første kodning var induktiv, hvilket vil sige, at der ikke blev kodet efter en forudbestemt skabelon, men kodningen var styret af det, der stod i observationsnoterne og transskriberingerne. Det er vigtigt, at man holder alle muligheder åbne, og ikke fokuserer på bestemte forhold eller fænomener (Charmaz, 2006, p. 47). Det er vigtigt, at koderne er stærkt forbundne til data – hvilket Charmaz (2006) foreslår, at man opnår ved at koder hændelser frem for emner. Idéen er, at man tolker så lidt som muligt, og beskriver så meget som muligt i den åbne kodning for at sikre et stærkt bånd mellem koderne og data. Jeg forsøgte at leve op til de retningslinjer, som Charmaz opstiller for god kode-praksis ved åben kodning:

1. *Forbliv åben*
2. *Hold dig tæt til data*
3. *Hold koderne simple og præcise*
4. *Konstruer korte koder*
5. *Sammenlign data med data*
6. *Bevæg dig hurtig gennem data* (Charmaz, 2006, p. 49)

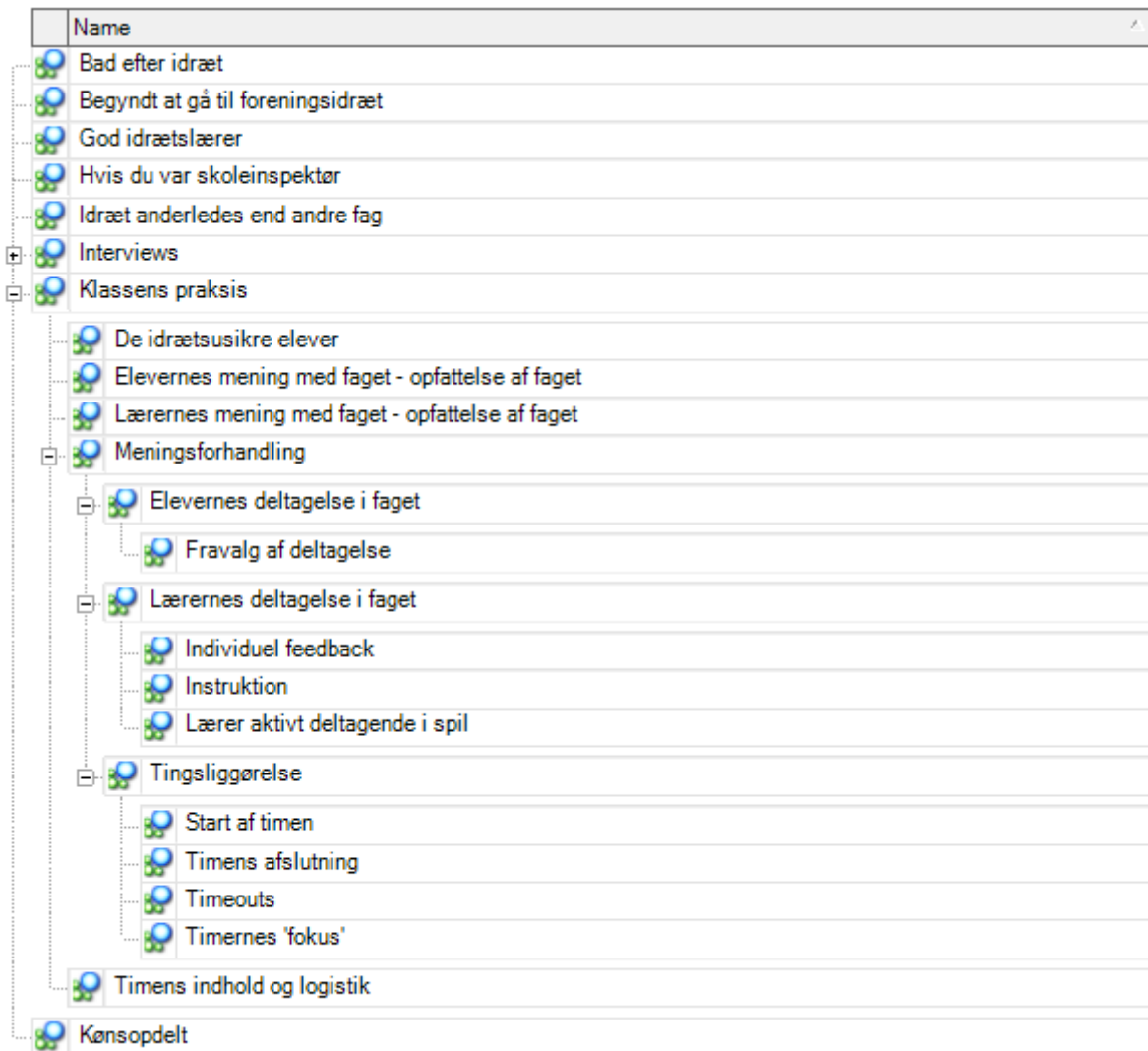
Formålet med den åbne kodning er at få data reduceret til en håndterbar mængde, uden at meningen med den indsamlede data går tabt. I dette studie er al kodning foregået i NVivo-8.

7.4.2 IDENTIFIKATION AF SAMMENHÆNGE OG OPBYGNING AF KODETRÆ

Næste skridt i analysen var identificering af interessante sammenhænge, paradokser, overraskende afvigelser eller uoverensstemmelser i de åbne koder. Ved at se på de åbne koder og lede efter koder, der lå tæt på hinanden, opstod nogle koder, som fungerede som overkategori for andre koder. F.eks. var en af de første åbne koder 'elever får ros' og en anden 'lærer instruerer'. Disse to koder kan samles under en kode, som jeg kaldte 'lærernes adfærd'. På denne måde opstod langsomt et kodetræ, hvor de åbne koder blev organiseret i et hierarkisk system.

7.4.3 DEN FOKUSEREDE KODNING

Næste skridt var at kode de samme observationsnoter endnu en gang med et mere fokuseret blik på de koder, der lå i toppen af kodetræet. Efterhånden som mere og mere data blev analyseret, blev denne fokuserede form for kodning mere dominerende (Miles & Huberman, 1994, p. 64). F.eks. da jeg valgte at fokusere på de idrætsusikre elever, begyndte jeg at kode med det specifikke fokus, ligesom selve datagenereringen også blev fokuseret på dette tema. Efterhånden som forskningsprocessen kørte i længere og længere tid, fik koderne knyttet teori og empiri stadigt tættere sammen. Den sidste gennemkodning af materialet var en ren fokuseret (deduktiv) kodning, hvor der kun blev anvendt de koder, som var opstået undervejs i forskningsprocessen. Kodetræet fra denne sidste kodning kan ses i figur 6.



Figur 6. En oversigt over kodetræet til den sidste fokuserede kodning.

7.4.4 THEORETICAL SAMPLING

Efterhånden som min forståelse af idrættimerne voksede, blev datagenereringen mere fokuseret. Datagenereringen, der i starten var åben og induktiv, blev, i takt med at analyseprocessen identificerede de vigtigste temaer, løbende mere fokuseret på at generere data om netop disse temaer. Det som Charmaz (2009) kalder for theoretical sampling. Som beskrevet i tabel 2 var det efter den første cross-case analyse især meningsforhandlingen, der var i fokus for datagenereringen og de idrætsusikre elever efter den anden.

I praksis fungerede det sådan, at de temaer eller fænomener jeg skulle være specielt opmærksomme på under observationerne, fremgik i toppen af det skema til observationsnoter, jeg havde med ud til observationen. Disse noter havde jeg med ud til observationerne, så jeg kunne minde mig selv om, hvor min opmærksomhed skulle være skærpet. I tabel 3 ses et eksempel på toppen af mine observationsnoter. Efter observationen blev felterne udfyldt og observationsnoterne skrevet, men tabellens nederste række fremgik allerede inden observationen.

Sted	XXXX
Dato	13.01.10
Tidspunkt	8.15-9.45
Klassetrin	9. klasse
Antal elever	18 pi + 12 dr – i alt 30 elever. 2 er ikke omklædt
Lærere	XXXX & XXXX
Vejret	Indendørs
Fokus for obs.	Meningsforhandling - tingsliggørelse - deltagelse - Wenger

Tabel 3. Et eksempel på huske-ord der skulle hjælpe til den fokuserede datagenerering.

7.4.5 MEMOER

Memoer er trinbrættet fra data til teori. Memoer bruges til at samle op på de sammenhænge, man ser, eller de spørgsmål der opstår undervejs i analyseprocessen. Undervejs i processen lavede jeg noter når sammenhænge, modsætninger, paradokser eller overraskende hændelser skete. Disse memoer blev koblet til enten observationsnoter eller interviews i NVivo-8, og kunne således hurtigt findes frem i analyseprocessen. Inspireret af Miles og Hubermann (1994) besvarede jeg en række spørgsmål efter hver observation – hvilket svarer til at lave et memo umiddelbart efter datagenereringen, og altså inden den egentlige analyse. Spørgsmålene jeg stillede mig selv, udviklede sig efterhånden som forskningsprocessen skred frem. Nogle memoer var korte, andre lange. Nogle memoer var rodet og andre meget præcise. Nogle memoer blev aldrig brugt til noget, andre udviklede sig langsomt til at være de temaer som forskningsprocessen samlede sig omkring. Et eksempel på et memo efter en observation:

Spillet fungerer også godt i forhold til de boldsvage elever. Er der noget med, at disse elever i særlig høj grad er integreret i hele klassens praksis, og at der ikke blot er tale om to parallelle praksisser? Det har noget at gøre med spillets karakter - at ingen bliver udstillet pga. af kaos og de mange bolde. Men der er også en anden stemning i denne klasse - det lugter af fairplay og accept. Klassen har opbygget nogen værdier og normer der virker hensigtsmæssige – hvorfor og hvordan? (memo efter observation den 02.12.09).

Ovenstående memo stammer fra en observation umiddelbart før den første cross-case analyse, hvor meningsforhandling fremstod som en af de vigtigste koder, og Wengers teori om meningsforhandling blev implementeret.

8. KRITIK AF CASESTUDIER OG KVALITATIVE METODER

Casestudiet bliver, ligesom alle andre forskningsstrategier, kritiseret for en række forhold. Jeg vil i dette afsnit beskrive de mest almindelige kritikpunkter og min dertilhørende respons.

Kritikere med en naturvidenskabelig baggrund nævner ofte, at man ikke kan generalisere ud fra en enkelt case – og at dette er casestudiets væsentligste mangel (Flyvbjerg, 2006, p. 221). Til denne kritik vil jeg give to svar. For det første er det korrekt, at man ikke ud fra en enkelt case kan lave en statistisk generalisering, men det er forkert, at man ikke ud fra en enkelt case, kan sige noget meget generelt. Har man ud fra én enkelt case f.eks. opdaget en sort svane, kan man falsificere teorien om, at alle svaner er hvide. I særdeleshed synes casestudiet at være velegnet til at falsificere eksisterende teorier eller antagelser om det undersøgte fænomen. Ud over at kunne falsificere eksisterende teorier, kan casestudier anvendes i opbygningen af nye teorier. Der er mange eksempler på teorier, der er opbygget over få cases – f.eks. Darwins evolutionsteori eller Freuds psykoanalyse. Disse teorier er ikke opbygget med afsæt i en statistisk generalisering, men på grundige undersøgelser af få cases og en grundig argumentation.

Mit andet svar knytter sig til de mange casestudier, der ikke har til formål at falsificere eksisterende teorier – som f.eks. denne afhandling. I disse tilfælde er det vigtigt, at det er forskningsspørgsmålene, der dikterer, hvilken forskningsstrategi man vælger. Ønsker man at lave en exit-poll fra et valgsted, er casestudiet ikke det rigtige valg. Casestudiets mål er at opbygge kontekstafhængig viden, og i stedet for statistiske sammenhænge er det gode argumenter, der skal understøtte casestudiets konklusioner. Der er altså ikke noget forkert i kritikken om, at man ikke kan lave statistiske generaliseringer ud fra enkelte cases – fejlen består i at antage, at dette skulle være casestudiets formål. Kritikken er ganske forståelig, og den beror givetvis på, at ikke alle der anvender casestudier accepterer de begrænsninger omkring generaliseringer, der ligger i denne strategi. F.eks. meldte Ole Henrik Hansen, på baggrund af observationer i otte københavnske vuggestue, ud at *'danske vuggestuer er så elendige at en stor del af dem burde lukkes'* (Rottbøll & Richter, 2012). Efterfølgende blev undersøgelsen i næsten alle landets større medier retmæssigt kritiseret for at generalisere på et alt for tyndt grundlag, og Ole Henrik Hansen måtte trække sine udtalelser tilbage. Hvis jeg påstod, at konklusionerne fra mine fem cases var valide i alle danske idrætsklasser, ville jeg have strakt data længere, end det kunne bære, og mine konklusioner ville ikke være valide. Min påstand er dog heller ikke, at mine konklusioner er sande for alle danske idrætsklasser, men at konklusionerne er sande for studiets fem cases. Beskrivelsen af de kontekster hvori konklusionerne er valide, kan forhåbentligt hjælpe læserne til at vurdere, i hvilke andre kontekster studiets konklusioner også er valide.

Dette første kritikpunkt er ofte forbundet med et andet kritikpunkt, nemlig at generel og kontekstfri viden er mere værdifuld end konkret kontekstafhængig viden (Flyvbjerg, 2006, p. 221). Den viden et casestudie genererer, er rigtigt nok kontekstafhængig og knyttet til en bestemt konkret kontekst, men det er en misforståelse, at denne type viden skulle være mindre værdifuld end kontekst-uafhængig viden. Studier af læring viser, at mennesker bevæger sig fra begynderstadiet, hvor man trækker på kontekstafhængig viden, til ekspertniveauet, hvor man trækker på en lang række kontekstafhængige erfaringer (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Hvis vi alle udelukkende lærte den kontekstafhængige viden fra tekstbøger uden at koble det til praktiske erfaringer, ville ingen af os flytte os fra begynderstadiet til ekspertniveauet. Begynderen tror, at problemer har én korrekt

løsning, og kender man ikke selv løsningen, må der være en ekspert, der kan give det sande svar. Eksperten ved godt, at den samme problemstilling løses på forskellige måder i forskellige sammenhænge. Begynderen derimod kan kun anvende den samme løsningsmodel, hver gang han møder problemet uafhængigt af sammenhængen. Den eneste måde man kan flytte sig fra begynder til ekspert er ved at kende til sammenhænge, ved at kunne tage højde for konteksten, når der skal findes løsninger. Det er altså kendskab til den casebaserede konkrete, kontekstafhængige viden der gør, at man kan blive til en ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 16-51). Forskellige typer af viden er anvendelig i forskellige sammenhænge, og den viden dette studie kaster af sig, har selvsagt sine begrænsninger. Det ville også være tilfældet med et hvilket som helst andet design. Jeg mener altså ikke, at den kontekstafhængige viden er mere værd end den kontekstfri – eller omvendt. Begge vidensformer har stor værdi, og det er først, når de to forenes, at vores viden for alvor bliver anvendelig. For eksempel kender alle læger forskellen på kontekstafhængig viden og kontekstfri viden. Det er muligt ud fra statistiske beregninger at afgøre andelen af patienter, der vil respondere bedre på én behandlingsform frem for en anden. Denne type viden siger dog ikke noget om den enkelte patient, og hvilken behandling der er bedst for denne. For at kunne træffe den beslutning kræver det viden om patienten og erfaring med forskellige behandlingsformer og forskellige typer patienter. Flyvbjerg opsummerer svaret på kritikken om, at kontekstafhængig viden skulle være mere værd end kontekstafhængig viden således:

Predictive theories and universals cannot be found in the study of human affairs. Concrete, context-dependent knowledge is, therefore, more valuable than the vain search for predictive theories and universals (Flyvbjerg, 2006, p. 224).

Et tredje kritikpunkt er, at casestudier ikke kan opsummeres kort i generelle udsagn og teorier. Dette tredje kritikpunkt er sådan set korrekt – man kan ikke opsummere casestudier i overskuelige skemaer og generelle udsagn. Forskningsstrategier, der kan opsummeres i generelle udsagn, vil dog være ude af stand til at opfange og dokumentere komplekse fænomeners fulde kompleksitet. Forudsigende og simple teorier kan ganske enkelt ikke rumme kompleksiteten af menneskelig adfærd, og kan derfor heller ikke anvendes til at beskrive den (Flyvbjerg, 1991, p. 224). Menneskets adfærd er al for kontekstafhængig til at kunne forudsiges på samme måde som f.eks. en kemisk reaktion. Derfor vil studier af menneskelig adfærd, med et ideal om at skabe forudsigende og kontekstafhængige teorier, også altid blive forgæves (Flyvbjerg, 1991, p. 224).

Et fjerde kritikpunkt er at casestudier mangler systematik og klart beskrevne procedurer (Yin, 2009, p. 14). Mit svar på denne kritik er, at det er korrekt, at et dårligt casestudie mangler systematik og klart beskrevne procedurer. Ligesom at det dårligt gennemførte eksperiment kan mangle klart beskrevne kontrolgrupper eller analysemetoder. Der er gode og mindre gode casestudier, ligesom der er gode og mindre gode RCT studier. Kritikken peger på, hvor væsentligt det er, at læserne af casestudier kan følge forskerens/forfatterens logik hele vejen igennem forskningsprocessen. Det er vigtigt, at casestudiet anvender gennemskuelige og systematiske metoder, og at disse er tydelige for læseren – mere herom i kapitel 9.

Et femte kritikpunkt går på, at casestudiet og kvalitative metoder har en tendens til blot at bekræfte forskerens egne synspunkter (Flyvbjerg, 2006, p. 234). Kritikken peger på et vigtigt tema – nemlig,

hvordan undgår forskere at genskabe allerede eksisterende misforståelser og fejlagtige slutninger? Et spørgsmål der er vigtigt at besvare for både forskere, der laver casestudier, og forskere der benytter andre forskningsstrategier. Og dette er svaret på kritikken. Kritikken er væsentlig og noget alle forskere bør have for øje, men det er en fejl at tro, at denne risiko i speciel grad er knyttet til casestudier (Flyvbjerg, 2006, p. 235). Som nævnt tidligere er en af casestudiernes styrker netop det modsatte af at underbygge allerede eksisterende teorier – nemlig at falsificere dem. Flyvbjerg opsummerer svaret på dette kritikpunkt som følger:

The case study contains no greater bias toward verification of the researcher's preconceived notions than other methods of inquiry. On the contrary, experience indicates that the case study contains a greater bias toward falsification of preconceived notions than toward verification (Flyvbjerg, 2006, p. 237)

Et sjette kritikpunkt af casestudiet og kvalitative metoder er at generering af data og hele forskningsprocessen på overfladen, har en karakter der gør, at de fleste mennesker mener, at de kan gennemføre et casestudie, uden at det nødvendigvis er korrekt (Yin, 2009, p. 16). Et eksempel kunne være anvendelsen af interviews i en evalueringsproces. Interviews minder så meget om en almindelig dagligdags samtale, at der er risiko for, at forskeren og informanten gennemfører en helt almindelig samtale uden at interviewet genererer den ønskede information. Det er ganske let at optage en samtale, transskribere den og efterfølgende forsøge at bruge den i en analyse, men er denne proces ikke styret af grundige metodiske overvejelser, vil *"sådanne interview næppe frembringe betydelig ny viden om et emne, men snarere reproducerer almindelige meninger og fordomme"* (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 31). Mit svar på denne kritik er, at den endnu engang understreger vigtigheden af, at studiets metodiske overvejelser, systematik og stringens er tydelig for læseren.

Et sidste metodisk kritikpunkt går på det paradoks, der opstår, når man samtidig ønsker at lave et multiple-case studie og følge retningslinjerne for systematic combining. I et multiple-case studie bør de enkelte cases holdes adskilt, og sammenligningen bør først ske i den endelige cross-case analyse. Hvis dette ikke lykkes, mister casestudiet sin værdi, da man så sammenligner f.eks. elevernes adfærd i fem forskellige klasser med f.eks. timernes indhold i fem forskellige klasser. Hele formålet med casestudier er netop, at konteksten er tæt knyttet til det fænomen, man vil undersøge, og det er derfor nødvendigt, at man holder casene adskilt. Man sammenligner f.eks. elevernes adfærd i den specifikke case med timernes indhold i netop samme specifikke case. Begynder man at blande de forskellige cases, mister casestudiet sin værdi, og i stedet får man blot en survey med meget få respondenter. Samtidig siger retningslinjerne for systematic combining og studiets analysestrategi, at datagenereringen, analysen og teoriarbejdet skal udvikles parallelt. Hvis disse elementer skal foregå parallelt, kræver det netop, at man undervejs i forskningsprocessen sammenligner på tværs af casene. Altså et paradoks. Jeg gennemgår min løsning på paradokset i næste afsnit.

Med afsæt i ovenstående argumentation vil et samlet svar til en kritik af casestudier være: *Det er korrekt, at der er nogle udfordringer med casestudier, og at denne forskningsstrategi, ligesom alle andre, har sine begrænsninger, men de valgte metoder er anvendt, fordi der er dem, der bedst kan besvare studiets forskningsspørgsmål.*

Alle disse nævnte kritikpunkter er væsentlige udfordringer af casestudiets anvendelighed. Jeg vil i det næste afsnit beskrive, hvad man kan gøre for at skabe troværdighed omkring casestudiers konklusioner – altså hvordan jeg har arbejdet med at imødekomme de ovenstående kritikpunkter.

9. KVALITETSSIKRING – AT SKABE TROVÆRDIGHED I CASESTUDIER

Styrende for kvalitetssikringen af dette studie er ønsket om at give læserne muligheden for at vurdere troværdigheden af studiets konklusioner. Det skal være muligt for læseren, enten at anerkende studiets konklusioner baseret på en overbevisende argumentation, eller drage egne valide konklusioner på baggrund af studiets empiri. Dette kræver, at læseren både skal kunne vurdere kvaliteten af den genererede data, samt troværdigheden af måden data er brugt på. Harry F. Wolcott (1994) formulerede det således:

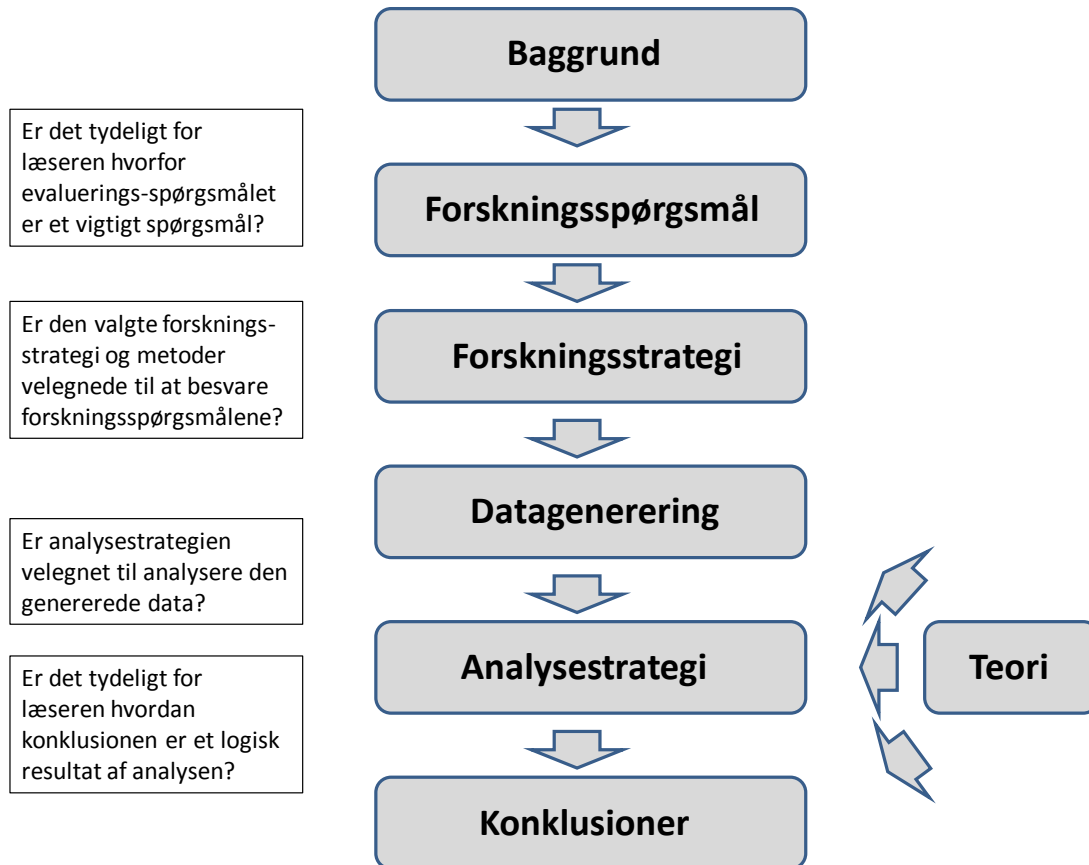
The reader ought to have sufficient information to be able to arrive independently at the same conclusions as the researcher or to arrive at alternative and equally plausible explanations (Wolcott, 1994, p. 58)

Den grundlæggende kvalitetssikring i dette studie er baseret på Yins ide om en *chain of evidence* (Yin, 2009, p. 122) samt O'Sullivan's beskrivelse af god forskning i idrætstimer (O'Sullivan, 2007b). O'Sullivan, der er en af tre redaktører for *The handbook of physical education*, og med stor erfaring i forskning i idrætstimer, opstiller en række principper for god forskning i idrætstimer:

1. Stil spørgsmål der er væsentlige som kan undersøges empirisk.
2. Koppel forskningen til teori.
3. Anvend metoder der tillader en direkte undersøgelse af forskningsspørgsmålet.
4. Giv en sammenhængende og eksplicit 'chain of reasoning'.
5. Publicer forskningen for at tilskynde professionel kritik og 'kontrol' (scrutiny).

De første fire af O'Sullivan's principper er helt på linje med Yins chain of evidence, som uddybes i næste afsnit. Det femte af O'Sullivan's principper handler om, at man som forsker også overvejer, hvordan ens forskning publiceres. Forskning i idrætstimer bør bidrage til at praksis udvikles, og man må derfor gøre sig umage med at gøre forskningen tilgængelig for målgruppen. Det er derfor også vigtigt, at resultaterne publiceres på andre måder, end i internationale journals som idrætslærerne sjældent læser (O'Sullivan, 2007b, p. 253). Dette princip forsøger jeg at leve op til ved at skrive en grundbog om idræt i folkeskolen, hvor dette projekts konklusioner også præsenteres.

Yin præsenterer en chain of evidence som i mine øjne ikke er en kæde af beviser, men i højere grad en kæde af argumenter. Jeg har derfor valgt at kalde min egen kvalitetssikring for *chain of argument*.



Figur 7. Chain of argument.

Studiets baggrund skal være baseret på en grundig litteratursøgning. Det skal være muligt for læseren at se, hvordan der er søgt, og i princippet bør det være muligt for læseren at foretage samme litteratursøgning, og nå samme resultat. Man bør derfor sikre sig, at læserne kan gennemskue, hvordan litteratursøgningen er foregået. Læs mere om dette studies søgestrategi i bilag 1. Baggrundsmaterialet hjælper læseren til at forstå, hvad vi allerede ved om det fænomen, der er tale om, men også hvor der er huller i den tilgængelige viden. Studiets forskningsspørgsmål bør således være en logisk følge af baggrundsmateriale, da de bør forsøge at besvare væsentlige og relevante spørgsmål, som vi endnu ikke kender svarene på. Forskningsspørgsmålene dikterer hvilken strategi og hvilke datagenereringsmetoder, der er mest hensigtsmæssige, og det bør stå klart for læseren, hvorfor forfatteren/forskeren har valgt, som han har. Man bør sikre sig, at de valgte metoder, er de metoder, der med størst sandsynlighed kan besvare forskningsspørgsmålene. Analysestrategien er også dikteret af forskningsspørgsmålene, da forskellige analysestrategier resulterer i forskellige typer information. Analysestrategien skal kunne besvare forskningsspørgsmålene ud fra de genererede data. Kan den ikke det, er det enten ikke den korrekte analysestrategi, eller også er der ikke genereret de nødvendige data. Anvendes teorier bør det være muligt for læserne at se, hvor i processen teorierne er anvendt, og hvorfor netop de teorier er valgt. Til sidst skal det være let for læseren at følge forfatterens/forskerens konklusioner på baggrund af den foretagende analyse. Denne afhandling forsøger at leve op til disse kriterier ved at gøre den nødvendige information tilgængelig for læserne i hvert led i kæden.

Ud over chain of argument og O'sullivan's fem principper, har en række konkrete værktøjer været taget i brug for at skabe troværdighed.

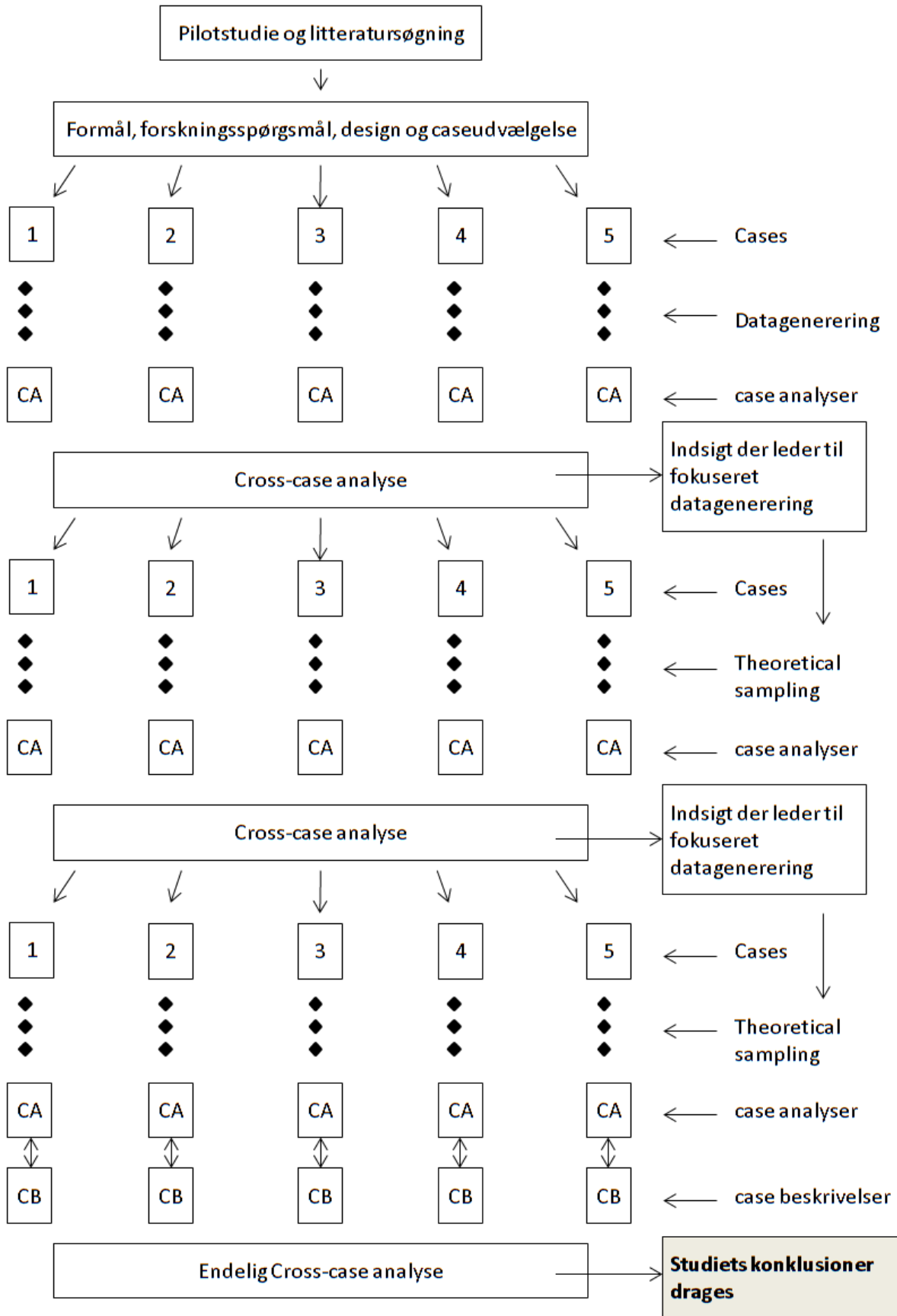
En konkret metode til at sikre kvaliteten er opbygningen af en casestudiedatabase (Ramian, 2007, p. 45; Yin, 2009, p. 118). En del af casestudiedatabasen er en oversigt over al data, der er indsamlet samt let adgang til data. I dette studie har jeg ajourført en oversigt over alle lydfiler fra interviews og observationer samt transskriberinger fra interviews og observationer. Disse filer er overført til NVivo-8, sådan at de hurtigt kan findes frem. En anden måde at sikre troværdighed på er triangulering (Cohen, 2007; Ramian, 2007, p. 92; Yin, 2009, p. 115). En væsentlig pointe ved triangulering er, at det ikke er nok blot at bruge forskellige datagenereringsmetoder til forskellige fænomener i casen, men at de samme fænomener skal undersøges med forskellige datagenereringsmetoder (Yin, 2009, p. 116). Det er på den måde muligt med forskellige datagenereringsmetoder at undersøge, hvilken betydning et givent fænomen har. F.eks. er der i case #5 tre elever, som siger, at de ikke deltager, fordi de aldrig prøver noget nyt i idræt. Hvis denne udtalelse var eneste datakilde, ville eneste mulighed for at vurdere udsagnets rigtighed være knyttet til elevernes troværdighed. Vha. triangulering kunne jeg konstatere, at denne udtalelse kom, imens de tre elever pjækkede fra en aktivitet, som skolen netop havde købt, og lige havde pakket ud. Vha. triangulering var det i dette tilfælde muligt at vurdere sandheden af elevernes udsagn.

Endnu en metode er at gøre hvad man kan, for at undgå, at man selv som forsker, kommer til at påvirke casen (Miles & Huberman, 1994, p. 266). For at minimere effekten af min egen tilstedeværelse, er jeg meget opmærksom på:

1. Ikke at være i vejen for undervisningen.
2. At være til mange timer således, at eleverne vænner sig til min tilstedeværelse. Jeg forsøgte efterhånden som eleverne blev vant til at se mig, at opnå elevernes fortrolighed.
3. At sikre mig, at elever og forældre havde adgang til information om projektet. Dette foregik gennem hjemmesiden www.idraetifolkeskolen.dk
4. At jeg ikke på noget tidspunkt blander mig i undervisningen, eller giver min mening om, hvad der sker, til kende for lærere eller elever. Hverken med ord eller med kropssprog.

Miles og Hubermann (1994) foreslår også at lede efter modsigende beviser som en strategi for at sikre, at man tolker data korrekt. Efterhånden som analysefasen kommer i gang og temaerne og hypoteserne tager form, må man spørge sig selv, om man overser de data, der peger i en anden retning og bevist gå efter at finde dem. Denne praksis ligger som en implicit del af systematic combining, hvor man som forsker konstant søger efter alternative forklaringer eller teorier, og afprøver andre linjer i datagenereringen for at udvikle den teori, der bedst kan forklare empirien.

Udfordringen med kombinere systematic combining (hvor idealet er en konstant sammenligning af empiri og den udviklede teori) med et multiple-case studie (hvor idealet er, at de enkelte cases holdes adskilt indtil den endelige analyse), løste jeg i praksis ved at lave tre cross-case analyser undervejs i forskningsprocessen.



Figur 8. Oversigt over studiets design.

Jeg betragtede således de fem cases, som fem separate cases hele vejen igennem forskningsprocessen, men lavede to cross-caseanalyser undervejs, der muliggjorde en præcisering af den efterfølgende datagenerering (theoretical sampling) og en tredje ved processens afslutning. Denne metode havde desuden den sidegevinst, at datagenereringen i de fem cases var relativ ens, sådan at jeg til sidst stod med fem casebeskrivelser, der beskrev nogenlunde de samme fænomener og mekanismer i de fem cases.

TREDJE DEL - TEORIAFSNIT

I afhandlingens tredje del udfoldes begreberne læring og praksis og Wengers teori om praksisfællesskaber præsenteres. Teoriafsnittet starter med en kort begrebsafklaring af begrebet 'kvalitet' i kapitel 10. I kapitel 11 defineres først begrebet 'læring' og dernæst præciseres brugen af begrebet 'kropslig læring'. Efter en introduktion til læringsteori generelt og kropslig læring specifikt, præsenteres Wengers teori om praksisfællesskaber i kapitel 12. Det er i gennemgangen af Wengers teori, at begrebet 'praksis' bliver udfoldet og koblet til læringsbegrebet.

10. BEGEBSAFKLARING - KVALITET

Inden afhandlingens teoretiske ramme præsenteres præciseres anvendelsen af begrebet 'kvalitet'.

Det er svært at beskrive præcist, hvad begrebet kvalitet dækker over. Ikke desto mindre er vi sjældent i tvivl, når vi støder på den – altså kvaliteten. Ordet kvalitet bruges i mange sammenhænge, og som regel kræver begrebet ingen yderligere introduktion. Vi har alle vores eget billede af hvad kvalitet er, og vi forstår ordet. Vælger man at bruge begrebet kvalitet i en akademisk sammenhæng, er det naturligvis ikke nok blot at slå fast, at vi alle har hver vores forestilling om kvalitet, og at vi kan genkende den, når vi ser den.

Ifølge Den Store Danske Encyklopædi er kvalitet et: *'filosofisk kunstord indført af Cicero, afledt af lat. qualis? 'hvorledes?' eller 'af hvilken beskaffenhed?', dvs. at kvalitet kan oversættes som "hvorledeshed" eller beskaffenhed'* (denstoredanske, 2009). Kvalitet beskrives ofte, enten som noget der er subjektivt, eller noget der er objektivt. F.eks. skelner John Locke (1632-1704) imellem primær og sekundær kvalitet (primær kvalitet er den kvalitet, der er iboende i objektet, sekundær kvalitet er den følelse, objektet giver os) og More (1922) skelner mellem naturlige og ikke-naturlige kvaliteter. Denne sondring mellem noget der er iboende og noget der tolkes subjektivt, bliver tydelig efterhånden som masseproduktionen og forbrugerkulturen tager fart i slutningen af 1900-tallet (Dahler-Larsen, 2008b, p. 27). Der er en objektiv kvalitet, som kan måles og vejes af ingeniører og forskere og holdes op imod kendte standarder, og så er der en subjektiv kvalitet, som har stor betydning for, f.eks. om et produkt kan sælges. Et produkt kan f.eks. være dobbelt så holdbart som et andet, men hvis kunderne foretrækker det uholdbare produkt, må det være fordi, de subjektivt tillægger produktet en anden og vigtigere kvalitet end holdbarhed.

På den måde kvalitetsbegrebet anvendes i dag kan alt have kvalitet og enhver kan vurdere en genstand, en person, en følelse, en bevægelse eller en egenskab til at have eller ikke at have kvalitet. Dahler-Larsen formulerer det således: *'på intet tidspunkt har kvalitetsbegrebet tidligere været så udbredt og så abstrakt'* (Dahler-Larsen, 2008b, p. 30). Det er vigtigt at gøre sig klart, at kvalitet er et særdeles relativt begreb (Dahler-Larsen, 2008b, p. 14). God kvalitet i USA behøver ikke at være god kvalitet i Danmark. Hvad der blev opfattet som god kvalitet i 1950, er ikke nødvendigvis fortsat god kvalitet. Selv i Platons forståelse af begrebet er det ganske relativt – et objekt kan af en person opfattes som koldt, mens det af en anden opfattes som varmt. Kvalitet afhænger altså i høj grad af øjnene der ser, ørerne der lytter, kroppen der føler og personen der tolker. Dette gælder også i

denne afhandling. Afhandlingen diskuterer muligheder og barrierer for kvalitet, vel vidende at kvalitet i de fem cases sandsynligvis ikke er det samme som kvalitet i en anden kontekst.

Hvad der er god kvalitet bestemmes bl.a. af kulturen. F.eks. vil en kultur med fokus på sportsligt præstationsniveau betyde, at en undervisning med fokus på præstationsfremmende aktiviteter bliver vurderet som undervisning af høj kvalitet. I en kultur med fokus på eksempelvis inklusion vil samme undervisning måske blive vurderet til at have lav kvalitet. Det er derfor ikke nok at beskrive at en bil, et projekt eller en idrætstime har høj kvalitet - det kan betyde næsten hvad som helst. Det er nødvendigt at uddybe hvad man forstår ved begrebet kvalitet i den sammenhæng, hvori det bruges. Dahler-Larsen (2008) argumenterer for, at det dog ikke er meningsfuldt at definere begrebet kvalitet:

Vi må svare nej til vores undersøgelsesspørgsmål om, hvorvidt en undersøgelse af kvalitetsbegrebet giver anledning til indkredsning af et ganske bestemt og veldefineret indhold af begrebet. Kvalitetsbegrebet placerer sig i stedet i den kategori af begreber, som Gallie (1955) kalder "essentially contested concepts". Et sådant nærmest pr. definition omstridt begreb er værdiladet, den praksis, det henviser til, er mangedimensionel og kompleks, og det er socialt relativt åbent, hvordan begrebet omsættes til noget konkret i konkrete situationer (Dahler-Larsen, 2008a, p. 33).

Pirsig (1977) argumenter, ligesom Dahler-Larsen, at kvalitet ikke lader sig definere som et enkelt begreb, der kan favne både subjektiv og objektiv kvalitet. Begrebet lader sig ej heller definere som noget rent subjektivt, da kvalitet ikke udelukkende er en egenskab ved oplevelsen. Begrebet er heller ikke rent objektivt, da kvalitet ikke udelukkende er en egenskab ved den materielle verden (Pirsig, 1977, p. 220).

At begrebet kvalitet ikke lader sig definere kort, gør blot behovet for en beskrivelse af, hvordan det bruges i en given sammenhæng, desto større. Undersøges kvaliteten af en skoles idrætstimer ud fra et dannelsesmæssigt perspektiv, vil det give et andet resultat, end hvis det f.eks. undersøges ud fra et økonomisk eller et administrativt perspektiv.

Dette studie tager udgangspunkt i fem konkrete cases, og det er kvaliteten i disse fem enkelte cases, der bliver afsættet for diskussionen. Jeg har, med afsæt i Dahler-Larsens argumentation, undladt at forsøge på forhånd at definere hvad kvalitet er – som f.eks. opfyldelse af *Fælles Mål*. Når kvalitet diskuteres i kapitel 23, gøres det på baggrund af systematisk kombineret forskningsprocessen. Afgørende for kvaliteten i denne sammenhæng er derfor både lærernes og elevernes opfattelse af kvalitet samt tidligere studiers resultater. For læseren står anvendelsen og forståelsen af kvalitetsbegrebet forhåbentligt klart efter at have læst casebeskrivelserne og diskussionen.

11. LÆRING

Læring som begreb har de sidste 15-20 år fyldt meget både i pædagogisk litteratur og i den offentlige debat. Begrebet har i denne periode gennemgået en forvandling. Mange kommer givetvis til at tænke på skole og uddannelse, når de tænker på læring, men begrebet læring, har siden starten af 1990'erne, fjernet sig fra et snævert fokus på undervisning og skole, hen imod et bredt og moderne læringsbegreb, der handler om udvikling og forandring i mange andre sammenhænge også.

Det moderne brede læringsbegreb kan ses som et opgør med begrebet 'indlæring', og resultaterne af den klassiske indlæringspsykologi fra 1970'erne og 1980'erne (Illeris, 2000, p. 11). I 1970'ernes og 1980'ernes indlæringsbegreb ligger implicit den forståelse, at læring er noget, der sker for eleverne som en direkte konsekvens af lærerens handlinger. Der er en lærende, og en der lærer fra sig. Det er således lærerne, der overfører læring og viden til eleverne vha. instruktion og forklaringer. Den pædagogiske forskning havde i denne periode ofte lærernes adfærd, rammerne eller læseplanen som omdrejningspunkt. I perioden satte man i stor udstrækning lighedstegn mellem undervisning og læring. Når der blev undervist, måtte der jo ske læring, og den pædagogiske udfordring bestod i at finde den rigtige måde at undervise på. I dag ses læring som et meget bredere begreb, og undervisning som blot én af mange måder at opnå læring på. Egentlig er der ikke tale om et nyt læringsbegreb, men nærmere om en lang række bidrag, der samlet giver et sløret billede, og som ikke entydigt peger på et enkelt nyt og eviggyldigt læringsbegreb. Der er mange forslag, som går i forskellige retninger, men også tendenser der peger i samme retning. Illeris (2000) beskriver udviklingen væk fra indlæringsbegrebet og hen imod det moderne syn på læring som værende kendetegnet af følgende:

1. *en øget forståelse af at det er den lærende der selv opbygger sine videns- og forståelsesmønstre ud fra sine erfaringer,*
2. *en øget forståelse af at læring samtidig er en social betinget proces der foregår i et samspil med andre, enten direkte eller gennem kommunikationsmedier,*
3. *en øget forståelse af at læringssituationen og den sammenhæng den indgår i har betydning for læringens proces og resultat,*
4. *en øget forståelse af at læringen også præges af den lærendes personlige indstilling til de impulser udefra der er læringens råmateriale,*
5. *en øget forståelse af betydningen af den lærendes bearbejdelse af impulser, f.eks. i form af afvisning, fordrejning, sammenknytning med eksisterende forståelser, eller videreudvikling af det nye og det gamle som helhed gennem refleksion,*
6. *i det hele taget en øget forståelse af at læring på én gang er en subjektiv proces der præges af den lærendes forforståelser, forventninger, interesser og perspektiver, og en samfundsmæssig proces der er afgørende for videreformidling og udvikling af både færdigheder, viden, forståelsesmåder, tænke- og handle-mønstre, bevidsthedsformer, holdninger og kultur og samliv i bredeste forstand (Illeris, 2000, p. 10).*

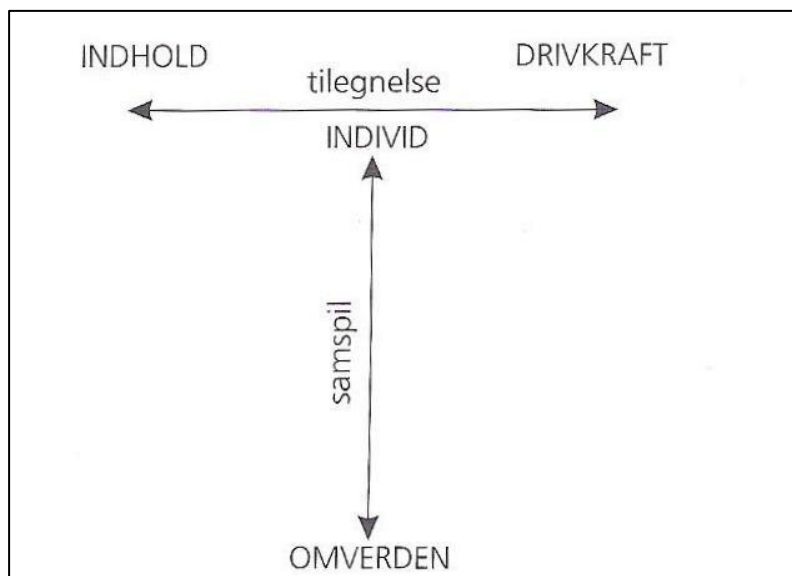
Pædagogisk litteratur og de pædagogiske uddannelser læner sig i dag ofte op ad dette konstruktivistiske⁶ syn på læring. Man støder nu ofte på bog- og kursustitler med overskrifter som "fra undervisning til læring" eller "eleverne i centrum" (Rasmussen, 2004, p. 278).

Læringsbegrebet har altså løbende ændret karakter de sidste 15-20 år, og der findes mange forskellige definitioner af læring. I mange sammenhænge støder man på en smal forståelse af, hvad læring er. F.eks. beskriver Andersen og Madsen, i en bog om undervisning og pædagogik, læring som *'den tænkning, der medfører erkendelse og ny forståelse. Læring foregår inde i hovedet på hver enkelt elev...'* (Rasmussen, 2004, p. 10). Sådanne smalle beskrivelse af læring indeholder mindst to misforståelser omkring læring. For det første er det misvisende at beskrive læring som noget, der sker for elever – man kan selvfølgelig også lære noget uden at være elev. Mere interessant i denne sammenhæng er dog, at læring i ovennævnte eksempel beskrives som noget, der foregår inde i hovedet og skaber erkendelse og forståelse. Men hvad så når børn (eller voksne) lærer at slå en kolbøtte eller sparke til en bold? Det er rigtigt nok, at der sker nogle neurale adaptationer i hjernen, når børn f.eks. lærer at sparke til en bold, men der sker også konkrete neurale adaptationer i rygmarven, der gør at bevægelser bliver automatiseret. Er en adaptation, der ikke foregår i hovedet, ikke læring? Er det ikke læring, når en elev i en idrætstime i 8. klasse automatiserer sine bevægelser, og bliver bedre og bedre til at sparke til en fodbold? Hvis eleven bliver bedre til at sparke til fodbolden uden at opnå erkendelse eller forståelse, men blot opnår evnen til at udføre færdigheden, er der vel også tale om læring? Hvis læring i forbindelse med idræt skal give mening må det forstås bredt og ikke som noget, der blot knytter sig til erkendelse og forståelse, kun forgår i hjernen og udelukkende sker i de år af vores liv, hvor vi er elever. Jeg læner mig derfor op ad Illeris, der definerer læring som *'enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring'* (Illeris, 2006). Illeris præsenterer altså et meget bredt læringsbegreb, som dækker mange aspekter ud over undervisning. Et sådant bredt læringsbegreb er nødvendigt, hvis det skal være meningsfuldt at tale om læring i idrætstimerne.

11.1 HVAD BESTÅR LÆRERPROCESSEN AF?

Illeris beskriver læring som bestående af to helt fundamentale processer: samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen, der begge skal være aktive, for at læring kan finde sted. Samspilsprocessen er det samspil, der konstant er mellem individ og samfund eller individ og verden. Vi kan være mere eller mindre opmærksomme på samspillet, men det foregår hele tiden, så længe vi er vågne (Illeris, 2006, p. 35). Tilegnelsesprocessen er individets personlige psykologiske bearbejdelse af den information, der kommer ind via samspilsprocessen. Denne proces består ofte af at koble de indkommende stimuli sammen med tidligere erfaringer (Illeris, 2006, p. 35). Tilegnelsesprocessen indeholder både noget "indhold", som er det vi lærer, og "drivkraft" som er den psykiske energi, der skal til for at gennemføre en læringsproces. De forhold, der er bestemmende for samspilsprocessen, er ofte af mellemmenneskelig eller social karakter, mens forhold, der er bestemmende for tilegnelsesprocessen, derimod er af en biologisk karakter. De to processer forløber parallelt og samtidig – dog ofte forskudt og kan illustreres som i figur 9 (Illeris, 2006, p. 35).

⁶ Jeg forstår konstruktivismen som den opfattelse, at mennesker gennem læring og erkendelse selv konstruerer deres forståelse af omverdenen (Illeris, 2006, p. 49).



Figur 9. Samspil og tilegnelse er de to fundamentale processer i læring (Illeris, 2006, p. 35)

En af udfordringerne man står overfor, når man vil forstå, beskrive eller analysere læring, er at læring kan undersøges og beskrives på forskellige niveauer. Jeg har, for at give et overblik over denne udfordring, inddelt læringsteoriene i tre niveauer.

Niveau 1 er det niveau, hjerneforskere og neurologer bevæger sig på. F.eks. kan neurobiologiske studier kaste lys over, hvordan børn i 3-4 års alderen udvikler *theory of mind*⁷. Neurobiologer har identificeret klynger af neuroner, der har den dobbelte funktion, at de både aktiveres, når vi selv udfører en bevægelse, og når andre udfører samme bevægelse. Disse neuroner kaldes spejlneuroner, og er en mekanisme der gør, at hjernen kan integrere det andre gør, med det vi selv gør. Spejlneuroner kan altså på neuralt niveau, forklare hvordan børn lærer at imitere deres forældre (Schilab & Steffensen, 2007, p. 57).

Niveau 2 er det niveau, psykologer og pædagoger ofte bevæger sig på. Her er personen omdrejningspunktet, og spørgsmålet er hvordan personen omsætter sine sanseindtryk til læring. Lad os tage udgangspunkt i samme eksempel som på niveau 1. *Theory of mind* er en teori, der er opstået på baggrund af en psykologisk test – den såkaldte Sally-Anne-test. Et barn ser en voksen (A) lægge noget slik i en æske for derefter at forlade lokalet. Barnet ser nu en anden voksen (B) erstatte slikket med noget andet – f.eks. kridt. Herefter kommer voksen (A) tilbage i lokalet, og barnet skal svare på, hvad barnet tror, at voksen (A) tror, der er i æsken. Et treårigt barn vil typisk svare kridt, mens et fireårigt barn vil svare slik. Den treårige er ikke i stand til at sætte sig ind i, at voksen (A) ikke har set slikket blive erstattet af kridt. Disse tests har psykologer anvendt til at udvikle teorier om, hvordan mennesker udvikler evnen til at sætte sig i andres sted – altså lærer at være empatiske (Schilab & Steffensen, 2007, p. 57).

⁷ Theory of mind refererer til en persons evne til at forstå hensigten hos andre mennesker (Schilab & Steffensen, 2007, p. 56)

Niveau 3 er det niveau, sociologer og antropologer bevæger sig på. Her er personers læring i sociale sammenhænge i fokus. Det kan endda også være hele organisationer, der lærer (Hildebrandt, 2001). Et eksempel på en læringsteori på dette niveau er Wengers teori om læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber – meget mere herom senere.

Alle disse tre niveauer af læring er væsentlige, nødvendige og har betydning for, hvordan vi forstår læring. F.eks. ville vores viden om spejlneuroner ikke være meget værd, hvis ikke den kunne omsættes til f.eks. at nuancerer vores forståelse af, hvordan børn udvikler konkrete færdigheder og kompetencer som f.eks. *theory of mind*. Den viden vi opnår på niveau 1, bliver altså først rigtig værdifuld, når den kobles med den viden, vi opnår på f.eks. niveau 2. Eksemplerne er et udtryk for, hvor bredt et begreb læring er, og hvor vanskeligt (umuligt) det er at rumme hele begrebet i et og samme studie. Derfor er det vigtigt, at man gør klart for sig selv og læserne, at man har rettet sin opmærksomhed mod et bestemt niveau. Det svarer til, at en astronom kigger igennem en stjernekikkert. Kigger han på månen, vil han sikkert kunne lære noget nyt og værdifuldt om månen, men han vil være blind overfor de interessante ting, der er at lære om Neptun. Det behøver ikke være fordi, at astronomen ikke er interesseret i Neptun, men han kan kun pege kikkerten i en retning ad gangen. Når jeg senere vælger at beskæftige mig med Wengers læringsbegreb, er det ikke en underkendelse af, at læring også forgår på mange andre niveauer, og at disse niveauer er vigtige og interessante. Wengers teori tilbyder en måde at se på idrætstimerne, der kan bidrage til besvarelsen af forskningsspørgsmålene i dette studie. Havde jeg stillet nogle andre forskningsspørgsmål, havde jeg sikkert også taget nogle andre teoretiske briller på og anvendt en anden læringsteori.

Læringsteorier der bevæger sig på niveau 1 og 2, har primært at gøre med den vandrette akse i figur 9 (tilegnelsen), mens læringsteorier på niveau 3 primært beskæftiger sig med den del af læringen, der repræsenteres af den lodrette akse i figur 9 (samspil). Wenger vil måske argumentere for, at hans teori (som jeg opfatter som en teori på niveau 3) også befinder sig i toppen af figur 9, da teorien også handler om identitetsdannelsesprocesser. Det er korrekt, at enkelte elementer af Wengers teori hænger sammen med den vandrette akse, men teorien er dog en social teori om læring, og samlet set beskæftiger den sig primært med Illeris' lodrette akse.

11.2 LÆRING I IDRÆTSTIMERNE

Hvilken konsekvens har dette 'nye' brede læringsbegreb for denne afhandling og for idrætsfaget? Ville idrætslærere ikke være lige så godt stillet med 1970'erne indlæringsbegreb?

I alle skolens fag eksisterer der læringsmål på mange niveauer (socialt, kognitivt, psykisk), men de praktiske musiske fag har den ekstra dimension, at her skal eleverne også lære kompetencer, der er mere kropsligt forankrede. I yderste instans er alle vores kompetencer kropsligt forankrede (også de kognitive), men der er dog noget mere krop involveret i at slå en kolbøtte end at lave et regnestykke i hovedet. I idrætstimerne kan målet f.eks. være, at eleverne bliver aktiveret/trænet (øget sundhed) og lærer nogle nye kropslige kompetencer (motoriske færdigheder), men det bør også (ifølge *Fælles Mål*) være målsætningen, at eleverne opnår kundskaber og færdigheder på det kognitive og sociale niveau. Eksempelvis er det en målsætning, at alle elever i 9. klasse lærer at '*mestre tekniske færdigheder inden for løb, spring og kast*' (Undervisningsministeriet, 2009, p. 4) – altså kropslige

kompetencer. Samtidig er målet, at eleverne lærer at *'reflektere over etik og moral i idrætsaktiviteter'* (Undervisningsministeriet, 2009, p. 4). Noget læring der foregår i idrætstimerne, er altså i højere grad kropsligt forankret, end den læring der foregår i størstedelen af de boglige fag. Det er derfor relevant at spørge, om de læringsteorier der anvendes i de boglige fag, også kan anvendes i en idrætspædagogisk sammenhæng?

Illeris' brede læringsbegreb er dækkende både for den læring, der finder sted under tilegnelsen af kropslige kompetencer, og den læring der finder sted, når eleven opbygger viden om f.eks. idræthistorie. Illeris taler netop om, at *enhver proces* der fører til varig kapacitetsændring, kan betragtes som læring. Læring er i Illeris forståelse altså ikke begrænset til processer, der er abstrakte og foregår i hjernen (men det kan det selvfølgelig også sagtens være). Anvender man i stedet den smalle indlæringsforståelse som tidligere beskrevet, hvor læring er noget der alene er knyttet til *erkendelse og ny forståelse*, bliver det vanskeligt overhovedet at tale om læring i idrætstimerne. Der er altså ikke problemer i at anvende det samme læringsbegreb i de boglige og de praktisk musiske fag, så længe der er tale om en bred forståelse af læring. Dette studie bygger derfor på Illeris læringsbegreb.

11.3 BEGREBET 'KROPSLIG LÆRING'

I de to ovenstående afsnit er der argumenteret for brugen af begrebet *læring*. I dette afsnit uddybes brugen af begrebet *kropslig læring*. Begrebet kropslig læring er de seneste par år dukket op i diverse artikel-, kursus- og konferencetitler⁸. Begrebet anvendes også i denne afhandling, og det er nødvendigt med en præcisering af måden det anvendes på.

11.3.1 HVAD KAN BEGREBET 'KROPSLIG LÆRING' IKKE BRUGES TIL?

Det er mit indtryk, at begrebet kropslig læring ofte bruges som et begreb, der skal understrege at opgaven, bogen eller kurset handler om, hvordan man lærer at bevæge sig. F.eks. i en artikel om coaching, hvor der skal understreges, at det er coaching af mennesker, der ønsker at lærer at bevæge sig: *"... men denne artikel vil i særlig grad fokusere på coaching i forhold til de kropslige læringsprocesser"* (Stelter, 2002, p. 143). Der ligger implicit i denne formulering en forståelse af, at nogle lærerprocesser er kropslige (nemlig dem som artiklen har fokus på), og andre ikke er det. Hvilke processer ville der være tale om, hvis der i stedet stod *"... men denne artikel vil i særlig grad fokuserer på coaching i forhold til de ikke-kropslige læringsprocesser"*? Det er vel svært at forestille sig lærerprocesser, hvor kroppen ikke er involveret, idet kroppen rettelig er hele det menneskelige legeme inklusiv hjernen.

Man kan, med rette, argumentere for, at det slet ikke er meningsfyldt at tale om *kropslig læring* eller *kropslige lærerprocesser*, fordi kroppen altid er i spil, når man lærer. Når et barn lærer at slå en kolbøtte, er det ikke blot igennem kroppen eller med kroppen – det er kroppen der lærer. På trods af

⁸ F.eks. tilbyder Sønderborg Kommune efteruddannelse på dagtilbudsområdet med titlen: *"Motorisk udvikling og kropslig læring"*. Danske Fysioterapeuter udbyder et kursus der hedder *"Kropslig læring og sansemotorisk handicapforståelse"*.

dette bliver læring i mange sammenhænge ofte beskrevet som et primært psykologisk fænomen. Illeris skriver:

Når læringen studeres som et psykologisk fænomen, kommer kroppen let til at fremstå som et slags hylster, der kun inddrages, hvis det der skal læres, er af hel eller delvis kropslig karakter.. [...] Men faktisk forholder det sig nærmest omvendt: læring er som andre psykiske processer noget, der udgår fra kroppen... (Illeris, 2006, p. 21)

Skal man forstå hvordan læring finder sted, må man ophæve ideen om, at krop og psyke er adskilt. Læring er primært knyttet til hjernen og centralnervesystemet – begge dele er som bekendt væsentlige dele af kroppen. Årsagen til den misforståede opdeling af krop og sind kan spores helt tilbage til Descartes (1569-1660), der udtalte: "Jeg tænker, altså er jeg til" – underforstået, at det er hjernen og dens evne til at tænke, der gør ham til den han er, og kroppen blot er et hylster, der bærer rundt på hjernen. Denne dualisme har siden præget den vestlige tankegang - med uheldige følger for vores forståelse af, hvordan vi lærer (Illeris, 2006, p. 21). Heldigvis har, i første omgang Darwin (1809-1882), og derefter at hav af biologer, psykologer og hjerneforskere siden fået nedbrudt barrieren mellem krop og sjæl, og der er i dag en bred enighed om, at det er kroppen, der lærer. At tænke: 'jeg er en krop' frem for: 'jeg har en krop' gør det lettere at forstå, hvordan vi lærer. Denne nye forståelse af sammenhængen mellem krop og læring understreges også af Solms og Turnbull: 'Set i et neurologisk perspektiv er alle tilværelsens hændelser i sidste ende formidlet (registreret og oversat) af kropslige hændelser' (Solms & Turnbull, 2004, p. 222).

Faren ved at indfører et begreb som kropslig læring er, at det kan misforstås som et begreb, der står overfor begrebet læring. Det kan føre til den misforståelse, at læring er, når man lærer med hjernen, og kropslig læring er, når man lærer med kroppen. En misforståelse der er forståelig nok – kropslig læring som begreb antyder jo, at der er noget læring, der *ikke* er kropslig, men læring uden krop er, som skrevet tidligere, ikke muligt. Anvendes begrebet kropslig læring som en måde at beskrive, *hvordan* vi lærer, er det meningsløst. I bedste fald er begrebet, brugt som modsætning til læring, harmløst og ligegyldigt, men mere sandsynligt vil det bidrage til flere misforståelser omkring kroppens betydning for læring. Skal begrebet kropslig læring give mening, må det altså bruges til noget andet end at udtrykke, *hvordan* vi lærer noget.

11.3.2 HVAD KAN BEGREBET 'KROPSLIG LÆRING' BRUGES TIL?

Begrebet kropslig læring kan bidrage til øget forståelse af – eller bedre muligheder for – analyse af læringssituationer, der vedrører bevægelsesmæssige færdigheder. For eksempel er målene for folkeskolens idrætsundervisning delt op i tre kategorier: Kroppen og den muligheder (eks: at aflevere og modtage med forskellige boldtyper), idrættens værdier (eks: indgå i forpligtende fællesskaber i forbindelse med idrætsudøvelse) og idrættens kultur (eks: forholde sig til idrættens internationale dimension). Her er det relevant at tale om, at nogle læringsmål, som f.eks. at eleverne skal lære at kaste en bold, falder ind under kategorien af læringsmål, man kan kalde *kropslig læring*. Andre mål, som f.eks. at forholde sig til idrættens internationale dimension, vil falde i en anden kategori af læringsmål. For en fysioterapeut der ønsker at en patient lærer at løfte på en bestemt måde, og

samtidig lærer noget om, hvordan ryggen fungerer, kan det give mening at tale om, at der er læringsmål på forskellige niveauer. Et af de niveauer er *kropslig læring*.

Kropslig læring som begreb fungerer altså fint som en kategori af læringsmål, men det er meningsløst som et begreb, der siger noget om, hvordan vi lærer noget.

Min definition på kropslig læring er:

En kategori for læringsmål der omhandler bevægelse og kompetencer, der er knyttet til bevægelse i modsætning til læringsmål, der f.eks. kunne ligge i det kognitive eller sociale domæne.

12. PRAKSIS

I kapitel 12 præsenteres og diskuteres Wengers teori om praksisfællesskaber og herunder begrebet 'praksis'.

12.1 WENGERS TEORIER

Det er især to af Wengers bøger, som har haft betydning for dansk pædagogisk tænkning og praksis. I den første, fra 1991, præsenterede Wenger sammen med Jean Lave ideen om *situeret læring* i bogen af samme navn (Lave & Wenger, 1991). I 1998 kom bogen *Praksisfællesskaber* (Wenger, 1998). De to teorier (situeret læring / praksisfællesskaber) bruges ofte synonymt og blandes sammen, som om de var en samlet teori, hvilket er uheldigt. Der er grundlæggende forskelle på de to tekster, hvilket ikke altid anerkendes af de der bruger Wengers teorier. Det er derfor vigtigt for mig at starte med at skille de to tekster ad. De to teorier der er beskrevet i hver sin bog, vil jeg fremover benævne som enten *situeret læring* eller *læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber (LGDIPF)*. Helt præcist burde den sidstnævnte teori kaldes for *læring gennem deltagelse eller ikke-deltagelse i praksisfællesskaber*, men efter gennemgangen af teorien er det forhåbentligt indlysende, at deltagelsesbegrebet også rummer muligheden for ikke-deltagelse. Vores identitet skabes i lige så høj grad af de ting, vi ikke gør, som de ting vi gør, og i Wengers terminologi er ikke-deltagelse også en form for deltagelse. Denne pointe gælder også for alle andre steder i afhandlingen, der handler om deltagelse, men vil ikke blive gentaget hver eneste gang.

Begge Wengers læringsteorier gør op med 70'ernes indlæringsbegreb, og er konstruktivistiske i deres grundsyn, i og med at ideen om at overføre læring fra læreren til den lærende gennem undervisning afvises. Teorien om *Situeret læring*⁹ trækker på teoretikere som Vygotsky, Dewey og Piaget (Rovegno, 2006, p. 262), men som en samlet egentlig teori bruges Lave og Wenger (1991) ofte, med rette, som reference (f.eks. Illeris, 2006; Ramussen, 2004; Rønholt & Peitersen, 2005; Stelter, 2002; Kirk & Macdonald, 1998). Lave og Wenger (1991) argumenterer for, at læring er situeret i en social og kulturel kontekst, og at det ikke er meningsfuldt at adskille konteksten og den lærende (Lave & Wenger, 1991). Der stilles spørgsmålstejn ved, om det overhovedet er muligt at lære noget værdifuldt i skolen, da sammenhængen til verden udenfor, ifølge Lave og Wenger, er nærmest ikkeeksisterende. Lave og Wenger tegner et billede af et skolesystem, der er så langt fra praksis, at der ikke kan foregå meget læring af værdi i en sådan institutionel kontekst. Læring opstår, ifølge Lave og Wenger, gennem legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber – altså ved øget deltagelse i en social praksis. Nyankommende til fællesskabet bliver fuldgældige deltagere i praksisfællesskabets sociokulturelle praksis i takt med, de lærer fællesskabets normer – og deri består læringen. Situeret læring er et opgør med teorier om læring, hvor praksis indordnes under lærerprocesser. I stedet opfattes læring som en integreret del af praksis:

⁹ Situeret læring bruges ofte synonymt med mesterlære. Lave og Wenger (1991) skriver i forordet til bogen om situeret læring, at bogen er skrevet fordi der herskede forvirring omkring mesterlæreprincippet. Situeret læring er altså, ifølge Lave og Wenger, en nuancering af begrebet mesterlære (Lave & Wenger, 1991, p. 35)

Efter vores opfattelse er læring ikke blot situeret i praksis – som om der var tale om en eller anden uafhængig reificerbar proces, som blot tilfældigvis var placeret et eller andet sted; læring er en integreret del af den generative sociale praksis i den levende verden. [...] Legitim perifer deltagelse foreslås som et begreb til beskrivelse af deltagelse i social praksis med læring som en integreret bestanddel. (Lave & Wenger, 1991, p. 35)

Ideen om LGDIPF blev altså introduceret i 1991 som en del af teorien om situeret læring. Teorien om situeret læring blev efter udgivelsen kritiseret for bl.a. slet ikke at være en teori om læring, men en teori om socialisering. På trods af kritik for uklare begreber, skiftende brug af læringsbegrebet, uklar brug af de teorier der blev anvendt, et bevidst karikeret billede af skolen som modpol til mesterlæren¹⁰ (Munk, 2002) er teorien om situeret læring op igennem 00'erne blevet meget populær.

I 1998 udfoldede Wenger teorien om *læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber*. Det der i 1991 var en mindre del af teorien om situeret læring, præsenteres i 1998 som en teori, der kan stå alene, og som imødekommer nogle af de kritikpunkter, der var knyttet til teorien om situeret læring. At ideen om praksisfællesskaber allerede indgik i bogen fra 1991, men først rigtig udfoldes i 1998, har givet anledning til forvirring. Ofte er det udgivelsen fra 1991 der refereres til, når teorien om praksisfællesskaber bruges, på trods af at teorien først rigtigt udfoldes i 1998 (eksempelvis: Kirk, 2004; Kirk & Macdonald, 1998; Stelter, 1999; Stelter, 2002)¹¹

¹⁰ Munk (2002) peger på flere problemer med teorien:

1. Begrebet legitim perifer er ikke *'et entydigt begreb, men sammensat af betegnelser, der ikke klart defineres, og som ikke udgør nogen logisk sammenhæng'* (Munk, 2002, p. 47).
2. Teorien præciserer ikke hvordan *'læringen tænkes at bevæge sig fra at være perifer til at være fuld deltager i praksisfællesskabet'* (Munk, 2002, p. 47). Der er altså ikke noget bud på hvordan læring finder sted.
3. Lave nævner Vygotskys teori om nærmeste udviklingszone som en byggesten teorien om legitim perifer deltagelse bygger på. Alligevel beskriver Lave læring som *'en videnstransmission, som er i direkte modstrid med Vygotskys teori'* (Munk, 2002, p. 54). Dette er ifølge Munk (2002) et eksempel på at Lave flere gang i sit forfatterskab skifter mening om væsentlige begreber, som f.eks. læringsbegrebet uden at begrunde det.
4. Lave anvender et karikeret billede af skolen. Ved at beskrive skolen som et sted hvor der foregår instruktion og ikke meget læring sættes mesterlæren op som det eneste andet alternativ. *'Ved at opstille skolen og mesterlæren i et sort-hvidt-forhold som hinandens modsætninger og eneste alternativer søger Lave gennem nedgøring af skolen at fremhæve mesterlæren'* (Munk, 2002, p. 60).
5. Man kan diskutere om mesterlærer overhovedet er en teori om læring. Ifølge Rasmussen (1999) er mesterlæren en ide om socialisering og ikke læring og at Lave fejlagtigt ikke skelner imellem de to begreber.

¹¹ Dog skal det siges til Kirk og Macdonalds forsvar, at Wengers tekst fra 1998 udkom stort set samtidig med deres anvendelse af 1991 teksten som reference til arbejdet med praksisfællesskaber.

Jeg ser de to teorier (situeret læring / LGDIPF) som to forskellige ideer, og anvender dem ikke synonymt. Ikke alene er der væsentlige forskelle på de to teorier, men der er også en afgørende forskel på, hvordan Wenger i 1998 forholder sig til læring i en uddannelsessammenhæng, og den måde hvorpå Lave og Wenger beskriver læring i uddannelsessystemet i 1991. I 1991 karikeres idéen om undervisning som en vej til læring i en sådan grad, at teksten fremstår mindre troværdig. Wenger er i 1998 mere afbalanceret i hans syn på undervisning, og beskriver sin teori som et analyseværktøj, der kan bidrage til at forstå læring, men han underkender ikke undervisning som en mulig vej til at opnå læring (Wenger, 1998, p. 263). Wenger erkender også i 1998, at al læring ikke nødvendigvis foregår sammen med andre, men at det er muligt at lære, selvom man er alene (Wenger, 1998, p. 226). En tredje væsentlig forskel på de to tekster er, at Lave og Wenger i 1991 skriver, at situeret læring udelukkende er at analyse værktøj og *'... is not itself an educational form, much less a pedagogical strategy or a teaching technique'* (Lave & Wenger, 1991, p. 41), (hvilket dog ikke efterfølgende har afholdt folk fra at bruge teksten som afsæt for anbefalinger om pædagogisk praksis). I kontrast til dette kommer Wenger selv i 1998 med bud på, hvordan teorien om praksisfællesskaber kan anvendes, i hvad han kalder læringsarkitektur (Wenger, 1998, p. 232). Wengers tekst fra 1998 kan altså både anvendes (som den gør i dette projekt) som analyseværktøj, og som værktøj til at planlægge læring ud fra (i modsætning til *Situeret læring* fra 1991).

12.1.1 ANDRES BRUG AF WENGERS TEORIER I IDRÆTSPÆDAGOGISKE SAMMENHÆNGE

Som tidligere nævnt var den idrætspædagogiske forskning op igennem 80'erne præget af fokus på læreradfærd. Især var fokus på, hvordan lærerne skal instruere for at få det bedste resultat – ofte målt ved elevernes ALT-PE. Denne forskning tog sit afsæt i tidens syn på læring – eller indlæring. Nemlig, at det var lærerne, der var ansvarlig for – og årsag til – elevernes læring. Siden slutningen af 80'erne er skrevet mange artikler (engelske, australske og amerikanske) om idrætsfagets såkaldte krise. Krisen består af ugidelige elever, lav status, manglende deltagelse, manglende motivation og overvægtige og usunde elever. Ofte fremhæves det problematiske i at fokusere på undervisning og ikke på læring i idrætstimerne som den væsentligste årsag til krisen (Kirk, 1996; Siedentop, 1987). I takt med at læringssynet har ændret sig, har også den idrætspædagogiske forskning ændret fokus.

Kirk og Macdonald (1998) anvender situeret læring i et opgør med den idrætspædagogiske forskning og praksis fra 80'erne (Kirk & Macdonald, 1998), og bruger teorien som et eksempel på en konstruktivistisk læringsteori, der ifølge Kirk og Macdonald, kan anvendes i idrætstimerne. Kirk og Macdonald (1998) foreslår situeret læring som en læringsteori, der kan anvendes som udgangspunkt for idrætspædagogisk praksis og argumenterer for, at et socialkonstruktivistisk syn på læring vil afføde et nyt fokus fra idrætslærernes side – et mere anvendeligt fokus for den moderne idrætslærer og de udfordringer han står overfor, som f.eks. inaktive og umotiverede elever. Praksisfællesskaberne giver, ifølge Lave og Wenger (1991), den lærende mulighed for at skabe mening, og Kirk og Macdonald (1998) argumenterer for, at de problemer idrætsfaget befinder sig i, i høj grad skyldes manglende evner til at skabe praksisfællesskaber, der tilbyder eleverne et meningsfyldt indhold. Det skaber afstandtagen til faget og manglende læring (Kirk & Macdonald, 1998, p. 382). Idrætstimerne kan ifølge Kirk og Macdonald (1998) skabe meningsfulde praksisfællesskaber, der giver eleverne mulighed for autentiske oplevelser. Eleverne opnår ny viden og nye færdigheder gennem deltagelse i disse meningsfulde praksisfællesskaber.

Kirk og Macdonald forslår altså situeret læring som et muligt teoretisk afsæt for pædagogisk praksis. De afslutter deres artikel med at opfordre andre til at bidrage med erfaringer i brugen af socialkonstruktivisme i idrætstimerne. Efter Kirk og Macdonald (1998) publicerede deres artikel, er gennemført adskillige andre studier, der anvender og anbefaler en konstruktivistisk tilgang til idrætstimerne (Griffin, Brooker, & Patton, 2005; Kirk & MacPhail, 2002; Light, 2008; Rink, 2001; Rovegno, 2006; Rønholt, 2002). Der er forskelle på, hvordan disse studier beskriver, hvad et konstruktivistisk syn på læring er, men de grundlæggende ideer er de samme som i Kirk og Macdonalds studie. Fælles for artiklerne er, at de alle mener, at idrætsundervisning bør være baseret på et konstruktivistisk syn på læring. Et konstruktivistisk syn på læring er, ifølge Kirk og Macdonald (1998), karakteriseret ved:

1. *At læring er en aktiv proces hvor den lærende søger information for at løse en opgave.*
2. *At læring er situeret i en social og kulturel kontekst.*
3. *At måden man lærer på ændrer sig med tiden pga. vækst, modning og erfaring.*
4. *At læring er multidimensional forstået på den måde at man lærer mere end en ting af gangen.*
5. *En forståelse af at forskellige mennesker lærer på forskellige måder (Kirk & Macdonald, 1998, p. 376).*

Der er udgivet en række artikler, som specifikt anvender Wengers idé om læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber i en idrætsmæssig sammenhæng. De fleste udgivelser handler om uddannelsen af idrætslærere. Disse studier placerer idrætslærerne og lærerstuderende som medlemmer af et praksisfællesskab, og anvender dette som et afsæt for en analyse af, hvordan LGDIPF kan bidrage til uddannelsen af idrætslærere (Armour, 2010; Nash, 2009; O'Sullivan, 2007a; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008).

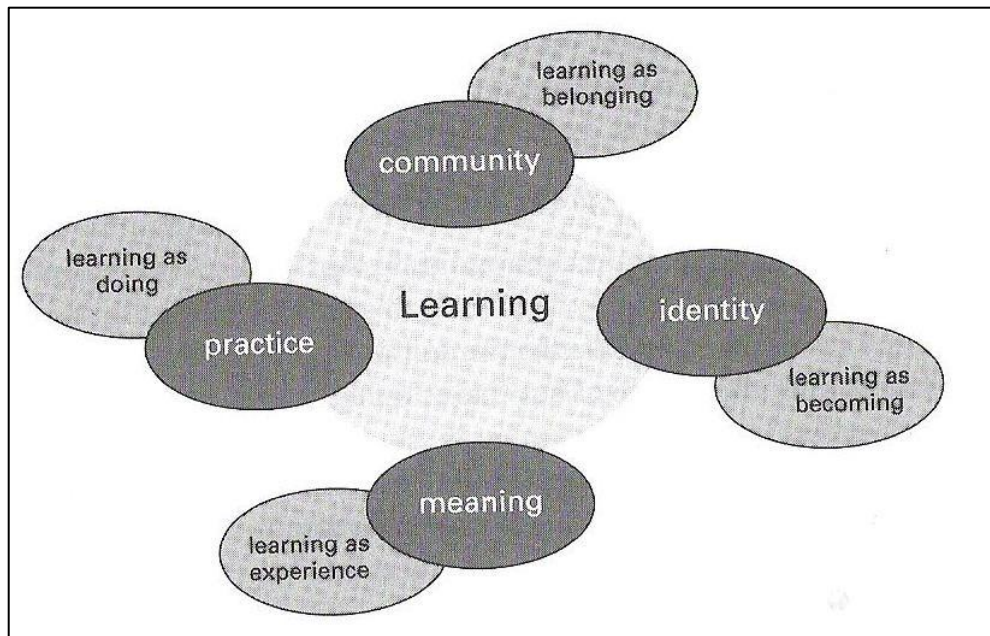
Ud over studierne der har kigget på læreruddannelsen, har to artikler specifikt anvendt ideen om praksisfællesskaber i idrætstimerne. Helle Rønholt (2002) anvender Wengers som teoretisk ramme i en diskursanalyse af idrætstimerne, der peger på, hvordan den gældende diskurs giver forskellige læringsudbytter for hhv. drenge og piger (Rønholt, 2002). Atencio (2011) definerer idrætstimerne som et praksisfællesskabet, og viser hvordan medlemmerne af dette praksisfællesskab konstruerer deres kønsidentitet gennem deltagelse deri (Atencio & Koca, 2011).

12.2 LÆRING GENNEM DELTAGELSE I PRAKSISFÆLLESSKABER (LGDIPF)

LGDIPF er en socialkonstruktivistisk læringsteori, som bygger på antagelsen om, at læring er et fundamentalt socialt fænomen:

... learning is, in its essence, a fundamentally social phenomenon, reflecting our own deeply social nature as human beings capable of knowing (Wenger, 1998, p. 3).

Figur 10 udgør komponenterne i LGDIPF. Særligt praksis-delen af Wengers teori er relevant for denne afhandling, og vil derfor blive uddybet i det følgende. Desuden beskrives en del af teorien omhandlende fællesskabet, da dette kan hjælpe med at afgøre, om teorien i det hele taget er anvendelig som teoretisk ramme for nærværende afhandling.



Figur 10. Komponenterne i Wengers teori om læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber (Wenger, 1998, p. 5).

12.3 PRAKSIS

Praksis er i Wengers terminologi den mening, vi tillægger alt det, vi gør (eller ikke gør), tænker (eller ikke tænker), føler (eller ikke føler) og siger (eller ikke siger) både implicit og eksplicit (Wenger, 1998, p. 51). Wenger forklarer sammenhængen som et maleri, der består af forskellige farver maling og et lærred, hvilket ikke i sig selv er interessant. Det er kunstnerens mening med maleriet, der er interessant. På samme måde med praksis. Det er meningen med vores handlinger og tanker, der udgør vores praksis – ikke handlingerne og tankerne i sig selv.

Ifølge Wenger er praksis:

It [praksis] is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do (Wenger, 1998, p. 47).

Det grundlæggende i Wengers beskrivelse af praksis er, at mening opstår gennem en proces, Wenger kalder *meningsforhandling*, som består af to konstituerende processer: *deltagelse og tingsliggørelse*. Igennem deltagelse og tingsliggørelse opnår vi mening i vores oplevelser, der på den måde får karakter af at være en praksis (Wenger, 1998, p. 52). Disse tre begreber *meningsforhandling*, *deltagelse* og *tingsliggørelse* kræver en uddybning.

12.3.1 MENINGSFORHANDLING

Igennem konstante meningsforhandlinger med omverdenen skaber vi nye meninger i de mønstre, vi ellers kender så godt. Vi møder de samme kollegaer, elever, konkurrenter eller venner dag efter dag, og alligevel bliver vi ved med at tale med dem. Måske hører jeg en ny historie, måske er jeg i et andet humør, måske tolker vi en gammel historie på en ny måde, og på den måde bliver hver dag, på trods af mange lighedspunkter, en helt ny situation. De fælles meningshistorier vi har, med dem vi kender, bliver konstant genforhandlet gennem vores handlinger, diskussioner, skænderier og forhold. Vi tillægger måske en ny mening til en gammel historie efter at have deltaget i meningsforhandlinger med andre medlemmer af fællesskabet. Vores praksis er altså ændret – da meningen er ændret.

Meningsforhandling er den proces hvorigennem: *'we experience the world and our engagement in it as meaningful'* (Wenger, 1998, p. 53). Det er altså igennem forhandlingen af mening, at vores liv og gerninger får mening. Disse forhandlinger foregår konstant med de andre medlemmer af de fællesskaber, vi er en del af.

Mening er hverken præeksisterende i verden, eller noget der opstår fra ingenting, men den opstår gennem forhandlingen. Vi kan ikke bære meningen inde i os, eller finde den i verden uden omkring os – den findes i den forhandling, der foregår mellem os og verdenen (Wenger, 1998, p. 54). Det betyder, at vi for at have et meningsfuldt liv, skal være i stand til at forhandle mening – uden forhandling, ingen mening. For at få et meningsfyldt liv skal man altså være modstandsdygtig overfor andres meninger, men samtidig kunne lade sig påvirke. Man skal kunne påvirke ens omverden, som både skal være modstandsdygtig og mulig at påvirke. Er man ikke i stand til både at påvirke og modstå udefra kommende meninger og samtidig være åben overfor andres meninger, er det ikke muligt at forhandle mening – og dermed ikke muligt at opnå et meningsfuldt liv. Mening bliver i denne forståelsesramme noget, der er i konstant forhandling med omverden og aldrig er 100 % statisk.

Meningsforhandlingen finder sted i spændingsfeltet mellem *deltagelse* og *tingsliggørelse*.

12.3.2 DELTAGELSE

Wengers anvendelse af deltagelse ligger inden for almindelig dansk sprogbrug:

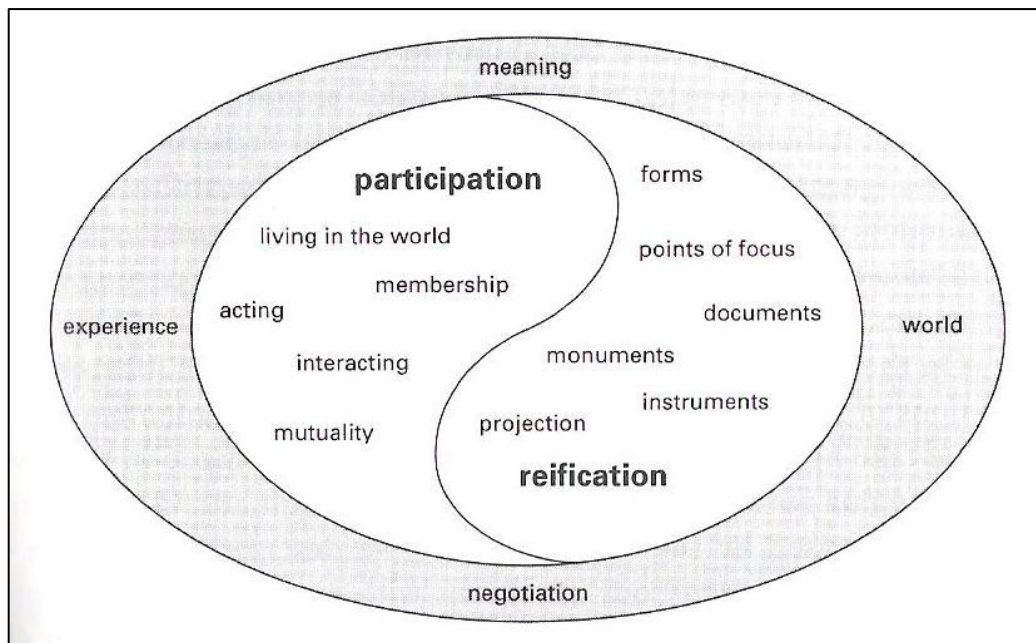
'Participation refers to a process of taking part and also to the relations with others that reflects this process' (Wenger, 1998, p. 55).

Deltagelse beskriver altså det at deltage aktivt i sociale fællesskaber, og består af en proces, der kombinerer bl.a. handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold (Wenger, 1998, p. 55).

12.3.3 TINGSLIGGØRELSE

Tingsliggørelse er at behandle en abstraktion som om den virkelig eksisterede eller som et konkret materielt objekt (Wenger, 1998, p. 58). Ved at give vores tanker, idéer og følelser navne gør vi det muligt at omtale dem og forholde os til dem. Når vi tingsliggør noget, er vi med til at fokusere meningsforhandlingen på den idé eller følelse, der er tingsliggjort. Tingsliggørelse gør det på den

måde muligt for os at billedliggøre og diskutere vigtige følelser, idéer, processer og tanker. Men samtidig ligger der også en fare i at tingsliggøre en idé eller en tanke. Der er risiko for, at meningsforhandlingen bliver overfladisk eller misforstået, fordi der ikke meningsforhandles om de egentlige idéer og tanker, men om tingsliggørelsen af dem. Et eksempel på tingsliggørelse er demokrati. Demokrati er ikke et fysisk objekt, men alligevel taler vi ofte om det som sådan. F.eks. kan vi sige, at demokratiet led et knæk.



Figur 11. Meningsforhandlingen sker i spændingsfeltet mellem deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 1998, p. 63).

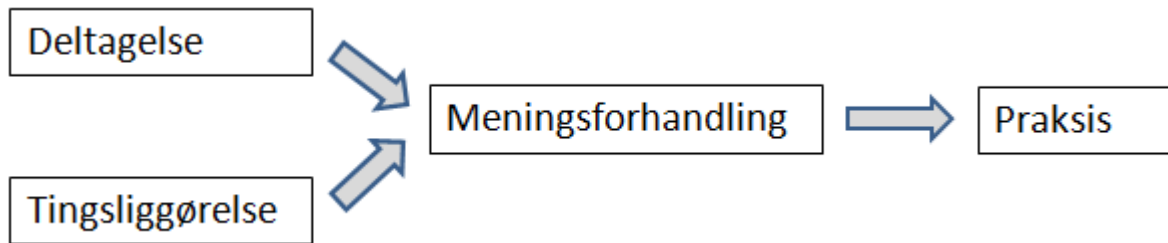
Deltagelse og tingsliggørelse både forudsætter og muliggør den andens eksistens, de kan ikke erstatte hinanden, og det giver ikke mening at betragte den ene uden også at betragte den anden (Wenger, 1998, p. 63). De to begreber skal ses som en dualitet og ikke som modsætninger i hver sin ende af et kontinuum¹². I meningsforhandlinger væves de to begreber sammen, og det kan være vanskeligt at skelne dem fra hinanden. Begge fænomener er altid til stede, når en meningsforhandling finder sted.

Meningsforhandling kan både have karakter af en ganske direkte forhandling. F.eks. elever der siger til læreren, at de ønsker at lave en anden aktivitet end den planlagte. Men som regel er meningsforhandlingen noget, der foregår indirekte gennem de to processer: deltagelse og tingsliggørelse.

¹² De to begreber skal altså ikke forstås som modsætninger på samme måde som f.eks. explicit/implicit eller formel/uformel.

12.4 OPSUMMERING PÅ PRAKSISBEGREBET

Praksis er den mening, vi lægger i vores handlinger og tanker. Meningen opstår i en meningsforhandling, der udgøres af deltagelse og tingsliggørelse. Deltagelsen og tingsliggørelsen er kilden til, at vi kan oparbejde en praksis.



Figur 12. Praksis skabes gennem meningsforhandling, som består af de to processer deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 1998).

Ifølge Wenger er det muligt at undersøge praksis ved at undersøge, hvordan der deltages og tingsliggøres.

Følgende eksempel kan illustrere deltagelse og tingsliggørelse. En gruppe håndboldspillere er samlet i idrætshallen, og øver sig på en bestemt angrebsopstilling, de kalder for B-52. Hvis jeg ønsker at deltage i deres praksis, at meningsforhandle med de andre, at indtræde i deres praksisfællesskab, må jeg både vide, hvad B-52 er og være i stand til at deltage i spillet. Måske har jeg læst en masse bøger om håndbold, og ved alt hvad der er værd at vide om, hvordan de forstår B-52, men deltager jeg ikke i spillet, vil jeg ikke blive en del af praksis. På den anden side kan jeg også deltage i spillet, men har jeg ikke forståelse for, hvad B-52 er, vil jeg blot stå i vejen for de andre, og jeg vil heller ikke i den situation blive en del af praksisfællesskabet. Hvis jeg allerede forstår hvad B-52 er, og får lov at deltage i spillet, kan jeg gå ind og meningsforhandle med de andre. Måske deltager jeg på en lidt anden måde, eller min forståelse af B-52 er lidt anderledes end de andres, og efter at have spillet lidt vil min egen deltagelse og forståelse have ændret sig, og jeg vil sikkert også have påvirket fællesskabet således, at de andre medlemmer har en lidt anderledes deltagelse og opfattelse af angrebsopstillingen B-52. På denne måde er vi i konstant meningsforhandling med fællesskabets andre deltagere.

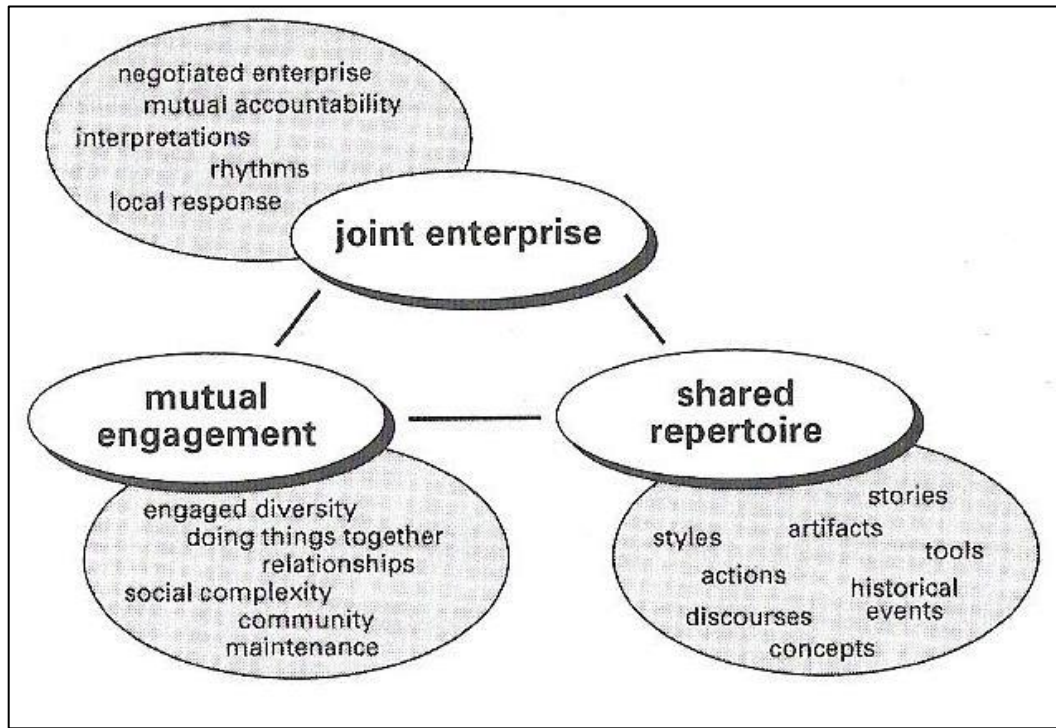
12.5 FÆLLESSKAB

Den anden komponent af LGDIPF, jeg vil præsentere, er fællesskab (community). Meningsforhandlingen er som tidligere nævnt det niveau, hvorpå praksisbegrebet skal forstås (Wenger, 1998, p. 72). Men skal begrebet praksisfællesskab give mening, må praksisbegrebet kobles til fællesskab.

Det store spørgsmål i denne afklaring er, om en idrætsskole overhovedet kan karakteriseres som et fællesskab i Wengers terminologi. Dette er selvsagt nødvendigt for, at Wengers teori er anvendelig i denne sammenhæng.

Wenger kobler praksis og fællesskab ved at beskrive tre dimensioner af den relation, hvorigennem praksis skaber sammenhængen i et fællesskab (Wenger, 1998, p. 72). Disse tre relationer skal være til

stede for at praksis bidrager til at skabe et fællesskab. Det er ikke afgørende, at de tre dimensioner er ekspliciteret. Ofte kan fællesskabet være meget reelt, uden at fællesskabets medlemmer har tingsliggjort f.eks. deres fælles engagement.



Figur 13. De tre dimensioner, hvorigennem praksis er kilden til fællesskab (Wenger, 1998, p. 73).

Gensidigt engagement er det første kendetegn ved praksis som kilden til sammenhængen i et fællesskab (Wenger, 1998, p. 73). En gruppe af mennesker er ikke automatisk et fællesskab – det der definerer fællesskabet, er gensidigt engagement (Wenger, 1998, p. 73). Der er altså ikke tale om et praksisfællesskab, blot fordi nogle mennesker er samlet i en gruppe, som f.eks. når folk står i kø hos bageren. Gensidigt engagement er bl.a. at gøre ting sammen, social kompleksitet og opretholdelse af fællesskabet. Gensidigt engagement er, når nogen er engagerede i aktiviteter sammen med andre, og hvor de forhandler mening sammen med andre (Wenger, 1998, p. 73).

Fælles virksomhed er det andet kendetegn ved praksis som kilde til fællesskabssammenhæng (Wenger, 1998, p. 77). Wenger fremhæver tre punkter vedrørende den virksomhed, der holder et praksisfællesskab sammen. Den er resultatet af en kollektiv meningsforhandling, det er deltagerne selv, der definerer den fælles virksomhed samt at fællesskabet føler et fælles ansvar for praksis (Wenger, 1998, p. 77).

Karakteren af den fælles virksomhed er et resultat både af de rammer, betingelser og ressourcer, hvori praksis forgår, men også hvordan den fælles virksomhed forhandles på plads inden for de givne rammer. Det er altså i sidste ende deltagerne i fællesskabet, der forhandler virksomheden på plads. Det betyder ikke, at en fælles virksomhed ikke kan påvirkes, manipuleres, narres, tvinges, støttes, inspireres eller frigøres, men at de ydre rammer kun kan have en indirekte effekt på virksomheden, da den i sidste instans forhandles på plads af deltagerne.

Udviklingen af et *fælles repertoire* er den tredje og sidste kilde til sammenhæng i fællesskabet. Med repertoire mener Wenger, de rutiner, ord, værktøjer, historier og måder at gøre ting på som fællesskabet har produceret. Det fælles repertoire er den diskurs, der er gældende i fællesskabet – den måde hvorpå fællesskabet medlemmer skaber meningsfulde udsagn om verden (Wenger, 1998, p. 83).

12.5.1 HVAD ER ET PRAKSISFÆLLESSKAB?

Kan alle sociale konfigurationer være et praksisfællesskab? Hvad med en gruppe kollegaer, en klasse, tilskuere til en fodboldkamp, menneskerne i en kø i supermarkedet eller alle dem der læser Harry Potter? At beskrive alle sociale konfigurationer som et praksisfællesskab gør begrebet meningsløst, men pålægges begrebet en stram restriktiv definition, gøres begrebet mindre brugbart. Wengers indgangsvinkel er at undersøge, på hvilket niveau det giver mening at betragte en social konfiguration som et praksisfællesskab (Wenger, 1998, p. 122). Det er altså op til en selv at finde det analyseniveau, der er meningsfuldt i en given situation. Et praksisfællesskab behøver ikke at være tingsliggjort, og man kan sagtens være en del af et praksisfællesskab uden at vide det. Wenger opsummerer karakteristika ved et praksisfællesskab således:

1. *sustained mutual relationships – harmonious or conflictual*
2. *shared ways of engaging in doing things together*
3. *the rapid flow of information and propagation of innovation*
4. *absence of introductory preambles, as if conversations and interactions were merely the continuation of an ongoing process*
5. *very quick setup of a problem to be discussed*
6. *substantial overlap in participants' description of who belongs*
7. *knowing what others know, what they can do, and how they can contribute to an enterprise*
8. *mutually defining identities*
9. *the ability to assess the appropriateness of actions and products*
10. *specific tools, representations, and other artifacts*
11. *local lore, shared stories, inside jokes, knowing laughter*
12. *jargon and shortcuts to communication as well as the ease of producing new ones*
13. *certain styles recognized as displaying membership*
14. *a shared discourse reflecting a certain perspective on the world* (Wenger, 1998, p. 125)

En vigtig pointe omkring praksisfællesskaber er, at de ikke nødvendigvis er harmoniske og karakteriseret ved samarbejde. Man kan godt dele et praksisfællesskab, selvom man har modstridende interesser (Wenger, 1998, p. 77). Praksisfællesskaber kan både være en styrke og en svaghed.

På baggrund af ovenstående beskrivelse af hvad et praksisfællesskab er, og hvordan praksis skaber sammenhæng i fællesskabet, vurderer jeg, på linje med Kirk og Macdonald (1998, p. 381), Kirk og Kinchin (2003, p. 225) samt Rønholdt (2002, p. 28), at en idrætsklasse kan defineres som et praksisfællesskab, og at Wengers teori er anvendelig.

FJERDE DEL – CASEBESKRIVELSER

I afhandlingens fjerde del præsenteres casebeskrivelserne – altså studiets empiri. Det er med afsæt i disse casebeskrivelser, at den efterfølgende diskussion gennemføres.

13. CASEBESKRIVELSER

Casebeskrivelserne har til formål at beskrive klassernes praksis. Praksis opstår ifølge Wenger (1998), gennem en meningsforhandling bestående af deltagelse og tingsliggørelse, hvilket er årsagen til at casebeskrivelserne er bygget op omkring netop disse begreber. Det er vigtigt at understøtte, at denne systematik har et kommunikativt formål, og ikke skal ses som et udtryk for, at man kan forstå praksis som en række adskilte processer. Lærernes deltagelse har selvsagt stor indflydelse på elevernes deltagelse og omvendt. Måden der forhandles mening på, påvirkes af måden klassen tingsliggør de væsentligste værdier på, og dette påvirker selvfølgelig også deltagelsen osv. Alle punkterne i skabelonen påvirker således hinanden indbyrdes. De fem cases præsenteres i en fast skabelon for at give læseren bedre muligheder for at danne sig et overblik, og dermed også bedre muligheder for selv at vurdere validiteten og kvaliteten af den efterfølgende diskussion.

Hver case beskrives ud fra følgende skabelon:

1. Kontekst – skolen, lærerne og eleverne
2. Elevernes deltagelse
3. Lærernes deltagelse
4. Tingsliggørelse
5. Meningsforhandling
6. Meningen med faget ifølge eleverne og lærerne
7. Klassens praksis, herunder et afsnit omkring de idrætsusikre elever

De første tre afsnit af hver casebeskrivelse er beskrivende, mens afsnit 4-7 både er både beskrivende og analytisk. Afsnit syv er en opsamling på de seks første afsnit, hvor klassens praksis beskrives samlet.

De fem cases er fordelt på tre skoler. Da der er et vist overlap mellem klassernes praksis, når der er tale om to forskellige klasser på den samme skole, er den ene casebeskrivelse på hver skole lidt længere end den anden. Beskrivelserne på de fem cases varierer derfor i omfang. Casebeskrivelserne er anonymiserede – både angående lærere og elever.

13.1 HVAD MENES DER MED IDRÆTSUSIKRE ELEVER?

Det blev i løbet af forskningsprocessen tydeligt, at der i alle fem cases er en gruppe elever, der ofte ikke er deltagende, enten fordi de er helt fraværende, eller fordi de ikke har de idrætslige forudsætninger for at deltage i en given aktivitet. Det kan komme til udtryk ved manglende

spilforståelse, dårlig form eller manglende tekniske færdigheder. Det ville være misvisende at kalde denne gruppe elever for ikke-deltagende, da der ofte var elever, der forsøgte at deltage, men dog kun deltog i periferien. Det kunne f.eks. være en elev, der deltager i en basketkamp, men sjældent rører bolden. En anden mulighed er at kalde denne gruppe elever for umotiverede, men det ville heller ikke være retvisende. Godt nok er der elever der virker umotiverede, men der er også elever der gerne vil, men som ikke har kompetencerne. Jeg har derfor, i mangel af bedre, valgt at kalde denne gruppe elever for de 'idrætsusikre elever'. Fælles for de elever, der ofte er enten ikke-deltagende eller deltagende i periferien er, at ingen af dem hørte til blandt de elever med højest idrætsfagligt niveau. Når jeg anvender begrebet 'idrætsusikre elever', dækker det altså en smule brede end blot elever med motoriske vanskeligheder.

'Idrætsusikre elever' dækker som begreb over:

1. Elever, der er i dårlig form, og har svært ved at deltage i aktiviteter med høj intensitet gennem længere tid.
2. Elever med dårlige motoriske færdigheder. F.eks. elever der laver stødbevægelser i stedet for slyngbevægelser, når de kaster, eller elever der ikke kan koordinere deres afsæt, så de f.eks. i højdespring eller håndbold sætter af på det 'forkerte' ben.
3. elever, der har svært ved at koordinere bevægelserne under løb, og derfor ikke kan sprinte.
4. elever, der mangler de sociale kompetencer til at indgå i klassens sociale praksis, og på den baggrund ekskluderes fra deltagelse.
5. elever, der pga. manglende motivation vælger ikke at deltage aktivt.

Ofte er der tale om en kombination af flere af ovenstående karakteristika. Begrebet er ikke operationaliseret således, at der findes objektive mål for, hvilke elever der falder i denne kategori, men efterhånden som jeg lærte eleverne at kende, kunne jeg ganske hurtigt identificere disse elever.

13.2 BRUG AF ORDET 'KLASSE'

Ordet 'klasse' bruges om de fem cases. I ordets bogstaveligste forstand er der egentlig tale om to klasser og ikke blot en enkelt klasse. De skoler der indgik i dette projekt, havde to klasser på de pågældende klassetrin, der havde idræt sammen. To klasser blev således samlet til én klasse med to lærere i idrætstimerne.

14. CASE #1 – 9. KLASSE

14.1 KONTEKST – SKOLEN, LÆRERNE OG ELEVERNE

SKOLEN – CASE #1

Skole #1 ligger i en mindre by med ca. 2.000 indbyggere i Jylland. På skolen er der ca. 500 elever og ca. 40 lærere. Skolens idrætsfaciliteter består af et stort udeareal med adskillige fodboldmål samt en ældre 400m atletik løbebane med slagter som underlag. Ved atletikbanen står et redskabsskur med udstyr til atletik og udendørs boldspil. Indendørs har skolen adgang til en stor hal med plads til seks badmintonbaner. Hallen ligger ca. 400m fra skolen, og eleverne går fra skolen hen til hallen. Inde i hallen står der permanent otte håndboldmål og otte basketkurve. I den ene ende af hallen hænger ribber på væggen. Hallen kan, vha. af et stort net, opdeles i to, således at den ene del optager 2/3 af hallen og den anden del optager 1/3. I redskabsrummet er der adskillige store højdespringsmadrasser, bænke, bolde (volley, basket, håndbold, fodbold), net til volleyball, kegler, hockeystave, stepbænke, en airtrack, en del skumredskaber, små trampoliner, springbræt samt vægtstænger til fitness. Skolen samarbejder med lokale idrætsforeninger omkring redskabsrummet, og deler nogle af redskaberne med andre brugere af hallen. Rammerne er ikke noget stort tema, hverken for lærerne eller eleverne, der ikke føler sig begrænset deraf.

MAJKEN

Majken er uddannet i 1997 og har idræt som linjefag. Majken har arbejde på skolen, siden hun blev færdig som lærer, og har undervist i idræt i hele sin tid som lærer. Majken har undervist i idræt i alle tre afdelinger, men i de sidste 7-8 år ikke i indskoling. Majken har altid været aktiv i de lokale fritidsforeninger både som aktiv og som træner. I øjeblikket træner hun et hold i springgymnastik. Først og fremmest prioriterer Majken, at eleverne skal få lyst til at bevæge sig, og ser det som det vigtigste formål med idrætstimerne. Især når de elever, der ikke af sig selv er så aktive, opnår bevægelsesglæde, er målet med idrætstimerne opnået, ifølge Majken. Majken tror på, at vejen til bevægelsesglæde bl.a. går gennem oplevelser af succes. Eleverne skal lære noget om idræt, men de skal først og fremmest opleve, at der er noget, de kan. Majken prioriterer ligesom Martin, at eleverne skal have det sjovt til idrætstimerne, og at undervisningen gerne må foregå med et smil på læberne.

MARTIN

Martin er uddannet i 2002, har idræt som linjefag, og har været ansat på skolen, siden han blev færdiguddannet. Martin har haft klassen siden 7. klasse, og har desuden været støttelære for nogle elever, der ikke længere er i klassen. Tidligere har idræt været en stor del af Martins fritid, men det er gledet noget i baggrunden i den periode, han har haft små børn. Nu er han startet op igen, og er blevet uddannet fitnessinstruktør, underviser i et fitnesscenter og er fodboldtræner i lokalområdet, hvor han bor. Martin prioriterer at eleverne får rørt sig, og at kommunikationen med eleverne foregår med et smil på læberne. Dette er noget Martin er bevist omkring, bl.a. fordi han vurderer, at han i idrætstimerne kan få et forhold til eleverne, som er svært at opnå i de andre fag. Martin er glad for at være idrætslærer, og ville gerne undervise endnu mere i idræt, hvis det kunne passes ind i hans

skema. Martin oplever at idrætsfagets status er blevet bedre i de seneste år, og oplever en fornyet interesse og respekt for faget fra hans kollegaer.

Både Martin og Majken prioriterer det gode humør, hvilket er let at få øje på under timerne, hvor de begge er meget positiv, og gør sig umage med at sprede det gode humør, hvilket som regel lykkes. Begge lærere prioriterer selv at deltage i timerne som aktive spillere, og vurderer denne form for deltagelse til at bidrage med, at eleverne får et mere nuanceret syn på lærerne.

ELEVERNE – CASE #1

Klassen, som består af to 9. klasser, er ifølge lærerne en klasse, der hviler meget i sig selv, og eleverne har en gensidig respekt for hinanden. Eleverne er meget forskellige, men samtidig respekterer de den store forskellighed. Det er ikke dem, der er bedst til sport, der nødvendigvis er dem, der er højest i hierarkiet, når klassen er til idræt. Lærerne beskriver klassen som en klasse med et stærkt fællesskab, og i modsætning til en del andre klasser er der ikke enkelte elever, der er meget dominerende – hverken i idrætstimerne eller i den resterende del af skoletiden. Klassen bliver af lærerne beskrevet som klassen, der er let at undervise. Der er sjældent konflikter, og lærerne oplever sjældent, at eleverne ikke vil deltage. Begge lærere beskriver klassen som en klasse de godt kan lide at undervise, og de oplever færre problemer med denne klasse end med mange andre klasser.

14.2 ELEVERNES DELTAGELSE – CASE #1

Elevernes deltagelse i case #1 er bl.a. karakteriseret ved, at engagementet er stort, eleverne er nærværende, humøret er højt, samt at næsten alle elever er deltagende hver gang. Stor deltagelse skal, ud over at langt de fleste elever er fysiske aktive, også forstås sådan, at eleverne er optaget af de aktiviteter, de laver. Fravær, eller ikke-deltagelse, er stort set ikke eksisterende. Eleverne er oprigtigt optaget af de aktiviteter idrætstimerne består af. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at eleverne har deres opmærksomhed rettet imod aktiviteterne og deres egen deltagelse deri, og ikke på f.eks. mobiltelefoner. Et af de væsentligste karakteristika ved elevernes deltagelse i denne klasse er, at alle elever er aktivt deltagende i stort set alle planlagte aktiviteter – også de aktiviteter der ikke umiddelbart er elevernes favorit. Der er adskillige eksempler på elever, der i starten af en time er skeptiske, eller har decideret modstand imod at deltage i en aktivitet, og alligevel hurtigt ender med at deltage. Følgende er sådanne to eksempler.

Første eksempel på en aktivitet, hvor ikke alle elever er 'med på ideen' fra starten, er en time, hvor eleverne i grupper skal lave en performance foran resten af klassen.

Eleverne har arbejdet med de syv dødssynder i kristendomskundskab og bliver i denne idrætstime delt i grupper, der hver får tildelt en dødssynd. Hver gruppe skal forberede en performance, hvor de udtrykker holdninger, meninger eller stiller spørgsmål omkring den dødssynd, de havde fået tildelt. Det er en praktikant, der styrer undervisningen, så der er i alt tre undervisere til stede.

Da aktiviteten bliver præsenteret for klassen ved timens start, er der flere elever, der giver udtryk for skepsis eller usikkerhed, og der bliver sendt en del små nervøse smil rundt blandt eleverne, mens de sidder og lyttede til instruktionen.

Da grupperne går i gang med at diskutere, hvordan man kan udtrykke holdninger eller meninger omkring den dødsynd, de har fået tildelt, er der meget stor forskel på, hvordan grupperne kommer i gang. Nogle kaster sig med det samme over en 'storyline' til deres show, mens andre går i gang med en diskussion om, hvordan de opfatter 'deres' dødsynd. Lærerne går rundt mellem grupperne, og hjælper de grupper i gang, der har brug for en hjælpende hånd eller en ide til at komme i gang på. Der er adskillige af eleverne, der giver udtryk for, at de synes, at opgaven er svær, og der er tydeligvis også elever, der er forlegne ved tanken om at skulle vise deres show for de andre. Denne skepsis vokser sig dog på intet tidspunkt større, end at alle grupperne arbejder engageret med opgaven.

Lærerne er meget aktive med at hjælpe de grupper, der har det lidt svært med at komme i gang, og efter 10-15 minutter arbejdede alle grupper med deres show. Der er tydeligvis nogle elever, der er mere aktive i processen end andre, men alle er deltagende.

Efter grupperne har haft tid til at forberede sig, viser grupperne deres show for hinanden, og hvert show slutter med, at alle får mulighed for at give korte kommentarer og stille spørgsmål. Mens alle elever har været aktive i forberedelsen, er der større forskel på deltagelsen i selve showet. Nogle elever har ingen problemer med at 'vise sig frem', mens andre tydeligvis er forlegne, og ikke har lyst til at træde ind på scenen. Enkelte grupper ønsker ikke at vise deres show for de andre, hvilket de får lov at slippe for. Der er ingen af de elever, der har let ved at deltage, der er hoverende eller nedladende overfor de elever, der gerne vil trække sig lidt (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 25.11.09).

Eksempel nr. 2. Et andet eksempel på elevernes accept af deltagelse i aktiviteter de ikke umiddelbart er begejstret for, er et håndboldforløb.

Under den første time med håndbold har jeg en samtale med en gruppe piger, der ikke ser frem til at spille håndbold. Bl.a. fortæller de, at de ikke orker at blive 'trumlet' af en gruppe drenge i klassen, der går til håndbold. En anden elev fortæller, at *'håndbold er sådan lidt ligesom brydning – det gider jeg ikke'*.

Da timen kommer i gang holder jeg specielt øje med disse tre elever. Timen starter med, at eleverne spiller forskellige boldbasis spil – flere af spillene genkender eleverne fra tidligere, så instruktionerne er korte. Majken går ind og spiller på den ene bane fra starten af. Martin går lidt rundt mellem de to andre baner. Først går han ind som spiller på den ene bane, men efter bare 1 minut trækker han sig igen, da det hold han var på blev for stærke, og kampen blev lidt ensidig. Derefter kigger han lidt på begge baner, og efter 3-4 minutter går han ind i den samme kamp igen, da holdet uden ham på banen ikke kan klare sig. Han går ind i spillet, og er dygtig til at holde spillet i gang, sådan at begge sider har chancer for at vinde/score. Efter 4-5 minutters spil stopper Martin hans hold, og snakker kort taktik med dem. Den primære pointe er, at de skal løbe, når de ikke har

bolden for at hjælpe deres holdkammerater. På Majkens bane deltager bl.a. de tre piger. Fokus ligger på spillets taktiske elementer, og selvom der er stor forskel på elevernes niveau, er der ikke en lille gruppe af elever, der er meget dominerende. Spillets karakter gør, at de boldstærke elever ikke kan overtage spillet, og de tre piger er aktivt deltagende i aktiviteten. De boldstærke elever er ikke dominerende på en måde, der gør det umuligt for de tre piger at deltage, men de har dog et væsentligt bedre teknisk niveau og taktisk forståelse. Ud over at spillets regler sikrer, at nogle få elever ikke kan blive dominerende, ligger der også i måden, de boldstærke elever deltager på en accept af, at ikke alle har de samme færdigheder. Det er f.eks. en tydelig forskel på, hvor aggressivt der bliver dækket op overfor de tre piger sammenlignet med nogle af de piger, der er dygtige til bold.

Efter boldbasis gennemføres en aktivitet med fokus på at lave gode afleveringer, og derefter spilles der håndbold. Her spilles der i to grupper. Første gruppe er elever der 'kender reglerne' – hvilket i realiteten bliver den gruppe af elever, der er gode boldspillere. Den anden gruppe er den gruppe af elever der 'ikke kender reglerne' – hvilket i realiteten bliver de idrætsusikre elever. Fokus på det første hold er konkurrencen og 'at vinde', mens fokus på det andet hold fortsat ligger på at forstå spillet og de taktiske overvejelser, der ligger i spillet. Ligesom i de første aktiviteter deltager de tre piger fuldt ud. Der er ikke nogen der bliver 'tromlet', og på trods af at de tre piger gav udtryk for skepsis før timen kom rigtigt i gang, deltager de fuldt ud i aktiviteterne, og ender timen med både smil og sved på læberne (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 20.01.10).

Disse to eksempler beskriver elevernes villighed til at deltage i aktiviteterne på trods af skepsis eller decideret modstand. Eksemplerne er typiske for en generel adfærd. De to beskrivelser er også eksempler på en anden form for deltagelse, som er karakteristisk for denne klasse. Nemlig at eleverne deltager på en inkluderende måde. Der er en klar accept af, at alle deltager med forskellige forudsætninger. Denne accept kommer f.eks. til udtryk i, hvor hårdt der blev taklet eller dækket op overfor forskellige elever. Når boldstærke elever takler andre boldstærke elever bliver der 'gået til den', mens der bliver taget hensyn til de idrætsusikre elever.

Alle lektioner i denne klasse indeholder mindst én (som regel flere) muligheder undervejs i timen, eller som afslutning på timen, for at eleverne kan reflektere over lektionens indhold eller andre elementer. Det giver eleverne mulighed for at reflektere over, f.eks. hvad de har lært, hvad der har været godt, hvordan aktiviteten kan justeres, så den bliver bedre/sjovere, hvem der har gjort det specielt godt, eller om hvad de kan gøre anderledes ved næste idrætstime. Disse muligheder for refleksion ligger enten som korte timeouts i løbet af timerne, eller som en kort fælles afslutning. Som regel varer disse timeout 2-5 minutter. Refleksion er altså også en måde at deltage på i denne klasse.

Et eksempel på sådan en timeout er en kort timeout midt i et boldspil (et kaospil med mange bolde), hvor der spilles drenge mod pigerne.

Drengene har gennemskuet taktikken bedre end pigerne, der derfor har svært ved at score. En af pigerne er en dygtig boldspiller, og har gennemskuet, at pigerne dækker de forkerte drenge op. I timeouten taler pigerne om, hvorfor drengene har så let ved at score, og den boldstærke pige forklarer de andre piger, at de må dække de drenge op, der skal modtage bolden i stedet for boldholderne. Timeouten er kort, men den skaber refleksion hos pigerne omkring spillets taktiske elementer. Efter timeouten bliver spillet mellem drengene og pigerne væsentligt mere jævnbyrdigt (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 13.01.10).

Der er også situationer, hvor enkelte elever ikke deltager i timerne, men det er sjældent, og ikke noget der præger timerne.

Elevernes deltagelse i case #1 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At elever er engagerede, nærværende og aktivt deltagende i timerne.
2. At eleverne udviser stor accept af, at ikke alle elever har samme idrætslige forudsætninger.
3. At eleverne også deltager i de aktiviteter, de ved første øjekast ikke er så opsatte på.
4. At måden eleverne deltager på er inkluderende på den måde, at der blev gjort plads til de idrætsusikre elever.
5. At refleksion over egen og andres deltagelse og præstation er en hyppigt forekommende måde at deltage på.

14.3 LÆRERNES DELTAGELSE – CASE #1

Lærerne er meget aktive, og de er begge deltagende i en eller anden form fra timernes start til slutning. Det er meget sjældent, at lærerne blot står tilbagetrukket og observerer. Måden at deltage på veksler mellem mange forskellige former, som f.eks. instruktion til klassen, individuel feedback, dommer, deltagelse som aktiv spiller i selve aktiviteten, eller vejleder for en elev, der underviser sine klassekammerater. Begge lærere skifter mange gange mellem disse roller under timerne, og påtager sig sjældent en enkelt bestemt rolle igennem længere tid.

Et eksempel på lærernes måde at veksle mellem forskellige måder at deltage på, er en time, hvor der spilles basket.

Timen starter med at eleverne samles på midten af banen. Majken giver lidt fælles instruktioner om, hvad der skal ske i dag og næste gang. Opvarmningen starter med at eleverne bliver delt ind i grupper af tre. Den ene dribler med en basketball, imens de to andre laver forskellige mave-, ryg- og helkropsøvelser. Det er Majken, der giver de fælles instruktioner og styrer aktiviteten, mens Martin går rundt og retter på de elever, der har svært ved at lave øvelserne korrekt. Aktiviteten tager 6 minutter. Næste aktivitet er et lille spil, som spilles to og to. Eleverne dribler rundt i hallen, og skal på forskellig vis 'skygge' hinanden. Humøret

er højt, og eleverne er aktive og engagerede i aktiviteten. Igen er det Majken, der giver de overordnede instruktioner, og Martin der går rundt mellem eleverne og hjælper, hvor det er nødvendigt. Når Majken ikke giver instruktioner, går hun også rundt blandt eleverne og hjælper. Majken veksler mellem at give fælles instruktioner og individuel feedback, mens Martin i denne del af timen primært bruger individuel feedback.

I den tredje aktivitet i opvarmningen skal eleverne to og to forsøge at tage bolden fra den anden. Efter et par minutter hvor begge lærere har gået rundt og hjulpet, taler de kort sammen og stopper spillet. Sammen giver lærerne en fælles instruktion omkring, hvordan man bør dække sin bold. Hovedpointen er, at eleverne skal dække bolden med kroppen. Instruktionen er let at forstå, og også nogle af de mindre boldstærke elever er efterfølgende væsentligt bedre til at dække deres bold. Da spillet går i gang igen går begge lærere igen rundt og hjælper – det er især de elever, der ikke er så boldsikre, der får hjælp til at dække bolden.

Hele opvarmningen tager ca. 20 minutter og er tydeligvis koblet til det spil som eleverne nu skal i gang med, nemlig basket. Opvarmningen er gået fra at være ren fysisk opvarmning uden nogen reference til basket (andet en bolden) til at ligne basket.

Efter opvarmningen giver lærerne en kort instruktion i, hvordan man dækker zoneforsvar. Her bliver det understreget, at timens fokus er, at eleverne lærer, hvordan man dækker zoneforsvar. Eleverne deles i tre grupper. En VM-, en EM og en skole-gruppe. De fleste elever løber ud på den bane, de gerne vil spille på, men enkelte elever får en hurtig bemærkning fra en af lærerne om, at det ville være bedre, hvis de spiller på en anden bane. Majken kalder det: 'vælg selv – efter lærerens ønsker'. Opdelingen går uden problemer.

Herefter går spillet i gang ude på de tre baner. Begge lærere er efterfølgende i perioder dommere, og andre perioder går de ind, og selv spiller med. Når de er dommere, henvender de sig mange gange til enkelte elever, og hjælper dem med at placere sig korrekt i det zoneforsvar, de øver sig i. Efter at spillet har kørt i 10 minutter, bliver det stoppet, og der spilles lidt med personlig opdækning. Efter yderligere 5-7 minutter tager de enkelte baner en kort diskussion om fordele og ulemper omkring de to måder at dække op på. Herefter spilles videre og holdene vælger selv, hvilken forsvarsmetode de vælger.

Begge lærere er dygtige boldspillere, og har nemt ved at gå ind i spillet og bidrage positivt til spillet. Når lærerne går ind og spiller med, er det tydeligvis med det mål at give de spillere, der har det svært, mere overskud. F.eks. går Martin på et tidspunkt ind på den ene bane og spiller med på det ene hold. Martin gør ikke så meget i angrebet, men er meget aktiv i forsvaret, og giver mange råd til, hvor spillerne skal løbe hen for at få forsvaret til at fungere. Det fungerer godt og

kampen bliver mere jævnbyrdig, og det hold der tidligere havde et noget kaotisk forsvar, får godt styr på det. Martins deltagelse betyder, at de elever der tidligere var lidt forvirret over, hvordan de skulle placere sig i forsvaret, bliver mere aktivt deltagende i spillet. Efter 5-6 minutter trækker Martin sig ud af kampen som aktiv spiller, men fortsætter som dommer og med at give feedback til eleverne (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 01.12.09).

Under hele timen er begge lærere meget deltagende og på mange forskellige måder. Dette er mønsteret i alle timerne. Begge lærere prioriterer, at eleverne synes det er sjovt at have idræt, og det afspejler sig også i måden de to lærere deltager på. Når eleverne får feedback sker det altid med fokus på, hvad eleverne kan gøre bedre og ikke med fokus på eventuelle fejl. De to læreres deltagelse supplerede ofte hinanden på en hensigtsmæssig måde. I alle timer er der adskillige korte samtaler mellem de to lærere. Her diskuterer de ganske kort, om der er noget der skulle ændres. Under basket-lektionen beskrevet ovenfor, er de to lærere flere gang i kontakt for at høre, hvordan den anden lærer mener, at det går. De mange korte samtaler bliver ofte brugt til at aftale om spillet skal ændres lidt, om der skal laves en helt ny aktivitet eller om noget helt tredje skal ændres.

En af lærernes måder at deltage på er, som tidligere beskrevet, selv at deltage som aktiv spiller i selve aktiviteten. Begge lærere er 'sportsfolk' og vant til at dyrke idræt. I de fleste aktiviteter har de således muligheden for at gå ind i aktiviteten og deltage med stort overskud. Når lærerne deltager i boldspil er det med det formål at 'gøre eleverne bedre'. Dette gør de bl.a. ved at sørge for at fordele boldene mellem alle eleverne, at vide hvordan man 'løber sig fri' eller lave aftaler med eleverne som: 'hvis du koncentrere dig om at blive fri, skal jeg nok prøve at få bolden over til dig'.

Et andet eksempel på hvordan lærernes direkte deltagelse i aktiviteterne havde en indflydelse, er under en time med zumba.

Begge lærere deltager i dansen, men især Martins deltagelse synes at have en effekt på elevernes deltagelse. Martins bevægelser ligner de bevægelser som de elever, der ikke er så vant til at danse laver. Det afholder på ingen måde Martin fra at indtage en plads blandt eleverne og danse med. Da dansen starter op er der tydeligvis en gruppe elever, der er forlegne, og ikke lige med det samme danser med. Det lykkes dog alligevel efter kort tid at få alle elever med. Det virker som om at Martins deltagelse og tilråb om at 'give det en chance' har en afsmittende og positiv effekt (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 21.04.10).

Begge lærere fremhæver selv glæden ved at deltage på lige fod med eleverne, og fremhæver hvordan deltagelsen i idræt sammen med eleverne er med til at skabe et godt forhold mellem elever og lærere.

Lærernes deltagelse synes at være styret primært af deres egne erfaringer og deres ønsker om, hvad eleverne skal have ud af idræt. Begge lærere siger, at de bruger *Fælles Mål* i planlægningen, men at der herefter ikke skeles meget til de målsætninger, der er knyttet til faget fra Ministeriet for Børn og Undervisnings side.

Vi bruger Fælles Mål på den måde at vi bruger den når vi laver vores årsplan. Vi har den fremme når vi tænker over, hvad er det vi skal ind omkring og hvordan er det vi skal ind omkring de forskellige ting.]...[Men det er jo ikke noget man sidder med hver gang man skal have undervisning eller til et nyt emne (Interview med Majken)

Lærernes deltagelse i case #1 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At lærernes deltagelse især er kendetegnet af, at de har mange forskellige måder at deltage på, og at de konstant skifter mellem disse forskellige deltagelsesformer.
2. At begge lærere er meget aktive og deltagende under alle lektioner.
3. At lærernes deltagelse er koordineret, da der er meget kontakt mellem de to lærere undervejs i timerne.
4. At lærerne ofte selv er deltagende spillere i selve aktiviteten.
5. At lærernes deltagelse primært er styret af erfaring og ikke *Fælles Mål*.
6. At feedback til eleverne er centreret omkring mulige forbedringer og ikke eventuelle fejl.

14.4 TINGSLIGGØRELSE – CASE #1

Lærerne i denne case er bevidste om at tingsliggøre forskellige fænomener, værdier og normer, de ønsker, skal være gældende. Lærerne bruger ikke ordet 'tingsliggørelse', men anvender som regel en formulering i retning af at 'sætte ord på tingene'. Det kan f.eks. være:

Martin: *Lad os lige høre hvad det der zumba er for noget.* Herefter er der en pige der kort fortæller lidt om, hvor zumba kommer fra, og hvad det er for noget.
Martin: *Det lyder spændende og lidt anderledes end det vi er vant til. Så får vi prøvet noget nyt – jeg glæder mig max. Det vigtigste er at I alle giver det en chance og danser med så godt I kan - er I med på den?* Elverne nikker og flere siger, at det er de med på – ingen gør åbenlyse protester.

Undervejs i aktiviteten vender både Martin og Majken flere gange tilbage til det '*at gøre det så godt man kan*'. Det er hele tiden det mantra de holder fast i overfor eleverne, og aktiviteten gennemføres med deltagelse af alle elever (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 21.04.10).

Denne korte og meget ligefremme snak om værdien '*at gøre sit bedste*' er et typisk eksempel på tingsliggørelsen i denne case. Som regel er der tale om ganske korte samtaler 2-5 minutter i enten starten af timen, i en timeout eller ved timens afslutning. Jeg observerer ikke nogle længere diskussioner eller samtaler om disse normer og værdier. Det er i stedet antallet af de mange små og hurtige samtaler, der synes at have en god effekt på elevernes accept og forståelse af, hvilke værdier og normer lærerne ønsker, skal være gældende. Begge lærere anvender denne form for tingsliggørelse, de anvender den bevidst, og de anvender den ofte. Lærernes argument for at bruge tid på denne tingsliggørelse på bekostning af tid, hvor eleverne kunne være aktive, er ønsket om

refleksion og klarhed omkring, hvad lærerne forventer. Jeg spørger flere gange til denne praksis, der er ganske tydelig, og får hver gang et svar, der har refleksion og værdier som omdrejningspunkt. F.eks. da jeg spørger Majken, hvad årsagen er til en ganske kort timeout, er svaret at *'det gør jo ikke noget at de (eleverne) tænker lidt over det de laver'* (observationsnote 13.01.10). I en anden samtale om samme emne siger Majken: *Og så vil jeg nævne vigtigheden af at understrege hvilke forventninger man har til eleverne overfor den elevgruppe. For jeg tror, at hvis man har fat i den lange ende der, så eleverne ved det, så har man større chance for at mødes* (fra interview med Majken). På trods af at lærerne er bevidste omkring brugen af tingsliggørelse, er det ikke noget, de kobler til deres muligheder for at få indflydelse på meningsforhandlingen.

I denne case anvendes timeouts og det at 'sætte ord på tingene' altså som en bevidst strategi for at skabe refleksion hos eleverne. Det andet argument for denne bevidste strategi er selve de værdier og normer, som lærerne forsøger at få til at være gældende – som f.eks. 'fairplay', 'at gøre sig umage' eller 'at være en god klassekammerat'. Især Martin fremhæver, hvordan han bevidst bruger idrætstimerne til at skabe et godt forhold til eleverne – et forhold som han kan trække på i de boglige fag.

Tingsliggørelsen foregår enten i starten af timerne, hvor timens indhold bliver præsenteret, eller undervejs i timeouts samt i slutningen af timen, hvor klassen altid er samlet til en kort snak. Det er ikke vanskeligt at få øje på tingsliggørelsen. Karakteren af tingsliggørelsen i starten af timen er lidt anderledes end ved timeouts og ved timens afslutning. I starten af timerne er det som regel en af lærerne, der alene fremhæver nogle ting, som lærerne ønsker, at eleverne skal fokusere på. Nogle af de værdier og fænomener der bliver 'sat ord på' i starten af timerne handler om, at eleverne skal 'give det en chance' og 'gøre sit bedste' – som f.eks. under zumba eller de ekspressive aktiviteter med de syv dødssynder. Her starter begge timer med en kort snak omkring det, de skal i gang med. Et andet område der ofte bliver tingsliggjort er specifikke taktiske fokusområder. Det kan f.eks. være, at en basketlektion handler om at lære zoneforsvar, eller at en boldbasis lektion handler om at gøre sig selv spilbar. Også det at 'gi den gas og ikke give op' er en værdi, der bliver italesat og tingsliggjort.

Disse værdier eller ønsker om en bestemt adfærd fra lærernes side, er ofte noget lærerne vender tilbage til i løbet af lektionerne. Det at 'gøre sit bedste' bliver ved timens start opstillet som det primære mål, og denne tingsliggjorte værdi bliver der efterfølgende refereret tilbage til mange gange i løbet af timen.

I timeouts og i timens afslutning bliver en række værdier og normer fremhævet i et samarbejde mellem elever og lærere. De vigtigste af disse værdier og normer er, at eleverne må tage ansvar for, at timerne forløber hensigtsmæssigt, og at man skal hjælpe sine klassekammerater. Disse værdier bliver suppleret med adskillige korte diskussioner om, hvad det vil sige at være en god holdkammerat. Også forskellige taktiske elementer bliver diskuteret og fremhævet. Udvikling af de aktiviteter eleverne er i gang med, er en meget almindelig praksis i denne klasse. Eleverne deltager ofte i at vedtage regelændringer eller andre ændringer, der kan gøre aktiviteten bedre. Under disse spiludviklinger bliver det nogle gange fremhævet, hvad eleverne og lærerne mener, er aktivitetens essens. Andre gange bliver spillet udviklet uden at det bliver ekspliciteret, hvorfor det er en god idé at udvikle en idé i en bestemt retning.

En af de gældende værdier der kommer tydeligt til udtryk gennem elevernes deltagelse, er en stor accept af, at ikke alle deltager med samme forudsætninger. Der var stor en accept af, at nogle elever er hurtigere end andre, og har et højere idrætsfagligt niveau. Denne accept betyder, at der er bemærkelsesværdigt få problemer med at elever med meget forskelligt sportsligt niveau, kan deltage i samme aktiviteter (læs mere herom i afsnittet om idrætsusikre elever).

Tingsliggørelsen i case #1 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At den fra lærernes side er bevidst.
2. At den foregår i starten af timerne, i timeouts og i timerens afslutning.
3. At den er let at få øje på og hyppigheden er stor. Det er ganske let at registrere indholdet af de mange korte snakke og timeouts.
4. At den lykkedes. Eleverne accepterer de værdier og normer som lærerne ønsker, skal være gældende. F.eks. at eleverne accepterer deres forskellige idrætslige niveau.
5. At lærerne er bevidste om at bruge tingsliggørelse, men de kobler det ikke til deres muligheder for at få indflydelse på meningsforhandlingen.

14.5 MENINGSFORHANDLING – CASE #1

Lærerne er som tidligere nævnt både meget deltagende og meget bevidste omkring deres muligheder for at sætte ord på de værdier og den praksis, de ønsker, at klassen skal have. Det betyder, at meningsforhandlingen ofte forgår i situationer, hvor lærerne er til stede og under former, hvor lærerne har stor indflydelse på forhandlingen. Når eleverne forhandler uden at lærerne er til stede, bliver de værdier og normer der er tingsliggjorte til en vis grad styrende. Som observatør er der selvfølgelig store begrænsninger på, hvad jeg kan observere, og det er selvsagt muligt, at der i flere situationer bliver forhandlet om klassens praksis, uden at lærerne har været til stede, uden at jeg opdager det. Min påstand om, at lærerne har stor indflydelse på forhandlingen, bliver dog underbygget af at klassens praksis i så høj grad er i overensstemmelse med lærernes holdninger om, hvad gode idrætstimer er for noget.

Når lærerne er til stede og deltagende, ved f.eks. at give feedback eller ved at deltage i en timeout, er lærernes indflydelse på klassens praksis let at få øje på. Men også når læreren ikke er til stede i en situation, hvor en given praksis skal etableres, synes lærerne at have indflydelse – nemlig gennem de tingsliggjorte værdier og normer. Et eksempel på en sådan situation er i en time, hvor drengene laver cirkeltræning.

Pga. problemer med musikanlægget som pigerne skal bruge er der kortere perioder, hvor Martin går lidt væk fra drengenes træning. Drengene fortsætter træningen, og der er også når Martin ikke er til stede en holdning til, at der skal 'gives gas'. Dette kommer bl.a. til udtryk da en elev stopper med en øvelse før tiden var gået. Der kommer hurtigt to kommentarer fra to klassekammerater og eleven går igen i gang med øvelsen (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 10.03.10).

Et andet lignende eksempel på, at de værdier og normer som lærerne i fællesskab med elever har fået tingsliggjorte, øvede en effekt på elevernes meningsforhandling, når lærerne ikke er til stede, er under den ekspressive aktivitet, som tidligere er beskrevet.

På grund af antallet af grupper kan lærerne ikke være til stede i alle grupper samtidig. I flere af grupperne er der i starten af timen en smule skepsis eller modstand omkring aktiviteten. I en af grupperne diskuterede eleverne om, hvordan de skal gribe opgaven an. En elev udtrykker sin skepsis ved at sige, at han synes, at de bare kunne snakke lidt, og vente med at se hvad de andre grupper laver, og så gøre det samme. Eleverne diskuterer lidt og argumentet om, at de må 'gøre deres bedste', anvendes adskillige gange. Det ender også med, at den elev der i starten er lidt skeptisk, ender med at acceptere, at de 'må gøre deres bedste' og gruppen går i gang (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 25.11.09).

I disse eksempler har de værdier og normer som klassen i fællesskab, men under indflydelse af lærerne, er blevet enige om en relativ stor indflydelse. Sådan er det naturligvis ikke altid. Der er også eksempler på, at klassen etablerede en praksis som lærerne havde lille eller ingen indflydelse på. Dette synes dog ikke at være normen.

Jeg observerer ikke nogen større konflikter mellem eleverne og lærerne eller eleverne imellem. Det er altså på intet tidspunkt nødvendigt for lærerne eller eleverne at tage en længere diskussion eller 'opgør' omkring klassens praksis. Derimod er der mange eksempler på situationer, hvor enten lærerne eller nogle af eleverne kommer med forslag til små justeringer af praksis. Dette mønster, med en konstant meningsforhandling via stor deltagelse og tingsliggørelse af både elever og lærere, i modsætning til direkte forhandling (i ordets hverdagsbetydning) med karakter af konflikt, synes at være en af denne klasses mest iøjnefaldende karakteristika.

En reel meningsforhandling kræver, at de der forhandler både er villige til at påvirke og villige til at lade sig påvirke. Det gælder selvsagt også i en idrætstime. I case #1 virkede både elever og lærere så engagerede, at de gerne ville give deres mening til kende og bidrage til at udvikle praksis hensigtsmæssigt. Som tidligere nævnt er der mange eksempler på, at eleverne accepterer en aktivitet eller en ændring af en aktivitet på trods af, at det ikke ligger helt på linje med deres personlige præferencer. Der er også situationer, hvor de to lærere accepterer, at en aktivitet bliver gennemført anderledes end de havde planlagt.

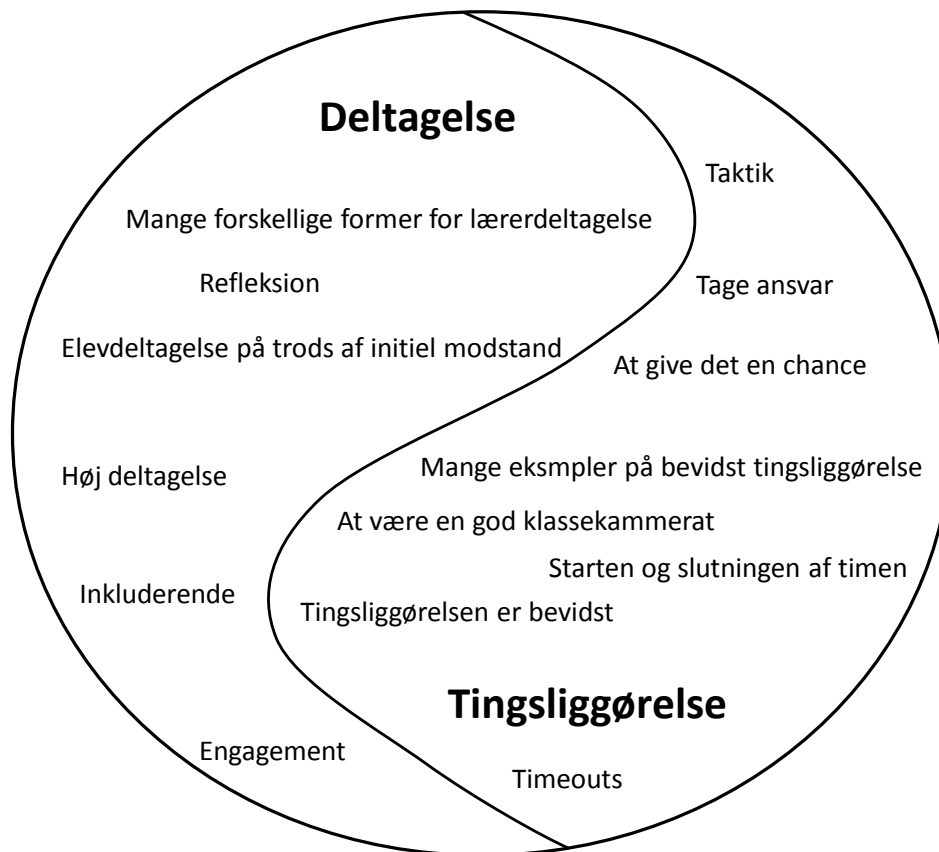
Karakteren af meningsforhandlingen i denne case (de mange små konstante forhandlinger og justeringer frem for få og store konflikter) gør det vanskeligt at give et enkelt eller få eksempler på meningsforhandling, der er dækkende for normen i denne klasse. Et eksempel på hvordan tingsliggørelsen og deltagelsen er afsættet for at udvikle en speciel praksis, er en undervisning, hvor drengene skal lave styrketræning, der er organiseret som cirkeltræning.

Martin fortæller inden timen går i gang, at fokus skal være på, at der bliver '*tonset igennem*' og at drengene skal '*gi den gas*'. Da Martin instruerer drengene i hvordan de forskellige øvelser skal gennemføres, benytter han også denne

gennemgang til at understrege, at de skal forberede sig på, at det bliver hårdt. Drengene reagerer positivt, og det ser ud som om, at de er klar på opgaven. Der kommer dog også et par kommentarer, som er mere skeptiske. En dreng siger til Peter: *'Det ser alt for hårdt ud det der, Peter. Kan vi ikke bare gå en tur over på grillen'*. Den generelle stemning synes dog at være positiv. Efter instruktionen er givet, er det klart værdier som 'at gi' den gas' og 'at det godt må være hårdt', der er sat ord på. I alt gennemfører drengene tre runder, og intensiteten og viljen til at 'gi den gas' vokser, efterhånden som timen skrider frem. Martin kommer konstant med tilråb og kommentarer til drengene om, at de skal give den gas. Martin kommer med mange tilråb, som f.eks. *det er godt drenge – bliv ved, I er halvvejs, Det er godt Tom – det er godt at se, I nyder det – og det gør jeg også, I skal videre det er ikke en sovepose – det er jo ikke tysk, 10 sekunders pause det er ren sommerferie*. Når drengene gør det godt, får de i starten ros af Martin, og efterhånden spreder der sig også en praksis, hvor drengene går og giver hinanden high-fives, når de har gennemført en station. Humøret og intensiteten stiger i takt med, at drengene bliver mere og mere trætte, og de får svært ved at gennemføre alle øvelserne. Martin ændrer nogle af øvelserne i takt med, at drengene bliver trætte (som f.eks. at tage armstrækkere på knæene) (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 10.03.10).

I ovenstående eksempel er det værdien 'at gi den gas', der kendetegner den praksis, Martin ønsker at gruppen af drenge skal udvikle. I andre situationer er det fairplay, at være en god klassekammerat eller at løbe sig i en fri position, som er den mening der bliver forhandlet frem. Praksis opstår her som resultatet af en meningsforhandling, der forgår implicit igennem deltagelse og tingsliggørelse og ikke gennem en direkte forhandling (på samme måde som man forhandler prisen på en bil). Eleverne i ovenstående eksempel går i starten af timen til opgaven med godt mod, men på ingen måde med den vilje og intensitet som de slutter timen med. Undervejs foregår ingen store diskussioner omkring det at 'gi den gas'. I stedet er det en insisterende påvirkning gennem konstant reference til de værdier, der blev opremset i starten af timen, kombineret med en meget tydelig deltagelse fra Martins og elevernes side, der skaber en udvikling af praksis, hen imod den praksis som timen ender med. Eleverne deltager tydeligvis også i denne forhandling, selvom det er på et mere ubevidst niveau. Eleverne lader sig påvirke af Martins værdier (at gi' den gas), og tager stille og roligt denne værdi til sig. Det er elevernes handlinger, der i sidste instans skaber praksis og derfor også i sidste instans deres handlinger, de forhandler med.

Figur 14 viser de vigtigste elementer af meningsforhandlingen.



Figur 14. De vigtigste elementer af meningsforhandlingen i case #1.

Meningsforhandlingen i case #1 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At meningsforhandling ofte foregår på en måde, hvor både lærere og elever havde indflydelse på den mening, der bliver forhandlet frem.
2. At elevernes tingsliggjorte værdier bidrager til meningsforhandlingen når læreren ikke er til stede.
3. I høj grad at bestå af en fortløbende meningsforhandling, hvor praksis bliver justeret, og ikke få og store diskussioner, hvor praksis skal laves helt om.
4. At både lærere og elever er engagerede nok til aktivt at deltage i meningsforhandlingen og villige til at lade sig påvirke.

14.6 MENINGEN MED FAGET IFØLGE ELEVERNE OG LÆRERNE – CASE #1

Når jeg taler med eleverne om, hvorfor man overhovedet har idræt i skolen, og hvad meningen med faget er, formulerer eleverne sig på mange forskellige måde, men langt de fleste svar drejer sig om, enten at det skal være sjovt, eller at idrætstimerne er et afbræk i den daglige undervisning. Mange elever siger direkte, at idrætstimerne er sjove, og at det sådan set også er formålet med dem. *'Det er et afbræk fra den seriøse skoledag så man bedre har energi til resten'* (fra observationsnote 10.03.10), svarer en elev – et meget typisk svar. Eleverne i denne klasse nævner også evnen til at samarbejde, som noget man skal lære i idrætstimerne. I den sammenhæng fremhæves bl.a. de

mange modificerede spilaktiviteter. Flere elever fremhæver, at de foretrækker denne type aktiviteter frem for de sportsgrene, de kender fra det frivillige foreningsliv. Dette hænger sammen med, at konkurrenceelementet som regel bliver nedprioriteret i de modificerede aktiviteter, sammenlignet med når der spilles f.eks. fodbold eller basket. Fokus på inklusion kommer også frem under samtaler omkring, hvad en god idrætstime er. Plads til alle og inklusion synes at vægte tungt hos eleverne i denne klasse. En elev siger bl.a.:

Jeg vil sige at hvis sammenspillet har fungeret mellem hinanden og alle har været med på lige fod og sådan noget. Så synes jeg det har været en god time. Så hvis alle har fået noget ud af det så er det godt (elevinterview 10.03.10).

Spurgt direkte til om idrætsfaget er et fag, hvor man skal lære noget, svarer ca. halvdelen nej. En af årsagerne til, at ca. halvdelen af eleverne ikke ser faget som et fag, hvor man skal lære noget, kan bl.a. hænge sammen med elevernes forståelse af ordet læring. Mange elevers forståelse af læring er begrænset til boglig læring. Da en gruppe elever diskuterer, hvorvidt man skal lære noget i idræt, svarer de:

E1: Jeg synes der er noget man skal lære

E2: ja det synes jeg også. Man skal lære grundreglerne til de forskellige discipliner

E3: de siger jo også at man f.eks. har fokus på balance. Jeg ved ikke om det er noget man skal lære eller om det bare noget de synes vi skal have fokus på.

E4: Jeg ser ikke på det som noget jeg skal lærer, men det er noget de synes at man skal have et indblik i. F.eks. atletik man får lige et indblik i det, men jeg føler ikke det er noget jeg skal lære. Hvis det f.eks. var engelsk eller matematik så vidste jeg hvad jeg skulle lære (elevinterview 10.03.10).

E4 genkender altså, at der er ting som lærerne ønsker, de skal have 'indblik i', men ser det ikke som noget, man skal lære. E3 er i tvivl om balance er noget eleverne skal lærer eller blot have fokus på. Formuleringer som disse, hvor eleverne snævre syn på læring kommer til udtryk, er typiske. Den halvdel af eleverne der mener, at man skal lære noget i idrætstimerne svarer, at man skal lærer reglerne til diverse sportsgrene samt sociale kompetencer som f.eks. inklusion og fairplay.

Spørger man eleverne om, hvad der afgør, om det har været en god idrætstime, svarer eleverne, at de skal have været aktive, og det skal have været sjovt. Herefter følger som regel et svar, der handler om indhold – altså om det er boldspil, atletik, dans osv.

Lærernes syn på hvad eleverne skulle lære i idrætstimerne, var tæt koblet til glæden ved idræt.

Det vigtigste er, at de er glade for at bevæge sig – det er sådan set det allerstørste mål. At de kan li' at bruge kroppen i forskellige sammenhænge og at de føler, de er blevet udfordret. Også mht. at bruge kroppen i flere forskellige situationer (interview med Majken).

Et udsagn der ligger tæt op af Martins holdning:

Jeg vil gerne ha', at de bliver bevidste omkring deres krop. Jeg vil gerne ha', at de bliver præsenteret for forskellige idrætsgrene, bliver interesseret i det at være fysiske aktive og et indblik i hvad det kan gi' ift. velvære og sundhed. Og så vil jeg os gerne samværet med andre. Det der med at værre sammen med andre. Holdspil. Teamwork. Fairplay. Og der synes jeg, der er mange af de spil, man kan tage med herved (i klasselokalet) (interview med Martin).

Begge lærere fremhæver også, at timerne skal være sjove for eleverne. Idrætstimerne er ifølge lærerne, en god mulighed for at lærerne lærer eleverne bedre at kende, og at eleverne lærer hinanden bedre at kende. Især Martin fremhæver selve kontakten mellem elever og lærer som noget af det væsentligste for en god time. Han nævner, at han selv bruger ironi, og prøver at tage ting som glemt tøj med et smil og tage 'lidt pis på eleverne' i stedet for at skælde dem ud.

Begge lærere vil gerne inspirere til, at de elever der ikke er aktive, bliver aktive i fritiden. Idrætsfagets omfang betyder, at lærerne ikke ser den store sundhedsmæssige gevinst ved de to timer alene – det handler i højere grad om at inspirerer til idrætsdeltagelse i fritiden.

Sundhed i den forstand at de to timer vi har om ugen det rykker ikke rigtig noget. Men jeg tænker sundhed i den forstand, at hvis jeg kan motivere eleverne til at dyrke idræt i fritiden (interview med Martin).

Baggrunden for lærernes valg skal ses i lyset af deres personlige ønsker og visioner omkring, hvad de kan opnå med idrætsfaget, i højere grad end i centrale bestemmelser. Begge lærere nævner, at de har læst *Fælles Mål*, men at det ikke er noget, der spiller den store rolle i dagligdagen.

Da jeg lige kom fra seminariet var det meget årsplanen, vi fulgte, men det har jeg lært, at det skal man satme passe på med at bide sig fast i en årsplan, for så stresser man sig selv. Og tænker, at det er utroligt, at man ikke kan nå en del af det man har planlagt. Og det har jeg lært ikke at stresse over det – for sådan er det bare. Og så er det også meget med situationsfornemmelsen. At gribe dagen lidt. Hurtigt at kunne ændre noget. Der er måske en konflikt hernede. Der er nogen ting i dag der gør, at man må se sådan på det, at det kan bare ikke lade sig gøre (interview med Martin).

Lærerne henter i langt højere grad inspiration til at få undervisningen til at fungere fra egen praksis og erfaring end fra *Fælles Mål*, der ifølge Martin er noget der 'simre i baghovedet', men ikke noget der guider den daglige undervisning i idræt. Lærerne giver udtryk for, at de føler sig forpligtet på at leve op til *Fælles Mål*, og at faghæftet, på trods af at det ikke fylder meget i den daglige planlægning, trods alt har en positiv betydning for faget. Når lærerne fortæller om, hvad de mener, idræt skal kunne bidrage med, trækker de på egne værdier, erfaring og tidligere oplevelser som idrætslærer og ikke *Fælles Mål*.

Meningen med faget, ifølge eleverne og lærerne i case #1, kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At det for lærerne er vigtigt, at eleverne bliver glade for idræt og bevægelse.
2. At lærerne anvender faget til at give gode sociale forhold mellem eleverne og mellem lærerne og eleverne.
3. At lærerne ønsker, at faget skal inspirere eleverne til idrætsdeltagelse i fritiden.
4. At eleverne mener, at faget skal være sjovt og man skal være aktiv.
5. At ca. halvdelen af klassen mener, at man skal lære noget – nemlig reglerne til forskellige spil og sociale kompetencer, herunder inklusion.

14.7 KLASSENS PRAKSIS – CASE #1

Klassens praksis er først og fremmest kendetegnet ved, at stort set alle elever er deltagende hver gang, og at engagementet er stort hos næsten alle elever. Humøret og aktivitetsniveauet er ofte højt hos langt de fleste elever, og antallet af konflikter og problemer i idrætstimerne er meget lavt. Selv når eleverne, til at starte med, var lidt skeptiske, lykkedes det som regel at få dem med i aktiviteterne. Også de to lærere er meget aktive i timerne og skifter mange gange mellem forskellige deltagelsesformer i hver time. Timernes indhold består som regel af forskellige aktiviteter, der bliver modificeret undervejs – ofte har eleverne stor indflydelse på, hvordan aktiviteterne bliver udviklet.

Lærernes mål med timerne er at skabe bevægelsesglæde, og at skabe aktiviteter der får eleverne til at synes, at idræt og bevægelse er sjovt. Især de elever der ikke til dagligt er så aktive eller deltager i foreningsidrætten, vil lærerne gerne hjælpe. Der er således stor overensstemmelse mellem praksis og lærernes mål med timerne, da det netop ofte lykkes at integrerer disse elevers deltagelse i klassens praksis.

De gennemgående værdier for denne klasse er, at idræt skal være sjovt, og man skal være aktiv. Der er ret stor enighed om disse værdier både blandt lærere og elever, hvilket synes at spille en afgørende rolle for, at klassen er så velfungerende. Meningsforhandlingen foregår konstant gennem små justeringer af praksis, og der er ikke nogen store konflikter eller diskussioner. Det betyder, at meningsforhandlingen ikke er en meget direkte forhandling (som man forhandler prisen på en bil), med foregår implicit gennem elevernes og lærernes måde at deltage og tingsliggøre på. Den bevidste tingsliggørelse og den afvekslede og massive deltagelse fra lærernes side betyder, at meningsforhandlingen sker med stor indflydelse fra lærerne, og resultatet bliver som sagt også en praksis, der ligner den praksis, som lærerne ønsker.

Det er en væsentlig pointe at tingsliggørelsen er tydelig og bevidst, mens meningsforhandlingen er indirekte. Disse to ting hænger nemlig sammen. Det er netop den tydelige sammenhæng mellem de værdier og normer, der bliver tingsliggjorte, og lærernes værdier, der guider klassens praksis i en hensigtsmæssig retning, uden at lærerne skal tage nogle større kampe. Om klassen er velfungerende, fordi det lykkes for Martin og Majken at få meningsforhandlingen til at fungere godt, eller om meningsforhandlingen fungerer godt, fordi klassen er så velfungerende, er svært at svare på.

Praksis i case #1 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At stort set alle elever er deltagende. Dette gælder også de elever, der ikke er så gode til idræt.
2. At eleverne ofte er med til at aktivitetsudvikle på aktiviteterne.
3. At fokus ofte ligger på taktisk og tekniske elementer.
4. At praksis er stabil og der er ikke stor forskel på praksis i én time sammenlignet med en anden. Dette går ikke på timens indhold, men på eleverne og lærernes måder at deltage på og måden der tingsliggøres på.
5. Eleverne tager hensyn til hinanden.

DE IDRÆTSUSIKRE ELEVER – CASE #1

De idrætsusikre elevers deltagelse i denne klasse er en integreret del af hele klassens praksis. Jeg observerede ikke nogen aktiviteter, hvor en eller flere elever var ekskluderet fra den fælles praksis pga. manglende færdigheder eller kompetencer. Naturligvis deltager eleverne med forskelligt teknisk- og idrætsfagligt niveau, men de deltager dog i den samme praksis, i det samme spil.

Klassen er desuden kendetegnet ved, at de idrætsusikre elever virker glade for at deltage og glade for at komme til timerne. Når enkelte eller grupper af idrætsusikre elever beskriver deres egen deltagelse, fylder det idrætsfaglige niveau ikke særligt meget.

Der er fire forhold, som har stor positiv betydning for de idrætssvage elevers muligheder for at deltage i denne klasse.

I alle aktiviteter er begge lærere meget aktive med at få fokus flyttet over på taktiske eller tekniske elementer. Dette gøres i timens opstart, i timeouts og ved timens afslutning. Ved at sætte ord på de elementer lærerne gerne vil have fokus på, lykkes det at skabe aktiviteter, hvor alle elever kan have succes – også de elever der ikke er så dygtige. F.eks. kan fokus ligge på, hvordan man bliver spilbar. Dvs. at eleverne fokuserer på bevægelse uden bold, og succeskriteriet bliver, at man kommer i en position, hvor man kan modtage bolden, og ikke nødvendigvis at man får scoret. Tingsliggørelsen af taktiske elementer som værende målsætningen for aktiviteterne er bevidst, den er tydelig at se og den bruges ofte.

Det andet forhold der går hånd i hånd med det første er at justere eller modificere aktiviteterne sådan, at de bedste elever sjældent bliver meget dominerende. I de timer der spilles boldspil, er fokus ofte på boldbasis frem for de færdige kendte boldspil, som fodbold og håndbold, enten i hele timen eller i store dele af timen. Boldbasisspillene bygges op således, at det ikke er muligt, at en enkelt eller få elever bliver meget dominerende. Det kan bl.a. ske ved, at der er mange bolde i spil samtidig, at der er mange forskellige måder at score på, eller at måden at score på afhænger af, at alle på holdet deltager. Ofte deltager eleverne selv i at modificere aktiviteterne, sådan at de fungerer for alle elever i klassen. Modificeringen af aktiviteter er ikke blot knyttet til boldspil, men også andre aktiviteter modificeres sammen med eleverne.

Det tredje forhold med stor betydning for de idrætsusikre elevers deltagelse er, at der i klassen er stor accept af, at ikke alle deltager med samme forudsætninger. Dette kommer bl.a. til udtryk i den

måde eleverne takler hinanden eller dækker op for hinanden. Når to idrætsstærke elever kæmper om bolden, er farten og aggressiviteten væsentligt højere, end når en elev med lavere idrætsfagligt niveau skal takles. Der bliver generelt taget hensyn, sådan at det er muligt for de idrætssvage elever at deltage i aktiviteterne uden at blive taklet med det samme. Også værdier som at 'tage hensyn' og 'være en god klassekammerat' bliver ofte tingsliggjorte i denne klasse. De mange timeouts og fælles afslutninger har ofte disse værdier og normer som omdrejningspunkt.

Endeligt er begge lærere ofte aktivt deltagende i selve aktiviteterne, hvilket også har en positiv effekt på de idrætsusikre elever. Som f.eks. når Martin deltager i Zumba og viser, at det er ok at deltage, på trods af at bevægelserne ikke alle er helt korrekte.

Disse fire forhold tilsammen synes at være en velfungerende strategi for også at give de idrætsusikre elever mulighed for at deltage i aktiviteterne. Et eksempel på en time hvor disse elementer er tydelige, og de idrætsusikre elever er deltagende, er en time der starter med et boldbasisspil som opvarmning:

Dagen starter med et boldbasis spil. Der spilles på to baner af ca. 4x4m. Man må ikke bevæge sig, når man har bolden. Det gælder om at røre en fra modstanderholdet med bolden. Dvs. at man spiller bolden rundt på banen sammen med sine medspillere, og prøver at fange en af modstanderne således, at de er døde. Når man dør skal man løbe 5 gange rundt om banen, og når den første er færdig med det, skiftes der så det andet hold er "inde hold". Der er højt humør og alle deltager. Spillet har en karakter der gør at sammenspil bliver et omdrejningspunkt, da banen er så lille, at der ikke er nogen der får en stor fordel ved, f.eks. at være hurtigere til at løbe. Der er elever, der er bedre end andre til at tænke taktisk, og de kan bedre spille bolden, så det bidrager til, at en modstander bliver fanget. Andre, med mindre taktisk sans, spiller bare bolden til den nærmeste medspiller uafhængigt af hvordan modstanderne bevæger sig. Adskillige gange er et hold tæt på at have fanget en modspiller, men de mister muligheden, da en ikke-taktisk elev kaster bolden til den sin nærmeste medspiller, som tilfældigvis står i den modsatte retning af, hvor "den jagtede" elev løber hen. På den måde mister holdet muligheden for at fange "den jagtede". Det er altså et spil, hvor det dog betyder noget, hvor dygtig du er til bold, men det er tydeligt, at de boldsvage elever også er deltagende, og de synes, at det er sjovt.

Efter dette første opvarmningsspil starter klassen på et andet spil

Efter et par regelafklaringer er spillerne ved at være klar. Spillet er et kaosspil og forvirringen, aktivitetsniveauet og humøret er højt. Der er en del elever, der virker ganske forvirrede, men det er som om, at alle elever har forstået nogle elementer af spillet. Det betyder, at nogle elever kun deltager i en lille del af spillet uden at have forstået, hvad der foregår på en anden del af banen. Andre elever har hurtigere forstået helheden og forsøger at orientere sig ift. hele banen og hele spillet. Efter tre minutters spil er der spilstop. Der gives lidt tid til at lave taktik på hvert hold + eleverne får mulighed for at stille spørgsmål til reglerne. Der kommer

et par spørgsmål og der diskuteres lidt taktik. Der nævnes også fra læreres side, at eleverne må kommunikere noget mere. Der vælges desuden ny smasher. På begge hold bliver diskuteret, hvad det er der foregår, og det er mit indtryk, at de fleste elever nu bedre forstår, hvad spillet går ud på.

Spillet er i gang igen. Majken er meget aktiv og kommer med mange taktiske råd til eleverne og hjælper eleverne med hvor de skal løbe hen. Fokus er igen på at få især de taktiske elementer af spillet til at fungere. Der er en del af eleverne der ikke tænker som en 'ægte' boldspiller, og det er især disse elever både Majken og Martin hjælper. Efterhånden kører spillet, og alle har fået styr på reglerne. Aktivitetsniveauet er højt over hele banen. De mange bolde betyder, at alle elever har en opgave at udfylde. Nogle forsvarer andre angriber, nogle er koncentrerede om at fodre smasheren med bolde - der er mange forskellige opgaver. På trods af forvirringen, er der elever, der virker til at have overblikket. De boldsvage elever holder fokus på den opgave de har fået/påtaget sig, mens de "boldstærke" elever bedre kan overskue hele spillet og skifter jævnligt roller. De bedste elever ser ud til at være i stand til at spille angreb et øjeblik, opdager at deres forsvar er i problemer og hurtigt påtage sig en opgave i forsvaret, fodre smasheren eller noget helt fjerde. Forvirringen, de mange forskellige opgaver og den høje intensitet betyder, at det er helt umuligt at holde et overblik over, hvem der gør det godt, og hvem der en gang imellem taber bolden eller rammer ved siden af målet. På den måde virker spillet rigtig hensigtsmæssigt (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 28.09.09).

Dette spil er blot et eksempel på, hvordan de fleste aktiviteter bliver tilpasset sådan, at en lille gruppe elever ikke er meget dominerende, samt at elevernes fokus ofte ligger på forskellige taktiske elementer og ikke blot på at vinde. Det lykkedes således at få aktiviteterne afviklet med deltagelse af både de idrætsusikre elever, og de elever der var dygtige til idræt.

De vigtigste forhold omkring de idrætsusikre elever i case #1 kan opsummeres således:

1. De idrætsusikre elever deltager stort set altid.
2. Eleverne er ofte med til at aktivt udvikle på aktiviteterne.
3. Aktiviteterne har ofte en karakter der gør at de idrætsusikre elever ikke bliver udstillet. F.eks. når der er mange bolde i spil.
4. Fokus ligger ofte på taktisk og tekniske elementer.
5. Der er i klassen stor accept af, at ikke alle deltager med ens forudsætninger.
6. Lærernes egen aktive deltagelse i selve spillet har ofte en positiv indflydelse på de idrætsusikre elever.
7. De idrætsusikre elever er glade for at deltage.

15. CASE #2 – 7. KLASSE

15.1 KONTEKST – SKOLEN, LÆRERNE OG ELEVERNE

SKOLEN – CASE #2

Skole #2 ligger i en mindre by i Jylland. På skolen er der ca. 400 elever og 35 lærere. I direkte forbindelse med skolen ligger en stor idrætsbygning bestående af to dele – en hal og en spring/gymnastiksal. I den store hal er der 5 badmintonbaner, 4 basket kurve, 4 håndboldmål, seks ribber i den ene ende af hallen. Hallen kan deles op således at 1/3 er afskærmet med et net. Ved siden af hallen ligger bygningens anden del - en springsal, hvor der er to yderligere badmintonbaner med god plads derudover samt to bordtennisborde, der er bomme og en springgrav, hvor madrassen kan hæves. Imellem de to haller ligger et redskabsrum med rigtigt mange skumredskaber og andet udstyr: bl.a. trampoliner, skumplinte, bænke, bløde madrasser og en stortrampolin. Der samarbejdes med den lokale gymnastikforening sådan at skolen kan låne klubbens redskaber og omvendt. Denne ordning kører fint og giver ikke anledning til problemer.

Udendørs råder skolen over store boldspilsbaner, tennisbaner og en beachvolley bane. Rammerne er gode og hverken Palle eller Kathrine føler sig særligt begrænset. Palle nævner mulighederne for atletik som et område, der ikke er helt optimalt, men konkluderer *Jeg synes egentlig ikke, at vi kan få det meget bedre* (interview med Palle).

Kathrine er enig med Palle og synes at:

Det er et privilegium både at have en hal og en gymnastiksal. Og udendørs-arealerne er fantastisk. Vi kan løbe på stierne og fodboldbanerne i store mængder. Tennisbaner og beachvolley. Så kan man altid ønske sig nogle flere bolde og ketsjere, men det fungerer i det store hele (interview med Kathrine).

Også eleverne er godt tilfredse med rammerne, som de ikke tænker meget over.

PALLE

Palle er uddannet idrætslærer, og har været ansat på skolen siden han blev færdiguddannet for ca. 35 år siden. Palle har fra starten undervist i idræt. Antallet af idrætstimerne har svinget lidt igennem tiden afhængigt af, hvilke andre opgaver Palle har løst. Ud over at være lærer på skolen, har Palle også været træner i den lokale idrætsklub i mange år, men stoppede for et par år siden. Palle mener, at en god idrætstime er, når:

mine elever har haft det sjovt og har bevæget sig meget [...] mit parameter for en god time det er at give dem en god oplevelse af idræt. Det er nummer et. (interview med Palle).

Palle er glad for at være idrætslærer, men fortæller også at jobbet *ikke bliver nemmere med årene [...] man bruger sig selv på en lidt anden måde* (interview med Palle).

KATHRINE

Kathrine er uddannet i 1997 og har været ansat på skolen siden 1999. Kathrine har idræt som linjefag, og har undervist i idræt de fleste år, hun har været lærer. De to timer om ugen Kathrine har med denne klasse, er de to eneste idrætstimer hun har i år. For Kathrine er det vigtigt at få alle elever med i undervisningen. En god idrætstime er, når *eleverne har haft nogle sjove timer og fået sig bevæget og hvor de har været interesseret – flertallet af dem* (interview med Kathrine). Kathrine oplever det som en udfordring at få alle elever til at deltage, da nogle aktiviteter tiltaler en gruppe elever, og andre aktiviteter en anden gruppe. Kathrine er glad for at være idrætslærer og fremhæver især, at idrætstimerne giver hende muligheden for at lave noget anderledes sammen med eleverne.

ELEVERNE – CASE #2

Klassen består af to 7. klasser, der er helt nye. Der var i sidste skoleår en del problemer med slåskampe og konflikter i de daværende to 6. klasser, og skolen valgte derfor at bryde de to eksisterende klasser op og blande eleverne på ny. Det har resulteret i to nye klasser, hvor ikke alle elever endnu helt har fundet sin rolle i klassen. Problemerne med konflikter er blevet mindre, selvom der stadig larmes en del. Klassen er meget af tiden som de fleste andre klasser, men konflikter kan hurtigt eskalere. Dette underbygges både af lærernes beskrivelse af klassen samt observationerne, hvor der i adskillige situationer er skænderier, konflikter og enkelte situationer der næsten udviklede sig til slåskamp.

Palle beskriver de to klasser som to aktive klasser med få problemer omkring glemt tøj, pjæk, men fortsætter med at beskrive, hvor hurtigt små problemer kan vokse sig store:

Meget af tiden er de standard. Lige netop de to klasser adskiller sig fra andre ved, at dem skal du være ved, og du skal altså være over dem. For der er så mange typer i den klasse at det koger simpelt hen op. Og det kan koge op på ganske ganske kort tid. Det har jeg aldrig oplevet før, at jeg er nødt til at være der. For størstedelen af tiden hygger de sig med det, men der er de der situationer, som vi sidste år havde mange af. Vi har ikke så mange i år, men alligevel sker det lige pludselig En fodboldkamp – et par taklinger og så boom så står de der bare (interview med Palle).

Begge lærere nævner, at klassen kan være svær at motivere, hvilket også er tydeligt under observationerne. Der er en gruppe elever, der er meget fodboldorienteret og det er ofte vanskeligt at få dem til at lave andre aktiviteter end fodbold. Klassen bærer en del præg af, at en enkelt elev er ret dominerende - Mathias. Han bestemmer ofte, hvad der skal ske. I de fleste observationerne har Mathias afgørende betydning for, hvordan timen afvikles – et billede som også bekræftes af de to lærere.

15.2 ELEVERNES DELTAGELSE – CASE #2

Elevernes deltagelse i case #2 er karakteriseret ved, at der er ganske stort forskel på elevernes måde at deltage på.

En stor gruppe elever med et relativt højt idrætsfagligt niveau er meget aktive. Denne store gruppe af elever kender mange af aktiviteterne i forvejen, og behøver ikke meget instruktion for at komme i gang. Måden gruppen deltager på, synes at være baseret på de værdier fra sportens verden, de kender fra foreningslivet – bl.a. er konkurrencemomentet ganske fremtrædende i denne gruppes deltagelse. F.eks. er der fokus på at komme først ved orienteringsløb og vinde fodbold eller basket kampen. En relativ stor del af timernes indhold er idrætsdiscipliner, som disse elever kender fra tidligere og fra fritiden (som f.eks. fodbold og basket), og denne gruppe af elever foretrækker disse kendte aktiviteter. Når lærerne lægger op til, at der skal bruges tid på at øve forskellige tekniske elementer, er der en del modstand fra denne gruppe elever, der gerne så hurtigt som muligt vil i gang med at spille kamp. Denne gruppe af elever er meget aktive, når der spilles fodbold eller basket. Når times indhold er noget, der ikke ligger på linje med denne gruppes præferencer, bliver de inaktive og i adskillige situationer direkte obstruktive.

De idrætsusikre elever er derimod deltagende på en meget anderledes måde. Ofte går/lunter der en lille gruppe af idrætsusikre elever rundt på banen, som regel to og to, uden at gøre nogen åbenlyse forsøg på at modtage bolden. Denne gruppe af elever er lille, 4-6 elever. Kun få elever er helt fraværende eller ikke omklædte, men der befinder sig ofte en gruppe af elever på gulvet/banen/græsset, der ikke er særligt integrerede i selve spillet. I stedet er deltagelsen af denne mindre gruppe elever centreret omkring at komme igennem timen uden at nogen opdager, at de ikke aktivt deltager i aktiviteterne. F.eks. har nogle elever blot nået en enkelt post under en hel times orienteringsløb, eller har kun få eller ingen boldberøringer under fodbold og basket kampe. Denne gruppe af elever er primært, men ikke udelukkende, piger.

Elevernes deltagelse er svær at finde et mønster i og billedet kan vende på meget kort tid. I nogle aktiviteter er der høj deltagelse og et højt aktivitetsniveau, og få minutter senere er der en større gruppe elever, der har 'meldt sig ud', og det generelle aktivitetsniveau er helt i bund. De store udsving i elevernes deltagelse gælder altså både store forskelle mellem eleverne, men også at de samme elever kan svinge meget i måden at deltage på.

Et eksempel på en aktivitet hvor elevernes deltagelse på ganske kort tid ændrer karakter, er afslutningen af en time hvor der spilles rund/lang-bold.

Efter en instruktion, hvor der er stor utålmodighed blandt eleverne, der resulterer i at der ikke er enighed om reglerne, foreslår Palle, at de må gå i gang med at spille og lærer reglerne under spillet. De første 10 minutter afvikles spillet uden de store hændelser og eleverne fanger hurtigt spillet og får styr på reglerne. Eleverne er aktive, humøret er højt og alle deltager. Efter ca. 10 minutter scorer et af holdene to point, og to drenge på det andet hold føler sig bortdømt. De er ikke enige i, at der var point (hvilket der tydeligvis var). De to drenge begynder at råbe, når nogle af de andre elever skal slå til bolden, og de får at vide af Kathrine, at de skal dæmpe sig. Da det bliver den ene drengs tur til at slå, skyder han med vilje bolden ud over siden og er derfor 'død'. Da Kathrine siger, at han er død begynder han at råbe op om, at bolden ikke var ude (den var 10-15m ude) og at Kathrine må holde med det andet hold. Kommentarerne til klassekammeraterne fortsætter på trods af adskillige henstillinger fra Kathrine. Efterhånden spreder den dårlige

stemning sig også til andre elever, der bliver irriteret på de to drenge, men der er også en anden gruppe elever, der begynder at stemme i med de to drenge og råber og kommenterer deres klassekammeraters spil. På hver eneste bold bliver der stillet spørgsmål til, om der bliver dømt korrekt – også på bolde hvor der ikke er noget at dømme. Der er ikke længere nogen køkultur på 'inde-holdet'. Adskillige elever begynder at hoppe op foran i rækken, og der er en stor gruppe elever, der slet ikke kommer frem til at slå til bolden, selvom de har stået i kø længe. Kathrine bliver hurtigt opmærksom på problemet, men det er tydeligvis vanskeligt både at håndtere de mange tilråb og holde styr på, hvis tur det er til at slå. Da holdene bytter plads og det andet hold begynder at score point, bliver de to drenge igen meget obstruktive. Mathias råber at 'det er lige meget, bare lad dem vinde'. I stedet for at spille bolden op til 'opgiveren', begynder de to drenge at holde på bolden, sådan at det bliver nemmere for det modsatte hold at score. Dette får aktivitetsniveauet og intensiteten til at falde og stemningen er dårlig.

Hele dette forløb tager mindre end 10 minutter og aktiviteten forvandler sig fra en velfungerende aktivitet, hvor alle elever deltager til en ganske frustrerende oplevelse for både lærere og elever, hvor nogle elever ikke deltager, nogle er decideret obstruktive og intensiteten lav. Da Mathias to gange har holdt på bolden sender Kathrine de to drenge ind i klasselokalet, og siger at de skal blive der. Klassen optager spillet, men det lykkedes aldrig at få den gode stemning tilbage. Kathrine tager efter timen en snak med de to drenge, og tager kontakt til forældrene (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 11.05.10).

Der er andre eksempler på lignende forløb (dog knap så udprægede eller dramatiske), hvor tilsyneladende velfungerende aktiviteter på meget kort tid udvikler sig i en uhensigtsmæssig retning. Disse observationer passer fint med lærernes beskrivelse af klassen, og de oplevelser de har haft med klassen tidligere – som er beskrevet i ovenstående afsnit.

Elevernes deltagelse er i denne case meget påvirket af en lille gruppe elever og især en enkelt elev – Mathias. Det er Mathias der bestemte hvad der skal ske i hallen, i frikvarteret op til timen, og Joans er toneangivende for, hvordan de fleste aktiviteter bliver afviklet. Det er altid Mathias, der står først i køen til rund/langbold, først i køen til motorikbane og først i køen til trampolinen.

Der er mange eksempler på, hvordan Mathias' deltagelse har stor betydning for klassens praksis:

Inden en time ligger der 12 elever på en madras og hygger sig. Da Mathias kommer ind i hallen og for øje på en bold, vil han gerne bruge madrassen som fodboldmål. Mathias siger til gruppen, at de skal hoppe af og stille madrassen op. Der er ikke nogen konflikt og ikke nogen der stiller spørgsmål. Jeg kan heller ikke umiddelbart få øje på nogen, der tager sig særligt meget af, at de 12 skulle flytte sig, for at Mathias kunne spille bold. Da madrassen er kommet op at stå og Mathias begynder at spille fodbold, får han følgeskab af de drenge der lå på madrassen. Pigerne sætter sig over på bænken og snakker videre (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 24.11.09).

Under en aktivitet hvor eleverne skulle gennemføre en bane på tid, havde Mathias indført, at man skulle starte med at tage 15 armstrækkere – hvilket de færreste af eleverne kunne. Der var ikke nogen der stillede spørgsmålstejn ved rimeligheden af den 'forhindring'. Mathias var den første der løb banen igennem og kommenterede flere gange sine klassekammeraters tid, da de efterfølgende kom ind i tider, der var noget langsommere. Da en af de andre drenge gennemfører banen på en hurtigere tid en Joans råber han 'Fuck du er en svans – du har ingen muskler på armene' (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 24.11.09).

Under en boldspilstime ligger der en bold på gulvet, der er punkteret. Ved siden af løber 12 elever rundt og spiller fodbold. Mathias tager den punkterede bold, og skifter ud med den bold som de andre elever spiller med, og løber ned i den anden ende af hallen, og begynder at spille fodbold dernede. De elever der brugte den 'gode bold' ser tydeligvis irriteret ud, men ingen siger noget, og de spiller videre med den punkterede bold. (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 01.12.09).

Der er dog også enkelte eksempler på, at de andre elever i fællesskab 'tager kampen op' med Mathias:

Mathias kæmper om bolden og en anden elev får hans albue i hovedet. Bolden ryger ud bag banden, og Mathias er den første, der får fat i den. Han begynder at gå ud mod siden for at tage indkast, men alle de andre på det andet hold siger, at der er fejl, fordi han gav en anden elev en albue i ansigtet. Mathias står og kigger lidt, og han ligner en der overvejer, hvad han skal. Han beslutter sig for at spille videre og afleverer bolden til en medspiller. Det for det andet hold til at stå stille og kigge – ingen af dem jager bolden. En af dem råber, at det er deres bold. En af Mathias' holdkammerater aflever bolden og spillet kører videre (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 23.02.10).

Mathias' måde at deltage på har stor betydning for, hvordan resten af klassen kan deltage i timerne. Der er en tydelig social dagsorden, der skal overholdes, og de andre elever stiller sjældent spørgsmålstejn ved Mathias måde at deltage på. Begge lærere mener, at Mathias kan være en bremse for at få tingene til at fungere, men også at Mathias ofte har en positiv indflydelse på klassen, da han er rigtig glad for idræt. I forhold til den gruppe af elever der ikke er så gode til idræt, er der meget få situationer, hvor undervisningen fungerer godt for både Mathias og gruppen af idrætsusikre elever. Mathias vil meget gerne spille boldspil (helst fodbold) efter reglerne – for at vinde. Når aktiviteterne gennemføres på denne måde, er der et højt aktivitetsniveau hos mange elever og de deltager i aktiviteten, men det er meget vanskeligt for en gruppe af idrætsusikre elever at deltage, da de simpelt hen ikke har de idrætsfaglige kompetencer til at være med.

Der er et par eksempler på at eleverne inddrages i undervisningen, og dette bliver således også en måde at deltage på. Nogle gange står eleverne for opvarmningen, og under trampolinspring og spring

på airtracken er det en elev (gymnast), der vælger øvelser. Den form for deltagelse synes dog ikke at være særligt dominerende.

Elevernes deltagelse i case #2 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At der er store forskelle i måden at deltage på. Der er ikke mange elever der sidder ude, men der er ofte en gruppe, hvis deltagelse primært består i ikke at blive opdaget.
2. At det er vanskeligt for de idrætsstærke elever og de idrætsusikre elever at deltage i de samme aktiviteter samtidig.
3. At hele klassens deltagelse præges ganske meget af få elever og nogle gange blot en enkelt elev.
4. At den synes at være meget afhængig af aktiviteten – vælger lærerne noget andet end det eleverne gider, er der stor modstand.
5. At eleverne inddrages i undervisningen (gymnastik, spring, opvarmning).

15.3 LÆRERNES DELTAGELSE – CASE #2

Som beskrevet ovenfor er der en mindre gruppe elever, der fylder en del og som hurtigt kan generere en masse modstand. Dette påvirker lærernes måde at deltage på ganske meget. Lærernes rolle bliver ofte at forsøge at tilgodese hele klassen samtidig med at sikre, at de få elever der er meget dominerende er positive og aktivt deltagende. Det betyder, at lærerne må bruge en del energi på klasseledelse og mindre energi på feedback til eleverne.

Til denne case har jeg valgt at beskrive et lidt længere forløb, der strækker sig over to undervisningsgange. Denne lidt lange beskrivelse fungerer som udgangspunkt for præsentationen af de næste afsnit.

Timen starter med en kort introduktion til dagens time. Kathrine fortæller eleverne, at der skal spilles basket i hallen og hockey i gymnastiksalen. Pigerne skal starte i gymnastiksalen og drengen i hallen. Introduktionen er overstået på mindre et minut, og pigerne begynder at gå ind i hallen. Imens pigerne er på vej ind i hallen henvender tre drenge sig til Palle og spørger, om de ikke skal spille fodbold i stedet for basket. Palle siger, at det må de ikke. Det får 4-5 af drengen til højlydt at brokke sig. Drengene spørger så, om de må gå i gang med at spille kamp med det samme, hvilket de også får nej til. Igen kommer der højlydte protester. Palle samler eleverne på midten af banen og siger til eleverne, at de skal være åbne overfor, at der først skal laves nogle øvelser, før de kan komme i gang med at spille kamp. Herefter forklarer Palle, at han gerne vil have at eleverne først øver sig i at dribble korrekt, og han viser, hvordan det skal se ud.

Der er en del usikkerhed blandt eleverne omkring hvad der skal ske, og da de går i gang med at dribble, er det ikke umiddelbart til at få øje på nogen struktur. Eleverne går rundt for sig selv og dribler. Nogle begynder at skyde på mål, andre

kaster bolden hårdt i jorden og ser hvor højt den hopper, nogle går i stå og står og snakker og nogle dribler for sig selv.

Efter et minut ca. råber Palle 'HEY, prøv lige at arbejde med... PIFTER – stop lige en gang. I skal ikke arbejde hernede, men heroppe (viser) – argumentet er, at de skal kunne se op. Husk også at I jo skal dribble med ryggen til hinanden, ellers tager den anden jo bolden.

Aktiviteten fortsætter og praksis er den samme som tidligere. Eleverne spiller 20 forskellige og adskilte spil. Nogle skyder på mål, nogle dribler. Jeg får ikke øje på nogen der koncentreret øver sig i at dribble. Efter yderligere at par minutter begynder Palle at tage fat i drengene enkeltvis og parvis og det har en vis effekt. Nogle af drengene lægger bolden og arbejder sammen to og to – andre fortsætter med deres eget spil. Efter lidt tid udvikler aktiviteten i den ene ende sig til, at eleverne forsøger at score fra midten. I den anden ende er det fortsat meget fragmenteret, hvad der foregår. Jeg får den fornemmelse, at Palle gerne vil have eleverne til at arbejde sammen to og to, men at eleverne ikke har opdaget dette. Der er dannet tre par som Palle har haft fat i individuelt, men det er ikke mit indtryk, at gruppen som helhed har opfanget, at Palle gerne vil have dem til at være sammen to og to.

Aktiviteten fortsætter et par minutter endnu, og Palle samler eleverne på midten og siger, at næste gang vil der være nogle øvelser, de skal lave. Palle siger, at de skal forberede sig på, at der er øvelser næste gang *for dette her giver lidt for meget spredt fægtning. Der er ikke nogen der øver sig – næste gang tager vi nogle mere specifikke øvelser.*

Eleverne deles i to, og får besked på at fordele sig sådan, at de der er høje og gode til basket går ned i den ene ende. Eleverne fordeler sig, men der går 5-7 minutter, hvor der er lidt usikkerhed omkring, hvad der skal ske. Eleverne i begge grupper laver lidt småspil til begge kurver eller står og kaster til hinanden.

Efter ca. 7 minutter kommer begge kampe i gang. Palle dømmer den ene kamp til at starte med. I den kamp er det ene hold meget stærkere end det andet. Det er to drenge der går til basket, som er meget dominerende og på samme hold. De er meget aktive og får lagt så meget pres på de andre, at de slet ikke får spillet. Når de to basketdrenge har bolden meget, er de noget hurtigere end de andre. Kampen bliver således ret ensidig. Det ene hold har svært ved at komme over midten, og det andet score inden for et minut, når de har bolden. De to drenge dominans har en stor effekt på både deres eget og det andet hold. Deres medspillere er ganske aktive og løber meget. Det er godt nok mest de to drenge, der har bolden, men der er stor aktivitet på hele holdet. På det andet hold falder aktivitetsniveauet ret hurtigt. Et par af eleverne prøver i en periode at kæmpe lidt, men inden der er spillet 10 minutter, har alle eleverne på det 'dårlige' hold mere eller mindre givet op, og gør sig ikke særligt umage.

Palle bliver frustreret over at det ene hold er så dominerende – han vil gerne have et mere reelt basket spil op at køre. Palle appellerer derfor til de to drenge om, at de ikke skal dække så aggressivt op og give det andet hold en chance. En af basketdrene siger – *jamen det er jo det spillet går ud på*. Palle vender sig om og slår ud med armene i en gestus, der mest kan tolkes som 'jamen så kan det jo være lige meget'. I løbet af de næste 30 sekunder for den ene dreng scoret to gange, og de to basketdrene tilbyder, at de begge skifter over til det andet hold. Palle svarer, at det synes han selv de skal finde ud af, og så går han ned til den anden kamp. De to drenge skifter hold. Det giver med det samme et meget anderledes spil. I løbet af ganske kort tid bliver spillerne på det tabende hold meget mere aktive – de ser, at det betaler sig at løbe, fordi de rent faktisk forerobret nogle bolde, og de kommer frem på banen, når de er i angreb. De løber mere uden bold og er meget mere aktive i forsvaret. Skiftet er meget tydeligt. Kampen bliver mere jævnbyrdig, men efter nogle få minutter er problemet det samme - bare med det andet hold. Nu er de drenge der tidligere var aktive blevet uengagerede, fordi de alligevel ikke kan få noget ordentligt spil op at køre.

Spillet fortsætter og der udvikler sig en lidt træls stemning. På holdet med de to basketdrene er der to andre elever, der aldrig rører bolden, og efterhånden som spillet skrider fremad, bliver de mindre og mindre aktive. Også på det andet hold er der 2-3 drenge, der ikke deltager særligt aktivt. De går lidt med frem og tilbage, men rører ikke bolden, og deltager ikke aktivt i hverken angreb eller forsvaret. Til gengæld er der også på begge hold 2-3 drenge, der er meget aktive, løber meget, sveder og det ser ud som om, at de har det sjovt. Kampen ligner lidt en kamp mellem to tremandshold, hvor der går 5 elever rundt på banen, der ikke har noget med kampen at gøre. Et par af de drenge der sjældent rører bolden, siger på et tidspunkt, at de to basketdrene er for egoistiske, og at det ikke er sjovt på den måde. Det har ikke nogen effekt, der er til at få øje på.

Palle giver efter timen udtryk for, at det ikke gik som han havde forventet og håbet med de første aktiviteter - *Der er for mange der ikke øver sig* - og at kampen også var træls (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 23.02.10).

Ugen efter ovenstående observation har klassen ikke idræt, så nedenstående observation er altså den efterfølgende undervisning, på trods af de 14 dages mellemrum.

Timen starter med at eleverne samles på midten af banen. Palle fortæller at der skal spilles basket og fortsætter: *'I basket her i dag bliver der noget med lidt flere øvelser. Vi kigger lidt på reglerne også som noget ekstra før vi spiller'*. Herefter samler Palle drengene på sidelinjen og de sætter sig på bænkene. Palle begynder at forklare, hvad drengene skal lave. En dreng (Frans) sidder og banker bolden hårdt ned i jorden. Palle prøver flere gange at finde ud af hvem det er, men Frans er meget opmærksom på at gøre det, når han kigger væk. Det forstyrrer en del.

Palle forklarer, hvordan man skal dribble i basket. Før han er færdig begynder Frans og Dan at gå ud på banen og dribble, og Palle råber frustreret *'vent nu lidt for satan – det må I nok kunne forstå'*. Allerede her efter ganske få minutter er der en lidt træls stemning. Især Dan og Frans forsøger at spolere timen. De fniser og smågriner og har provokerende attitude.

Palle forklarer, at drengen skal dribble i den retning han peger. Imens han dribler rejser Frans sig op og karikerer Palle bag hans ryg, og forsøger at se sjov ud. Da Palle sætter aktiviteten i gang, rejser alle drengene sig op og står og dribler. Palle peger i forskellige retninger, men kun ganske få elever flytter sig. Efter et minut stopper Palle aktiviteten. Igen forklarer han hvad de skal, men der er meget larm fra bolde, og på et tidspunkt må han råbe LAD NU VÆRE. Da aktiviteten går i gang igen er drengene lidt mere aktive, men kun ca. halvdelen følger Palles pege-leg. Aktiviteten kører 2-3 minutter, og kommer ikke rigtigt til at fungere.

Herefter følger en ny aktivitet hvor drengene skal arbejde med deres tekniske forudsætninger for at spille basket. Adskillige af drengene fortsætter med at arbejde imod. Under instruktionen karikerer Frans og Dan Palle bag hans ryg. De får ikke den store opmærksomhed fra de andre drenge, men nogle enkelte smil og grin bliver det til. Da aktiviteten skal i gang vil drengene ikke rigtigt. Enkelte af drengene går efter lidt tid i gang med at lave øvelsen rigtigt, men de fleste spiller lidt rundt på må og få, og kaster bolden til hinanden. Eleverne spiller i et par minutter uden at nogen rigtig ved hvad der skal ske. Flere af eleverne ser lidt forlegne ud. Efter et par minutter laves aktiviteten lidt om og genoptages, men kun ganske kort, for så at blive stoppet helt. Herefter begynder eleverne at spille kamp på to baner.

På den ene bane spiller Dan og Frans på det samme hold. De er meget dominerende og dømmer reelt kampen. Når de andre drenge mener, at der er dømt forkert, spiller Frans og Dan bare videre uden at tage hensyn til, at de andre drenge er stoppet. Frans har meget svært ved at acceptere, når de andre tager bolden fra ham. I en situation mister han bolden, og han råber, at der er dømt 'fod på' (hvilket der ikke var), og han insisterer på at få bolden tilbage, hvilket han får. Kort efter er der en situation, hvor der er 2-3 drenge der råber, at der er fod på fra Frans (hvilket der var). Frans stopper op kigger rundt. Han ligner en der står og overvejer hvad han skal og dribler så videre. Et par andre drenge brokker sig, og imens løber Frans op og score og råber – SÅ STÅR DER 2-0. På et andet tidspunkt er der en af de andre drenge, der insisterer på, at der er hans bold (hvilket han har helt ret i). Frans råber: *Vil du så holde kæft* – lige ind i hovedet på ham. Situationen opstår da en fra Frans hold slår bolden ud af hænderne på en modstander, men bolden ryger ud over sidelinjen. Frans vil ikke acceptere, at der er indkast til de andre. En tredje situation kæmper han om en løs bold sammen med en anden – han råber: GIDER DU LIGE, da det lykkedes den anden spiller at få fat i bolden - selvom det er Frans, der er mest aggressiv. Da han opdager at

bolden er trillet hen til en af sine egne medspillere, er han ligeglad. Sådan er der flere situationer. De to drenges dominans udfordres især af en anden dreng på det andet hold, der tager kampen op – og forsøger at vinde basketkampen. Denne dreng er den bedste spiller på banen, og sørger for, at kampen rent resultatmæssigt er relativt jævnbyrdig. Til gengæld tager hverken han eller andre rigtigt kampen op med Frans og Dans mange unfair domme. Da Frans opdager, at der er en dreng, der kæmper for at vinde over ham, bliver han meget fysisk overfor denne dreng. Efterhånden går det op for Frans og Dan, at de ikke rent sportsligt er de bedste på banen, og deres dominans på lydniveauet og som dommer dæmpes også lidt. Under hele dette spil er der 2-3 drenge, der vandrer/jogger rundt på banen og reelt set ikke deltager i spillet.

Palle går lidt frem og tilbage mellem de to baner og registrerer godt, at der foregår et eller andet magtspil. Men også Palle har svært ved at trænge igennem til de to dominerende drenge. På et tidspunkt dømmer Palle en fejl på Frans. Frans svare: *det må jeg godt*. Palle: *Nej*, Frans: *JO* – og spiller i øvrigt bare videre.

Da timen er gået, løber drengene ind i omklædningsrummet.

Palle kommer hen og sludrer efter timen. Han er frustreret over, at drengene ikke vil lytte til hvad han siger. "Det betyder nærmest ikke noget hvor meget jeg siger til dem - de lytter ikke efter]...[Jamen man kunne måske også være mere aktiv, men jeg synes næsten ikke, at jeg kan være mere aktiv end jeg allerede er' (hele dette afsnit er skrevet med afsæt i observationsnoter fra 09.03.10).

Dette eksempel illustrerer, hvordan lærernes deltagelse i denne klasse ofte er en balancegang mellem klasseledelse og feedback til eleverne. Gruppen af elever der ønsker at spille kamp er meget insisterende, og når lærerne, som i ovenstående eksempel, vælger at bruge tid på forskellige øvelser, skaber det en del modstand. Samtidig skaber kampene nogle aktiviteter, der tydeligvis ikke er optimale for den gruppe elever, der ikke er så dygtige til boldspil. Lærernes deltagelse bærer derfor præg af, at de ofte forsøger at hjælpe de elever, der ikke er så dygtige, men samtidig bruger meget energi på at 'holde styr på' den gruppe elever, der gerne bare vil spille kamp. Denne balancegang synes at være væsentligt mere udtalt hos drengene end hos pigerne.

Det mest almindelige mønster for lærernes deltagelse i case #2 er, ligesom i ovenstående eksempel, en kort og hurtig introduktion til dagens aktivitet efterfulgt af en opvarmningsaktivitet. Efter opvarmningen følger som oftest en kort instruktion og igangsætning af en eller flere aktiviteter, efterfulgt af en længere periode, hvor lærerne fungerer som dommere, giver feedback til eleverne og har en funktion som ordensmagt i forhold til eventuelle konflikter. Når aktiviteterne er i gang, er begge lærere nogle gange observerende og andre gange mere aktive i forhold til at dømme og give eleverne feedback. Når der bliver givet feedback til eleverne, er det ofte på forskellige tekniske elementer.

Lærernes valg af indhold, valg af undervisningsmetode og måde at deltage i idrætstimerne på, er i højere grad styret af lærernes erfaringer og egne undervisningskompetencer end *Fælles Mål*. Begge

lærere giver udtryk for, at *Fælles Mål* ikke fylder særligt meget. Lærerne laver en årsplan, der består af en oversigt over, hvilke aktiviteter klassen skal igennem i løbet af året og i hvilke uger. Begge lærere giver dog også udtryk for et ønske om at planlægningen og gennemførslen af undervisningen i idræt, var mere struktureret.

... og dybest set så er det ikke sådan, at vi sidder derhjemme og forbereder os som f.eks. i dansk. Og sætter os sammen omkring faget. Så det er sådan lidt selvmodsigende. Jeg kunne rigtig godt tænke mig, at der var en der havde mega energi for det fag her og der var i stand til at træde igennem og sige – nu skal det her på skinner. Fordi der skal en eller anden ildsjæl til. For de fleste der har dyrket idræt i mange år – de kan jo et eller andet. Det er jo straks værre med matematik i 9. Det kan alle jo ikke bare. Eller jeg kan i hvert fald ikke. Idræt det kan alle på et eller andet punkt. Og bare det bliver sådan man hutler sig igennem det. Jeg vil rigtig gerne, at det blev opprioriteret lidt, men det er jo bare at gribe i egen barm først (interview med Kathrine).

Et eksempel på et område der bliver nedprioriteret er dans og gymnastik. Ingen af de to lærer føler sig stærke i det fagområde, og de peger begge på området som et område der bliver nedprioriteret, som en konsekvens af at erfaring og egne kompetencer som underviser er mere styrende for indholdet end *Fælles Mål*.

Lærernes deltagelse i case #2 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At lærernes deltagelse er påvirket af måden eleverne deltager på. Gruppen af dominerende elever og deres modstand imod en række aktiviteter fylder meget og påvirker lærernes deltagelse.
2. At lærerne må bruge en del energi på klasseledelse og konfliktløsning.
3. At lærernes deltagelse primært består af instruktion/igangsætning efterfulgt af et fokus på klasseledelse. Lærerne gav også i et mindre omfang feedback til eleverne.
4. At lærernes deltagelse er i højere grad er styret af erfaring og egne undervisningskompetencer end *Fælles Mål*.

15.4 TINGSLIGGØRELSE – CASE #2

De gældende værdier og normer i case #2 bliver sjældent italesat eller diskuteret. Opstarten på timerne er som regel korte, og der er sjældent nogen fælles afslutning, ligesom der heller ikke bruges tid på timeouts. De tingsliggjorte værdier og normer der får indflydelse på meningsforhandlingen i case #2, stammer derfor fra andre kilder. I denne case er ofte de værdier, der ligger implicit i de aktiviteter der laves, der er styrende. Der bliver ofte italesat værdier og normer i den individuelle feedback, men da lærerne bruger relativt meget tid og energi på klasseledelse, er det begrænset, hvor meget tid der er til feedback til de enkelte elever.

En vigtig ting at pointere er, at selvom værdier og normer sjældent bliver italesat, er det ikke ensbetydende med, at der ikke findes en række tingsliggjorte normer og værdier, der er styrende for praksis. Pointen er i stedet, at de tingsliggjorte værdier og normer opstår på en anden baggrund end italesættelse fra lærernes side.

De værdier der er gældende, er de værdier som eleverne oplever ligger implicitte i de sportsgrene, timerne består af. Det bliver således primært værdier og normer der stamme fra sportens verden, der er styrende for praksis. De værdier der især er dominerende, er værdier som præstation, at vinde, at kæmpe, at dominere, at have det sjovt og at være aktiv. Det er næsten udelukkende de dygtige elever, der sætter dagsordnen og deres forståelse af hvilke værdier, der bør gøre sig gældende i en idrætstime, stammer fra sportens verden. Eksemplet tidligere beskrevet, hvor klassen spiller basket, illustrerer hvordan det bliver værdier og normer fra sportens verden, der er gældende. Under kampen forsøger både nogle elever og Palle at ændre på praksis – men stort set uden effekt. De drenge der er dygtige til basket forstår spillet på baggrund af de normer og værdier, de kender fra basket, og tingsliggørelsen af de værdier og normer der bliver gældende sker med afsæt i denne forståelse.

Når lærerne forsøger at italesætte andre normer og værdier – som f.eks. i basketkampen, hvor Palle forsøger at flytte fokus over på teknisk elementer, eller at fairplay kan være styrende for praksis, møder lærerne stor modstand hos en mindre, men meget dominerende elevgruppe af idrætsstærke drenge.

Tingsliggørelsen i case #2 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At værdier og normer sjældent bliver italesat.
2. At tingsliggørelsen ofte er ubevidst fra både elevernes og lærernes side.
3. At der ikke gøres brug af timeouts eller fælles afslutninger på timerne, ligesom der ikke tingsliggøres specifikke normer eller værdier i starten af timerne.
4. At de få gange lærerne forsøger at tingsliggøre værdier eller normer, der ligger uden for de værdier, der er gældende i konkurrencesport, skaber det modstand.

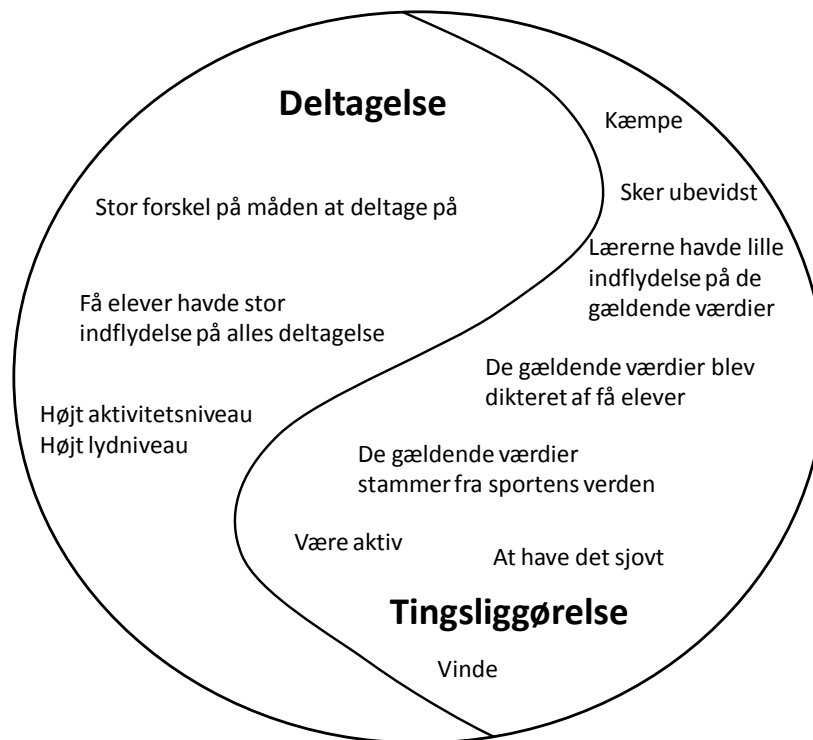
15.5 MENINGSFORHANDLING – CASE #2

Eksemplet med basket-forløbet viser, med al ønskelig tydelighed, hvordan det ofte er nogle få elever, der har stor indflydelse på hele klassens praksis i denne case. Som nævnt i ovenstående afsnit er den bevidste tingsliggørelse af værdier eller normer som lærerne ønsker, sjældent gældende. Når der bliver meningsforhandlet i denne klasse sker det derfor fra elevernes side, med afsæt i de tingsliggjorte værdier og normer som eleverne har med sig 'udefra'. Da det er eleverne, der er dygtige til idræt, som forhandler med størst social kapital, er det også deres værdier, der blev gældende. Det bliver således værdier som præstation, at vinde, at kæmpe, at dominere, at have det sjovt, at være aktiv, der ofte er gældende for praksis i denne case. Overfor disse værdier, står ofte lærernes ønske om en praksis, hvor fairplay og inklusion spiller en større rolle.

Mønsteret fra basket-eksemplet er også gældende i de fleste andre lektioner. Flertallet af elever deltager ikke særligt aktivt i at påvirke praksis gennem meningsforhandling, men accepterer den praksis, der bliver dikteret af de få. Da eleverne der dominerer meningsforhandlingen er glade for sport og bevægelse, har deres indflydelse på praksis den positive effekt, at intensiteten og aktivitetsniveauet ofte er rigtigt højt for de fleste elever. Det er en væsentlig del af klassens praksis, at man 'gir gas' og 'kæmper'. Lærerne er meget bevidste om at elevsammensætningen og de sociale normer i klassen både kan skabe store udfordringer, men også har mange positive effekter på klassens praksis. Palle fortæller bl.a., at han i mange klasser har oplevet, at eleverne er meget aktive i 4.-5. klasse, men at der så sker et eller andet, der gør, at de er meget svære at motivere i 7. klasse. Dette har han ikke set i denne klasse, og det tilskriver han bl.a. de mange idrætsglade elever.

når man har en 4. klasse så kan de slet ikke forestille sig, at de ikke skal lave noget, og så stille og roligt daler det indtil de siger øv skal vi over og have idræt. Vi har svært ved at holde motivationen, synes jeg, på vores elever – frem i forløbet. På et eller andet tidspunkt mister vi dem. Eller også ligger det i det at når man har haft idræt så mange år i skolen så fornyer vi os ikke op igennem klassen – jeg ved det ikke. Men der sker nogle ting der gør at motivationen ikke er den samme når man har en 8. som når man har en 4. Derfor synes jeg at denne 7. er atypisk for den er ikke løbet ind i den mur endnu. Den kan godt aktiveres til en sko-leg eller sådan et eller andet. Det synes jeg er dejligt (interview med Palle).

Når lærerne går direkte ind og udfordrer de gældende værdier, har det ofte kun en lille indflydelse på praksis. Som f.eks. da Palle forsøger at få de to basketdrengene til at give lidt mere plads til deres holdkammerater, svarer de, at spillet jo netop går ud på at tage bolden fra de andre. Det er tydeligt, at de to basketdrengene ser meningen med spillet som at vinde basket kampen, mens Palle er mere interesseret i at få et godt spil op at kører, hvor alle elever kan være med. Det lykkedes i denne situation ikke for Palle at ændre praksis eller at få andre værdier til at være gældende. Der er også mange andre situationer i klassen, hvor lærernes forsøg på at påvirke praksis har lille eller ingen effekt på klassens praksis.



Figur 15. De vigtigste elementer af meningsforhandlingen i case #2.

Lærerne er flere gange i en meget tydelig og direkte forhandling med eleverne, som regel de samme få elever, omkring hvad der skal ske. Lærerne selv formulerer det sådan, at de skal bruge meget energi på 'at sidde på Mathias', 'at være over dem' eller 'være efter dem'. Nogle gange har lærerne let ved at påvirke praksis, men som eksemplet med basket viser, er der også situationer, hvor lærerne ønsker en bestemt praksis uden at det lykkedes at nå frem til den. Det giver nogle gange timerne en karakter af en magtkamp, hvor lærerne ønsker noget – og de dominerende elever ønsker noget andet. Begge lærere fortæller, hvordan de forsøger at afbalancere de krav, de stiller til klassen, sådan at ikke alle timer bliver en kamp med eleverne, men at eleverne også vænner sig til, at det ikke kan være fodbold hver gang.

Meningsforhandlingen i case #2 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At få elever dominerer forhandlingen og er styrende for praksis for hele klassen. Det er eleverne, der er dygtige til sport, der ofte dikterer praksis.
2. At meningsforhandlingen sker med afsæt i tingsliggjorte værdier og normer som eleverne har med sig 'udefra'.
3. At værdier og normer fra sportens verden er dominerende i meningsforhandlingen, og er dermed også styrende for praksis.
4. Det er en konstant kamp for lærerne at forhandle en praksis igennem, som de er tilfredse med. Det er ikke altid at det lykkedes for lærerne at have den indflydelse på praksis, som de ønsker.

15.6 MENINGEN MED FAGET IFØLGE ELEVERNE OG LÆRERNE – CASE #2

På trods af at der er en lille gruppe elever, der ikke er særligt aktivt deltagende, er der ikke stor spredning i elevernes opfattelse af, hvad man skal lære i idrætsfaget. Der er ikke basis for at sige, at eleverne der er meget sportsinteresserede og aktive opfatter formålet med faget anderledes, end de elever der ikke er så aktive. Eleverne i denne case kredser især omkring tre ting, de mener, er meningen med faget idræt. Det skal være sjovt, det skal være noget, hvor man selv bestemmer og så skal man være aktiv og svede. Eleverne formulerer sig naturligvis lidt forskelligt, men det er disse tre argumenter der går igen.

Det klart overvejende synspunkt i klassen er, at man ikke skal lære noget, når man har idræt. De elever der mener, at man faktisk skal lære noget i idræt, nævner at man skal lære hvordan man strækker ud og reglerne til forskellige idrætsgrene. Argumentet for, at man ikke skal lære noget, er baseret på at eleverne mener, at de i forvejen kender reglerne i de sportsgrene idrætstimerne består af og derfor ikke lærer noget. At der er andre elementer man kan lære i idrætstimerne, er ikke noget eleverne er bevidste omkring. De fleste elever glæder sig altid til at have idræt, og synes at timerne som regel lever op til de kriterier, de har for, at det har været en god time (at det har været sjovt, at de har haft medbestemmelse, og at de har været aktive). En gruppe på 5-7 elever giver udtryk for, at de ikke altid ser frem til idræt, og at de mere opfatter faget, som noget man bare skal igennem. Som nævnt har denne gruppe dog ikke en anderledes opfattelse af meningen med faget end de andre elever.

Begge lærere prioriterer, at eleverne skal have det sjovt i idræt og meget gerne med den effekt, at eleverne tager bevægelsesglæden med sig også udenfor skolen. Desuden er det vigtigt, at eleverne har været aktive, at de lærer sig selv og deres krop at kende, og at der ikke har været mange fraværende elever eller konflikter. Kathrine prioriterer især, at alle elever er med og at ingen bliver ekskluderet:

Jeg synes at det har været en god idrætstime, når jeg synes jeg har flertallet af eleverne med i undervisningen. Tit så er det svært at nå dem alle sammen med de idrætsgrene vi har derovre. Enten så appellerer det til én gruppe elever eller også appellerer det til en anden gruppe (interview med Kathrine).

Kathrine understreger også, at det især er en succes, når det lykkes at aktivere de elever, der ikke af sig selv er så aktive. Kathrine opfatter det også som en succes, når de elever der er meget fokuseret på en bestemt sportsgren (som regel fodbold), får øjnene op for, at der er andre idrætsgrene, der kan være sjove. Kathrine fortsætter med at beskrive hvad en god idrætstime ikke er:

Altså de dårlige timer det er når man skal kæmpe for meget med eleverne i forhold til at få dem i gang. Der er en del elever der møder op, som man synes man skal skubbe for meget til. Eller de i forvejen har en holdning til, at det her gider de ikke. Og det er specielt dem der er enormt fokuseret på en bestemt sportsgren. Så alt andet man præsenterer for dem det gider de ikke. Og hele den rytmiske afdeling med musik og bevægelse – med mindre man er ultra gymnast, og så bliver det modtaget med klapssalve. Så det der med at en del elever har taget stilling til at de gider de ikke (interview med Kathrine).

Palle nævner som de vigtigste parametre, at eleverne har haft det sjovt og de har fået bevæget sig meget. Palle ser, ligesom Kathrine, den store udfordring med at nå målet, at der skal bruges en del energi på at løse konflikter og 'overtale' elever til at deltage i de aktiviteter, de ikke lige selv dyrker i fritiden.

Lærernes opfattelse af meningen med faget stammer primært fra de erfaringer, de har gjort sig med faget, og tager ikke afsæt i f.eks. *Fælles Mål*. Palle oplever tværtimod, at der er et modsætningsforhold mellem de krav der er i *Fælles Mål*, og det at kunne afvikle en time, hvor eleverne har det sjovt. Det er vigtigt for Palle, at eleverne har det sjovt, og han oplever, at det svært at opnå, hvis f.eks.:

Jeg har herset med dem en time med volleyball slag en time som de ikke gider. Jeg ved godt at vi skal jo lære dem hele paletten – og det gør vi også, men jeg synes at min parameter for en god time det er at give dem en god oplevelse af idræt (interview med Palle).

Palle nævner flere gange, at han oplever en balancegang mellem på den ene side at leve op til *Fælles Mål*, og på den anden side at give eleverne det de gerne vil have, og at hans mål med faget, ifølge Palle selv, ikke nødvendigvis er helt i overensstemmelse med fagets mål, som de er beskrevet i *Fælles Mål*.

Meningen med faget, ifølge eleverne og lærerne i case #2, kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At det er vigtigt for lærerne, at eleverne bliver glade for idræt og bevægelse, og idrætstimerne må gerne inspirerer til deltagelse i idræt uden for skolen.
2. At det er vigtigt for lærerne, at alle er med, og at alle syntes det er sjovt.
3. At begge lærere prioriterer bevægelsesglæde og en undervisning der kører uden for mange konflikter højere end at de nødvendigvis skal leve op til alle mål i *Fælles Mål*. Det skal være sjovt, man skal være aktiv, og eleverne skal have stor indflydelse på indholdet.
4. At de fleste elever mener, at man ikke skal lære noget – De elever, der mener, at man skal lærer noget peger på reglerne til forskellige spil, samt udstrækning.
5. At lærerne trækker på egne erfaringer og ikke *Fælles Mål*, når de beskriver meningen med faget. Palle ser et modsætningsforhold mellem at leve op til *Fælles Mål* og kunne levere timer som eleverne synes er sjove.

15.7 KLASSENS PRAKSIS – CASE #2

Klassens praksis bærer præg af, at en mindre gruppe elever dominerer meningsforhandlingen. Denne gruppe elever er meget aktive og meget sportsinteresserede. Det resulterer i en praksis, hvor aktivitetsniveauet er højt, og mange elever er meget aktive i langt de fleste aktiviteter. Det giver også en praksis, hvor de få elever, der ikke er så gode til idræt, nogle gange har vanskeligt ved at deltage. De fleste elever er aktive, og synes at det er sjovt at have idræt. I mange timer er aktiviteterne

niveauinddelt, og der er i disse timer ikke store problemer med, at de idrætsusikre elever er ekskluderet. Men i nogle lektioner har praksis en karakter, der gør det vanskeligt for de idrætsusikre at deltage – hvilket ikke er i overensstemmelse med lærernes målsætning med faget.

Tingsliggørelsen er ikke bevidst, og de værdier og normer der bliver gældende, kommer i høj grad fra gruppen af dominerende elever, og er hentet fra konkurrencesportens verden.

Klassens praksis er flere gange til forhandling på en meget direkte og konfrontativ måde. Lærerne deltager i forhandlingen, og må ofte kæmpe en del for at få indflydelse, hvilket de som oftest gør, men der er også situationer, hvor lærernes indflydelse på praksis er lille. Der er til tider en stor diskrepans mellem de værdier og normer, som lærerne ønsker, er gældende og klassens praksis. Dette beror bl.a. på, at der ikke sker nogen bevidst tingsliggørelse i timerne. Der er få timeouts og som regel ikke nogen samlet afslutning på timerne eller præcisering af værdier eller normer, der skal være gældende. Lærernes måde at få indflydelse på meningsforhandlingen går således primært gennem deltagelse. Dette er nogle gange tilstrækkeligt, men ikke altid.

Der er altså ikke altid sammenfald mellem lærernes mål med timerne og klassens praksis. Der er et højt aktivitets niveau hos mange elever og eleverne synes som regel, at det er sjovt. Men målet med at få de elever aktiveret, der ikke selv er så aktive, lykkes kun delvist. Dette skyldes ikke, at lærerne ikke har fokus på denne gruppe elever, hvilket de i høj grad har. Lærernes ønske om at hjælpe de idrætssvage elever, bliver vanskeliggjort af, at andre elever ikke er villige til at anerkende de værdier, som lærernes forsøger at implementere som f.eks. 'fairplay' eller 'at tage hensyn til hinanden'. Ud over at det er vanskeligt at få tingsliggjort hensigtsmæssige værdier, er lærerne yderligere udfordret da de må bruge en del tid på klasseledelse, hvilket efterlader mindre tid og plads til at give feedback til de idrætsusikre elever.

Det er tydeligt, at en række værdier og normer, der yder indflydelse på meningsforhandlingen, ikke er hensigtsmæssige for at klassen kan oparbejde en praksis, der er på linje med lærernes ønsker. Det er også tydeligt, at normer og værdier sjældent italesættes. Hvorvidt diskrepansen mellem praksis og lærernes mål skyldes den manglende italesættelse, eller om den manglende italesættelse er resultatet af, at lærerne har for travl med klasseledelse, er svært at vide.

Praksis i case #2 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At få elever er dominerende i meningsforhandlingen.
2. At tingsliggørelsen er ubevidst og ofte er det værdier og normer fra konkurrencesportens verden, der øver indflydelse på meningsforhandlingen.
3. At det kun delvist lykkes at få aktiveret de idrætsusikre elever på trods af lærernes fokus på denne gruppe elever.
4. At lærerne må bruge den del tid og energi på klasseledelse, hvilket går ud over den tid og energi der er til rådighed til feedback.

DE IDRÆTSUSIKRE ELEVER – CASE #2

Der er en håndfuld idrætsusikre elever i klassen. Begge lærere giver udtryk for, at de prioriterer højt, at alle elever er med. Alligevel er der adskillige eksempler på aktiviteter, hvor det er vanskeligt for denne gruppe elever at deltage. F.eks. i basketlektionen beskrevet tidligere i dette kapitel, er praksis igennem hele kampen sådan, at der er en mindre gruppe elever, der stort set ikke rører bolden. I andre aktiviteter er denne gruppe af elever fuldt ud aktive, og kan fint deltage med de kompetencer, de har. F.eks. under orienteringsløb.

De idrætsusikre elever synes at have en dobbelt udfordring. For det første har de svært ved at følge med. Der er ganske enkelt for stor idrætsfaglig forskel på de idrætsusikre og de idrætsstærke elever. Den anden udfordring er, at de idrætsusikre elever har vanskeligt ved at få indflydelse på praksis. Da praksis er tæt knyttet til sport og boldspil, kan de idrætsusikre elever ikke ændre på praksis gennem deltagelse. De har også svært ved at få indflydelse på meningsforhandlingen gennem tingsliggørelse, da værdier og normer sjældent diskuteres. Der er så således sjældent mulighed for, at de idrætsusikre elever får indflydelse på praksis.

I klassen er der en accept af, at en gruppe elever bestemmer på vegne af hele klassen og ofte dikterer praksis. Gruppen af idrætsusikre elever har derfor stort set ingen indflydelse på, hvilke værdier og normer der skal være gældende. Denne dominans af enkelte elever betyder, ud over at de idrætsusikre ikke kommer til orde, også i nogen aktiviteter mere konkret, at de idrætsusikre ikke får lov at deltage. F.eks. i et rund/langboldspil er der meget stor forskel på, hvor mange gange eleverne skyder til bolden. Når de dominerende elever har løbet en omgang, går de ikke bagerst i køen og venter på, at det bliver deres tur til at slå. De stiller ind midt i, eller forrest i køen og en gruppe elever når derfor sjældent frem og slår til bolden. Det er altså de elever, der allerede er bedst til at slå til bolden, der også øver sig mest, mens de der har mest brug for at øve sig, står i kø og venter.

Begge lærere er opmærksomme på denne udfordring, og giver udtryk for, at de nogle gange burde gøre med ud af at øve forskellige tekniske elementer for at give de idrætsusikre elever de nødvendige tekniske kompetencer og motoriske færdigheder, men at modstanden fra andre elever er så stor, at det ikke lader sig gøre i det omfang lærerne ønsker. Som beskrevet tidligere møder lærerne ofte kraftig modstand fra de 'stærke' elever, når de laver aktiviteter, der er anderledes end de færdige boldspil som basket eller fodbold. Der er tydeligvis elever i klassen, der har brug for at øve sig i f.eks. at dribble - som Palle afsatte tid til under basketforløbet. Men som det også fremgår af eksemplet, medfører dette valg adskillige forsøg på obstruktion fra de 'stærke' elevers side. Timerne kommer først rigtigt i gang, da kampene kommer i gang. Det er også væsentligt at notere sig, at der er tale om 5-7 elever – altså en ret lille gruppe af idrætsusikre elever. Det betyder, at når man observere f.eks. basketkampen, er der stor aktivitet. Enkelte elever er på banen uden rigtigt at deltage, men det generelle billede er en aktivitet med stort engagement og deltagelse.

De idrætsusikre elever fortæller, at de synes, at idrætstimerne er kedelige, og at det ikke er sjovt. Der er blandt de idrætsusikre en vis accept af, at det er ok, at de ikke deltager så meget, fordi de ikke er så gode til idræt. *Det er egentlig naturligt nok, at jeg ikke er så meget med, fordi jeg går ikke så meget op i det som nogen af dem der f.eks. går til fodbold* (elevudtalelse fra observation 09.03.10). Ligesom der under timerne ikke er nogen af de idrætsusikre elever, der stiller spørgsmålstegn ved

praksis, gør de det heller ikke, når jeg taler med dem. Opfattelsen af, hvad idrætsfaget er for noget, ligger så tæt op af den praksis de kender, at de har svært ved at forestille sig en praksis, med bedre plads til de elever, der ikke er så dygtige. Flere af de idrætsusikre elever nævner også, at de ikke bryder sig om at lave aktiviteter, hvor det er let at se, hvilke elever der er bedst. F.eks. gennemfører eleverne i lektion en motorikbane, hvor én elev er i gang på banen, mens alle andre kigger på/holder pause. En af eleverne har svært ved at hoppe over nogle kegler, og må forsøge sig tre gang inden det lykkes. Da han er færdig med sin tur, trækker han lidt væk fra de andre og væk fra gruppen. Efter et par minutter og adskillige andre elever har været igennem, nærmer han sig gruppen igen. Jeg spørger ham efter timen, om han synes, det har været en god time og han sagde:

ja, der var sådan set meget sjovt. Det er ikke så tit vi springer på trampolin og det kan jeg godt lide. Det sidste var sådan lidt... ja, nu væltede jeg jo over keglerne, mens de andre kiggede på, så der føler man sig jo ikke helt spitze (observationsnote fra 24.11.09).

De vigtigste forhold omkring de idrætsusikre elever i case #2 kan opsummeres således:

1. Der er kun tale om få elever, der beskrives som idrætsusikre.
2. I nogle aktiviteter er der mulighed for at deltage med de kompetencer de har – i andre er det meget svært for dem at deltage, da de ikke har de fornødne tekniske færdigheder eller hurtighed til at følge med.
3. Det er meget svært, eller helt umuligt for denne gruppe elever at komme til orde, og de har kun minimal indflydelse på praksis.
4. Der synes at være et dilemma, hvor lærerne, for at tilgodese ønskerne hos de den store gruppe meget idrætsglade elever, nogle gange må vælge en praksis, der er uhensigtsmæssig for de idrætsusikre elever.
5. I nogle aktiviteter bliver det idrætslige niveau meget tydeligt, hvilket udstiller de idrætsusikre elever.

16. CASE #3 – 8. KLASSE

I denne case er kun interviewet en enkelt lærer, da der var et lærerskifte midt i forløbet. Det betød, at der ikke kunne gennemføres et interview med den 'gamle' lærer, og den 'nye' lærer underviste i så kort tid, at det ikke virkede fornuftigt at tage ham med som kilde.

16.1 KONTEKST – SKOLEN, LÆRERNE OG ELEVERNE

SKOLEN

Skolen er den samme som i case #2.

Rammerne er gode og Simon føler sig ikke begrænset. Simon siger:

Der findes ikke bedre rammer i kommunen. Vi er sammen med xxxxskole efter min mening de to skoler, der har de bedste idrætsfaciliteter og rammer – vi kan simpelthen ikke få det bedre. Det eneste sted, hvor vi har et lille savn er på atletiksidan. Ellers kan vi dybest set lave det hele og vi har ikke langt ind til svømmehallen. Der er rigtig mange muligheder (interview med Simon).

Også eleverne er godt tilfredse med rammerne, som de ikke tænker meget over.

SIMON

Simon er uddannet i 1985 med matematik og idræt på linje. Siden Simon blev færdig, har han undervist i idræt varierende mellem 6 til 12 timer i ugen. Simon er glad for at undervise i idræt, og har undervist på alle klassetrin. Simon prioriterer, at alle elever er med, og at eleverne er villige til at prøve noget andet, end den idræt de dyrker i fritiden. Selvom Simon har oplevet mange kollegaer, der stopper med at undervise i idræt, når de kommer lidt op i årene, er han stadig glad for at have mange idrætstimer hver uge. En af de ting der er med til at bibeholde motivationen er, at Simon har oplevet, at idrætsfaget er blevet mere seriøst hen over de sidste 20 år.

Det er ikke blevet mere attraktivt på lærerværelset at ha', men dem der har det, tager det mere seriøst synes jeg. Det er ikke bare at man går over til boldkassen og smider en bold ud på banen og siger her – spil. Det er blevet meget bedre synes jeg. Så faget har i de godt 20 år været igennem en god udvikling (interview med Simon).

Simon vurderer selv, at klasserumsledelse er noget der er både svært og vigtigt for en idrætslærer.

Altså, man skal virkelig komme på banen og ikke stå i et hjørne. Det betyder utroligt meget hvordan du som lærer agerer – specielt i idræt. Der skal man virkelig være oppe på beatet. Farer rundt og have gang i kroppen selv. Ellers er du solgt til stanglakrids (interview med Simon).

Dette ideal lever Simon selv op til under timerne, hvor han sjældent står stille, og ofte er både aktivt deltagende og ofte giver eleverne feedback.

ELEVERNE – CASE #3

Klassen består af to 8. klasser. Klassen er både socialt og fagligt velfungerende, og der er sjældent konflikter eller andre problemer i klassen. Eleverne er som regel engagerede, og de fleste elever fortæller, at de glæder sig til at have idræt. Der er ikke enkelte elever, der er meget dominerende, men alle elever har mulighed for at få indflydelse på klassens praksis. Der er mange idrætsinteresserede elever i klassen og generelt er der en positiv holdning til idrætsfaget.

16.2 ELEVERNES DELTAGELSE – CASE #3

Der er mange idrætsinteresserede elever i klassen og aktivitetsniveauet og deltagelsen er høj i idrætstimerne. De fleste aktiviteter er en eller anden form for boldspil, hvilket lader til at passe de fleste elever fint. Mange af eleverne giver udtryk for, at de bedst kan lide at spille boldspil – gerne fodbold. Måden eleverne deltager på er, for langt de fleste elever, præget af en positiv indstilling til faget og en god stemning. Elevernes deltagelse er kendetegnet af, at de gennemfører aktiviteterne med fokus på selve aktiviteten.

Timernes opbygning er ofte næsten identisk – og det er elevernes deltagelse som regel også. Timerne starter med, at eleverne samles, og Simon giver en kort introduktion til, hvad der skal ske. Herefter følger en opvarmning som er styret af Simon. Herefter er der enten nogle enkelte øvelser, eller også er det direkte i gang med et spil. Undervisningen er ofte, men ikke altid, kønsopdelt. Drengenes deltagelse bærer præg af, at konkurrencemomentet er vigtigt og aktivitetsniveau er højt. Drengene kender reglerne, og deltagelse i praksis kræver, at man kender og overholder de officielle regler til det spil, der gennemføres. Der er ikke mange konflikter, men når de opstår, er det næsten altid med afsæt i en dom eller fortolkning af reglerne. Er bolden ude eller inde, er der frispark eller er der hånd på? Konflikterne er små og de eskalerer ikke. Hos pigerne bliver der ikke lagt så stor vægt på konkurrencen, og intensiteten i aktiviteterne er lavere end hos drengene. Reglerne fylder ikke så meget hos pigerne, og de er ofte lidt i tvivl om, hvordan reglerne er, eller hvilke streger der skal spilles efter. Pigeres deltagelse er i høj grad baseret på, at de 'skal hygge sig' og havde det sjovt. Der bliver smilet og grinet meget. Der er adskillige piger i klassen, der er meget idrætsinteresserede, men praksis hos disse piger er væsentlig anderledes end de meget idrætsinteresserede drenge. Hos pigerne bliver der heller ikke hos de idrætsstærke elever fokuseret på konkurrencen eller reglerne, men de følger den praksis, der er blandt resten af pigerne.

Et eksempel på en aktivitet der illustrer elevernes deltagelse og forskellen mellem kønnene er en time, hvor der bliver spillet volley.

Det er tredje lektion, hvor der undervises i volley, og eleverne er i de foregående timer blevet undervist i forskellige typer slag, reglerne og taktiske elementer. Opvarmningen består af løb rundt i hallen med forskellige øvelser og varer 8 minutter i alt. Simon løber modsat vej rundt af eleverne, og viser eleverne, hvilke øvelser de skal lave. Der er lidt sving med armene, sidelæns løb, baglæns løb,

spark bagi osv. Humøret hos eleverne virker til at være høj. Alle der er klædt om deltager i opvarmningen.

Da opvarmningen er slut fordeler eleverne sig sådan, at en større gruppe drenge går ind i gymnastiksalen, mens pigerne og et par enkelte drenge bliver tilbage i hallen.

I gymnastiksalen spilles der volley efter de 'rigtige' regler. Simon dømmer kampen og kommer med feedback til drengene under hele kampen. Reglerne bliver fulgt 100 %. Der bliver bl.a. dømt mange servefejl, da eleverne ofte står på linjen og server. Der dømmes også fejl, hvis man træder ind under nettet på modstandernes banehalvdel, og der bliver i det hele taget dømt en del fejl. Simon forsøger at få eleverne til at bruge de slag, de har lært (finger- og baggerslag) i stedet for at slå med knyttet næve. Simon fokuserer på, at eleverne ikke må slå med knyttet næve, og efterhånden som timen skrider frem, lykkedes det i højere og højere grad for eleverne at anvende de slag, de har lært. Drengene bliver stille og roligt bedre – også til at spille sammen. Det er kampen om point og kampen for at vinde, der er drivkræften i spillet. Det er en god stemning og en høj intensitet. Når det lykkedes at spille en god duel bliver der råbt og klappet. Det er tre tætte sæt, og drengene bliver tydeligvis grebet af den tætte kamp. I slutningen af alle tre sæt bliver der stillet flere spørgsmålstejn, når Simon dømmer til fordel for det ene eller det andet hold. Simon er meget aktiv og meget synlig under hele kampen. Nogle af Simons kommentarer er henvendt til enkelte elever, og andre er henvendt ud i rummet til hele klassen. Fokus fra Simons side ligger på, at eleverne skal bruge de korrekte slag og at de skal forsøge at få bolden spillet rundet, inden den bliver spillet over nettet. Efter kampen får eleverne ros for, at de har udviklet sig meget på de tre undervisningsgange.

Den anden gruppe spiller volley på badmintonbaner efter kids-volley-princippet. Eleverne går i gang med at spille umiddelbart efter opvarmningen. Der er ingen fælles instruktioner, men eleverne ved tydeligvis fra de to foregående lektioner, hvad de skal. Eleverne bestemmer selv, hvilke regler de spiller efter – altså de kan tilpasse reglerne efter niveau.

Der er en god stemning i hallen, men intensiteten er ikke særlig høj. Det er forskelligt om der bliver talt point. På den ene bane, hvor der kun er piger på banen, finder de ret hurtigt et niveau der passer. I starten kan de ikke styre modtagningerne, men hurtigt tilpasser de spillet sådan, at de må gribe modtagningerne. De får således oparbejdet et fint spil, hvor der er mange gode dueller. På en anden bane, hvor der er flest drenge, insisterer de på at modtage serveren med et baggerslag og ikke gribe bolden. Da drengenes modtagninger også er meget upræcise, er det svært for dem at få et spil i gang. Den sidste halve time spiller læreren med drengene og spillet bliver bedre. De fortsætter dog med at spille uden at gribe bolden. Der er rigtigt mange server der ikke bliver ordentligt modtaget, så spillet ikke kan komme i gang.

Det ser ud som om at eleverne hygger sig. Der er enkelte perioder, hvor et par af eleverne smider sig på en bænk og slapper lidt af, men de kommer ind i en af kampene igen efter kort tid. Alle er aktivt deltagende og spillet afvikles uden konflikter. Timen afsluttes ved at eleverne får at vide, at nettene skal pilles ned. Der er ingen fælles afslutning på timen. To elever henvender sig hos læreren og siger, at det har været rigtigt sjovt, og de foreslår, at de skal spille det samme igen næste torsdag (skrevet med afsæt i observationsnoter 05.11.09).

Dette eksempel illustrerer forskellen på deltagelsen hos hhv. drenge og piger.

Der er en mindre gruppe elever, der ofte er ufokuseret i deres deltagelse. Denne mindre gruppe elever (som næsten altid er piger) er som regel omklædte og med på banen, men de prioriterer ikke at være særligt deltagende. I mange spil er disse elever aktive i nogle dele af aktiviteten, og i andre jogger/vandrer de rundt på banen uden at virke interesseret i at være en del af spillet. Denne gruppe elever har ikke den store indflydelse på, hvordan resten af klassen deltager.

Elevernes deltagelse i case #3 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At undervisningen ofte er niveau og/eller kønsopdelt
2. At drengenes deltagelse ofte tager afsæt i konkurrencen og der er fokus på reglerne
3. At pigernes deltagelse tager afsæt i, at 'de skal hygge sig', og regler og konkurrencen spiller som regel ikke nogen stor rolle i pigernes deltagelse.
4. At der er ingen eller få elever, der ikke deltager.
5. At elevernes deltagelse ofte følger et ganske bestemt mønster, ligesom timens opbygning også gør det.
6. At instruktionerne er korte og der er sjældent lang ventetid for at komme i gang.

16.3 LÆRERNES DELTAGELSE – CASE #3

Simons deltagelse er kendetegnet af, at han er meget aktiv og meget synlig i sin kommunikation og tilstedeværelse. Simon prioriterer tid og energi til individuel feedback til eleverne. Denne feedback kan både være teknisk og taktisk. Stort set alle lektioner følger en fast skabelon, og dette afspejles også i Simons deltagelse, der ofte følger et ret fast mønster. Ved timernes start gennemgår Simon dagens program. Ofte er der afklaring af regler i den første instruktion, og adskillige gange en meget grundig gennemgang af reglerne. Herefter følger som oftest 8-10 minutters opvarmning, som er styret af Simon. Efter opvarmningen går dagens aktivitet i gang, hvilket som regel er et boldspil. Under spillet er Simon som regel dommer og/eller selv aktivt deltagende.

Simon taler højt og tydeligt, og hans klasserumsledelse er baseret på at undgå konflikter ved at være meget til stede frem for at skulle løse dem. Der er mange eksempler på elever, der er lidt utilfredse eller skeptiske overfor en aktivitet, eller at der blev dømt imod dem. Simon er så hurtigt hos eleven og demonstrerer, at spillet skal køre på en bestemt måde, og at han ikke accepterer for meget slinger i valsen.

Et typisk eksempel på Simons deltagelse:

Simon samler eleverne på midten af banen og gennemgå dagens program. I dag er det basket. Simon starter med at forklare reglerne: hvad er det at lave fejl, hvad sker der når man laver fejl, skridt, dobbeltdribling osv.. Forklaringen er grundig og hele forklaringen tager ca. 10 minutter. Der er lidt forvirring omkring reglerne omkring skridt og dobbeltdribling, og eleverne får svar på deres spørgsmål.

Efter en gennemgang af reglerne henter eleverne bolde. De er sammen to og to, og Simon forklarer en række øvelser, de skal lave. Aktiviteten er struktureret, lærerstyret og der er en let progression i øvelserne. Eleverne står overfor hinanden.

Øvelse #1 – afleveringer. Simon: *Nu skal I prøve at stå og kaste lidt til hinanden. Husk nu det her fingergreb på bolden. Spredte fingre...* Simon fortæller, hvordan de skal holde på bolden, når de afleverer. Eleverne afleverer direkte til hinanden. De spiller 45-60 sekunder og så videre til næste øvelse.

Øvelse #2 – Studsafleveringer. Simon forklarer, at der skal afleveres sådan, at bolden springer op i maven på modtageren. Denne gang spilles der ca. 1 minut.

Herefter følger tre lignende øvelser med fokus på at dribble, kaste samt to forskellige skudformer. Øvelserne slutter af med, at eleverne øver sig i at score.

Mens eleverne spiller, går Simon rundt mellem eleverne og giver lidt feedback. Hele forløbet tager 18-20 minutter, og det er meget struktureret med en logisk opbygning. Eleverne har let ved at forstå, hvad der skal foregå. Herefter deles eleverne op efter køn. Pigerne spiller 3 mod 3 – drengene 4 mod 4. Hos pigerne bærer spillet præg af, at nogen af pigerne kommer til at grine så meget, at de ikke kan løbe og ligger på jorden og griner. De synes det er sjovt, at de skal vende bagenden imod hinanden, som de tidligere i lektionen øvede sig på. Efter et par minutter er Simon hos pigerne, og de får forklaret, hvad man må, når man forsvarer – altså hvordan man forsvarer uden at begå fejl. Drengene spiller en turnering. Der er fokus på resultatet og på reglerne. Der spilles ret fysisk og der bliver gået til den. Drengens kamp afvikles med meget højere intensitet og fart. Simon starter hos drengene og går lidt senere hen til pigerne. Da han har været hos pigerne et par minutter, er der bøvlt hos drengene der mangler en dommer. Drengene er så fokuseret på reglerne, at Simon bliver nødt til at blive på drengenes bane og dømme. Pigerne derimod dømmer selv. Selvom de nogle gange råber, at der er dobbeltdribling eller skridt, stopper de ikke spillet.

Måden Simon deltager på og hans valg af indhold, tager afsæt i hans rutine og erfaringer. *Fælles Mål* betyder ikke meget i planlægningen eller gennemførelsen af idrætstimerne. Indholdsområderne er således også påvirket af, hvilket fagområder Simon selv føler, han er bedst til at undervise i. Primært er det dans, gymnastik og de ekspressive aktiviteter som Simon føler, er svære at undervise i.

Mit svage punkt i idræt. Det som jeg altid kommer lidt let om ved – det er faktisk gymnastikdelen. Den lidt mere kreative del. Der trøster jeg så mig selv med at de gange hvor jeg har en lærer med, der stærk på det område. Nu er vi så kun Thierry og mig her i 8. Og det er så et svagt led. Men mange af de piger de går til gymnastik i fritiden og nogen gange har vi faktisk eleverne til at køre noget. Men det er det svage punkt hos de mandlige idrætslærere herude (interview med Simon).

Simons rutine som underviser er let at få øje på. Erfaringen kommer også til udtryk i planlægningen og forberedelsen til timerne.

Selve planlægningen fra time til time, der må jeg nok indrømme at det ordner vi lige på læreværelset – laver eleverne opvarmning, laver du opvarmning eller laver jeg opvarmning. Og så ved vi dybest set meget på rygraden hvad vi vil lave – det må jeg nok erkende. Det er ikke det fag du forbereder dig mest til. Og det kan jeg godt generalisere og sige – sådan er det satme hele vejen rundt. Jeg kender ikke nogen. Der skal da nok findes nogen der sidder og virkelig.. og alt ære og respekt for det. Men der.. ja det, det – jeg ved ikke hvorfor. Men det er jo et fag der er let at gå til hvis du har haft det i mange år. Også fordi du skal handle. Når du kommer over til timen – du kan sgu ikke planlægge sådan en idrætstime for du aner simpelthen ikke, hvad du kommer over til. Er det de mindre kan du komme over til at der har været noget konflikt i frikvarteret – der kan være mange ting. Så jeg syntes, at man i idræt – specielt i idræt være fleksibel. Der må man ikke låse sig for fast inden man går der over. Så går det galt i hvert fald (interview med Simon).

Simons deltagelse i case #3 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At Simon er meget aktiv og meget synlig i sin kommunikation og tilstedeværelse.
2. At følge et ret fast mønster.
3. At Simons afsæt for undervisningen er fokus på forskellige spil. Han fokuserede meget på spillets regler og bruger meget tid på individuel feedback til eleverne, der næsten altid går på tekniske eller taktiske elementer af det spil, eleverne er i gang med.
4. At Simon er meget aktiv med at give eleverne feedback. Både til de dygtige elever og de mindre dygtige elever.

16.4 TINGSLIGGØRELSE – CASE #3

Der bliver ikke gjort stor brug af timeouts, og ofte slutter timerne uden at eleverne er samlet. Det eneste tidspunkt, hvor eleverne er samlet og der bliver sat ord på timen, er altså ved timens start. Her ligger fokus som nævnt tidligere ofte på spillets regler. I enkelte situationer har Simon samlet eleverne, når han ikke er tilfreds med elevernes indsats. Disse snakke opstår når eleverne ikke er særligt deltagende, og den gennemgående værdi, som Simon forsøger at indarbejde er, at eleverne skal være aktive. De værdier og normer der er gældende i klassen, bliver altså sjældent italesat, når

hele klassen er samlet. I stedet sker der i høj grad italesættelse og tingsliggørelse i den individuelle feedback, som Simon har meget fokus på. Ud over at give tekniske og taktiske råd omhandler feedbacken ofte ros for god indsats eller en opfordring til at gøre sig umage.

De værdier og normer der er styrende for praksis, er som tidligere nævnt ganske forskellige for hhv. drenge og piger. For både drengene og pigerne gælder det, at disse værdier sjældent bliver udfordret eller forsøgt ændret. Både drengene, pigerne og Simon synes i store træk at være tilfredse med praksis og de værdier, der er gældende. Tingsliggørelsen i denne klasse er således ikke en direkte italesættelse, hvor elever eller lærere siger: 'nu er det disse værdier der skal være gældende'. I stedet ligger der en række styrende værdier, som alle synes at anerkende og bekræfte igennem deres måde at deltage på. Disse normer og værdier ligger implicit i klassens praksis, og er oparbejdet igennem længere tid.

Den mest gennemgående værdi er, at eleverne deltager og de gør sig umage. Desuden bliver reglerne en tingsliggjort værdi, især for drengene. Da mange af aktiviteterne er sportsgrene betyder de værdier, der er knyttet til sportens verden også en del. Dog yder værdierne fra sportens verden som kamp, sejr og konkurrence langt større indflydelse på drengenes praksis end på pigernes.

Tingsliggørelsen i case #3 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At tingsliggørelsen foregår gennem måden Simon og eleverne deltager på. Der sker sjældent en direkte italesættelse af værdier og normer.
2. At når værdier og normer italesættes foregår det som regel i den individuelle feedback eller i starten af timen.
3. At værdier og normer fra sportens verden yder en stor indflydelse på praksis – især hos drengene.
4. At de gældende værdier og normer sjældent bliver udfordret, og både elever og lærere synes at være tilfredse med de gældende tingsliggjorte værdier.
5. At de værdier der tingsliggøres er at være aktiv, at deltage i spillet, at svede, at have det sjovt og til dels at vinde.

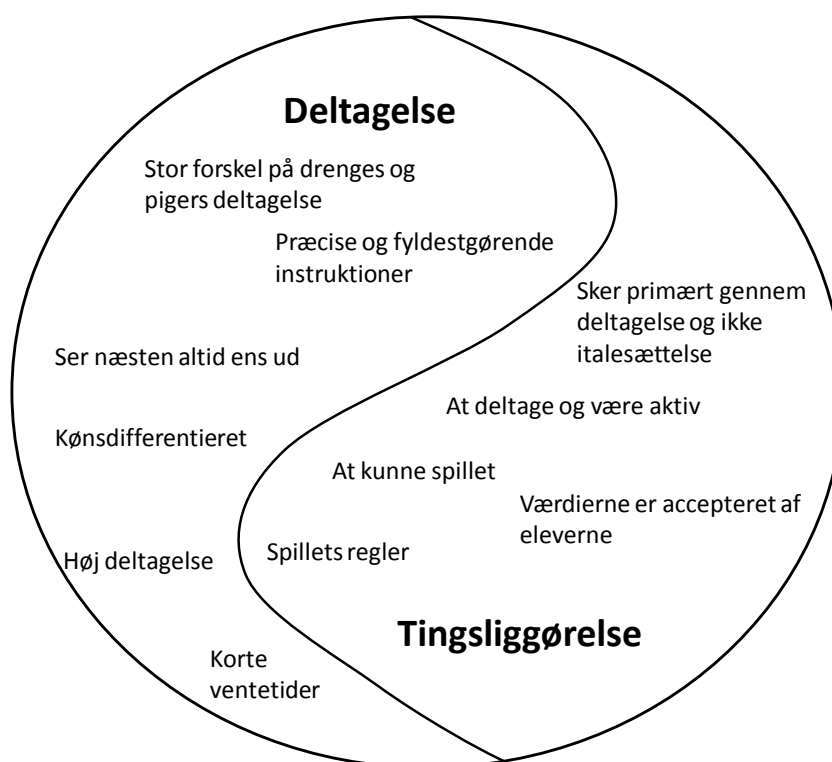
16.5 MENINGSFORHANDLING – CASE #3

Meningsforhandlingen er sjældent særlig direkte eller har karakter af konflikter. Både Simon og eleverne synes at være godt tilfredse med praksis, der i de fleste timer meget ens. Hverken elevernes eller Simons deltagelse har store udsving, og praksis er da også stort set ens i alle timer. Simon yder indflydelse på praksis gennem hans deltagelse, og det samme gør eleverne. Meningsforhandlingen foregår som en løbende forhandling gennem måder at deltage på. Eleverne opretholder den gældende praksis ved at deltage på de præmisser og de måder, som Simon lægger op til. Simons deltagelse understøtter også den allerede eksisterende praksis, ved at holde fokus de samme gennemgående værdier og normer i den individuelle feedback.

Et eksempel på at Simons måde at deltage på påvirker meningsforhandlingen og dermed også klassens praksis, er under en fodboldkamp, hvor han flere gange dømmes forskelligt, afhængigt af

hvem der er involveret. De drenge der er gode til fodbold har væsentligt mindre snor, end de drenge eller piger der ikke er så dygtige. Der er at par gange at fodbolddrengene bliver utilfredse med dommene, men ret hurtigt accepterer de linjen, og spillet afvikles hvor taklingerne fodbolddrengene imellem, har en anden intensitet, end når en mindre dygtig spiller takles. Fair play nævnes ikke, men gennem deltagelse lykkedes det alligevel at få oparbejdet en praksis, der i høj grad er baseret på fairplay.

Der er således i denne case god overensstemmelse mellem Simons mål med idrætsfaget, og den praksis der er i timerne. Det vigtigste for Simon er at eleverne er aktivt deltagende, og det er langt de fleste.



Figur 16. De vigtigste elementer af meningsforhandlingen i case #3.

Meningsforhandlingen i case #3 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At være påvirket meget af Simons og elevernes deltagelse.
2. At meningsforhandlingen ikke er direkte eller konfliktfyldt, men opstår gennem elevernes og Simons måde at deltage på.
3. Måden der forhandles mening på er meget ens i alle timerne.

16.6 MENINGEN MED FAGET IFØLGE ELEVERNE OG LÆRERNE – CASE #3

Eleverne i denne klasse kredser især om, at idræt skal bruges til at eleverne bliver aktive, at de har det sjovt og at man lærer nogle forskellige idrætsgrene. I modsætning til de andre cases anvender eleverne i denne klasse desuden sundhed som et argument for at have idræt i skolen. Argumentet er

koblet til det at være aktiv. F.eks. siger en elev, at man skal være aktiv og træne. *Hvis man bare sidder ned og er stille hele tiden bliver man fed og i dårlig form. Det er jo ikke særligt sundt* (elevsamtale under observation 14.01.10). Det er generelt at eleverne kobler sundhed til det at være aktiv i idrætstimerne. Når eleverne skal svare på, hvad en god idrætstime er, ligner denne klasse de andre. Det skal være sjovt, og det skal være hvor man får lavet noget – men ikke alt for hårdt. De fleste elever mener ikke, at man skal lære noget i idræt. Ofte anvendes argumentet, at idræt ikke er noget man skal bruge for at få en uddannelse, og derfor er det ikke nødvendigt at lære noget. Der er som tidligere nævnt en mindre gruppe piger, der ofte ikke er særligt aktive. Når denne gruppe elever skal fortælle om, hvorfor man skal have idræt, er argumenterne de samme som resten af klassen, og der er ikke basis for at sige, at årsagen til den nedsatte deltagelse skyldes, at de opfatter meningen med faget anderledes.

At eleverne i højere grad end de andre cases fremhæver, at man i idræt skal lære reglerne til forskellige spil, passer fint med det fokus Simon har på netop reglerne.

Det vigtigste for Simon er at få eleverne til glæde sig ved idræt og bevægelse, og især de elever der ikke i forvejen er meget motiveret for at dyrke idræt.

Selvfølgelig lærer man noget grundlæggende boldtræning på mellemtrinene osv., men det er ikke sådan, at de skal være gode til det. Mit mål er egentlig dybest set, at hvis jeg kan få de elever til at brænde for idræt – specielt de der ikke er fysiske aktive i fritiden. Hvis jeg kan få den gruppe – og der taler vi måske om ca. 1/3 herude – hvis jeg kan få nogen af dem interesseret for vedvarende idræt resten af livet. Motiveret for at dyrke idræt på lang sigt. Få dem til at brænde for et eller andet som de går op i – så de dyrker noget bagefter, så synes jeg sku egentlig min mission er lykkedes. Jeg er også glad når jeg hører tidligere at de er kommet i gang med det eller det. Ikke at de skal være specielt gode til noget – det tænker jeg slet ikke på. Det må være idrætsklassernes opgave.

JVS: *Hvad er det for dage du går hjem og tænker det var en træls time det her?*

Dem er der jo desværre ind imellem i idræt. Det er de dage, hvor du ikke har fået alle med. Det er de dage hvor der er nogen der nærmest er stået af og ikke har villet deltage fordi det ikke lige passede dem det vi lavede (interview med Simon).

Simon lægger desuden stor vægt på, at eleverne lærer at acceptere, at de alle deltager med forskellige forudsætninger

Eleverne skal lære at acceptere, at de er forskellige. De skal lære, at vi har forskellige kompetencer – nogen er gode til det, nogle er gode til det. Det skal de lære at acceptere. Og det ligger der egentlig også en udfordring i hele vejen igennem. Men det synes jeg egentlig lykkedes fint. Så når vi kommer igennem i udskolingen så har de en rimelig god forståelse for at vi kan forskellige ting. Vi har nogle forskellige kompetencer – også inden for idræt (interview med Simon).

Denne dagsorden med at få aktiveret eleverne, og især de elever der ikke i forvejen er aktive, er vigtigere for Simon end *Fælles Mål*. Og Simon henter da heller ikke sine personlige målsætninger med faget fra *Fælles Mål*, men i højere grad fra sin erfaring og de oplevelser han har haft med eleverne 'gennem tiden'.

Meningen med faget, ifølge eleverne og lærerne i case #3, kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At faget ifølge eleverne handler om at have det sjovt, være aktiv og at man lærer nogle idrætsgrene.
2. At der ikke er basis for at sige, at de elever der er meget motiveret for idræt opfatter fagets formål anderledes end de elever, der er mindre motiveret i denne case.
3. At det for Simon er vigtigt, at eleverne deltager og er aktive i timerne, og bliver motiveret til at deltage i idræt uden for skolen – især de elever der ikke i forvejen er særligt motiveret for at dyrke idræt.
4. At eleverne ifølge Simon skal lære, at alle deltager med forskellige forudsætninger.

16.7 KLASSENS PRAKSIS – CASE #3

Praksis i denne case er bl.a. kendetegnet ved, at praksis i langt de fleste timer ligner hinanden. Timerne følger et ret fast mønster, og det gør både elevernes og Simons deltagelse også. Både eleverne og Simon synes at være godt tilfredse med måden timerne afvikles på. Der er således få og kun små konflikter. Eleverne accepterer måden Simon ønsker timerne skal afvikles på, og der stilles ikke spørgsmålstejn ved om indholdet eller formen kunne være anderledes. De værdier og normer der er styrende for praksis, er først og fremmest, at eleverne skal deltage. De tingsliggjorte værdier og normer er oparbejdet på baggrund af elevernes og Simons deltagelse, og sjældent på baggrund af en direkte italesættelse af de værdier Simon eller eleverne ønskede skulle være gældende.

De fleste af eleverne er aktive, og det er Simon også. Undervisningen er som oftest niveau og/eller kønsopdelt. Drengenes praksis har konkurrencen, regler og 'at vinde' som styrende værdier, mens pigerne går mindre op i om alle regler følges 100 % eller hvem der vinder. Den bevidste tingsliggørelse fra Simons side forgår sjældent, når hele klassen er samlet, men foregår i stedet under den individuelle feedback, som Simon har meget fokus på.

På trods af at praksis er centreret omkring boldspil, og der er idræts- og bevægelsesområder som ikke er den del af undervisningen, er det ikke noget hverken Simon eller eleverne oplever som noget problem. Simon giver udtryk for en følelse af, at der 'nok burde' være flere forskellige indholdsområder med, men prioriterer boldspil fordi, at eleverne gerne vil og det bidrager til, at eleverne deltager og er aktive. Eleverne er enige i denne prioritering, og de giver et udtryk for et ønske om, at andre aktiviteter fik mere tid i idrætstimerne.

Praksis i case #3 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At praksis i de fleste lektioner er ganske ens. Timerne var bygget over samme skabelon, elevernes og Simons måde at deltage på og meningsforhandling var ens, måden at instruere på var ens osv.
2. At praksis sjældent bliver udfordret eller forsøgt ændret af hverken Simon eller eleverne. Både Simon og eleverne synes at være godt tilfredse med praksis som den er.
3. At praksis opstår på baggrund af indirekte meningsforhandling og ikke gennem konflikter eller direkte forhandlinger.
4. At tingsliggørelsen er ubevidst, men alligevel er der god overensstemmelse mellem de tingsliggjorte værdier og Simons mål med timerne. Tingsliggørelsen sker gennem Simons og elevernes deltagelse – ikke italesættelse af værdier og normer.

DE IDRÆTSUSIKRE ELEVER – CASE #3

Der er en mindre gruppe elever i klassen, der ofte har adskillige perioder i løbet af timerne, hvor de ikke er særligt deltagende. For nogle af eleverne hænger denne form for deltagelse givetvis sammen med overvægt og dårlig form. De idrætsusikre elever giver ikke udtryk for, at de bliver intimideret af de stærke elever, men fortæller i stedet, at de som regel selv vælger til og fra afhængig af deres egen lyst til at deltage. Når de her lyst til at deltage, føler de også, at de har mulighederne. Jeg talte i flere omgange med nogle af de elever, der ikke var så dygtige til idræt. Et typisk svar på denne gruppe elevers opfattelse af det at have idræt er:

Jeg er ikke helt så vild med det.

JVS: *Er der ikke nogen gange du synes det er sjovt?*

Jeg er alt for doven til at lave idræt. Det indrømmer jeg bare. Men nogen gange kan jeg godt lide det alligevel. Når vi laver noget sjovt. Jeg kan bedst li' det, når vi er piger selv og drenge selv. For jeg er mere genert overfor drengene end jeg er overfor pigerne.

JVS: *Hvad er der du ikke kan lide?*

Det ved ikke. Det kræver for meget. Jeg vil hellere bare slappe af. Jeg gider ikke drøne rundt ligesom de elever der er helt vilde med sport (elevsamtale 06.04.10).

En anden elev, der ligeledes som regel deltager med et ret lavt aktivitetsniveau, og som heller ikke har et højt idrætsfagligt niveau:

Altså nu med mig selv, der handler der nok mest om jeg er motiveret den dag eller jeg ikke er. For hvis jeg er motiveret så gir jeg mig selv i idrætstimerne og spiller alt det jeg kan. Hvis jeg ikke er motiveret – så gider jeg ikke. Så laver jeg ikke noget. Ikke ligesom dem der bare er helt vildt aktive hver gang (elevsamtale 06.04.10).

Der er som tidligere beskrevet en stor gruppe elever, der er meget idrætsinteresserede og deriblandt også adskillige dygtige boldspillere. Med mange boldspillere i klassen og et indhold i timerne, der ofte er boldspil, er der en risiko for, at boldspillerne bliver meget dominerende og gør det svært for de idrætsusikre elever at deltage. Det er dog sjældent tilfældet i denne case. De idrætsusikre elever deltager som regel i aktiviteterne, når de er motiveret for at deltage. Aktiviteterne er som regel niveauinddelt og det virker ikke som om, at de idrætsusikre elever mangler kompetencerne til at deltage. Strategien for at inkludere de idrætsusikre elever i aktiviteterne bygger på tre elementer. For det første er de fleste aktiviteter enten niveau- eller kønsinddelt. Det betyder, at de idrætsstærke elever ofte spiller et spil, hvor fokus ligger på konkurrencen, mens de idrætsusikre elever spiller med et socialt fokus. For det andet er der et stort fokus på at gennemgå regler og hvordan spillene spilles i starten af timerne. Dette fokus sammen med Simons store fokus på individuel feedback i timerne betyder, at eleverne som regel har kompetencerne til at deltage. Endeligt er der under timerne meget feedback – især til de idrætsusikre elever. Til sammen betyder disse tre elementer, at de elever der har det lavest faglige niveau, når op på et niveau, der er godt nok til at deltage i aktiviteten. Deltagelsen af denne gruppe elever foregår som regel ved en noget lavere intensitet end i gruppen med idrætsstærke elever.

Det generelle mønster for de elever der ikke er så aktive er, ligesom i de to ovenstående eksempler, at de ikke følte sig intimideret af de bedre elever og de oplevede ikke nogen barrierer for at deltage. De er dog opmærksomme på at der eksisterer en gruppe elever der deltager på en anden måde end de selv gjorde.

De vigtigste forhold omkring de idrætsusikre elever i case #3 kan opsummeres således:

1. Aktiviteterne som regel var niveauinddelt.
2. Simon lægger meget vægt på at gennemgå regler og sikre sig, at alle ved, hvordan spillene skal spilles.
3. Simon er meget aktiv med at give feedback til de idrætsusikre elever.
4. De idrætsusikre elever føler sig ikke intimideret, og oplever ikke at de idrætsstærke elever er en barriere for at deltage.

17. CASE #4 – 7. KLASSE

17.1 KONTEKST – SKOLEN, LÆRERNE OG ELEVERNE

SKOLEN

På skolen, der ligger i Jylland, er der ca. 400 elever og 65 ansatte. Idræt og bevægelse er en del af skolens fælles identitet, da skolen har en såkaldt idrætsprofil. I 3.-6. klasse har eleverne idræt fire lektioner om ugen, og i 7.-9. klasse har skolen idræt som valgfag ud over de obligatoriske idrætstimer.

I selve skolebygningen ligger en stor idrætshal med seks badmintonbaner. Inde i hallen er der: fire håndboldmål, to bordtennisborde, fire basket kurve, 5 lange måtter til koldbøtter osv., tre tykke højdespringsmadrasser, tove og ringe i begge ender af hallen, bomme fire steder i hallen og ribber. Der står bænke rundt langs væggen, der står net til badminton- og volleynet. Hallen kan vha. af et stort net, der løber på tværs af hallen opdeles i to mindre dele. I redskabsrummet findes meget udstyr: skumplinte, trampoliner, heste, springbræt, airtrack, skamler, volleybolde, hockeystave, rullebrætter, minitennis, hulahopringe m.m. I den ene ende af hallen er et lille lokale, hvor der er en kondicykle, et ikke-motoriseret løbebånd, bolde til fodbold, håndbold, basket, hockey mål, kurvebold, badmintonketsjere, store bolde til kropskernestabilitet.

Udendørs råder skolen over en gammel slidt atletikbane med en fodboldbane på midten samt et græsareal ved siden af. Der er desuden en beachvolleybane og et skur med udstyr til atletik og andre udendørs aktiviteter.

Rammerne fylder ikke meget i lærernes eller elevernes bevidsthed. De giver udtryk for at de er tilfredse med rammerne, og at de sjældent bliver begrænset.

På mange måder har vi rigtig gode rammer. Vi har skoven tæt ved. Vi har stranden tæt ved. Det er ikke langt at cykle ind til byen og vi har en god hal. Vi kunne selvfølgelig alle sammen tænke os, at der var nogle flere ting i hallen, men vi ligger godt og vi har nogle gode faciliteter så på den måde synes jeg egentlig det er fint. Og det betyder da noget. Jeg har undervist et sted med de der to små gymnastiksale og der kan vinteren være lang (interview med Lise).

Den generelle holdning er at de indendørs faciliteter er rigtige gode, men de udendørs kunne dog godt være lidt bedre.

PETER

Peter arbejdede i forsvaret indtil han for fire år siden blev uddannet folkeskolelærer. Han har siden arbejdet på skolen, og har undervist i idræt i hele perioden. Det er vigtigt for Peter at eleverne lærer, at idræt kan være mange forskellige ting, samt at de lærer at være åbne overfor forskellige udfordringer. Peter insisterer på, at eleverne må acceptere, at indholdet i timerne ikke altid er præcist det indhold, som eleverne helst vil lave. For at opnå dette prioriterer Peter, at timerne skal være sjove, men at eleverne også skal opleve, at der er nogle bestemte ting, de skal nå.

Peter er glad for at være idrætslærer. Han sætter pris på at have muligheden for selv at deltage, men ser først og fremmest jobbet som en mulighed for at give glæden ved idræt og bevægelse videre til eleverne.

ANNE

Anne er uddannet sidst i 1980'erne og har været på skolen i ca. 20 år. Anne har linjefag i idræt og har, bortset fra de første par år, undervist i idræt hvert år. Tidligere underviste Lise på alle årgange, men i de sidste år udelukkende i overbygningen. Anne prioriterer, at eleverne får bevæget sig, og at de udvikler en glæde ved bevægelse og fysisk aktivitet. Anne er glad for at undervise i idræt, og oplever at idrætsfaget har fået højere status, efter at skolen har påtaget sig en profil som idræts-/bevægelsesskole.

Vi har knapt så mange siddende på bænken efter vi er blevet bevægelsesskole. Det griber om sig, at man også har fokus på sundhed oppe i klassen og sådan noget. Jeg synes at man går gladere og gladere hjem fra de her timer. Der har da været nogle år, hvor jeg har tænkt, at nu stopper du snart med at undervise i idræt. Men så kom der mere fokus på det. Det højnede også faget hos os fordi at vi var på kurser på pædagogiske dage og der kom lidt status. Vi fik lov at se det fra en anden vinkel. Vi fik lov at diskutere det meget og andre kollegaer fik også "ups – nu skal der bevægelse ind" – kan idrætslærerne så hjælpe lidt. Tidligere var det jo bare "nåh – så skal de bare over i idrætshallen og have en bold ikke" (interview med Anne).

Anne prioriterer, ligesom Peter, at idrætsfaget er andet end blot boldspil, og hun ønsker at eleverne får øjnene op for de mange forskellige ting, idræt kan byde på. En af årsagerne til at Anne for nogle år siden var ved at miste lysten til at undervise i idræt var, at boldspil fyldte alt for meget. Det er der, ifølge Anne, nu lavet om på, bl.a. gennem større fokus på at informere forældrene om, hvad idrætsfaget er for noget.

JVS: Du nævner selv, at du har været ved at stoppe som idrætslærer – hvorfor?

Det var fordi det var blevet det der enorme boldspilsfag. Det var rigtig svært at få andet ind. Skulle man have andet ind skulle man næsten lokke med en halv time af det og så gør vi sådan og sådan. Og der var flere og flere der faldt fra og sad på bænken og synes man var kedelig. Hele diskussionen med, at det er legalt at forældre sender sedler med til idræt – det gør de altså aldrig i engelsk. Den synes jeg var træls. At være lidt oppe imod de sedler der kom. Det har vi forsøgt at vende ved at drage forældre ind i det her idrætsprojekt. (interview med Anne).

ELEVERNE – CASE #4

Klassen er 'en fysisk og sprælsk klasse' (interview med Peter), der ifølge lærerne ikke er lige så modne som de fleste andre 7. klasser. Dette gælder i idrætstimerne, men også i skolen i det hele taget.

Klassen er præget af at have haft 'en lidt hård skolegang med mange lærerskift og nogle voldsomme klassekammerater som nu er flyttet [...] så de har skullet finde ud af mange ting' (interview med Anne). Ud over at nogle af klassens tidligere elever er stoppet, er der også kommet fire nye elever ind i klassen. Det betyder at eleverne bruger en del energi og opmærksomhed på at finde sig til rette i klassens sociale praksis.

De har jo fået fire nye ind og da jeg fik dem tænkte jeg – hold da op, det bliver noget af en udfordring. Men det er jo 18 søde unger hver for sig, og de fungerer faktisk, når man lige for fortalt dem, at "jeg holder af dig, selvom jeg nogle gange er lidt hård ved dig" – så synes jeg faktisk, at de har passet sig ind ret hurtigt. Men de virker jo voldsomme. Hvis man ikke kender dem og ved hvad det betyder når den gør sådan eller sådan – så kan det godt virke – hold da op. Og vi bruger også fortsat enormt meget krudt på at løse konflikter, men forsøger jo at lave nogle spilleregler for dem inde i klassen som de kan spille med på. Men jeg tror at det generelt er rigtig vigtigt at få fortalt dem, at man kan lide dem, og at man kan lide at være sammen med dem (Interview med Anne).

Lærerne oplever, at der konstant skal ske noget for at holde klassen aktiveret, og eleverne er ikke dygtige til at arbejde selvstændigt. De opgaver, der skal arbejdes videre med, løber ofte ud i sandet, hvis ikke der er en lærer til stede hele tiden.

17.2 ELEVERNES DELTAGELSE – CASE #4

Karakteren af elevernes deltagelse er i høj grad påvirket af, at eleverne i denne klasse ofte er opdelt i klikker/grupper. Måden eleverne i én gruppe deltager på, kan være meget forskellig fra måden, hvorpå elever i en anden gruppe deltager. Eleverne er meget opmærksomme på de andre elever i 'deres' gruppe, og den styrende værdi for elevernes deltagelse synes at være, at de andre elever i gruppen accepterer måden at deltage på.

Især er der en gruppe af drenge, hvis deltagelse er meget afhængig af de andre drenge i gruppen. Denne gruppe af drenge er sjældent inaktive, men det er tit, at de deltager på en måde, der er anderledes end den måde lærerne havde planlagt. Det sker ofte, at denne gruppe af drenge ikke er særligt optaget af den aktivitet, klassen er i gang med. Denne gruppe af drenge er ofte forstyrrende for resten af klassen, og de kræver meget opmærksomhed fra lærerne.

De fleste andre elever deltager aktivt og er som regel engagerede i aktiviteterne. Jeg anvender en lidt længere beskrivelse af et undervisningsforløb som afsæt for beskrivelsen af casen. De følgende observationer fungerer ikke kun som et eksempel på elevernes deltagelse, men også lærernes deltagelse, tingsliggørelse og meningsforhandling.

Eleverne skal i dette forløb danse lancier.

Eleverne er gennem de seneste uger blevet forberedt på, at de skal igennem et danseforløbet, og de ved derfor godt hvad der skal ske, da timen starter. Allerede ved timens start er det tydeligt, at der er flere elever der ikke ønsker at deltage i dansen. Flere elever giver udtryk for, at de ikke gider og de er tydeligvis forlegne

ved at skulle danse. Det tager 15 minutter blot at få eleverne stillet op i de rigtige grupper. Mens Peter opstiller kvadrillerne, foregår der en del fnisen og grin med afsæt i hvem der er blevet partner med hvem. En dreng (Rune) får besked på at være partner med en bestemt pige (Charlotte), men nægter at gå over til hende. Da han får besked på at sætte sig derover går han meget modvilligt derover men sætter sig 2-3 meter skråt bag Charlotte. En anden dreng i gruppen siger aaaddj – altså at det er ulækkert at Rune skal være partner med Charlotte. Charlotte er i øvrigt ikke en af klassens populære piger.

Da Peter opdager, at Rune har sat sig uden for kvadrillen påtaler han det og Rune rykker lidt tættere på, men ikke ind til de andre. Peter påtaler det to gange yderligere uden at Rune rykker ind i cirklen. Efter et par minutter er der en anden dreng – Tom – der går hen til Rune og siger at de bare kan bytte plads. Det gør de og Charlotte og Tom bliver partnere.

Mens Peter bliver færdig med at opdele kvadrillerne bliver der signaleret mellem flere af drengene, at det er ”totalt latterligt”, at de skal danse. Der er til gengæld et par af pigerne, der har taget danseskørter på med glimmer på – de ser ud til at glæde sig til at skulle i gang med dansen.

Der er tre kvadriller, der er fordelt med dr/pi – og en der er ren drengkvadrille.

I den ene kvadrille er der to drenge, der er meget demonstrative i deres modstand overfor at skulle danse. Jeg vælger at følge denne gruppe lidt tættere. Igennem hele forløbet trækker de to drenge Morten og Rune sig 1-2 meter tilbage, så de ikke står inde i gruppen sammen med de andre. De gør et stort nummer ud af, at de ikke vil røre ved den de danser med, og der bliver f.eks. råbt: *’ad, hun rørte ved mig’*, hvis der er en af pigerne, der kommer til at røre dem. I alle pauser finder de to drenge sammen og et par gange skubber de deres partner væk, således at de to piger danser sammen imens Morten og Michel står og kigger. Når de krydser hinanden i dansen bliver der givet *’high five’*, og der er igennem hele timen konstant kontakt mellem de to drenge. De griner meget og de virker utrygge og forlegne. Når Anne forklarer de næste trin står Morten og giver *’fingeren’* til Anne, når hun kigger den anden vej. Samtidig er Morten meget opmærksom på, om Rune nu også følger med i hans *’unoder’*. I den samme kvadrille er der to af de piger, der har taget dansetøj på, og som tydeligvis er optaget af at lære dansen. Ved et tilfælde danner disse to piger par med Morten og Rune. Pigerne er i starten overbærende, men bliver mere og mere irriteret på de to drenge. Irritationen kommer på et tidspunkt til udtryk ved, at den ene pige slår en af drengene på skulderen og siger: *’så dans dog for helvede’*. Det lykkedes på trods af Rune og Morten gruppen at gennemføre dansen, selvom store dele af dansen foregår uden makkere, da de to drenge ikke rigtigt deltager.

Efter at have øvet sig i 25 minutter skal de fire kvadriller vise, hvad de har lært. Mens den første gruppe viser frem, sidder de to *’danse-piger’* fra *’min’* gruppe og

taler om, at de er nervøse for at vise dansen, da deres gruppe ikke har lært den ordentligt. Morten og Rune ligger og kommer med kommentarer om den gruppe der danser – enkelte af dem så højt, at gruppen kan høre dem. Kommentarerne handler om hvem der er sammen med hvem og at det er ulækkert. Gruppen der danser ser ikke ud til at blive påvirket af kommentarerne.

Da 'min' gruppe skal vise dansen står Anne lige ved siden af, og siger at Morten og Rune skal tage deres partner i hånden, Morten tager sin partner i hånden, men Rune nægter og gennemfører hele dansen uden at rører ved nogen. Morten holder ved sin partner i starten, men slipper også hurtigt. Rune fløjter under hele dansen og ligner en, der gør sig meget umage med at se ligeglad ud. Gruppen får gennemført dansen, men det er stort set ikke muligt for resten af gruppen danse korrekt, fordi der næsten konstant mangler to personer i opstillingen (Skrevet med afsæt i observationsnoter fra 16.11.09).

Efter timen fortæller de to piger med danseskørterne, at det har været en rigtig sjov time. De er lidt irriteret over Morten og Rune, men det fylder meget lidt i deres fortælling om, hvad de har oplevet i timen. Pigerne er meget optaget af at lære dansen, så de kan danse godt til juleafslutningen. De siger, at det ikke gør så meget, at Morten og Rune ikke gider danse, bare de ikke skal danse med dem til juleafslutningen. Glæden over at have lært dansen overskygger klart irritationen over Morten og Rune. Ugen efter fortsætter danseforløbet.

Det går denne gang meget hurtigere med at få kvadrillerne på plads. Der er tre hele grupper og en gruppe, der blot består af tre drenge. Morten og Rune er også hurtigere på plads og de kan begge huske trinene. De gør sig stadig umage med at 'danse' med bevægelser, der tydeligt viser, at de synes, at det her er noget underligt noget. Morten fløjter hele tiden til musikken – det ligner et forsøg på at komme til at se mest mulig ligeglad ud. Rune har igen fået en af de piger, der godt kan lide at danse som partner. Det betyder, at hun kan huske det hele, og hun får Rune meget med i dansen. Dette efterlader Morten lidt mere alene. Der er mange situationer, hvor Morten søger efter Runes opmærksomhed og godkendelse, men Rune er blevet mere optaget af at danse, og gengælder ikke Mortens blikke og fagter. Det betyder, at den kvadrille der næsten ikke fik danset sidste gang, nu får danset hele dansen. Det er kun Morten, der er meget demonstrativ, men denne gang er han alene, og det gør ham tydeligvis mere usikker.

Under dansen er begge lærere rundt i grupperne og hjælper med at få det til at fungere. Peter insisterer på, at alle skal deltage. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at Peter tager de drenge i hånden, der ikke vil danse og danser sammen med dem. Dette gør det nærmest umuligt for drenge at 'slippe'. Dette sker adskillige gange i løbet af lektionen, og efterhånden som timen skrider frem, er det som om at de drenge, der ikke har så meget lyst til at deltage, accepterer at det det trods alt er lettere at danse end at tage Peter i hånden.

Efter dansen får eleverne at vide, at de gjorde det godt, og hallen gives fri.

Anne tager herefter 8 elever med ind ved siden af, og de øver sig på tredjeturen, sådan at de kan vise det for de andre elever næste gang. De andre spiller bold, svinger i tovene. Timen slutter med at eleverne samles på midten af banen og får ros for god indsats (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 23.11.09).

Ugen efter er der endnu en gang dans.

Timen starter med at Anne roser eleverne for godt arbejde sidste gang. Elever bliver bedt om at stille sig i de kvadriller, de skal danse i. Det går hurtigt og smertefrit. Der er fortsat skepsis blandt eleverne, men der er ingen der decideret brokker sig højlydt. Der er heller ikke nogle problemer med at få eleverne til at holde i hånd, og stemningen er i det hele taget rigtig god.

Først dances 1. og 2. turen som opvarmning. Der er sket en tydelig udvikling i elevernes forlegenhed og generthed omkring det at danse og holde i hånd. Der er fortsat småfnisen og let generthed, men slet ikke på samme niveau som et par uger tidligere. Der er i starten ikke fokus på det æstetiske, men på at få taget de rigtige trin i den rigtige rækkefølge. Bevægelserne er fortsat meget kluntede og ligner ikke dans, men det ser ikke ud til at have stor betydning. Efterhånden som dansen skrider fremad, er der et par af pigerne, der synes, at det er sjovt at spille lidt op til hinanden. Dvs. at de danser på forskellige måder: meget kælent, meget robotagtigt, meget teatralisk. Efterhånden spreder denne lille leg sig, sådan at flere af pigerne leger med den måde, de kan danse på, i stedet for blot at vandrer rundt. På et tidspunkt begynder nogle af drengene også at lege med.

Efter 1. og 2. turen er færdig dances de begge igen. Først får eleverne besked på at følge musikken, og at de skal passe på ikke at komme langt foran. Anden gang der dances, styrer en af de drenge, der tidligere var meget modstander af dansen, en af kvadrillerne. Han hjælper de andre: *'Vent, vent på musikken, Nej ikke her vent lidt'* osv. Han er både meget aktiv og dygtig. Selv når gruppen har mistet takten, og de er det forkerte sted i musikken, kan han høre, hvornår de skal starte de forskellige trin. Han stopper flere gange de andre, og står og tæller, for at sætte dem i gang igen på det helt rigtige tidspunkt. Samme dreng var ved danseforløbets begyndelse ikke i stand til at følge takten i musikken (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 30.11.09).

Dette forløb illustrerer bl.a. hvordan eleverne er ganske optaget af, hvordan de andre elever i deres 'klikke', deltager i aktiviteten. Elevernes deltagelse er altså ofte styret af, hvad de vurderer, vil give respekt hos de andre elever i 'klikken'. Eksemplet illustrerer også, hvordan klassen som helhed sjældent bliver påvirket i særlig høj grad af gruppen af drenge, der ofte ikke er motiveret for at deltage. De andre elever i klassen danser ufortrødent videre, mens den lille gruppe af drenge stritter imod. Pigerne, som to af drengene danser med, lader sig ikke påvirke det store af drengenes modstand. Dette var det generelle billede. De fleste elever deltager i aktiviteterne på en hensigtsmæssig måde, og de elever der ikke gør, har tilsyneladende ikke nogen stor indflydelse på den praksis, der er gældende i den store gruppe.

Elevernes deltagelse er også påvirket af, at nogle elever (især en enkelt) bliver udsat for mobning. Det har store konsekvenser for, hvordan Torben deltager, men også de andre elevers deltagelse bliver påvirket. Et eksempel på, hvordan mobning har indflydelse på elevernes måde at deltage på, er under en lektion, hvor klassen laver atletik.

Imens Peter henter målebåndet opstår der en konflikte mellem nogle af drengene pga. at en af kuglerne til kuglestød er landet i en hundelort. En dreng får hundelort på fingrene, og tørrer det af i Torbens trøje. Torben bliver ophidset, og der står hurtigt tre drenge omkring ham. Der bliver grinet højt og nedladende af Torben, mens drengen med lort på fingrene ikke bliver udsat for mobning.

Peter kommer tilbage med målebåndet og registrerer, at der er en konflikt. Han sender to af drengene væk og samler de to drenge, der er centrum for konflikten. Peter taler først med de to drenge, og derefter med de drenge han sendte væk, som var med til at mobbe. Da drengene var færdig med at støde kugler samler Peter dem igen: *Prøv at hør her. Hvis der er nogen der samler noget op hvor der er et eller andet på, så skal der altså ikke ballade ud af det. Sig det på en pæn måde i stedet for at lægge den hen til de andre.*

Lidt senere er drengene ved at springe højdespring. Nogle af drengene sætter af på det forkerte ben, og kan ikke selv afkode, hvad de gør galt – de river derfor overliggeren ned, på trods af at den er ganske lav. Torben, der normalt ikke er så god til idræt, klarer den første højde uden problemer. Herefter udvikler aktiviteten sig hurtigt til, at det er 'mere cool' at rive ned og 'plat' at springe rigtigt. Drengene kommenterer på hinandens måde at rive ned på, og det gælder om at få det til at se sjovest eller sejest ud. Da Torben springer sit andet spring, og springer over overliggeren, bliver han mobbet af de andre drenge, fordi han ikke river ned.

I samme lektion er der en anden gruppe drenge, der også springer højdespring. I denne gruppe bliver der under hele aktiviteten fokuseret på at springe korrekt, og på at springe højt (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 28.09.09).

Ud over at mobningen selvsagt har store konsekvenser for Torben, og for den energi lærerne må bruge på at løse denne problemstilling, har mobningen også indflydelse på måden, hvorpå de andre elever deltager. Når der er optræk til en konflikt eller mobning, overtager denne dagsorden tydeligvis enhver anden dagsorden – inklusiv den faglige. Ethvert forsøg på at opretholde fokus på spillet eller aktiviteten er spildte kræfter, så længe den sociale dagsorden er så tydelig og dominerende, som den bliver i situationer, hvor der er konflikt eller der bliver mobbet.

Elevernes deltagelse er i denne klasse også ganske afhængig af, om der er en lærer til stede eller ej. Begge lærere nævner, hvordan eleverne i denne klasse ikke er så dygtige til at arbejde selvstændigt. Der er utallige eksempler på dette. F.eks. under atletik, hvor eleverne er delt op i grupper, og lærerne bevæger sig rundt på banen for at give feedback og holde styr på eleverne. Når der er en lærer til stede ved spydkast, går eleverne i gang med at kaste spyd, og lytter til den feedback de får. Når

læreren går videre til næste gruppe, ændrer aktiviteten karakter inden der er gået 30 sekunder. Når eleverne er selv, bliver der kun kastet få kast der ligner et reelt forsøg på at kaste spyd. Nogle elever kaster med spyddet baglæns, nogle begyndte at kaste til måls efter et blad, der ligger på græsset, mens andre helt stopper med at kaste og begynder at lege fange. På intet tidspunkt er eleverne inaktive, men det er blot ikke en aktivitet, der ligner spydkast. Lidt senere da Peter kommer tilbage til gruppen, går de igen hurtigt i gang med at kaste spyd. Samme mønster er der i de andre discipliner og i andre lektioner.

Elevernes deltagelse i case #4 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At eleverne er meget aktive, og intensiteten er høj i langt de fleste aktiviteter.
2. At måden eleverne deltager på er meget forskellig i forskellige grupper.
3. At der er en gruppe på 4-6 drenge, der ofte kræver en del opmærksomhed fra lærernes side. Nogle gange er der blot tale om at gruppen larmer lidt, andre gange er denne gruppe elever deciderede obstruktive, og forsøger at få andre elever 'med på vognen'.
4. At eleverne er meget opmærksomme på hinanden, og måden de deltager på er mere styret af de sociale normer i gruppen end lærernes faglige dagsorden.
5. At der er en elev der bliver mobbet, hvilket skaber en del konflikter, og har stor betydning for måden eleverne deltager på. I situationer, hvor der er en konflikt eller der sker mobning, overtager den sociale dagsorden helt praksis og al fokus på faglighed forsvinder.
6. At måden eleverne deltager på er ganske afhængig af, om der er en lærer til stede.

17.3 LÆRERNES DELTAGELSE – CASE #4

Lærernes deltagelse veksler mellem instruktion, feedback og selv at deltage i aktiviteten, og bliver påvirket meget af, at klassens elever ofte er opdelt i grupper. I nogle grupper er lærerne deltagende ved selv at deltage aktivt i spillet eller give feedback til enkelte elever, mens der i andre grupper går en del tid med at holde styr på eleverne. Dette kommer f.eks. til udtryk under atletik, hvor Peter i én gruppe instruerer eleverne i forskellen på at kaste og støde. I en anden gruppe går al tiden med at håndterer en konflikt, og der bliver ikke tid til at instruere eleverne i noget, der er relateret til atletik (fra observationsnoter 28.09.09).

Begge lærere insisterer på, at eleverne skal lære andre idrætsaktiviteter end blot de store boldspil, og at eleverne skal deltage. Det er ikke en accepteret adfærd at stå på sidelinjen og kigge på. Denne målsætning betyder, at lærernes måde at deltage på sjældent består af tilbagetrukket observation. Lærerne er som oftest i gang med enten at instruere, deltage aktivt eller dømme. For eksempel under danseforløbet beskrevet ovenfor. Mange gange i løbet af det beskrevne danseforløb ville det have været lettere at lade de 4-6 drenge, der ikke ønskede at deltage, slippe for at være med. Alligevel valgte begge lærere hele vejen igennem alle tre 'danse-lektioner' at insistere på, at eleverne skulle deltage. Når nogle elever gik i stå, fik de enten en hjælpende kommentar eller også var der en

af lærerne, der gik hen og tog en af drengene i hånden, og dansede med. Et andet lignende eksempel på denne måde at deltage på er to piger, der et par gange får besked på, at de skal gå et par omgange på atletikbanen, fordi de har glemte deres gymnastiktøj. De snakker lidt uden om og svarer, at de nok skal, men de går ikke. Efter et par forsøg fra Peters side på at få de to piger til at gå, uden at det lykkes, går Peter selv to omgange sammen med pigerne.

Denne måde at deltage på er karakteriseret ved, at lærerne ofte rent fysisk er meget tæt på – og synlige for eleverne. F.eks. vælger Anne flere gange, når Peter er ved at instruere, at gå hen og sætte sig hos en gruppe elever, når de begynder at larme.

Timen starter med at Peter samler eleverne og de sætter sig ned. Der er et par drenge der små-slås. Ikke noget vildt, men de hænger lidt på hinanden og det larmer. Peter beder dem være stille og de stopper, men eleverne holder kontakt med hinanden og giver high five og griner lidt. Anne trækker stille og roligt hen og sætter sig hos drengene, og de falder til ro.

Efter timen forklarer Anne at *'så er de fri for at bruge energi på det, tænker jeg – en af eleverne han skal aes lidt og hvis det lige slår ned i ham, så kan de give et problem'* (skrevet med afsæt i observationsnoter 08.02.10).

Denne form for deltagelse, hvor lærerne hele tiden forsøger at være fysisk tæt på eleverne og tydeligt til stede i elevernes bevidsthed, er en typisk måde for lærerne at deltage på.

Lærernes deltagelse er desuden karakteriseret af, at den ofte er rettet imod mindre grupper af elever. F.eks. når Anne får en lille gruppe elever til at forberede sig på den dans, hele klassen skal øve sig på i næste lektion, eller når en lille gruppe drenge, der ikke har været så gode til at lytte efter, får 10 minutters ekstra undervisning i dans, efter de andre er færdige.

Lærerne vælger også begge ofte selv at deltage i idrætsaktiviteten. Denne mulighed fremhæver de begge, som noget de nyder ved jobbet som idrætslærer. Lærernes deltagelse har en positiv indvirkning på klassens praksis, og foregår altid med det fokus at bidrage til elevernes deltagelse. Et eksempel er en lektion, hvor der bliver spillet badminton.

Efter 10 minutter er der to af de drenge, der kort tid forinden har været ret provokerende under en fælles instruktion, der spørger, om Peter vil spille imod dem. Peter er en væsentligt dygtigere badmintonspiller end de to elever. Dette overskud bruger Peter til at holde bolden i gang i stedet for at afgøre duellen hurtigt. Det giver eleverne muligheden for at få nogle gode lange dueller, hvor de kæmper for pointene. Når eleverne score for de ros for godt spil (Skrevet med afsæt i observationsnoter fra 01.02.10).

Peter opretholder i dette eksempel fokus på at eleverne skal have en positiv oplevelse med badminton. Samme mønster går også igen, f.eks. når der bliver spillet fodbold. Igen vælger Peter flere gange at deltage, og bruger sin deltagelse til at sætte eleverne i spil. Denne form for deltagelse er særdeles effektiv overfor de elever, der ikke har så højt idrætsfagligt niveau.

Lærernes deltagelse i case #4 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At veksle mellem instruktion, feedback og selv at deltage i aktiviteten.
2. At lærernes deltagelse ofte er rettet imod mindre grupper af elever.
3. At lærerne i nogle grupper deltager med feedback og et fagligt fokus, mens de i andre primært deltager med fokus på klasserumsledelse og konfliktløsning.
4. At lærerne insisterer på, at eleverne skal deltage i alle aktiviteter.
5. At når lærerne selv deltager aktivt i spillet, sker det altid med fokus på at hjælpe eleverne.

17.4 TINGSLIGGØRELSE – CASE #4

Tingsliggørelsen i denne case er i høj grad påvirket af lærernes insisteren på, at eleverne skal deltage, og at timernes indhold også skal være andet end boldspil. Det er værdier som 'at deltage' og 'at give det en chance', der primært bliver italesat af lærerne. Hos mange elever bliver disse værdier accepteret, og eleverne er selv med til at forstærke tingsliggørelsen af disse værdier gennem deres deltagelse. Andre elever accepterer ikke disse værdier som værende gældende, og de yder ikke nogen stor indflydelse på praksis hos disse elever.

Instruktionerne i begyndelsen af lektionerne har sjældent fokuspunkter, bestemte værdier eller normer som omdrejningspunkt. I stedet sker den bevidste tingsliggørelse ofte i samtaler, i pauser eller under aktiviteterne i mindre grupper. Ud over den bevidste tingsliggørelse og italesættelse sker der også en tydelig tingsliggørelse gennem lærernes og elevernes deltagelse. Lærerne er som tidligere nævnt meget aktive, og forsøger hele tiden at være meget synlige og til stede i elevernes bevidsthed. Lærernes deltagelse bliver derfor en integreret del af klassens praksis, og bidrager til at påvirke praksis i en retning, som lærerne ønsker.

De sociale relationer spiller en vigtig rolle i klassen. Der er mange eksempler på, at den sociale dagsorden er vigtigere for eleverne, end den faglige dagsorden som lærerne kommer med – f.eks. som i danse-eksemplet beskrevet tidligere. Der er altså en lang række værdier og normer, som er styrende for gruppens praksis, som ikke har særligt meget at gøre med idræt og bevægelse. Disse normer og værdier er knyttet til elevernes ønske om at passe ind i klassens sociale praksis. Hvilke konkrete værdier der bliver gældende, er derfor meget afhængig af, hvilken gruppe der er tale om. I gruppen af drenge, der tidligere er beskrevet, er det at følge lærerens anvisninger ikke en værdi, der prioriteres. Tværtimod synes det ofte at være en værdi i sig selv at vise, at man tør gå imod lærerens anvisninger. I en gruppe af sportsinteresserede elever er det værdier fra sportens verden, der er gældende: at kæmpe, at vinde, at blive dygtig til spillet. I en tredje gruppe, primært bestående af piger, er de gældende værdier at gøre sig umage, at have det sjovt og at tage hensyn.

I nogle aktiviteter kan eleverne selv vælge fokus. Dette selvvalgte fokus fungerer som en effektiv måde at tingsliggøre aktivitetens underliggende værdier og normer. F.eks. vælger eleverne før en fodboldkamp selv, om de vil være i den gruppe, der 'spiller for at vinde' eller i gruppen med 'et socialt fokus'. På trods af at meningen med de to grupper ikke uddybes yderligere, er der efterfølgende stor forskel på spillet i de to grupper. I den sociale gruppe er der f.eks. accept af at

reglerne ikke følges 100 %, og generelt er aktivitetsniveauet ikke lige så højt som i den anden gruppe. I gruppen der 'spiller for at vinde' bliver der spillet efter reglerne og aktivitetsniveauer er væsentligt højere. Kun en enkelt pige spiller med i gruppen, der 'spiller for at vinde', mens der er tre drenge med i gruppen med 'socialt fokus'.

Tingsliggørelsen i case #4 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At en række værdier og normer med afsæt i mindre gruppers sociale mønstre er styrende for gruppens praksis.
2. At der er stor forskel på hvilke normer og værdier, der er gældende i forskellige grupper.
3. At eleverne ofte selv vælger fokus, hvilket har stor betydning for aktivitetens karakter.
4. At især værdier som 'at deltage' og 'give alle aktiviteter en chance' er værdier og normer, som lærerne forsøger at tingsliggøre.
5. At den direkte tingsliggørelse og italesættelse sjældent sker, når hele klassen er samlet, men i stedet under aktiviteterne i mindre grupper.

17.5 MENINGSFORHANDLING – CASE #4

Da de gældende værdier for forskellige grupper, er så forskellige som i denne klasse, bliver meningsforhandlingen også ganske forskellig. I en del aktiviteter har klassens praksis karakter af, at der inde i klassen er to parallelle praksisser, der ikke påvirker hinanden i særlig høj grad, og at meningsforhandlingen i de to forskellige praksisser er ganske forskellig.

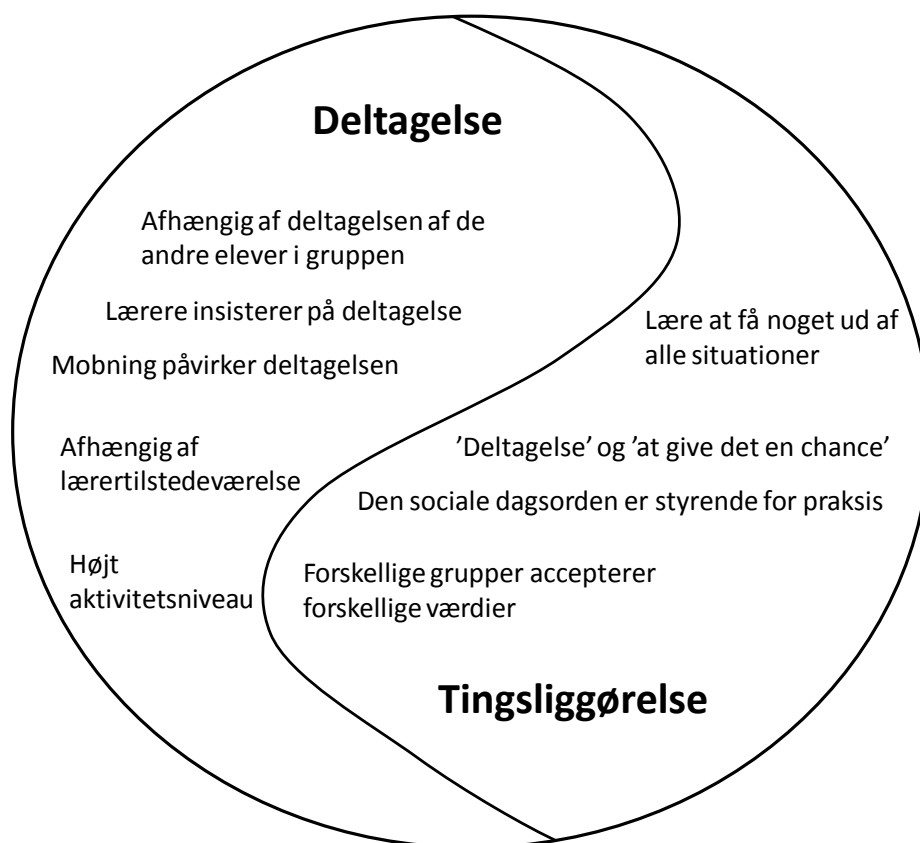
I den ene gruppe er det især de sociale værdier og normer, der er styrende for gruppens praksis. Denne gruppe af drenge er meget søgende efter opmærksomhed og nærhed til de andre drenge i gruppen. Drengene anerkender ikke altid de værdier og normer, som lærerne ønsker, skal være gældende, og det bliver derfor i stedet de værdier og normer, der ligger implicit i drengenes sociale praksis, der også bliver styrende for deres praksis i idrætstimerne. I eksemplet fra tidligere, hvor eleverne skulle danse, var drengene mere optaget af den sociale dagorden i gruppen end at lære dansen. Når nogle af drengene blev isoleret, og ikke kunne være i kontakt med resten af gruppen, blev deres måde at deltage på som regel ganske anderledes. Dette er et ganske typisk billede af meningsforhandlingen i denne gruppe. Måden at deltage på bliver dikteret af ønsket om anerkendelse af de andre drenge i gruppen, og anerkendelsen er koblet til gruppens og ikke lærernes værdier og normer. Meningsforhandlingen synes ofte i højere grad at foregå mellem drengene internt i gruppen, end mellem denne gruppe og resten af klassen. Når lærerne insisterer på, at denne gruppes praksis skal justeres så den passer bedre med resten af klassen (hvilket lærerne ofte gør), opstår der konflikter og meningsforhandlingen mellem gruppen og lærerne bliver i disse tilfælde meget direkte og nogen gang konfliktfyldt.

Meningsforhandlingen i resten af klassen har ikke den store indflydelse på meningsforhandlingen i den mindre drengegruppe og vice versa. I den store gruppe elever yder de tingsliggjorte værdier, som lærerne prioriterer (at alle skal deltage, og at man skal give tingene en chance), en meget større

indflydelse på praksis. Blandt den store gruppe elever har selv ganske små og simple strategier for at tingsliggøre forskellige værdier ret stor indflydelse. F.eks. som når eleverne vælger sig ind efter, om de vil spille 'for at vinde' eller med fokus 'på det sociale'. På trods af at disse værdier ikke uddybes nærmere, har det stor indflydelse på den praksis, der opstår i de to grupper. Der er ikke nogen nævneværdig forskel på måden, hvorpå lærerne deltager i de to grupper, men alligevel en stor forskel på praksis – alene på baggrund af den tingsliggørelse der ligger i at 'spiller for at vinde' og at spille med 'et socialt fokus'.

Meningsforhandlingen i denne gruppe bliver sjældent særlig direkte eller konfliktfyldt, men foregår i stedet som en konstant forhandling af måder at deltage på. At meningsforhandlingen foregår indirekte gennem måder at deltage på og sjældent er konfliktfyldt, skal ikke forveksles med, at lærernes tilstedeværelse ikke er nødvendig. Når lærerne er fraværende fra meningsforhandlingen, ændrer praksis sig ofte meget hurtigt, og sjældent til en praksis, der virker mere hensigtsmæssig.

En strategi som lærerne brugte, var en meget direkte og tydelig forhandling, der gik ud på at eleverne ydede en indsats i en periode (f.eks. med dans) for at få den belønning, at de efter dansen kunne vælge frit, hvilken aktivitet de ville lave.



Figur 17. De vigtigste elementer af meningsforhandlingen i case #4.

Meningsforhandlingen i case #4 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At være forskellig i forskellige grupper. I gruppen af drenge er meningsforhandlingen med lærerne ofte direkte og til tider konfliktfyldt. I den store gruppe elever er meningsforhandlingen mere indirekte og sjældent konfliktfyldt.
2. At være baseret på forskellige underliggende værdier og normer.
3. At foregå parallelt. Meningsforhandlingen i den ene gruppe påvirker ikke i særlig høj grad meningsforhandlingen i den anden gruppe.

17.6 MENINGEN MED FAGET IFØLGE ELEVERNE OG LÆRERNE – CASE #4

Fælles for alle eleverne er, at de ser meningen med faget som at have det sjovt, og at være fysisk aktive. Sundhed kobles løst til fagets berettigelse, men eleverne er godt klar over, at to lektioner om ugen ikke i sig selv gør dem sunde. De fleste elever mener, at det er meningen, at man skal lære noget i idræt. Eleverne peger på, at man skal lære forskellige discipliner og forskellige sociale kompetencer, som f.eks. samarbejde og accept af, at ikke alle har samme forudsætninger. De fleste elever har accepteret lærerens insisteren på, at idrætstimerne skal indeholde andet end de store kendte boldspil, og eleverne beskriver således meningen med faget som en introduktion til dele af idrættens verden, som eleverne ikke kender i forvejen.

I gruppen af drenge der ofte udfordrer praksis, kan eleverne ikke beskrive meningen med at have idræt. Drengene stiller i stedet spørgsmålstejn ved, om der overhovedet er en mening med idrætstimerne. Ved flere lejligheder, hvor denne gruppe drenge adfærd virker uhensigtsmæssig, taler jeg med dem, og de vender ofte tilbage til, at de givne aktiviteter er meningsløse. F.eks. mener de ikke, at det har nogen værdi at danse i idrætstimerne, da det ikke er noget, de *'kan bruge til noget'*. I andre situationer giver aktiviteterne fint mening for denne gruppe drenge, og i disse tilfælde er de meget deltagende. Et eksempel på en aktivitet hvor denne gruppe af drenge vælger at være meget aktive og deltagende, er under parkour.

På grund af pludselig sygdom er der kun én lærer til at dække hele klassen, og de fire drenge der har valgt at lave parkour, er derfor overladt til sig selv det meste af timen. De fire drenge opstiller en lang række forskellige forhindringer, som de øver sig på. De hjælper hinanden undervejs med gode råd, og er meget optaget af at blive bedre. De spørger hinanden om de vil kigge, og giver hinanden feedback på, hvordan de kan ændre på springene, for at de bliver bedre. Efter ca. 30 minutter begynder de at anvende mobiltelefoner til at optage springene, og vise det til hinanden.

Da timen er ved at være slut vil drengene gerne fortsætte, og Anne må flere gange insistere på at timen er slut, og at de skal gå i bad (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 26.04.10).

Efter timen fortæller drengene at timen havde været sjov, og parkour giver mening, fordi det er noget, de gerne vil være gode til.

Begge lærere fremhæver først og fremmest, at de håber, at deres idrætstimer kan bidrage til, at eleverne udvikler en glæde ved at bevæge sig.

Hvad håber du eleverne får ud af dine idrætstimer?

Ja – hvad er det egentlig man håber de har med sig fra idræt. Jeg håber, at de har en livslang bevægelsesglæde med. At de har lyst til at fortsætte. At man ikke tager hjem og bliver 17 og doven. Det er det største, tænker jeg. Og så håber jeg da, at man har bragt dem et eller andet sted hen, hvor de finder ud af ”nej det er ikke badminton jeg skal spille” eller ”jeg skal fortsætte med at løbe”. Så man har fået sat nogle interesser ind (interview med Anne).

Det er ønsket om at bidrage til idrætsdeltagelse uden for skolen, der er drivkræften i lærernes prioriteringer. Det er i denne sammenhæng, at man skal forstå lærernes insisteren på, at timerne skal indeholde mange forskellige typer af aktiviteter. Lærerne vurderer, at et ensformigt indhold i timerne centreret omkring de store boldspil ville være populært hos mange elever, men u hensigtsmæssigt i forhold til at give eleverne viden om, de muligheder idrættens verden indeholder. Begge lærere har en positiv indstilling til *Fælles Mål*, og mener, at faghæftet bidrager med noget godt. Det er også med afsæt i *Fælles Mål*, at lærerne beskriver deres ønske om et afvekslende indhold, men det er først og fremmest ønsket om at give eleverne lysten til mere, der er styrende for lærernes valg. Ud over at eleverne skal udvikle en glæde ved bevægelse og idræt, fremhæver begge lærere, men især Peter, at eleverne skal lære at møde nye udfordringer og være villig til tage disse op uden at miste modet.

Meningen med faget, ifølge eleverne og lærerne i case #4, kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At eleverne ser fagets formål som at være aktive og have det sjovt.
2. At lærerne prioriterer, at eleverne udvikler en glæde ved idræt og bevægelse.
3. At lærerne ønsker, at eleverne får lyst til også at dyrke idræt uden for skolen.
4. At begge lærere anvender *Fælles Mål* og insisterer på, at eleverne skal lære de mål der er beskrevet deri. Alligevel fylder *Fælles Mål* ikke meget, når lærerne skal beskrive fagets vigtigste mål.

17.7 KLASSENS PRAKSIS – CASE #4

I klassen er der parallelle praksisser, der ikke i særlig høj grad integreres. Årsagen til at eleverne er meget søgende efter at tilhøre bestemte grupper, hænger givetvis sammen med, at klassen har en lidt turbulent historie. Nogle tidligere klassekammerater har forladt klassen, og fire nye er kommet ind, og eleverne har endnu ikke oparbejdet en stabil social praksis, som eleverne er trygge ved og kan genkende. Der er især én gruppe elever på 4-6 drenge, der ikke accepterer de værdier og normer som resten af klassen, i fællesskab med lærerne, tingsliggør. Det bliver i denne klasse meget tydeligt, at lærernes muligheder for at påvirke praksis er bedre i de grupper og hos de elever, hvor der er overensstemmelse mellem de gældende værdier og den praksis, lærerne ønsker at oparbejde.

Gruppen af drenge og resten af klassen påvirker ikke direkte hinandens praksis i særlig høj grad. De fleste elever er optaget af at passe ind i den gruppe, de føler, de tilhører, og meningsforhandlingen foregår som regel eleverne imellem i de enkelte grupper og ikke grupperne imellem. Gruppernes praksis påvirker dog hinanden indirekte. Især har gruppen af drenge betydning for lærerens deltagelse og den tid og energi, der er til rådighed til et fagligt fokus. Et eksempel på hvordan én gruppes adfærd har indirekte indflydelse på resten af klassen:

Timen starter med at Peter samler eleverne på midten i hallen. Gruppen af drenge ligger og slås på en madras. Peter beder drenge om at lægge madrassen på plads, men der er ingen reaktion. Peter beder igen drengene, men fortsat ingen reaktion. Resten af klassen sidder på midten af banen og småsnakker. Peter afventer 8-10 sekunder uden at drengen lægger an til at rejse sig. Peter går over mod drengene, og fire af drengen rejser sig, og begynder at trække i måttens håndtag, imens der stadig ligger tre drenge på måtten. Peter råber, at de ikke skal flytte den med folk på madrassen, fordi håndtagene så går i stykker. Drenge fjoller lidt rundt, men det ender med at yderligere to drenge hopper af madrassen. Den sidste drenge bliver liggende, og de andre drenge kan godt bære madrassen, mens han ligger på den. Madrassen skal flyttes 20m, og da de er halvvejs, begynder de at løfte madrassen højt op – de vil hælde drengen der sidder på madrassen af. Drengene stopper op og kæmper lidt med at få madrassen op over hovedet, men det lykkedes ikke. Da de opgiver, trækker de madrassen hen på plads med den ene dreng fortsat på madrassen. Da madrassen er på plads løber tre af drengen hen og smider sig på en anden madras i hjørnet af hallen – altså 15-20 meter fra de andre elever. To elever bliver liggende på madrassen, de lige har flyttet. Peter må bruge endnu et minut for at få drengene hen til de andre. Alt i alt tager denne lille scene ca. 4 minutter (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 01.02.10).

En situation der egentlig er harmløs og den afføder ikke nogen stor konflikt. Situationen betyder dog, at størstedelen af eleverne må vente 4 minutter på, at drengene bliver færdig med 'at klovne'. På den måde betyder denne gruppe drenges adfærd ofte, at lærerne må bruge en stor del af deres energi på klasserumsledelse. På denne facon har gruppen af drenge alligevel en indflydelse på hele kassens praksis – ikke direkte, men indirekte gennem den opmærksomhed de kræver fra lærernes side.

Lærerne fortæller, at der er mange elever, som endnu ikke har fundet deres rolle i klassen. Et udsagn der understøttes af observationerne, hvor det ofte er sociale dagsordner i grupperne, der bliver styrende for klassens praksis. Eleverne har derfor ofte ikke stort fokus på timernes faglige indhold, fordi de er mere optaget af, om deres adfærd bliver accepteret af de andre elever i gruppen. Dette kunne f.eks. være i danseforløbet tidligere beskrevet, hvor eleverne var meget optaget af, hvem de skulle danse med, og om det var en accepteret adfærd at holde i hånd. I drengegruppen er det ikke 'cool' at holde i hånd, og det bliver derfor styrende for denne gruppe drenges praksis. I andre grupper opfatter eleverne, at det er barnligt ikke at ville holde i hånd, og det bliver styrende for hele denne gruppe.

Den sociale dagsorden bliver især tydelig, når én elev i klassen bliver mobbet, hvilket sker med jævne mellemrum. Ikke i hver time, men jævnligt. Lærerne er opmærksomme på problemstillingen, hvilket også kræver lærernes tid og energi. Når der er optræk til mobning, bliver det meget hurtigt det vigtigste der sker.

Klassen er meget afhængig af, om der er en lærer til stede. Dette hænger givetvis sammen med at lærerne insisterer på, at timernes indhold også skal inkludere aktiviteter, som et mindretal i klassen godt kan lide – som f.eks. dans. Dette giver en del modstand hos andre elever, der ikke er særligt motiverede for at danse. I andre aktiviteter er disse elever meget aktive. Lærerne er således i et dilemma. Skal de insistere på (som de gør), at indholdet i timerne skal være varieret for at tilgodese alle eleverne, eller skal de vælge den lidt lettere løsning kun at vælge de aktiviteter, som størstedelen af klassen gerne vil. I denne klasse vælger lærerne at insistere på at indholdet skal variere. Vel vidende at der følger nogle diskussioner og forhandlinger med, som kunne undgås ved blot at give flertallet deres vilje. Lærernes insisteren hænger sammen med deres ønske om, at eleverne skal lære at idræt er andet end boldspil, samt et hensyn til de elever der ikke er boldspillere.

Praksis i case #4 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At der kører to eller flere parallelle praksisser, der ikke påvirker hinanden i særlig høj grad.
2. At en gruppe elever ikke accepterer de værdier og normer som lærerne og resten af klassen tingsliggør. Lærerne har meget mindre indflydelse på praksis i denne gruppe.
3. At når der mobbes overtager den sociale dagsorden praksis.
4. At lærerne insisterer på at indholdet i timerne består af andet end boldspil.

DE IDRÆTSUSIKRE ELEVER – CASE #4

De idrætsusikre elever fylder ikke meget i denne klasse. For det første betyder lærernes insisteren på, at indholdet i timerne skal variere, at det ikke er de samme elever, der er dygtige til den aktivitet timerne består af. Det er f.eks. ikke de samme elever, der er dygtige til at danse, som også er dygtige til fodbold. På den måde oplever de fleste elever succesoplevelser i idrætstimerne. En anden strategi er, at mange aktiviteter foregår i mindre grupper, hvor eleverne selv kan vælge sig ind. F.eks. under atletik og badminton vælger eleverne at være sammen med andre elever med nogenlunde samme idrætsfaglige niveau. Når der bliver spillet større boldspil, har eleverne som regel mulighed for at vælge at spille med forskelligt fokus. Det har den konsekvens, at de dygtige elever spiller for 'at vinde', mens de mindre dygtige elever som regel spiller med et 'socialt fokus'.

Samlet set betyder denne strategi, at jeg sjældent observerer elever, der har svært ved at deltage.

En udfordring for de idrætsusikre elever og lærerne i denne klasse er, at lærerne må bruge en stor del af deres energi og tid på klasserumsledelse. Det efterlader mindre tid til at give feedback og rette på teknik. Dette har især betydning for de idrætsusikre elever, der er mere afhængige af at få hjælp og vejledning.

De vigtigste forhold omkring de idrætsusikre elever i case #4 kan opsummeres således:

1. Alle elever kan deltage i aktiviteterne
2. Timerne består af mange varierende typer aktiviteter, hvilket betyder at alle elever er gode til nogle, men ikke alle aktiviteter.
3. Ofte er det muligt selv at vælge fokus eller niveau.
4. Det er nødvendigt for lærerne at bruge meget energi på klasserumsledelse, hvilket gør det svært at nå at give støtte og vejledning til de elever, der har mest brug for det.

18. CASE #5 – 9. KLASSE

18.1 KONTEKST – SKOLEN, LÆRERNE, ELEVERNE

SKOLEN

Skolen er den samme som i case #4.

Rammerne fylder ikke meget for hverken eleverne eller lærerne, der er tilfredse med de indendørs faciliteter, men peger på enkelte uvæsentlige mangler omkring de udendørs faciliteter.

Jeg synes, at vi har en rigtig god hal til rådighed. Den er stor. Vi har et rigtigt lækkert udendørs areal, som er svært at arbejde med, for der er kun to mål. Så har vi en container med en madras der er i stykker til noget højdespring. Så på trods af, at vi har et areal udenfor der virkelig indbyder til rigtig mange forskellige sportsgrene og atletik – altså pladsmæssigt. Så er vedligeholdelsen samt de materialer, vi har til rådighed derude, det der gør det svært at lave særligt meget udenfor[...]Vi er så heldige at have en rigtig god skov tæt på. I skoven er der også nogle spilarealer, vi har brugt ofte. Der er to volleybaner, petanqubaner og der er fodboldbaner, og så har vi brugt skoven til O-løb osv. På den måde er vi udendørsmæssigt rigtig godt stillet (interview med Peter).

PETER

Samme lærer som i case #4

NINA

Nina har idræt og matematik som linjefag, og har undervist i ni år på en idrætsefterskole, indtil hun for lidt over et år siden blev ansat på skolen. Flytningen fra en idrætsefterskole, hvor alle eleverne var motiveret for at dyrke idræt, til folkeskolen har været, og er stadig, en stor omvæltning for Nina. Ud over at elevernes motivation kan være en udfordring, er det også nyt for Nina, at skulle dække alle de områder, der ligger i idrætsfaget. Det er ikke det rent idrætsfaglige, der udfordrer Nina, men i stedet at hun ikke kender eleverne særligt godt, sammenlignet med det hun har været vant til fra efterskolen.

Det hårdeste er, ikke at have baggrunden for, hvad det er for elever, man skal arbejde med. For det har man jo ikke på forhånd. Det skal man til at oparbejde. Og have en forståelse for, hvad for et miljø det er de kommer fra – hvad er det de har med i bagagen, og hvorfor agerer de som de gør på baggrund af det sociale i den gruppe, de nu er en del af? Det er ikke det faglige overhovedet. Det er det andet der trækker tænder ud. At få eleverne til at fungere i gruppesammenhæng og have den grundlæggende viden som de, der har været her i mange år har – det får man ikke lige foræret. Det er rigtig hårdt arbejde den side af det (interview med Nina).

Nina oplever, at arbejdet med det sociale fylder meget, og at det efterlader et mindre overskud til at arbejde med det faglige. Derfor har Nina sænket sit ambitionsniveau for, hvad eleverne kan nå i idrætstimerne. Det vigtigste for Nina er, at eleverne har det sjovt. Især når nogle af de elever, der ellers ikke er så glade for idræt, finder glæden ved bevægelse, har det været en succes for Nina.

ELEVERNE – CASE #5

Denne klasse er sammensat af to meget forskellige 9. klasser. I A-klassen er de fleste drenge fodboldinteresserede og klassen er generelt positivt stemt overfor idræt. Lærerne oplever A-klassen som en ansvarsbevidst klasse, hvor eleverne er gode til at arbejde selvstændigt enten i grupper eller individuelt. Også i idrætstimerne er A-klassen god til at modtage en fælles besked og efterfølgende arbejde seriøst. I B-klassen derimod er der mange elever, der ofte er mindre motiveret for at deltage aktivt i idrætstimerne, og klassen kan være svær at holde 'til ilden'. Det gælder, ifølge lærerne, både i idrætstimerne og i de øvrige timer. Lærerne har en oplevelse af at skulle 'være over eleverne', for at få aktiviteterne til at fungere. Der har tidligere været store problemer med fravær i B-klasse, hvor det ikke var unormalt at op til 10 elever ikke deltog. Det er dog, ifølge både lærere og elever, blevet væsentligt bedre i år. Tidligere har der været nogle problemer mellem de to klasser. Bl.a. var det ikke tidligere muligt at de to klasser klædte om sammen, da det gav for mange konflikter. Disse problemer mellem de klasser er blevet mindre, og lærerne tilskriver dette, at eleverne er blevet ældre og mere modne, samt at lærerne har lært eleverne at kende.

Jeg ved godt hvem der gider idræt og hvem der ikke gider. Og jeg ved også, hvor jeg skal bede om hjælp til at hive resten op. Eller hvor jeg kan hente noget hjælp til motivationen. Men jeg ved også, at hvis han kommer sur ind, så er det ham jeg skal have ned på jorden, for ellers ødelægger han og et par andre drenge hele undervisningen. Det spotter man hurtigt. At det så ikke altid lykkedes at få dem derhen man gerne vil, det er så noget andet [...] I den ene klasse er det dem, der synes idræt ikke er sjovt, der får lov at bestemme og det gør de egentlig også i den boglige undervisning. I den anden klasse er det modsat (interview med Nina).

18.2 ELEVERNES DELTAGELSE – CASE #5

Elevernes måde at deltage på bærer præg af forskellen mellem de to klasser. I A-klassen er langt de fleste elever glade for idræt, og klassen fungerer socialt godt. I B-klassen er mange elever, ikke særligt motiverede for at deltage i idrætstimerne, og der er en del konflikter i klassen. Der er selvfølgelig også elever i B-klassen, der er glade for idræt, ligesom der er elever i A-klassen, der ikke er særligt motiverede for idræt. Denne forskel mellem de to klasser betyder, at mange aktiviteter bliver afviklet, hvor én gruppe af elever deltager på én måde, mens en anden gruppe elever deltager på en ganske anderledes måde.

Et eksempel der illustrerer, hvordan forskellige grupper deltager på forskellige måder, er en lektioner, hvor der skal spilles basket:

Efter opvarmningen skal eleverne spille basket. De får selv lov til at vælge, om de vil være i den gruppe, der har fokus på 'konkurrence' eller i den gruppe, der har

fokus på det 'sociale'. Eleverne fordeler sig i de to grupper. I konkurrencegruppen er der kun få piger, og der er langt flest elever fra A-klassen.

Konkurrencegruppen spiller på én bane, og vælger efter en lidt kaotisk start at spille med udskiftere, sådan at der er seks aktive spillere på hvert hold. Det ene hold er i starten af kampen væsentligt bedre end det andet, men som kampen skrider frem, får det 'dårlige' hold kæmpet sig tilbage, og kampen bliver tæt. Slutningen af kampen bliver mere intens, og eleverne kæmper for at vinde. Nogle elever er bedre end andre, men ingen elever melder sig ud eller mangler færdighederne til at deltage i kampen. Eleverne dømmer selv kampen, hvilket ikke giver anledning til problemer. Hele kampen igennem er der stor aktivitet, og alle elever er både deltagende og engagerede. Et par gange kommer en af lærerne forbi, og observerer hvad der sker, men i store træk afvikler eleverne selv aktiviteten. Når eleverne er skiftet ud, følger de fortsat med i spillet. Når eleverne er på banen, deltager de aktivt i spillet og virker engagerede. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at de har et højt aktivitetsniveau, løber hjem i forsvaret, kommunikere med hinanden omkring taktiske ændringer, og giver high fives ved scoringer.

Gruppen med socialt fokus spiller på to baner, og er altså i alt delt op i fire hold, så de har bedre plads. På den ene bane spilles basket, mens der på den anden spilles kurvebold. Eleverne vælger selv, hvilken bane de vil være på, og langt de fleste af de elever, der ofte ikke er så motiveret for idræt, vælger banen med kurvebold. Spillet på begge disse baner afvikles med en lavere intensitet end i konkurrencegruppen. De to grupper går flere gange i løbet af timen lidt i stå, hvilket er mere udtalt i gruppen, der spiller kurvebold. Adskillige gange er der en mindre gruppe elever i gruppen, der smider sig på en madras, der ligger i enden af hallen og kigger på. Det idrætsfaglige niveau er lavere end på konkurrencebanen, og der er flere fejl, men humøret er højt og næsten alle elever deltager på en eller anden måde. De to lærere er meget aktive og forsøger at få grupperne til at opretholde fokus på spillet ved at give feedback eller selv deltage i selve spillet. Så længe der er en lærer til stede, kører spillet fint, men det ændre sig hurtigt, når læreren ikke længere er til stede. Især banen hvor der spilles kurvebold, bliver påvirket af, om der er en lærer til stede. Når der ikke er en lærer til stede, går der ikke særligt længe før spillet ændre karakter, og mere eller mindre går i opløsning. På et tidspunkt løber holdene rundt, og jagter hinanden med kurvene til kurvebold i armene. En anden gang stopper kampen og 2/3 af eleverne smider sig på en madras, imens de sidste skyder straffe. En tredje gang bliver der bundet knuder på kurven, og eleverne forsøger at sparkes bolden i. Når en af de to lærere dukker op og deltager, går eleverne straks i gang med at spille efter reglerne. Humøret er højt, både når de spiller kurvebold, og der er en lærer til stede, men også når de jagter hinanden rundt med kurvene.

Eksemplet ovenfor illustrerer både, hvordan der er stor forskel på elevernes deltagelse, og hvor selvkørende de er, men også hvordan eleverne der gerne vil deltage, sjældent lader sig påvirke af den gruppe af elever, der er mindre motiveret. De elever der spiller basket på 'konkurrencebanen', bliver ikke påvirket af om gruppen, der spiller kurvebold jagter hinanden med kurvene, eller om de spiller kurvebold. I næsten alle lektioner i denne klasse er der eksempler på elever, der deltager på en måde, der er anderledes end det aktiviteten lægger op til. Dette har sjældent den store betydning for den måde de andre elever deltager på.

Et andet eksempel der illustrer, hvordan en gruppe elever ofte vælger at deltage på en anderledes måde, end lærerne har planlagt, er en opvarmningsaktivitet.

Det er en fangeleg, hvor to grupper står overfor hinanden med ca. 10 meters mellemrum. Ved at kaste en badmintonbold afgøres det, om det er den ene gruppe, der skal fange den anden eller omvendt. Der laves den regel, at hvis man bliver fanget, skal man tage 10 armstrækkere. Der er altså en straf for at blive fanget, men ikke en præmie for at fange. Efter blot 2-3 forsøg er der en gruppe på 8-10 elever der regner ud, at man kan undgå at lave armstrækkere, hvis man blot undgår at blive fanget – om de selv er i stand til at fange nogen, har ingen konsekvens for, hvor mange armstrækkere de skal tage. Derfor trækker de 5-7 meter længere væk, hvilket betyder, at de ikke er i risiko for at blive fanget, da de har et meget stort forspring. De har dog heller ikke nogen chance for at fange nogen, men det betyder ikke noget, da denne gruppe elever alligevel ikke rigtigt løber, når det er deres tur til at fange. De løber kun, når de er i risiko for at blive fanget. De andre elever bliver dog ikke påvirket af denne adfærd, og de gennemfører legen uden at ændre på praksis (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 08.02.10).

Eksemplet ovenfor illustrer en typisk måde, hvorpå denne gruppe elever deltager på. Eleverne melder sig ikke ud af aktiviteten eller sidder på sidelinjen, men ændrer måden at deltage på, sådan at aktiviteten bedre passer til deres ønsker (i dette tilfælde ikke at skulle lave armstrækkere). Ligesom i det første eksempel og i de fleste aktiviteter, fortsætter resten af klassen med deres deltagelse på trods af denne gruppes alternative måde at deltage på.

For gruppen af elever der ikke er så motiverede, afhænger deltagelsen i høj grad af, om der er en lærer til stede. Der er mange eksempler på, at en aktivitet ændrer karakter meget hurtigt, efter en af lærerne går et andet sted hen. F.eks. under atletik, hvor kuglestød udvikler sig til at slynge kuglen med begge hænder, eller i eksemplet tidligere beskrevet, hvor kurvebold udvikler sig til noget helt andet, når der ikke er en lærer til stede.

Når gruppen af elever, der ofte ikke er så motiveret, fortæller om hvorfor de vælger at deltage som de gør, har de som regel vanskeligt ved at give en forklaring. Som regel kan eleverne ikke pege på en bestemt årsag. Det mest almindelige svar er, at '*det er kedeligt*'. Adskillige gange er det vanskeligt at anerkende elevernes argumenter som valide. F.eks. taler jeg med tre elever under en time, hvor klassen prøver et helt nyt spil, som skolen netop har købt. Det er første gang at udstyret er i brug. Jeg spørger, hvad de ville gøre anderledes, hvis de bestemte:

E2: prøv noget nyt, i stedet for det samme og det samme hele tiden.

E1: måske nogle nye faciliteter – det er noget gammelt lort. Gammel lort. F.eks. målet ude på fodboldbanen der er hul i nettet og alt muligt. Og så kunne de f.eks. tegne banen op derude. Det tror jeg ville gøre det lidt sjovere.

I samme samtale svarer eleverne på, hvad de helt generelt mener om idrætstimer i skolen.

E1: Spild af tid.

E2: Ja det synes jeg også. Eller nogen gange, hvis man har brug for at få noget energi brændt af, så kan det være rart nok, men det meste tiden der er det bare spild

E1: Kedeligt

E2: Ja

E1: Det samme igen og igen og igen. Fodbold, håndbold, rundbold. (fra elevsamtale 26.04.10).

Et af de vigtigste argumenter de tre elever giver for ikke at deltage, er altså, at idrætstimernes indhold hele tiden er det samme, på trods af at de netop er udvandet fra en time, hvor de skal spille et spil, de aldrig havde prøvet før.

I gruppen af motiverede elever tager elevernes deltagelse omvendt afsæt i den praksis, som de forskellige aktiviteter ligger op til. Når der spilles fodbold eller basket spilles der efter reglerne, og der spilles for at vinde. I atletik gennemfører eleverne aktiviteterne, også når lærerne vender ryggen til, og i dans forsøger eleverne at lære trinnene. Der er således stor overensstemmelse mellem den måde, denne store gruppe elever deltager på, og den praksis som lærerne ønsker at oparbejde.

Elevernes deltagelse i case #5 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At der ofte er en gruppe elever, som deltager på en noget anderledes måde, end lærerne lægger op til. Størstedelen af eleverne i denne gruppe kommer fra den samme klasse (B-klassen).
2. At der er stor forskel på elevernes engagement og indstilling til idræt. Det virker som om, der er to hold i klassen. Et stort hold af elever der godt gider, og et mindre hold af elever der sjældent gider.
3. At gruppen af motiverede elevers deltagelse sjældent bliver påvirket direkte af den anden gruppe elevers deltagelse.
4. At nogle elever er meget afhængige af, at der er en lærer til stede.

18.3 LÆRERNES DELTAGELSE – CASE #5

Lærernes deltagelse i denne klasse er præget af, at en stor gruppe elever er ret selvkørende, og en anden gruppe er meget afhængig af, at der er en lærer til stede. Lærerne bruger derfor en stor del af deres opmærksomhed under timerne på bestemte elever. Dette lader sig gøre, fordi mange elever er gode til at arbejde selvstændigt, og ikke kræver, at der konstant er en lærer 'over dem'.

Lærernes deltagelse veksler mellem instruktion, selv at deltage aktivt som spillere, være dommere eller være optaget af små konflikter med ikke motiverede elever. En del af lærernes tid går med at sikre, at de elever der ikke er så motiverede også deltager. Dette foregår nogle gange ved, at læreren selv deltager og forsøger at motivere på den måde. Andre gange er lærerne dommere, og forsøger 'at holde øje med eleverne'. Begge lærere udtrykker frustration over, at skulle bruge så meget energi på at motivere og aktivere denne gruppe elever. Begge lærere er insisterende overfor gruppen af ikke motiverede elever. På trods af at gruppen kræver meget tid og energi, opretholder lærerne som regel et krav til denne gruppe om deltagelse.

Et eksempel på en aktivitet hvor Peter konstant må forhandle med en gruppe elever omkring deres deltagelse, er en time, hvor der skulle danses lancier.

Det er anden gang klassen har lancier, så eleverne har en fornemmelse af, hvad der skal ske. Det er tydeligt med det samme, at en stor gruppe af elever er forlegne over at skulle danse. Der er ikke nogen der trækker sig helt ud, men flere elever kommer med nogle kommentarer om, at de heller skulle spille fodbold eller at 'det her er sådan noget min farmor går til'. Alle ser glade ud – måske lidt generte og nervøse, men glade trods alt. Peter underviser alene pga. sygdom blandt lærerne, så Nina underviser en anden klasse.

Da dansen går i gang, danser del af drengene med bevægelser, der er bevidste 'ikke-danse' bevægelser. De løber/går rundt, og prøver på ingen måde at få bevægelserne til at ligne dans. Der er flere drenge end piger, så der bliver en gruppe, hvor der kun er drenge. Da eleverne går i gang med at danse, går det fint i de tre grupper, men gruppen kun med drenge står stille og danser ikke. Peter forsøger at motivere drengene til at danse ved selv at være med i gruppen. Det virker lidt, men de er stadig meget langsomme og gider ikke rigtigt. Peter danser lidt med i den ene gruppe, men løber også rundt til de andre for at hjælpe dem med at få styr på dansen. Der er i hver af de tre andre grupper et par elever, der virker umotiverede. Der er også elever der er meget motiveret, og dansen fungerer samlet set fint i alle tre grupper. Et par af drengene fra drengegruppen stopper helt op efter et par minutter, og Peter insisterer på, at de skal danse med. En af drengene bliver ret ophidset over, at Peter siger, at de skal øve sig. Han siger, at det er latterligt at danse. Peter forsøger først at tale eleven til ro, og siger at der ikke er noget at gøre – eleverne skal prøve forskellige ting, også dans. Peter løber rundt mellem de tre grupper der danser for at hjælpe dem med dansen, samtidig med han forsøger at få drengegruppen i gang. Da et par af drengene fra drengegruppen sætter sig på en bænk, er Peter med det samme over dem, og

insisterer på, at de skal rejse sig op og deltage. Den ene elev er fortsat ophidset, og det ender med at Peter sender eleven ud af hallen.

Da eleverne har lært en del af dansen og skal i gang med en ny del, skifter Peter ud sådan at de drenge, der var i drengegruppen, nu kommer ind og er i en af de tre andre grupper. De første 15-30 sekunder er drengene noget skeptiske, og flere af dem kigger rundt i hallen efter de andre drenge fra den oprindelige drengegruppe, for at se, om de andre danser med. De andre elever danser videre, og inden der er gået et minut, er drengene fra den oprindelige drengegruppe i gang med at danse. Der går nu bedre for drengene, og de deltager i dansen – stadig ikke med udprægede 'dansebevægelser' – men de er med, og de kan huske trinene (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 16.11.09).

Ovenstående eksempel viser, hvordan lærernes måde at deltage på ofte skifter meget hurtigt, afhængigt af hvilke elever de står overfor. Nogle elever efterspørg feedback på trinene og hjælp til at lære takten. Overfor disse elever, består Peters deltagelse af instruktion og feedback. Overfor en anden gruppe elever kræver Peters deltagelse noget helt andet, og her består den primært af konflikthåndtering og en meget tydelig forhandling om, hvad der skal ske. Eksemplet illustrerer også hvordan lærerne som regel insisterer på at fastholde alle elever i de planlagte aktiviteter. Lærernes deltagelse bliver derfor ofte en afvejning af, hvor meget tid de skal bruge på hhv. den ene og den anden gruppe. Skal de bruge tiden på de elever, der er motiverede, eller skal de blive ved med at arbejde med de elever, der hellere vil være fri. Denne balancegang er begge lærere meget opmærksom på og frustreret over. Direkte feedback til de enkelte elever er der sjældent overskud til, og dette udtrykker begge lærere ærgrelse over.

Begge lærere vil gerne selv deltage i aktiviteterne, men det er svært i denne klasse, fordi der som regel er nogle elever et eller andet sted, der har brug for deres opmærksomhed.

Jeg elsker at være idrætslærer. Tænk at blive betalt for at bevæge sig. De gange som f.eks. i dag, hvor man selv kan hoppe på et hold, så kan man også mærke at nogen af dem der normalt ikke er så meget med – de kan godt finde på pludselige at blive fanget af aktiviteten. Men du kan kun gøre det når der lige er 1-2 du vil fange på det hold. Hvis det er noget der går galt et andet sted så ryger du ud af holdet. Det har jeg også prøvet mange gange - hvor man hele tiden er nødt til at smutte fra det hold jeg var på for så skal man lige – og det er frustrerende (interview med Peter).

Lærernes deltagelse i case #5 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At lærernes måde at deltage ofte skifter, afhængigt af hvilke elever de står overfor. Deltagelsen skifter mellem instruktion, feedback, konflikthåndtering og at de selv kan deltage som aktive spillere.
2. At der ikke altid er overskud til feedback til de enkelte elever, hvilket frustrerer lærerne.

3. At lærerne er insisterende omkring alle elevernes deltagelse. Lærerne bruger meget tid på at overtale/motivere den gruppe elever, der ikke er så motiveret.
4. At lærerne gerne vil deltage som spillere i de konkrete aktiviteter, men det er sjældent, det lader sig gøre.

18.4 TINGSLIGGØRELSE – CASE #5

Lærerne bruger ofte tid på at italesætte vigtigheden af, at eleverne deltager og *'giver det en chance'*. Peter fremhæver selv som noget af det vigtigste for ham, at eleverne lærer at tage de udfordringer der kommer – også selvom det ikke lige er den aktivitet, de håber på. *'De skal lære, at man kan lære noget af alle situationer'*. Denne værdi accepteres og forstærkes af mange af eleverne som en integreret del af deres praksis. Lærerne bruger *Fælles Mål* som afsæt for deres undervisning, og indholdet og fokus ligger derfor på mange andre ting end blot aktiviteten. Der bliver brugt en del tid på at få eleverne til at respektere, at idræt er andet end lige præcis den aktivitet de ønsker, og at eleverne må acceptere, at der er nogle faglige mål med faget. Som regel foregår dette i starten af timen under instruktionen eller i en timeout/pause i timen.

Italesættelsen sker i denne case ofte i mindre grupper. Da nogle elever er ret selvkørende, mens andre skal have mere hjælp, bliver tingsliggørelsen mest direkte, når lærerne er i dialog/forhandling med den gruppe elever, der ikke er særligt motiverede. Der er en del korte pauser, hvor der bliver talt sammen i grupper, og lærerne er ofte meget deltagende i disse snakke. Det er sjældent en koordineret timeout, hvor alle elever er samlet og lærerne meget bevidst fremhæver specifikke ting. I stedet har disse korte pauser ofte en mere uformel karakter.

Lærerne prioriterer, ud over at man skal være åbne overfor nye aktiviteter, også at eleverne skal respekterer hinanden og lærerne.

Man kan ikke overskue en hel hal og så være alle steder, hvor der sker ting der ikke skal ske – det kan du i det lille klasserum, hvor du har en stol at sætte dem ned på hvis det er. Så er det sådan en årgang som denne man får skal man virkelig ind og arbejde med det sociale fra starten af. Og få dem til at fungerer sammen og respekterer hinanden. Også underviseren. Ellers er det et mareridt (interview med Nina).

Eleverne er også i høj grad med til at italesætte de værdier og normer der skal være gældende. F.eks. i basket eksemplet tidligere beskrevet vælger eleverne selv, om det skal være *'konkurrence'* eller *'det sociale'*, der skal være den underliggende værdi i det spil de gennemfører. De værdier og normer der er synlige i elevernes måde at deltage på, er også meget forskellige, afhængigt af hvilken gruppe elever man kigger på. De fleste elever accepterer lærernes fokus på at give alle typer aktiviteter en chance, og anerkender generelt de værdier og normer, som lærerne forsøger at implementere. En anden gruppe elever accepterer ikke i samme grad lærernes værdier og normer som værende de tingsliggjorte normer, der skal styrer praksis. I denne gruppe elever er autonomi og medbestemmelse (eller måske mere præcist – selvbestemmelse) værdier de ofte nævner.

Mange elever er aktive i foreningslivet - især fodbold. Før timerne går i gang, er der altid en gruppe drenge, der går i gang med at spille fodbold, så snart de kommer ind i hallen. Derfor spiller de værdier og normer, der implicit ligger i fodbold og andre sportsgrene, også en væsentlig rolle i de værdier, der bliver gældende i klassens idrætstimer. Især A-klassen er dygtige til at holde et spil i gang med høj intensitet, hvor den grundlæggende værdi synes at være 'fairplay'. Der bliver taklet og kæmpet, men eleverne tager hensyn til hinanden, og der er en stor indforståethed omkring, hvor grænsen går. Drengene manøvrerer i denne praksis med stor lethed, og der er stor konsensus omkring praksis. Når der bliver begået frispark eller en elev kommer for sent til en takling og rammer en klassekammerat i stedet, er de hurtige til at undskylde, og jeg observerer aldrig nogen, der afviger fra denne praksis. Det er tydeligvis en praksis, der er bygget op over længere tid.

Tingsliggørelsen i case #5 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At villighed til at prøve noget nyt og at give det en chance ofte bliver italesat. For en stor gruppe af eleverne er disse værdier blevet tingsliggjort og accepteret.
2. At der ofte er en kort fælles afslutning.
3. At der er en del korte pauser mellem eller under forskellige aktiviteter. Disse pauser anvendes ofte af lærerne til at henvende sig til specifikke grupper af elever, men sjældent hele klassen samlet. Under disse pauser bliver der ofte talt om, hvordan lærerne ønsker at eleverne skal deltage.
4. At tingsliggørelsen således ofte sker i små grupper
5. At værdier og normer fra sportens verden øver en stor indflydelse, da en stor gruppe elever er aktive i foreningslivet uden for skolen.

18.5 MENINGSFORHANDLING – CASE #5

I denne case udfordrer en gruppe elever ofte den praksis, som lærerne ønsker, skal være gældende – ofte ved enten ikke at deltage særligt aktivt, eller ved at deltage på en ganske anderledes måde. Der opstår derfor en del situationer, hvor meningsforhandlingen bliver meget direkte i en mindre gruppe af elever. Et eksempel på sådan en forhandling er to drenge, der forsøger at forsvinde fra en rundboldkamp:

Efter nogle minutter trækker to drenge væk fra rundboldkampen, og Peter fanger dem, da de er på vej væk. Efter lidt snak går de tilbage og deltager i kampen. Fem minutter senere sniger de sig af sted igen. Peter står ca. 100m derfra og dømmer en fodboldkamp, men fanger alligevel de to drenge 'flugt', og indhenter dem på vej ned i omklædningsrummet. Peter spørger hvorfor de går?

E1: Det er pisse koldt. Vi gider ikke spille med cheaterne – det er ikke sjovt så.

E2: Kan vi ikke lave noget håndbold og noget løb eller sådan noget.

Peter: næste gang I kommer så vælg noget andet. For hvis vi begynder at ændre nu så falder hele spillet fra hinanden

E1: men se lige hvordan A-klassen snyder B-klassen

Peter: men så i stedet for at stå derinde i en klump så spil den ud, så kan I hurtigt slå dem hjem.

E2: det er også sjovt jo (sarkastisk).

E1: men Peter, vi kan også gå inden for og lave noget fysisk – BANG og sådan.

Peter: næste gang så laver I noget fysisk bang bang, så vi siger fra start af, at I ikke vil være med til det, men I kan ikke forlade spillet nu. I bliver nødt til at være med i det spil, vi har aftalt.

E1: what ever

Peter: men ikke den her gang

E2: Peter hvis ikke snart du gir dig, ikke os, så laver jeg kuglestød med dig.

Peter: Ja det kan jeg høre. Men prøv at dele jer lidt rundt, så I hjælper de andre, så er jeg sikker på at I nok skal klare den.

E2: kan vi ikke kaste med den der bold der eller frisbee

Peter: nej gør vi måske næste gang, men nu skal I gå ind på banen og hygge jer sammen med de andre.

Samtalen fortsætter i samme spor lidt endnu og så går de to elever tilbage til kampen. 15 minutter senere er de væk (skrevet med afsæt i observationsnoter fra 19.04.10).

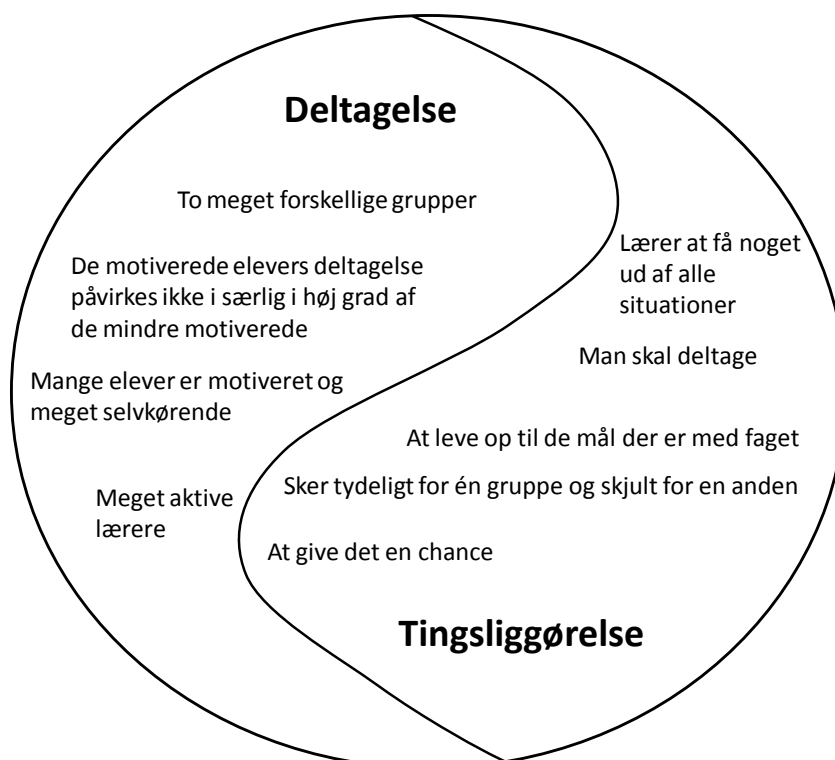
Denne typer samtaler i små grupper er der adskillige af. Der er tale om små diskussioner eller konflikter, men sjældent noget, der eskalerer. Det er primært argumenter som, 'at give det en chance' og at 'der er nogle ting man skal nå i idræt', som lærerne anvender i disse situationer.

Disse situationer har ikke den store indflydelse på den store gruppe af elever, der gerne vil deltage. F.eks. i danseeksemplet beskrevet tidligere, er der en gruppe drenge, der ikke har lyst til at deltage. På trods af en meget tydelig meningsforhandling med Peter, påvirker det ikke resten af gruppen væsentligt der gennemfører aktiviteten. Heller ikke da drengene bliver fordelt ud på andre grupper, og stadig er noget skeptiske, får det disse grupper til at stoppe.

I den store gruppe elever der ofte er motiveret for at deltage foregår meningsforhandlingen ganske anderledes. Her er der konsensus om, at det er aktiviteternes implicitte normer og værdier, der er styrende for praksis. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at eleverne accepterer den praksis som dans, fodbold, atletik etc. lægger op til. Der er stor overensstemmelse mellem denne gruppes praksis, og lærerens ønske, så der er sjældent noget stort behov fra lærernes side til at indgå i en direkte forhandling eller konflikt. Meningsforhandlingen er altså baseret på de værdier, som lærerne og eleverne opfatter ligger implicitte i de aktiviteter, de skal lave, og praksis oparbejdes gennem elevernes måde at deltage på.

Meningsforhandlingen i denne klasse er altså ret forskellig, afhængigt af hvilken gruppe elever man kigger på.

Denne forskel på måden mening (og dermed praksis) forhandles på, kan sikkert delvist forklares af, at gruppen af elever der ikke er motiveret for at deltage, ofte ønsker at ændre på den praksis som lærerne lægger op til, og det gør gruppen af motiverede elever ikke. Som f.eks. drengen, der udvandrede fra dansen, da han ikke vil deltage eller de drenge, der ændrer kurvebold til en fangeleg med kurvene under armen. Udfordringen til praksis og dermed meningsforhandlingen kommer både til udtryk gennem deltagelse (eller ikke-deltagelse) og igennem de værdier og normer, som eleverne ikke vil acceptere. For denne gruppe bliver meningsforhandlingen meget direkte med lærerne, og har til tider mere karakter af en kamp end en forhandling.



Figur 18. De vigtigste elementer af meningsforhandlingen i case #5.

Meningsforhandlingen i case #5 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At være meget forskellig for hhv. gruppen af elever der er motiveret, og gruppen af elever der er mindre motiveret..
2. At de elever der ikke er så motiverede, ikke har nogen stor effekt på de elever der gerne vil deltage.
3. At den foregår ofte i mindre grupper.
4. At der ofte er en mindre gruppe af elever, der udfordrer den praksis som læreren ønsker, skal være gældende.

18.6 MENINGEN MED FAGET IFØLGE ELEVERNE OG LÆRERNE – CASE #5

De fleste elever i klassen er glade for idræt og ser frem til idrætstimerne. Elevernes holdning til hvad meningen med faget er, handler primært om, at det skal være sjovt, og at man skal være aktiv. Disse to formål formuleres lidt forskelligt, men det er disse to formål, der går igen og igen. Forskellige formuleringer: *Det er for at have det sjovt, og så skal man have gang i kroppen* (samtale med elever under observation 05.10.09). *Man skal rører sig og få pulsen op. Så bliver man mere klar til skolen, og man kan lære at samarbejde* (samtale med elever under observation 01.02.10). *Man skal have det sjovt og svede* (samtale med elever under observation 08.02.10),

Der er ikke basis for at sige, at de elever der er meget motiveret for idræt, opfatter fagets formål anderledes end de elever, der er mindre motiveret i denne case.

Eleverne i denne klasse er delt i to ca. lige store grupper, der hhv. mener, at man skal og ikke skal lære noget i idræt. De elever der ikke mener, at man skal lære noget, mener 'ikke at idræt er et fagligt fag', og at idræt 'lidt er ligesom en fritime'. I den anden gruppe nævner eleverne, at man skal lære at samarbejde, samt at man skal lære nye idrætsgrene.

Begge lærere fortæller, at de har måttet nedsætte deres ambitionsniveau for, hvad eleverne kan få ud af idrætstimerne. Peter startede som lærer for fire år siden, og Nina er kommet fra en idrætsefterskole, og de har begge kæmpet med at acceptere, at de ikke kan nå alle de mål, de i starten havde. Begge lærere oplever, at den energi og tid de skal bruge på konfliktløsning og umotiverede elever, går ud over den tid de kan bruge på at undervise og give feedback til eleverne. De har derfor begge en oplevelse af, at nogle af de faglige mål de tidligere har haft, er erstattet af mål, der primært har at gøre med, at eleverne skal være aktive, og skal synes det er sjovt. Den underliggende logik er, at hvis eleverne oplever, at idræt er sjovt, kan de måske tage den bevægelsesglæde med sig, også uden for skolen.

Jeg har jo måtte lave helt om på min måde at tænke idræt på. Efterhånden er det blevet et mål for mig at få eleverne til at komme til undervisningen og være deltagende, og få den motion i de minutter, vi har til rådighed. Om de bliver dygtigere – det har jeg efterhånden stukket langt langt væk og tænkt – det er ikke det det kommer an på mere. Nu gælder det om at få dem fanget inden for en eller gren, der kan smitte af – måske til fritiden. For jeg synes, det er vigtigt, at de får de minutters motion de skal have og gerne meget mere (interview med Nina).

Peter er enig med Nina i at fokus ligger på at få eleverne motiveret, men fremhæver også, at eleverne skal møde mange forskellige aktiviteter i idrætstimerne, og at de skal lære at bruge de mange forskellige inputs til at lære af.

Jeg vil gerne ha', at de lærer, at alle situationer kan du lærer noget af. Vi har jo det her krav om, at vi skal sætte dem igennem de her ting. For det ville da være nemmest med mange af dem at spille fodbold – og så får du pulsen op, men det er jo ikke bare det. Vi skal igennem Fælles Mål, så de kommer igennem så mange ting som muligt. Og jeg vil gerne ha', at de er glade for eller at de kan li' at lære. Selv nye ting, mærkelige ting, ting de aldrig har prøvet før. Og det er også derfor jeg prøver at presse nogle af de her drenge. Ulempen er at, nogen gange bliver det mere en sur pligt for dem, men hvis jeg lader dem gå, så vænner de sig til ikke at prøve nye ting. Og så får man jo ikke udvidet sig jo (interview med Peter).

Denne pointe fremhæver både Peter og Nina flere gange – og det er let at få øje på i undervisningen. Som tidligere beskrevet er der mange situationer, hvor lærerne må insistere på, at eleverne deltager i aktiviteter der er anderledes end de sportsgrene, de gerne vil lave.

Lærerne i denne klasse bruger *Fælles Mål* ganske meget i planlægningen af deres forløb, og til at vælge de forskellige fokusområder. F.eks. er var det med afsæt i *Fælles Mål*, at de valgte at danse lancier. Peter fortæller, at ingen af de to lærere er stærke til at undervise i dans, men at de selvfølgelig skulle det igennem, fordi det står i *Fælles Mål*. Nina supplerer:

Vi tænker alle områderne ind i de tre år, de er her. Så de ikke får for mange dobbelt forløb. Hvis man har en klasse der er helt vild med fodbold, så kan de ikke have det alle tre år. For så når de ikke den rytmiske del. Og jeg synes virkelig, at vi arbejder med at nå alle områder. Selvfølgelig ligger man mere dybde der, hvor man er dygtig, men vi når dem. Og jeg synes også, at vi medtænker, om det er det sociale i gruppen der skal være i fokus eller er det det tekniske eller det taktiske eller hvad. Vi er gode til at sætte forskellige mål, så det ikke bliver det samme hele året rundt

JVS: Ville jeres planlægning være anderledes, hvis *Fælles Mål* ikke eksisterede?

Jeg tror godt, vi kunne finde på at sno os uden om nogen områder, som så ikke ville blive præsenteret. I de boglige fag bruger vi den slavisk, men i idræt der er den lidt mere fri. Og jeg synes det er godt at den er der, for ellers ville vi sno os uden om – helt sikkert. (interview med Nina).

Fælles Mål er altså i denne case også med til at definere, hvad meningen med idrætsfaget er. Lærerne har gennemgået *Fælles Mål* sammen med eleverne for at hjælpe eleverne til at forstå, at der nogle bestemte ting man skal nå. Dette har, ifølge Peter, haft en positiv virkning.

Og mange af dem kommer jo med den der "idræt det er bevægelse – har vi ikke bevæget os så har vi ikke haft idræt". Ergo dans er ikke idræt, for jeg sveder ikke. Og der plejer vi så at gennemgå fælles mål. (interview Peter).

Nina understreger dog, at *Fælles Mål* bidrager til at tage beslutninger omkring indhold, men at opfyldelsen af *Fælles Mål* ikke har første prioritet. Det vigtigste er, at eleverne er motiverede og at alle deltager.

Når jeg mærker motivation så er det det fedeste, frem for at jeg opnår det jeg egentlig har planlagt. På længere sigt skal man også opfylde de her fagmål, men det er umiddelbart ikke målet som har førsteprioritet for mig. Det er det der med at få dem til at synes om noget af det, de til dagligt vælger fra. Også bare det at atletik kan være spændende, selvom de hader atletik til dagligt – jamen så find nogle andre måder at undervise på og når det kan lade sig gøre, og så få dem til at smile lidt og have det fedt, så er der også store mål der er opnået (interview med Nina).

Også her skinner det tydeligt igennem, at Nina prioriterer at eleverne får gode oplevelser med forskellige typer idræt – også de typer af idræt, de måske ikke er så motiveret for i starten.

Meningen med faget, ifølge lærerne i case #5, kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At faget ifølge eleverne, handler om at have det sjovt og være aktiv.
2. At der ikke er basis for at sige, at de elever der er meget motiveret for idræt opfatter fagets formål anderledes, end de elever der er mindre motiveret i denne case.
3. At det for lærerne er vigtigt, at eleverne bliver glade for idræt og bevægelse, og denne bevægelsesglæde må eleverne meget gerne tage med sig også uden for skolen.
4. At lærerne prioriterer fagets bredde og de mål der er i *Fælles Mål*.
5. At der for lærerne er vigtigt, at eleverne lærer at tage de udfordringer der kommer, og accepterer at ikke alle idrætstimer kan bruges på fodbold.

18.7 KLASSENS PRAKSIS – CASE #5

Lærerne prioriterer at skabe deltagelse og bevægelsesglæde, hvilket lykkes i forhold til langt de fleste elever. Mange elever synes at kunne deltage i den praksis, lærerne ønsker, med stor lethed. Eleverne anerkender værdierne at 'give det en chance' og at 'gøre sig umage', og læner sig samtidig op af værdier og normer fra sportens verden. Dette er for mange elever værdier og normer de kender, og som de selv er med til at understøtte gennem deres måde at deltage på.

En gruppe elever deltager ikke på samme måde i den praksis, som lærerne lægger op til. Der synes at være flere forhold, der bidrager til disse elevers anderledes måde at deltage på. For det første er mange af de elever, der ikke er så motiveret for at deltage, ganske enkelt ikke i lige så høj grad, som nogle af deres klassekammerater, interesseret i idræt. Et andet forhold, der også synes at spille en rolle, er en manglende erfaring med de værdier og normer, som de idrætsinteresserede elever opfatter, ligger implicit idrætsaktiviteterne. Et godt eksempel er det fodboldspil, der i alle timer opstår, inden undervisningen går i gang. En gruppe fodboldinteresserede drenge spiller lidt småspil.

Nogen gange mod et mål, andre gange blot rundt i en cirkel. Det er altid de samme drenge, og sjældent nogen af de drenge, der senere ikke er så motiveret for at deltage i idrætstimen. De få gange der er nogen af 'de umotiverede' drenge, der forsøger at deltage, går det ikke særligt godt. Én gang kommer en af de umotiverede drenge til at lave et frispark, hvilket afføder en mindre konflikt. En konflikt, der aldrig opstår på baggrund af frispark blandt de drenge, der plejer at spille. Konflikten opstår, fordi den 'umotiverede dreng' ikke har afkodet, hvordan man reagerer og undskylder, når man kommer til at ramme en modstander. I stedet for at blive et sjovt sammenstød opfattes taklingen helt anderledes, fordi undskyldningen ikke falder hurtigt nok, ikke i den rigtige tone og den virker heller ikke særligt oprigtig.

På denne måde ligger der implicit i den praksis, som de idrætsvante elever har, en række uskrevne og ganske subtile praksisser, som nogle elever i klassen ikke kan afkode og ikke kan deltage i.

På trods af den store forskel i praksis, påvirker de to grupper af elever ikke hinandens praksis i særligt høj grad. Det er selvfølgelig også noget karikeret at beskrive praksis som værende opdelt i to forskellige grupper. Virkeligheden er naturligvis noget mere rodet og kompleks. I nogle timer er klassen delt op i mange mindre grupper, og i andre er de meget motiverede og de mindre motiverede elever blandet. Det generelle billede er dog, at praksis ofte kan beskrives som værende en af to muligheder. Selv når der er tale om det samme spil – som f.eks. basket. I én gruppe spilles der kamp – i en anden jagter eleverne hinanden med kurvene under armen.

Lærerne i klassen giver flere gange udtryk for frustration over at skulle bruge meget energi på klasserumsledelse, og at de ikke oplever, at der er tid nok til individuel feedback til de elever, der har brug for det. Lærerne føler, at de må nedsætte ambitionsniveauet meget, og at de opfatter det som en succes, bare at få eleverne til at deltage.

Klassen bærer i høj grad præg af, at der er en stor gruppe elever, der er glade for idræt, og som er meget aktive, og så er der en anden mindre gruppe elever, der ikke er særligt motiverede. Det virker næsten som om, der er to hold i klassen. Den store gruppe af motiverede elever er ret selvkørende, og praksis i denne gruppe er ikke så afhængig af, om der er en lærer til stede. I den anden gruppe påvirkes praksis meget af en lærers tilstedeværelse.

Meningsforhandlingen forgår for én gruppe elever indirekte gennem deltagelse og de tingsliggjorte værdier, som lærerne bringer på banen, og som eleverne accepterer. Der er sjældent tale om en direkte meningsforhandling med karakter af en direkte diskussion/konflikt. I en anden gruppe elever foregår meningsforhandlingen ofte mere direkte i en samtale/diskussion med lærerne. Lærernes deltagelse bærer præg af, at de må bruge en del energi på den gruppe af elever, der ikke er så motiveret. Dette betyder mindre energi og tid til at give feedback til de elever, der er motiveret, hvilket er en frustration for begge lærere.

Lærerne anvender *Fælles Mål* i deres årsplanlægning, og prioriterer at leve op til faghæftets indholdsområder – også de områder de ikke er så stærke på. Lærerne italesætter ofte værdier som at 'give det en chance' og 'at det er vigtigt at deltage også selvom det ikke lige er fodbold'. Begge lærere er også ganske positive omkring, hvorvidt *Fælles Mål* bidrager positivt til idrætstimerne.

Praksis i case #5 kan opsummeres ved bl.a. at være karakteriseret ved:

1. At der er to eller flere parallelle praksisser, hvor meningsforhandlingen foregår internt i grupperne og ikke så meget grupperne imellem.
2. At der er store forskelle på, hvordan meningsforhandlingerne foregår i forskellige grupper.
3. At lærerne må bruge en del tid på klasseledelse. Det frustrerer lærerne, at de skal bruge tid og energi de hellere ville bruge op noget fagligt.

DE IDRÆTSUSIKRE ELEVER – CASE #5

De idrætsusikre elever i denne case kan beskrives som to forskellige grupper.

Den ene gruppe af idrætsusikre elever var ikke særligt motiverede for at deltage i undervisningen, og valgte ofte slet ikke at deltage. Eleverne fortalte, hvordan de kunne glemme deres tøj derhjemme, og så sige til læreren, at forældrene havde glemt at lægge ekstranøglen ud. I andre aktiviteter deltog eleverne, men med et lavt aktivitetsniveau. Denne gruppe elever var vanskelige for lærerne at inkludere i undervisningen, fordi eleverne ofte ikke selv havde meget lyst til at deltage.

En anden gruppe af idrætsusikre elever var en gruppe, der ikke var obstruktive eller meget udfordrende på samme måde som den ovenstående gruppe. Eleverne i denne gruppe deltog med et højere aktivitetsniveau, men de havde ikke særligt gode idrætsfaglige kompetencer. Det lave idrætslige niveau kom f.eks. til udtryk ved, at nogle elever havde svært ved at koordinere ordentlige kastebevægelser, nogle havde en dårlig koordination i forhold til at gribe en bold, og andre havde vanskeligt ved at løbe særligt hurtigt pga. dårlig koordination og overvægt. Aktiviteterne var som regel niveauinddelt, og det virkede ikke som om, at denne gruppe elever havde nogen problemer med at deltage i undervisningen.

Der syntes at være to overordnede strategier fra lærernes side for at tage hensyn til de idrætsusikre elever. For det første var indholdet i timerne ikke kun centreret omkring de store boldspil, hvor der kan være stor risiko for, at enkelte stærke elever bliver meget dominerende. Dette havde den funktion, at de elever der ikke var så gode til f.eks. boldspil, kunne opleve under dans, at det var dem der var 'de gode'. For det andet var langt de fleste spil delt op, sådan at eleverne selv kunne vælge, hvilken gruppe man spillede sammen med. Begge lærere gav desuden udtryk for, at de godt kunne ønske sig mere tid og overskud til at hjælpe denne gruppe elever med feedback, men at det var svært at finde tiden – bl.a. på grund af, at gruppen af mindre motiverede elever optog lærernes opmærksomhed. På trods af at gruppen af mindre motiverede elever sjældent havde en direkte indflydelse på resten af klassens praksis, fik de alligevel stor betydning for klassens praksis indirekte, via lærernes manglende overskud til at hjælpe de idrætsusikre elever.

De vigtigste forhold omkring de idrætsusikre elever i case #5 kan opsummeres således:

1. Den ene gruppe er svære at motivere til at deltage. Det lykkedes ikke i særlig høj grad at inkludere denne gruppe i timerne.
2. Den anden gruppe deltager, men er ikke særligt dygtige. Det lykkedes i høj grad at inkludere denne gruppe i timerne.
3. Indholdet i timerne var varieret sådan, at det ikke altid var de samme elever, der var dygtige.
4. Mange aktiviteter var niveauinddelt sådan, at eleverne kunne spille sammen med nogen på ca. samme niveau.

19. OPSAMLING PÅ CASEBESKRIVELSER

Case beskrivelserne er udarbejdet i et omfang og med en systematik, der forhåbentligt gør det muligt for læserne at sætte sig ind i praksis i de fem cases. Følgende er en kort opsummering på de fem casebeskrivelser. Opsummeringen er en samlet fremstilling af de opsamlings, der er lavet efter hvert afsnit i de enkelte casebeskrivelser.

Elevernes deltagelse Case #1	Elevernes deltagelse Case #2	Elevernes deltagelse Case #3	Elevernes deltagelse Case #4	Elevernes deltagelse Case #5
Eleverne er engagerede, nærværende og aktivt deltagende i timerne. Eleverne udviser stor accept af, at ikke alle elever har samme idrætslige forudsætninger. Eleverne deltager også i de aktiviteter, de ved første øjekast ikke er så opsatte på. Måden eleverne deltager på er inkluderende på den måde, at der blev gjort plads til de idrætsusikre elever. Refleksion over egen og andres deltagelse og præstation er en hyppigt forekommende måde at deltage på.	Der er store forskelle i måden at deltage på. Der er ikke mange elever der sidder ude, men der er ofte en gruppe, hvis deltagelse primært består i ikke at blive opdaget. Det er vanskeligt for de idrætsstærke elever og de idrætsusikre elever at deltage i de samme aktiviteter samtidig. Hele klassens deltagelse præges ganske meget af få elever og nogle gange blot en enkelt elev. Deltagelsen synes at være meget afhængig af aktiviteten – vælger lærerne noget andet end det eleverne gider, er der stor modstand. Eleverne inddrages i undervisningen (gymnastik, spring, opvarmning).	Undervisningen er ofte niveau og/ eller køns-opdelt Drengenes deltagelse tager ofte afsæt i konkurrencen og der er fokus på reglerne Pigernes deltagelse tager afsæt i, at 'de skal hygge sig', og regler og konkurrencen spiller som regel ikke nogen stor rolle i pigernes deltagelse. Der er ingen eller få elever, der ikke deltager. Elevernes deltagelse følger ofte et ganske bestemt mønster, ligesom timens opbygning også gør det. Instruktionerne er korte og der er sjældent lang ventetid for at komme i gang.	Eleverne er meget aktive, og intensiteten er høj i langt de fleste aktiviteter. Måden eleverne deltager på er meget forskellig i forskellige grupper. Der er en gruppe på 4-6 drenge, der ofte kræver en del opmærksomhed fra lærernes side. Nogle gange er der blot tale om at gruppen larmer lidt, andre gange er denne gruppe elever deciderede obstruktive, og forsøger at få andre elever 'med på vognen'. Eleverne er meget opmærksomme på hinanden, og måden de deltager på er mere styret af de sociale normer i gruppen end lærernes faglige dagsorden. Der er en elev der bliver mobbet, hvilket skaber en del konflikter, og har stor betydning for måden eleverne deltager på. I situationer, hvor der er en konflikt eller der sker mobning, overtager den sociale dagsorden helt praksis og al fokus på faglighed forsvinder. Måden eleverne deltager på er ganske afhængig af, om der er en lærer til stede.	Der er ofte en gruppe elever, som deltager på en noget anderledes måde, end lærerne lægger op til. Størstedelen af eleverne i denne gruppe kommer fra den samme klasse (B-klassen). Der er stor forskel på elevernes engagement og indstilling til idræt. Det virker som om, der er to hold i klassen. Et stort hold af elever der godt gider, og et mindre hold af elever der sjældent gider. Gruppen af motiverede elevers deltagelse bliver sjældent påvirket direkte af den anden gruppe elevers deltagelse. Nogle elever er meget afhængige af, at der er en lærer til stede.

Lærernes deltagelse Case #1	Lærernes deltagelse Case #2	Lærernes deltagelse Case #3	Lærernes deltagelse Case #4	Lærernes deltagelse Case #5
Lærernes deltagelse er især kendetegnet af, at de har mange forskellige måder at deltage på, og at de konstant skifter mellem disse forskellige deltagelsesformer. Begge lærere er meget aktive og deltagende under alle lektioner. Lærernes deltagelse er koordineret, da der er meget kontakt mellem de to lærere undervejs i timerne. Lærerne er ofte selv deltagende spillere i selve aktiviteten. Lærernes deltagelse er primært styret af erfaring og ikke Fælles Mål. Feedback til eleverne er centreret omkring mulige forbedringer og ikke eventuelle fejl.	Lærernes deltagelse er påvirket af måden eleverne deltager på. Gruppen af dominerende elever og deres modstand imod en række aktiviteter fylder meget og påvirker lærernes deltagelse. Lærerne må bruge en del energi på klasseledelse og konfliktløsning. Lærernes deltagelse består primært af instruktion/igangsættning efterfulgt af et fokus på klasseledelse. Lærerne gav også i et mindre omfang feedback til eleverne. Lærernes deltagelse er i højere grad styret af erfaring og egne undervisningskompetencer end Fælles Mål.	Læreren er meget aktiv og meget synlig i sin kommunikation og tilstedeværelse. Læreren følger et ret fast mønster. Læreren afsæt for undervisningen er fokus på forskellige spil. Han fokuserede meget på spillets regler og bruger meget tid på individuel feedback til eleverne, der næsten altid går på tekniske eller taktiske elementer af det spil, eleverne er i gang med. Læreren er meget aktiv med at give eleverne feedback. Både til de dygtige elever og de mindre dygtige elever	veksler mellem instruktion, feedback og selv at deltage i aktiviteten. At lærernes deltagelse ofte er rettet imod mindre grupper af elever. At lærerne i nogle grupper deltager med feedback og et fagligt fokus, mens de i andre primært deltager med fokus på klasserumsledelse og konfliktløsning. At lærerne insisterer på, at eleverne skal deltage i alle aktiviteter. At når lærerne selv deltager aktivt i spillet, sker det altid med fokus på at hjælpe eleverne.	Lærernes måde at deltage på skifter ofte, afhængigt af hvilke elever de står overfor. Deltagelsen skifter mellem instruktion, feedback, konflikt-håndtering og at de selv kan deltage som aktive spillere. Der er ikke altid overskud til feedback til de enkelte elever, hvilket frustrerer lærerne. Lærerne er insisterende omkring alle elevernes deltagelse. Lærerne bruger meget tid på at overtale/motivere den gruppe elever, der ikke er så motiveret. Lærerne vil gerne deltage som spillere i de konkrete aktiviteter, men det er sjældent, det lader sig gøre.
Tingsliggørelse Case #1	Tingsliggørelse Case #2	Tingsliggørelse Case #3	Tingsliggørelse Case #4	Tingsliggørelse Case #5
Tingsliggørelsen er bevidst fra lærernes side. Tingsliggørelsen foregår i starten af timerne, i timeouts og i timerens afslutning. Tingsliggørelsen er let at få øje på og hyppigheden er stor. Det er ganske let at registrere indholdet af de mange korte snakke og timeouts. Det lykkes at tingsliggøre de ønskede værdier og normer. Eleverne accepterer de værdier og normer som lærerne ønsker, skal være gældende. F.eks. at eleverne accepterer deres forskellige	Værdier og normer bliver sjældent italesat. Tingsliggørelsen er ofte ubevidst fra både elevernes og lærernes side. Der gøres ikke brug af timeouts eller fælles afslutninger på timerne, ligesom der ikke tingsliggøres specifikke normer eller værdier i starten af timerne. De få gange lærerne forsøger at tingsliggøre værdier eller normer, der ligger uden for de gældende værdier i konkurrencesport, skaber det modstand.	Tingsliggørelsen foregår gennem måden læreren og eleverne deltager på. Der sker sjældent en direkte italesættelse af værdier og normer. Når værdier og normer italesættes foregår det som regel i den individuelle feedback eller i starten af timen. Værdier og normer fra sportens verden yder en stor indflydelse på praksis – især hos drengene. De gældende værdier og normer bliver sjældent udfordret, og både elever og lærere synes at være tilfredse med de	En række værdier og normer med afsæt i mindre grupper sociale mønstre er styrende for gruppens praksis. Der er stor forskel på hvilke normer og værdier, der er gældende i forskellige grupper. Eleverne vælger ofte selv fokus, hvilket har stor betydning for aktivitetens karakter. Især værdier som 'at deltage' og 'give alle aktiviteter en chance' er værdier og normer, som lærerne forsøger at	Villighed til at prøve noget nyt og at give det en chance ofte bliver italesat. For en stor gruppe af eleverne er disse værdier blevet tingsliggjort og accepteret. Der er ofte en kort fælles afslutning. Der er en del korte pauser mellem eller under forskellige aktiviteter. Disse pauser anvendes ofte af lærerne til at henvende sig til specifikke grupper af elever, men sjældent hele klassen samlet. Under disse pauser bliver der ofte talt om,

idrætslige niveau. Lærerne er bevidste om at bruge tingsliggørelse, men de kobler det ikke til deres muligheder for at få indflydelse på meningsforhandlingen.		gældende tingsliggjorte værdier. De værdier der tingsliggøres er at være aktiv, at deltage i spillet, at svede, at have det sjovt og til dels at vinde.	tingsliggøre. Den direkte tingsliggørelse og italesættelse sker sjældent, når hele klassen er samlet, men i stedet under aktiviteterne i mindre grupper.	hvordan lærerne ønsker at eleverne skal deltage. Tingsliggørelsen sker således ofte i små grupper. Værdier og normer fra sportens verden øver en stor indflydelse, da en stor gruppe elever er aktive i foreningslivet uden for skolen.
Meningsforhandling Case #1	Meningsforhandling Case #2	Meningsforhandling Case #3	Meningsforhandling Case #4	Meningsforhandling Case #5
Meningsforhandlingen foregår ofte på en måde, hvor både lærere og elever har indflydelse på den mening, der bliver forhandlet frem. Elevernes tingsliggjorte værdier bidrager til meningsforhandlingen når læreren ikke er til stede. Meningsforhandlingen består i høj grad af en fortløbende meningsforhandling, hvor praksis bliver justeret, og ikke få og store diskussioner, hvor praksis skal laves helt om. Både lærere og elever er engagerede nok til aktivt at deltage i meningsforhandlingen og villige til at lade sig påvirke.	Få elever dominerer forhandlingen og er styrende for praksis for hele klassen. Det er eleverne, der er dygtige til sport, der ofte dikterer praksis. Meningsforhandlingen sker med afsæt i tingsliggjorte værdier og normer som eleverne har med sig 'udefra'. Værdier og normer fra sportens verden er dominerende i meningsforhandlingen, og er dermed også styrende for praksis. Det er en konstant kamp for lærerne at forhandle en praksis igennem, som de er tilfredse med. Det er ikke altid at det lykkedes for lærerne at have den indflydelse på praksis, som de ønsker.	Meningsforhandlingen er påvirket meget af lærerens og elevernes deltagelse. Meningsforhandlingen er ikke direkte eller konfliktfyldt, men opstår gennem elevernes og lærerens måde at deltage på. Måden der forhandles mening på er meget ens i alle timerne.	Meningsforhandlingen er forskellig i forskellige grupper. I gruppen af drenge er meningsforhandlingen med lærerne ofte direkte og til tider konfliktfyldt. I den store gruppe elever er meningsforhandlingen mere indirekte og sjældent konfliktfyldt. Meningsforhandlingen er baseret på forskellige underliggende værdier og normer. Meningsforhandlingen foregår parallelt. Meningsforhandlingen i den ene gruppe påvirker ikke i særlig høj grad meningsforhandlingen i den anden gruppe.	Meningsforhandlingen er meget forskellig for hhv. gruppen af elever der er motiveret, og gruppen af elever der er mindre motiveret. De elever der ikke er så motiverede, ikke har nogen stor effekt på de elever der gerne vil deltage. Meningsforhandlingen foregår ofte i mindre grupper. Der er ofte en mindre gruppe af elever, der udfordrer den praksis som læreren ønsker, skal være gældende.
Meningen ifølge lærerne og eleverne Case #1	Meningen ifølge lærerne og eleverne Case #2	Meningen ifølge lærerne og eleverne Case #3	Meningen ifølge lærerne og eleverne Case #4	Meningen ifølge lærerne og eleverne Case #5
Det er vigtigt for lærerne, at eleverne bliver glade for idræt og bevægelse. Lærerne anvender faget til at give gode sociale forhold mellem eleverne og mellem lærerne og eleverne.	Det er vigtigt for lærerne, at eleverne bliver glade for idræt og bevægelse, og idrætstimerne må gerne inspirerer til deltagelse i idræt uden for skolen. Det er vigtigt for lærerne, at alle er med, og at	Ifølge eleverne handler faget om at have det sjovt, være aktiv og at man lærer nogle idrætsgrene. Der er ikke basis for at sige, at de elever der er meget motiveret for idræt opfatter fagets	Eleverne ser fagets formål som at være aktive og have det sjovt. Lærerne prioriterer, at eleverne udvikler en glæde ved idræt og bevægelse. Lærerne ønsker, at	Faget handler ifølge eleverne om, at have det sjovt og være aktiv. Der er ikke basis for at sige, at de elever der er meget motiveret for idræt opfatter fagets formål anderledes, end de elever der er mindre

Lærerne ønsker, at faget skal inspirere eleverne til idrætsdeltagelse i fritiden. Eleverne mener, at faget skal være sjovt og man skal være aktiv. Ca. halvdelen af klassen mener, at man skal lære noget – nemlig reglerne til forskellige spil og sociale kompetencer, herunder inklusion.	alle syntes det er sjovt. Begge lærere prioriterer bevægelsesglæde og en undervisning der kører uden for mange konflikter højere end at de nødvendigvis skal leve op til alle mål i Fælles Mål. Det skal være sjovt, man skal være aktiv, og eleverne skal have stor indflydelse på indholdet. De fleste elever mener, at man ikke skal lære noget – De elever, der mener, at man skal lære noget peger på reglerne til forskellige spil, samt udstrækning. Lærerne trækker på egne erfaringer og ikke Fælles Mål, når de beskriver meningen med faget. Palle ser et modsætningsforhold mellem at leve op til Fælles Mål og kunne levere timer som eleverne synes er sjove.	formål anderledes end de elever, der er mindre motiveret i denne case. Der er vigtigt for læreren at eleverne deltager og er aktive i timerne, og bliver motiveret til at deltage i idræt uden for skolen – især de elever der ikke i forvejen er særligt motiveret for at dyrke idræt. Ifølge læreren skal eleverne lære, at alle deltager med forskellige forudsætninger.	eleverne får lyst til også at dyrke idræt uden for skolen. Begge lærere anvender Fælles Mål og insisterer på, at eleverne skal lære de mål der er beskrevet deri. Alligevel fylder Fælles Mål ikke meget, når lærerne skal beskrive fagets vigtigste mål.	motiveret i denne case. Det er vigtigt for lærerne, at eleverne bliver glade for idræt og bevægelse, og denne bevægelsesglæde må eleverne meget gerne tage med sig også uden for skolen. Lærerne prioriterer fagets bredde og de mål der er i Fælles Mål. Det er vigtigt for lærernes at eleverne lærer at tage de udfordringer der kommer, og accepterer at ikke alle idrætstimer kan bruges på fodbold.
Praksis Case #1	Praksis Case #2	Praksis Case #3	Praksis Case #4	Praksis Case #5
Stort set alle elever er deltagende. Dette gælder også de elever, der ikke er så gode til idræt. Eleverne ofte er med til at aktivitetsudvikle på aktiviteterne. Fokus ligger ofte på taktisk og tekniske elementer. Praksis er stabil og der er ikke stor forskel på praksis i én time sammenlignet med en anden. Dette går ikke på timens indhold, men på eleverne og lærernes måder at deltage på og måden der tingsliggøres på.	Få elever er dominerende i meningsforhandlingen. Tingsliggørelsen er ubekendt og ofte er det værdier og normer fra konkurrencesportens verden, der øver indflydelse på meningsforhandlingen. Det lykkes kun delvist at få aktiveret de idrætsusikre elever på trods af lærernes fokus på denne gruppe elever. Lærerne må bruge den del tid og energi på klasseledelse, hvilket går ud over den tid og energi der er til rådighed	Praksis er i de fleste lektioner ganske ens. Timerne var bygget over samme skabelon, elevernes og lærerens måde at deltage på og meningsforhandling var ens, måden at instruere på var ens osv. Praksis bliver sjældent udfordret eller forsøgt ændret af hverken læreren eller eleverne. Både læreren og eleverne synes at være godt tilfredse med praksis som den er. Praksis opstår på baggrund af indirekte meningsforhandling og ikke gennem konflikter eller direkte forhand-	der kører to eller flere parallelle praksisser, der ikke påvirker hinanden i særlig høj grad. En gruppe elever accepterer ikke de værdier og normer som lærerne og resten af klassen tingsliggør. Lærerne har meget mindre indflydelse på praksis i denne gruppe. Når der mobbes overtager den sociale dagsorden praksis. Lærerne insisterer på at indholdet i timerne består af andet end boldspil.	Der er to eller flere parallelle praksisser, hvor meningsforhandlingen foregår internt i grupperne og ikke så meget grupperne imellem. Der er store forskelle på, hvordan meningsforhandlingerne foregår i forskellige grupper. Lærerne må bruge en del tid på klasseledelse. Det frustrerer lærerne, at de skal bruge tid og energi de hellere ville bruge op noget fagligt.

Eleverne tager hensyn til hinanden.	til feedback.	linger. Tingsliggørelsen er ubevidst, men alligevel er der god overensstemmelse mellem de tingsliggjorte værdier og lærerens mål med timerne. Tingsliggørelsen sker gennem lærerens og elevernes deltagelse – ikke italesættelse af værdier og normer.		
De idrætsusikre elever Case #1	De idrætsusikre elever Case #2	De idrætsusikre elever Case #3	De idrætsusikre elever Case #4	De idrætsusikre elever Case #5
De idrætsusikre elever deltager stort set altid. Eleverne er ofte med til at aktivitetsudvikle på aktiviteterne. Aktiviteterne har ofte en karakter der gør at de idrætsusikre elever ikke bliver udstillet. F.eks. når der er mange bolde i spil. Fokus ligger ofte på taktisk og tekniske elementer. Der er i klassen stor accept af, at ikke alle deltager med ens forudsætninger. Lærernes egen aktive deltagelse i selve spillet har ofte en positiv indflydelse på de idrætsusikre elever. De idrætsusikre elever er glade for at deltage.	Der er kun tale om få elever, der beskrives som idrætsusikre. I nogle aktiviteter er der mulighed for at deltage med de kompetencer de har – i andre er det meget svært for dem at deltage, da de ikke har de fornødne tekniske færdigheder eller hurtighed til at følge med. Det er meget svært, eller helt umuligt for denne gruppe elever at komme til orde, og de har kun minimal indflydelse på praksis. Der synes at være et dilemma, hvor lærerne, for at tilgodese ønskerne hos de den store gruppe meget idrætsglade elever, nogle gange må vælge en praksis, der er uhensigtsmæssig for de idrætsusikre elever. I nogle aktiviteter bliver det idrætslige niveau meget tydeligt, hvilket udstiller de idrætsusikre elever.	Aktiviteterne som regel var niveauinddelt. Læreren lægger meget vægt på at gennemgå regler og sikre sig, at alle ved, hvordan spillene skal spilles. Læreren er meget aktiv med at give feedback til de idrætsusikre elever. De idrætsusikre elever føler sig ikke intimideret, og oplever ikke at de idrætsstærke elever er en barriere for at deltage.	Alle elever kan deltage i aktiviteterne Timerne består af mange varierende typer aktiviteter, hvilket betyder at alle elever er gode til nogle, men ikke alle aktiviteter. Ofte er det muligt selv at vælge fokus eller niveau Det er nødvendigt for lærerne at bruge meget energi på klasserumsledelse, hvilket gør det svært at nå at give støtte og vejledning til de elever, der har mest brug for det.	Den ene gruppe er svære at motivere til at deltage. Det lykkedes ikke i særlig høj grad at inkludere denne gruppe i timerne. Den anden gruppe deltager, men er ikke særligt dygtige. Det lykkedes i høj grad at inkludere denne gruppe i timerne. Indholdet i timerne var varieret sådan, at det ikke altid var de samme elever, der var dygtige. Mange aktiviteter var niveauinddelt sådan, at eleverne kunne spille sammen med nogen på ca. samme niveau.

Tabel 4. En oversigt over de vigtigste karakteristika for hver case.

FEMTE DEL – CROSS-CASE ANALYSE OG DISKUSSION

I afhandlingens femte del præsenteres cross-case analysen i fire temaer. Analysen har til formål at besvare studiets forskningsspørgsmål.

Det første tema er læring. Her sammenlignes lærernes og elevernes holdninger til læring i idrætstimerne med Ministeriet for Børn og Undervisnings mål med faget. Desuden diskuteres hvordan der kan skabes større overensstemmelse mellem praksis og *Fælles Mål*. Tema #2 er meningsforhandling. Her præsenteres fem indsigter om sammenhængen mellem deltagelse, tingsliggørelse, meningsforhandling og praksis i idrætstimerne. I tema #3 beskrives forskellige strategier for inklusion af idrætsusikre elever, samt praksisser der gør det vanskeligt for disse elever at deltage i idrætstimerne. Disse tre første temaer opstod i den beskrevne systematic combining forskningsproces.

I det fjerde og sidste tema samles de tre foregående tema i en fremstilling af, hvad der karakteriserer kvalitet i idrætstimerne i disse fem cases, og hvilke barrierer og muligheder der er knyttet dertil. Dette fjerde tema udgør den endelige teori om kvalitet i idrætstimerne.

20. TEMA #1 - LÆRING

På trods af øget fokus på faglighed i folkeskolen siden årtusindskiftet, pegede EVA-rapporten i 2004 på, at der i idrætsfaget var meget lidt fokus på læring (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004, p. 5). Læring var derfor allerede fra starten af dette projekt et fokusområde. Temaets relevans blev bekræftet og styrket efterhånden som den iterative forskningsproces skred fremad, og udgør derfor det første af fire temaer i cross-case analysen.

20.1 HVAD MENER LÆRERNE OG ELEVERNE AT ELEVERNE SKAL LÆRE?

I afsnit 1.6.1 blev det kort beskrevet, hvad eleverne, ifølge lovgivningen, skal lære i idrætsfaget. I dette afsnit beskrives lærernes og elevernes holdninger til, hvad eleverne bør lære i idrætstimerne.

Der er stor overensstemmelse mellem de otte læreres holdninger til, hvad eleverne skal lære i idrætstimerne. Det er i særdeleshed glæden ved idræt og bevægelse, lærerne fremhæver som idrætstimernes vigtigste læringsudbytte. Lærernes nævner også andre vigtige udbytter, men glæden ved bevægelse fremstår entydigt som fagets vigtigste funktion ifølge lærerne. Argumentet for at glæden ved idræt og bevægelse er vigtig, knytter sig til ønsket om at bidrage til elevernes sundhed. Lærerne vurderer, at to lektioners idræt om ugen ikke er nok til at gøre en sundhedsmæssig forskel. Derfor prioriterer de, at eleverne bliver inspireret til idrætsdeltagelse uden for skolen gennem positive oplevelser med idræt i skolen. Lærerne fremhæver specielt vigtigheden af, at de elever, der ikke er så glade for idræt, lærer at idræt og bevægelse kan være sjovt. Svarerne fra de otte lærere i dette studie understøtter de kvantitative data i SPIF-rapporten, der viser at idrætslærerne oplever

både et øget fokus på sundhed og et øget ansvar for elevernes sundhed (Munk & von Seelen, 2012, p. 34).

Ud over bevægelsesglæde nævner lærerne sociale kompetencer som f.eks. fairplay, teamwork og samarbejde som vigtige elementer af elevernes udbytte af idrætstimerne. Disse sociale kompetencer ligger, ifølge lærerne, implicit i idrætstimerne indhold og er sjældent særligt fremtrædende eller synlige i planlægningen af idrætstimerne. Det tredje element lærerne nævner, er ønsket om at eleverne opnår kropsbevidsthed i idrætstimerne. Dette er ofte formuleret som, at eleverne skal '*lære deres krop at kende*' eller at eleverne skal '*kende deres egne grænser*'. Lærerne mener ikke, at det er specielt vigtigt, at eleverne bliver dygtige til de forskellige idrætsgrene. Lærerne ekspliciterer, at det er vigtigere, at eleverne får lyst til at dyrke idræt, end at de bliver specielt dygtige til det. Lysten til at dyrke idræt prioriteres altså over kropslig læring.

En kort opsummering af hvad lærerne peger på, som det vigtigste eleverne skal lære i idrætstimerne:

Lærer	Målsætning for elevernes læring
Majken	Bevægelsesglæde samt at eleverne lærer, at det er sjovt at bruge kroppen i forskellige sammenhænge.
Anne	Livslang bevægelsesglæde samt at eleverne har lyst til at fortsætte med idræt efter skoletiden.
Martin	Kropsbevidsthed og at eleverne lærer, at fysisk aktivitet kan give velvære og sundhed. Desuden nævnes teamwork og fairplay.
Nina	At eleverne lærer, at idræt er sjovt, sådan at de får lyst til at dyrke idræt – desuden nævnes sociale kompetencer.
Palle	Kropsbevidsthed og glæden ved idræt.
Kathrine	Sociale kompetencer samt at have det sjovt med idræt
Simon	De skal lære, at de er forskellige samt glæden ved idræt
Peter	De skal lære, at man kan lære noget af alle situationer samt at idræt er sjovt.

Tabel 5. Oversigt over de vigtigste læringsmål i idrætstimerne ifølge lærerne.

Ingen af lærerne anvender *Fælles Mål* som referenceramme, når de beskriver, hvad eleverne skal lære. I stedet trækker lærerne på personlige overbevisninger om fagets vigtigste bidrag til elevernes udbytte af folkeskolen. En personlig mavefornemmelse. På trods af at lærernes prioriteringer ikke i særlig høj grad er styret af fagets officielle mål, er der, som det fremgår af tabel 5 og case-beskrivelserne, stor enighed blandt lærerne. Årsagen til at lærernes prioritering af elevernes læringsudbytte er sammenfaldende, skyldes givetvis at de påvirkes af den sundhedskultur, der ifølge Annemari Munk Svendsen, er gældende for folkeskolen. Svendsen beskriver, i sin ph.d.-afhandling den gældende kultur som en mobiliseringskultur (Svendsen, 2009, p. 192). Ifølge Svendsen handler sundhed i skolen efter årtusindskiftet i høj grad om bevægelse. Eleverne skal ikke længere '*bare være sunde, men netop sunde og aktive*' (Svendsen, 2009, p. 187). Mobiliseringskulturen skal, ifølge Svendsen, forstås som motivation til bevægelse og evnen til at ændre dårlige vaner til gode. Dette er helt i overensstemmelse med holdningen hos lærerne i de fem cases, der netop fremhæver fagets muligheder for at skabe gode bevægelsesvaner som fagets vigtigste eksistensberettigelse. Lærerne synes i højere grad at være styret af denne gældende sundhedskultur end af fagets formelle

målsætning, når de beskriver fagets vigtigste formål. Ud over at *Fælles Mål* ikke spiller nogen stor rolle, når lærerne skal beskrive fagets vigtigste læringsmål, er der stor forskel på hvordan lærerne forholder sig til de mål, der falder uden for egne spidskompetencer. Nogle lærere holder fast i, at eleverne skal igennem de fagområder, der er beskrevet i *Fælles Mål*, også selvom de falder uden for lærernes 'comfort zone'. Andre lærere tillægger ikke *Fælles Mål* nogen stor værdi, og anvender dem sjældent. Der er derfor stor forskel på den indflydelse, *Fælles Mål* øver på de forskellige praksisser.

Det mest iøjnefaldende ved elevernes holdning til læring i idrætstimerne er, at de sjældent har en. Det er vanskeligt at få eleverne til at tale om, hvad de skal lære i idræt. Primært fordi mange elever ikke mener, at de lærer noget i idræt og at det ej heller er meningen med faget. Dette hænger givetvis sammen med, at eleverne forbinder det 'at lære noget' med en lærer, der fortæller dem noget de ikke ved i forvejen, eller at de læser noget i en bog. En anden årsag til at eleverne ikke definerer udbyttet af i idrætstimerne som læring er, at eleverne ofte kobler læring med noget, der er adgangsgivende til uddannelse og jobs. Læring i idrætsfaget er et koncept eller en ide, som de fleste elever har svært ved at forholde sig til. Eleverne ser formålet med idrætstimerne som at have det sjovt og være fysisk aktiv med henblik på at fremme sundheden. Eleverne udtrykker også enkelte andre potentielle udbytter af idrætstimerne, men 'at have det sjovt' og at 'være aktiv' er meget dominerende. Få elever mener, at de skal lære regler til forskellige sportsgrene og/eller sociale kompetencer. I øvrigt samme læringsudbytter som også eleverne gav udtryk for i Hillerødprojektet i 1983. De fleste elever mener, at de kender spillene/aktiviteterne i forvejen, og derfor ikke lærer noget. Elevernes holdning til læring i disse fem cases ligger tæt op af resultatet af et kvalitativt studie fra England, hvor 38 15-16-årige elever blev interviewet omkring formålet med idrætstimer. De engelske elever så også formålet med idrætstimerne som '*fun and enjoyment*' som det ene punkt og '*health education*' som det andet (Smith & Parr, 2007). Dette studie bekræfter også resultaterne fra et dansk casestudie, der bl.a. kiggede på elevernes forhold til læring i idrætstimerne i gymnasiet. Studiet beskriver, at eleverne i gymnasiet også var '*hesitant and skeptical as to whether they really were supposed to learn anything*' (Christensen, 2007, p. 9).

Ovenstående gennemgang af hhv. lærernes og elevernes holdninger til, hvad eleverne bør lære i idrætsfaget, viser en diskrepans mellem den officielle målsætning for elevernes læring (som fremgår af afsnit 1.6.1), og de visioner og mål der reelt er styrende for praksis. Faghæftet indeholder en lang række mål på en lang række forskellige områder, mens lærernes og eleverne målsætning med faget er centreret omkring enkelte områder. Det betyder, at nogle dele af *Fælles Mål* har en væsentlig større betydning for praksis end andre dele. Et forhold som SPIF-rapporten peger på, også er gældende på et generelt niveau (Munk & von Seelen, 2012, p. 36). Der er (mindst) tre måder at forholde sig til denne diskrepans på. Man kan lade være med at gøre noget og acceptere at praksis ikke afspejler fagets officielle målsætning, man kan ændre praksis sådan at den i højere grad lever op til *Fælles Mål*, eller man kan omskrive *Fælles Mål* sådan at de i højere grad afspejler praksis. Empirien fra afhandlingens fem cases peger således på mindst to vigtige diskussioner omkring læring:

1. Hvorfor er der en relativ stor diskrepans mellem de mål for faget, der reelt er styrende for praksis og Ministeriet for Børn og Undervisnings mål for faget?
2. Der er dele af *Fælles Mål*, der ikke øver megen indflydelse på praksis. Bør *Fælles Mål* i højere grad afspejle lærernes arbejde og visioner for faget? Bør lærernes

mål om at inspirere til bevægelse have forrang for de mål i *Fælles Mål*, som lærerne ikke prioriterer? Med andre ord – bør *Fælles Mål* skrives om, så de bedre afspejler praksis?

I de kommende afsnit vil disse to punkter blive diskuteret.

20.2 HVORFOR DEN STORE DISKREPANS MELLEM LÆRERNES MÅL OG FÆLLES MÅL?

Det første spørgsmål er, hvorfor lærerne i så høj grad trækker på egne personlige overbevisninger samt den gældende sundhedsdiskurs og i mindre grad på *Fælles Mål*, når de skal beskrive hvad eleverne bør lære i idrætstimerne? Som beskrevet i afhandlingens første del, har der tidligere i Danmark været inspektører der tog rundt på skolerne og tjekkede, at idrætslærerne levede op til fagets formelle indhold. En ordning der fortsat er en realitet i mange lande – f.eks. England. Det er vanskeligt, og ej heller ønskeligt, at forestille sig en sådan ordning i Danmark, hvor der ligesom i de andre nordiske lande, er tradition for stor pædagogisk frihed til skolerne og til lærerne (Annerstedt, 2008, p. 308). Der er altså behov for et andet værktøj end inspektører og timesedler, der kan skabe sammenhæng mellem faghæftet og praksis.

Lærerne ønsker at bidrage til elevernes glæde ved idræt. Et ønske der næppe kan siges noget dårligt om, og det er da også helt på linje med *Fælles Mål*, der netop beskriver fagets formål som *'eleverne skal have mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt og udvikle forudsætninger for at forstå betydningen af livslang fysisk udfoldelse'* (Undervisningsministeriet, 2009, p. 3). Diskrepansen mellem lærernes målsætning og *Fælles Mål* er altså ikke, at lærernes visioner falder uden for fagets formelle formål. Problemet er, at dele af *Fælles Mål* ikke spiller den store rolle for lærerne, når de skal beskrive, hvad de ønsker at opnå med idrætsfaget. Lærernes svar i dette studie understøttes af SPIF-rapporten, der peger på, at lærerne føler sig mindre forpligtet til at leve op til *Fælles Mål* i idræt end i de boglige fag (Munk & von Seelen, 2012) – hvilket formelt set er ukorrekt.

Årsagen til denne diskrepans kan givetvis findes i idrætstimerne aktuelle praksis. Ikke nødvendigvis i det der foregår, men nærmere i det der ikke foregår i idrætstimerne.

Hay og Penney (2009) foreslår, at *'quality physical education requires the concerted and considered alignment of curriculum, pedagogy and assessment'* (Hay & Penney, 2009, p. 389). Argumentet er altså, at kvalitet i idrætstimerne kræver, at *Fælles Mål* og den anvendte pædagogik og vurdering¹³ hænger sammen. 'Vurdering' kan defineres som: *'the collection and interpretation of information about students' learning in PE'* (Hay & Penney, 2009, p. 391), og den kan foregå på forskellige måder. F.eks. kan vurdering være: *'assessment provides information for the purpose of giving feedback and enhancing learning'* (Hay, 2006, p. 313). Denne form for vurdering kaldes fremover for uformel vurdering. Her søger læreren at opnå viden om den enkelte elevs færdighedsniveau og kompetencer, for bedre at kunne planlægge den kommende undervisning. Vurdering kan også betyde: *'assessment provides information on the degree to which students are meeting established standards and as such fulfils the purpose of ensuring teacher accountability for the implementation of the prescribed curriculum'* (Hay, 2006, p. 313). Denne form for vurdering kaldes fremover for formel vurdering. Her

¹³ Jeg anvender ordet 'vurdering' som synonym med det engelske 'assessment'.

er formålet at måle, hvorvidt lærerne har levet op til deres ansvar, ved at vurdere om eleverne har lært de kompetencer, der er beskrevet i *Fælles Mål*. Dette er politikernes redskab til at vurdere om lærerne gør deres job. Denne form for formel vurdering er altså en måde at skabe ansvar for målopfyldelse¹⁴ hos skolerne og lærerne (Hay & Penney, 2009; Rink & Mitchell, 2002). Sker der ikke nogen form for vurdering, kan skolerne og lærerne ikke holdes ansvarlige for, om de lever op til de formelle krav eller ej. Som Rink (2002) peger på, er et vist niveau af ansvar for målopfyldelse, og dermed også vurdering, nødvendigt, hvis uddannelsesreformer eller nye læseplaner (som f.eks. implementeringen af *Fælles Mål*) skal have indflydelse på praksis. Rinks pointe er, at når der ikke er nogen form for opfølgning på om lærerne implementerer *Fælles Mål*, vil læseplanens indflydelse være begrænset.

Med afsæt i ovenstående argumentation synes svaret på spørgsmålet stillet i starten af dette afsnit at være oplagt. Fraværet af prøver og karakterer i idrætsfaget betyder, at lærerne kan vælge at tage afsæt i egne personlige præferencer i stedet for fagets formelle målsætning. Der er ingen formel vurdering – altså kan ingen stilles til ansvar for at undervisningen lever op til fagets formelle mål. Fraværet af prøver og karakterer i idrætsfaget gør det muligt for lærere og elever at nedprioritere de dele af *Fælles Mål*, der falder uden for klassens eller lærernes præferencer. Argumentationen passer fint med empirien fra denne afhandling, der netop viser, at lærernes anvendelse af *Fælles Mål* er meget forskellig samt at lærerne ikke tillægger *Fælles Mål* nogen stor betydning for, hvilket udbytte af idrætstimerne de prioriterer. Ved at indføre en mere formel vurdering af elevernes udbytte bør man således, med afsæt i denne argumentation, kunne øge sammenhængen mellem *Fælles Mål* og praksis.

Der er lavet to såkaldte udviklingsarbejder med indførelsen af prøver i idræt i Danmark, hvoraf kun den ene rapport er udgivet før afleveringen af nærværende afhandling. Katrine Bertelsen og Pia Paustian har indsamlet erfaringer med prøver i idræt fra tre danske skoler (Bertelsen & Paustian, 2011). Generelt er lærerne begejstrede og peger bl.a. på, at *Fælles Mål* i højere grad bliver integreret i undervisningen. Der kommer altså, ifølge lærerne, netop en bedre sammenhæng mellem *Fælles Mål* og praksis i idrætstimerne, hvilket ifølge Hay og Penney er en forudsætning for god kvalitet i idrætstimerne (Hay & Penney, 2009, p. 389). Lærerne vurderer, at prøverne har haft en positiv effekt på elevernes motivation, og eleverne er også meget positive overfor prøverne. Bl.a. fortæller eleverne, at de har lært at forberedelse er nødvendig til idrætstimerne og de efterspørger mere teori. To udsagn, der peger på at disse elever har haft et fokus på faglighed og læring, som ikke genfindes hos hverken de elever der deltog i SPIF-rapporten eller nærværende afhandling. Rapporten peger også på, at lærerne mangler gældende retningslinjer for karaktergivning, og at prøven bør tænkes ind i undervisningen i hele skoleåret. Den positive tilbagemelding fra de tre skoler i Bertelsen og Paustians rapport skal naturligvis ses i lyset af, at de skoler og lærere, der har deltaget, selv har ønsket det. Havde man pålagt en gruppe lærere at gennemføre prøven (som ville være tilfældet, hvis prøver og karakterer blev indskrevet i *Fælles Mål*) er det tvivlsomt, om erfaringerne ville være lige så positive.

Ud over at en række studier viser, at der skal foregå en form for formel vurdering for at læseplaner har en reel effekt, samt de gode erfaringer fra de få projekter, der er gennemført, har vi en Børne- og

¹⁴ Accountability på engelsk.

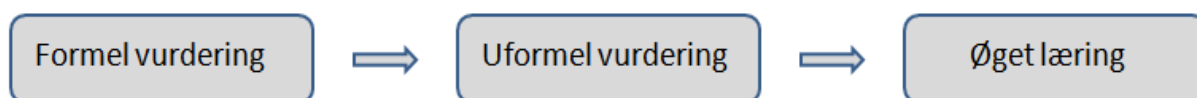
Undervisningsminister der er positivt stemt overfor prøver i idræt. På en konference i april 2012, hvor SPIF-rapporten blev præsenteret, blev muligheden for prøver i idræt diskuteret med Børne- og Undervisningsminister Christine Antorini, som så positivt på ideen. Vejen skulle altså være banet for prøver i idræt, og argumenterne taler for, at prøver i idræt kan bidrage positivt til at mindske diskrepansen mellem lærernes prioriteringer og *Fælles Mål*.

Men der er, som altid, også en argumentation der peger i modsatte retning.

20.3 UDFORDRINGER MED PRØVER OG KARATERER I IDRÆT

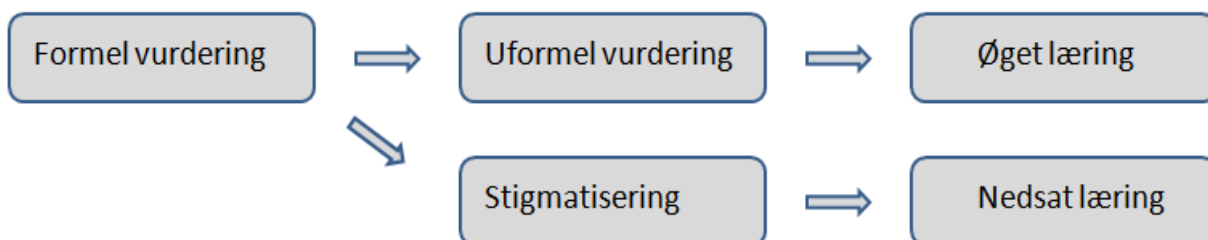
Der er mindst to udfordringer med at indføre prøver og karakterer i idrætsfaget.

Den første udfordring har at gøre med sammenhængen mellem elevernes opfattelse af egne evner og deres lyst til at deltage i idrætstimerne. Hvis karaktergivning og prøver skal fungere efter hensigten, bør den følge logikken i figur 19.



Figur 19. Når vurdering fungerer ideel leder formel vurdering til uformel vurdering som leder til øget læring.

Ved at gennemføre en formel vurdering, som f.eks. en prøve eller karakterer, 'tvinges' lærerne til at gennemføre en uformel vurdering, hvor elevernes kompetencer vurderes. Denne uformelle vurdering skaber bedre forståelse af elevens læringsbehov, hvilket fører til øget læring for eleverne. Samtidig bør den formelle vurdering, som tidligere nævnt, have den effekt, at der kommer sammenhæng mellem *Fælles Mål* og praksis, da den formelle vurdering måler, hvorvidt eleverne har tilegnet sig de kompetencer, der står i faghæftet (Rink & Mitchell, 2002). Spørgsmålet er bare, om karaktergivning i praksis vil have denne effekt. En anden mulig effekt kunne være, at de elever der ikke er så dygtige og derfor får en lav karakter, mister motivationen til at deltage.



Figur 20. Figuren skitserer risikoen for, at de idrætsusikre elever bliver stigmatiseret af den formelle vurdering.

Studier har vist, at når elever opfatter egne evner som dårlige, har det negative konsekvenser for deres motivation til at deltage i idrætstimerne (Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000; Woods, Bolton, Graber, & Crull, 2007), og for hvor fysisk aktive de er (Carroll & Loumidis, 2001). Hvilke kriterier der gives karakterer efter, vil selvfølgelig have stor betydning for, hvilke elever der vil få hhv. høje og lave karakterer, men alt andet lige vil de idrætsusikre elever oftere få lave karakterer end de idrætsstærke

elever. Lave karakterer i idræt bidrager helt sikkert ikke til, at en given elev vil opfatte sig selv som kompetent og dygtig. Der er derfor risiko for, at prøver og karakterer kommer til at gå ud over den gruppe elever, som lærerne helst vil hjælpe – nemlig de idrætsusikre.

For at undgå at de idrætsusikre elever mister lysten til at deltage, vil det være nødvendigt, at lærerne foretager en vurdering, uden at de idrætsusikre elever bliver stigmatiseret. Ved f.eks. at implementerer TGfU (Griffin & Butler, 2005) eller lignende læseplaner, hvor fokus flyttes væk fra det færdige spil og over på tekniske og taktiske færdigheder kan risikoen for at stigmatisere de idrætsusikre elever givetvis nedsættes. Hvis kriterierne for at give karakterer udelukkende er det idrætslige niveau og indholdet i timerne er de sportsgrene de idrætsstærke elever kender fra foreningerne er risikoen for at stigmatisere de idrætsusikre elever høj. I det danske skolesystem gives der ikke karakterer i idræt, ligesom der ikke er nogen afsluttende prøve. Til gengæld skal lærerne lave elevplaner for alle elever og give en elevudtalelse to gang om året – den sidste umiddelbart inden afslutningen af 9. klasse. Der er i de fem cases stor forskel på, hvordan elevudtalelserne udarbejdes og hvor ofte. Generelt tillægger lærerne ikke udtalelserne nogen stor værdi og vurderer at de ikke har stor effekt. Eleverne heller ikke. Derimod er lærerne væsentligt mere positive overfor elevplanerne. Lærerne fremhæver netop, at elevplanerne er med at sikre, at lærerne bliver opmærksomme på elever, der har brug for ekstra hjælp. Elevplanerne er en måde at skabe uformel vurdering med mindre risiko for at stigmatisere de idrætsusikre elever end karakterer. Der er knyttet nogle praktiske udfordringer til at lave elevplaner, som primært har at gøre med for lidt tid og for mange elever, men i princippet er lærerne positivt stemt og vurderer, at de bidrager positivt til faget. Den uformelle vurdering er altså allerede sat i system i idrætstimerne, og det er muligvis en bedre løsning at optimere den ordning der allerede eksisterer, end indførelsen af prøver og karakterer.

På den ene side har vi altså risikoen for at stigmatisere de idrætssvage elever, hvilket er at argument for at opprioritere arbejdet med elevplanerne og droppe idéen om prøver og karakterer. På den anden side tyder både denne afhandling og SPIF-rapporten på, at ordning med elevudtalelser og elevplaner tilsyneladende ikke giver lærerne en følelse af at være forpligtede på at leve op til *Fælles Mål*. Lærerne i de fem cases var generelt positive omkring indførelsen af prøver og karakterer, men de udtrykte alle en bekymring for ovenstående argumentation. Nemlig at karakterer kan fungere godt for mange elever, men måske ikke så godt for de idrætsusikre elever. To af lærerne er helt imod at give karakterer:

Det er en dum ting set i mine øjne. Idræt i skolen er efter mine øjne ikke noget der skal måles. Jeg kan slet ikke se hvad fidusen er ved at målet idræt. Idræt er for mig noget man gør fordi det er sjovt. [...] Men det ville klart også være en motivation for børnene, men også demotiverende for dem, der mener de yder et stykke arbejde og alligevel ikke får en høj karakter (interview med Palle).

Den første udfordring med prøver og karakterer er altså risikoen for, at det bliver endnu sværere at motivere de idrætsusikre elever til at deltage, hvilket er stik imod lærernes visioner med faget. En udfordring der naturligvis skal tages hensyn til, hvis prøver og karakterer skal integreres i idrætsfaget.

En anden udfordring med karakterer i idrætstimerne er, at det har vist sig at være ganske vanskeligt at give fair og retfærdige karakterer. Det svenske skolesystem er på mange måder ganske lig det danske med stor autonomi til den enkelte lærer og til skolen. Annerstedt og Larsson (2010) har kigget på karaktergivningen i idrætstimerne i Sverige 16 år efter, at den gældende karaktergivning trådte i kraft i 1994. Her ændredes karaktergivningen fra et 'norm-referenced' system, hvor udgangspunktet for karaktergivningen var en sammenligningen og rangering af eleverne, til et 'criterion-referenced' system, hvor udgangspunktet er en vurdering af, i hvor høj grad eleverne har oparbejdet den viden, der er målet med et pågældende fag. Annerstedt og Larsson (2010) peger på, at det er en udfordring at opretholde idrætslærernes autonomi, samtidig med at der skabes ensartethed i den måde, hvorpå der gives karakterer. Hvis man vil sikre, at karaktergivningen er nogenlunde ens på alle skoler, må man fastlægge en række indholdsområder som fjerner en stor del af den pædagogiske frihed – men til gengæld skaber større sammenhæng mellem læseplan og praksis. Annerstedt og Larsson viser også, hvordan idrætslærerne i Sverige ikke kan beskrive, hvad eleverne skal lære i idræt og hvad der skal ligge til grund for karaktergivningen (Annerstedt & Larsson, 2010, p. 107)

Obviously, there does not seem to be a clear connection between what teachers regard as the aims of the subject, what they consider important to learn in PEH, and what they actually assess (Annerstedt & Larsson, 2010, p. 108)

Annerstedt og Larsson viser, at der er store forskelle mellem skoler og store forskelle mellem lærere på samme skole (Annerstedt & Larsson, 2010, p. 106). Dette tilskrives personlige forskelle på, hvordan lærere vurderer eleverne og giver karakterer. Dette er vel at mærke efter at idrætslærerne har haft 16 år til at få karaktergivningen koordineret. Der er altså åbenlyse udfordringer med at gøre karaktergivningen retfærdig. Lignende udfordringer er påvist af Hay og Macdonald (2008), der viste, at en række ugenomsigtige sociale og relationelle faktorer og ikke det faktiske idrætslige niveau afgør, om elever opfattes som 'high-ability students' (Hay & Macdonald, 2008).

20.4 BØR FÆLLES MÅL SKRIVES OM?

I stedet for at ændre praksis (f.eks. ved at indføre prøver), kan diskrepansen mellem *Fælles Mål* og praksis reduceres ved blot at omskrive *Fælles Mål*, sådan at den afspejler praksis. I de situationer hvor lærerne insisterer på at leve op til *Fælles Mål*, skaber det ofte modstand hos nogle elever. F.eks. når lærerne insisterer på, at eleverne skal lære at danse, er der en gruppe elever, som ikke ønsker at deltage. Samme gruppe elever er meget motiveret for andre typer idræt. Hvis det vigtigste formål med idrætstimerne er at motivere til idræt - hvorfor så tvinge elever til aktiviteter de tydeligvis ikke bryder sig om? Ville det ikke være mere formålstjenstligt at lade eleverne dyrke de idrætsgrene, de har lyst til? Hvorfor ikke bare udelade kravene om alsidighed og omskrive formålet med idrætsfaget til: *formålet med idrætsfaget er at skabe bevægelsesglæde, ikke mindst hos de elever der ikke i forvejen er glade for idræt*? Det kunne åbne op for, at eleverne selv vælger, hvilke aktiviteter de ønsker at lave, og det kunne fjerne en lang række krav, som lærerne og skolerne har vanskeligt ved at imødekomme. Problemet kan altså løses med en hurtig omskrivning af *Fælles Mål*, hvor antallet af mål reduceres til et absolut minimum. En sådan hurtig omskrivning vil rigtigt nok reducere diskrepansen mellem *Fælles Mål* og praksis, men spørgsmålet er, om det også ville skabe bedre

idrætstimer. Der ligger altså implicit i denne række spørgsmål en stillingtagen til, om målene i faghæftet er en god basis for at skabe gode idrætstimer.

Svarene på disse spørgsmål kan findes i casebeskrivelserne og det korte svar er: ja – *Fælles Mål* er et godt afsæt for gode idrætstimer.

Det første simple og meget pragmatiske argument for at holde fast i *Fælles Mål* er, at nogle elever ikke er motiveret for at deltage i de mest populære aktiviteter, og disse elever vil således være svære at motivere til at deltage, hvis timernes indhold bliver dikteret af flertallet af elever. Når eleverne laver de mest populære aktiviteter som f.eks. fodbold eller basket, er der en stor gruppe elever, der er meget aktive og meget motiverede for at deltage, men der er også en gruppe elever, der ikke er motiveret for at deltage, og som kun deltager i periferien eller slet ikke.

Et andet, og måske vigtigere, argument er begrebet 'physical literacy', som canadieren Margaret Whitehead er ophavskvinde til. Whitehead definerer physical literacy som:

'the motivation, confidence, physical competence, understanding and knowledge to maintain physical activity at an individually appropriate level, throughout life'
(Whitehead, 2008, p. 287).

Physical literacy er altså en base af kompetencer og færdigheder, man bygger videre på for at blive dygtig til at bevæge sig. F.eks. når man skal lære nye idrætsgrene. Her er både tale om kropslig- og kognitiv læring. Eleverne oparbejder i skolen evnen til at læse (eleverne bliver 'literate'), hvilket gør dem i stand til at klare hverdagens udfordringer, få en uddannelse samt få adgang til et uendeligt hav af litteraturmuligheder. På samme måde skal eleverne blive 'physical literate'. Ideen er, at eleverne oparbejder et kropsligt alfabet, der åbner muligheden for at deltage i en lang række forskellige former for fysisk aktivitet. Argumentet for at fokusere på physical literacy frem for specifikke idrætsgrene er, at det smalle fokus på få specifikke idrætsgrene, ikke giver eleverne den brede bevægelsesmæssige ballast, som gør det muligt for dem at oparbejde kropslige kompetencer, der sætter dem i stand til at mestre mange forskellige typer bevægelser.

'A physically literate individual has the capacity to interact skilfully in a wide variety of contexts, familiar and unfamiliar. Working in the early years to develop physical literacy provides the tools for this skilful mastery of self in the environment.' (Whitehead, 2008, p. 288)

Et eksempel på udviklingen af physical literacy findes i case #4, hvor en dreng starter danseforløbet med at have store vanskeligheder med at holde takten. Da danseforløbet er ved at være slut, har samme dreng udviklet en præcis fornemmelse af rytme, og har overskud til at hjælpe klassekammeraterne med at finde takten, når de har brug for hjælp. Denne dreng udviste stor modstand i starten af danseforløbet, og ønskede ikke at deltage. Deltagelse i danseforløbet skete på baggrund af en konstant insisteren fra lærernes side. Havde drengen spillet fodbold i stedet, som han gerne ville, havde han givetvis videreudviklet nogle fodboldfærdigheder, som han i forvejen havde, men han havde ikke lært sammenhængen mellem rytme, bevægelse og musik. Nogle andre

elementer, der falder inden for kropslige læring, og som indgår i ideen om physical literacy er: Balance, koordination, fleksibilitet, flydende bevægelser, harmoni, kontrol, præcision, styrke, opfattelse, power, udholdenhed, effektive bevægelser ved forskellige hastigheder og rum-forståelse. Physical literacy dækker også over former for læring, der ikke er kropslig læring som f.eks. selvbevidsthed og kende sin egen krop (Whitehead, 2005).

Physical literacy er således et argument for at fokusere på læringsudbytter på mange forskellige niveauer og områder. Whitehead argumenterer at:

‘Physical education in school should be less focused on specific activity skill development and immediate fitness and more concerned with developing and maintaining all-round embodied competence, together with positive attitudes towards this sphere of human activity’ (Whitehead, 2008, p. 287).

Ifølge ideen om physical literacy, vil en praksis hvor eleverne udelukkende laver de aktiviteter, de helst vil lave, ikke give dem den brede ballast, der kan gøre dem i stand til at udøve idræt og bevægelse på mange forskellige måder. *Fælles Mål* indeholder netop en lang række forskellige typer mål på en lang række forskellige områder. Jeg mener, at man med rimelighed kan sige, at *Fælles Mål* lægger sig op ad principperne i physical literacy, uden at jeg er vidende om, hvorvidt Whiteheads ideer er anvendt i udarbejdelsen af faghæftet. Anerkender man principperne bag physical literacy, er det altså ikke nogen løsning på diskrepansen mellem *Fælles Mål* og praksis, blot at reducere *Fælles Mål* til en tekst der afspejler en praksis, hvor eleverne får lov at diktere indholdet.

En forudsætning for at anerkende ovenstående argumentation er, at man ser formålet med idræt i folkeskolen som at klæde eleverne på til et liv med livslang kropslig læring. Man kan selvfølgelig mene, at idrætsfaget skal noget helt andet, hvilket i nogle tilfælde vil gøre ovenstående argumentation meget lidt overbevisende. Jeg vil ikke her filosofere over andre potentielle formål med idrætsfaget, men blot pointere hvilken grundlæggende præmis ovenstående argumentation bygger på.

20.5 OPSAMLING - LÆRING

Empirien fra de fem cases viser en diskrepans mellem *Fælles Mål* og lærernes samt elevernes mål for, hvad eleverne skal lære.

Én af tre mulige responser til diskrepansen mellem faghæftet og praksis er at trække på skuldrene og acceptere, at sådan er det. Denne respons er dog ikke rigtigt et alternativt. Hvis hverken skolerne, lærerne, ministeriet eller eleverne tager *Fælles Mål* seriøst, er vi nok bedre tjent med blot at kassere dem.

En anden respons er at ændre praksis. En løsning der givetvis kan ændre praksis og derved reducere diskrepansen, er indførelsen af prøver og karakterer. Dette vil, i hvert fald i teorien, betyde et større ansvar for opfyldelsen af læringsmål gennem den formelle vurdering. Denne løsning indeholder dog en række udfordringer. For det første er der risiko for at stigmatisere de idrætsusikre elever

yderligere, og dermed gøre inklusionen af denne gruppe elever endnu vanskeligere. Der er altså risiko for, at et forsøg på at gøre idrætstimerne bedre i stedet gør dem dårligere. For det andet viser erfaringer fra andre lande, at det er særdeles vanskeligt at give karakterer på en fair og retfærdig måde. Der er altså både argumenter for og imod indførelsen af prøver og karakterer i idrætstimerne.

EVA-rapporten i 2004 pegede på, at lærerne i mindre grad føler sig forpligtet på *Fælles Mål* i idræt end i de andre fag. På trods af indførelsen af elevplaner og elevudtalelser svarer lærerne fortsat det samme i SPIF-rapporten fra 2012. Nærværende afhandling bekræfter og nuancerer det billede de to rapporter tegner, ved at vise, at lærerne ikke trækker på *Fælles Mål*, når de skal beskrive fagets mål, og at der er store forskelle på den rolle, *Fælles Mål* spiller i forskellige praksisser. De to rapporter og denne afhandling giver således ingen grund til at tro, at den nuværende ordning kan skabe overensstemmelse mellem praksis og *Fælles Mål*. På den baggrund anbefaler jeg, at der efter en forsøgsperiode indføres prøver og karakterer i idrætsfaget, og at man i den proces forsøger at tage højde for de erfaringer, andre lande har gjort sig før os.

Sidste respons er at omskrive *Fælles Mål*, sådan at formålet med idræt alene bliver at motiverer til idræt og bevægelse, og f.eks. kravene om at varieret indhold falder væk. Med afsæt i principperne i physical literacy synes dette dog ikke at være en god ide. Ligesom der er en risiko for at stigmatisere de idrætsusikre elever ved indførelsen af prøver og karakterer, er der en risiko for at eleverne bliver 'physical illiterat', hvis kravene om mangfoldighed falder væk. Eleverne vil i givet fald ikke få opbygget det kropslige alfabet, de skal bygge videre på i deres forhåbentligt livslange kropslige læring.

Den endelige konklusion bliver således, at det ikke er en acceptabel respons at ignorere diskrepansen mellem faghæftet og praksis. Af de sidste to løsninger synes indførelsen af prøver og karakter, på trods af de udfordringer der er knyttet dertil, som værende den bedste løsning.

21. TEMA #2 – MENINGSFORHANDLING I IDRÆTSTIMERNE

Temaet meningsforhandling opstod, da nogle af de tidlige koder fra observationerne omhandlede, hvordan der foregik en forhandling eleverne imellem og mellem eleverne og lærerne. Da Wengers teori netop handler om, hvordan praksis opstår på baggrund af en meningsforhandling, blev teorien implementeret i analyseprocessen. Det viste sig hurtigt, at et blik på empirien gennem Wengers teoretiske linse kunne bidrage positivt til forståelsen af de mekanismer, der er på spil i idrætstimerne.

21.1 FEM INDSIGTER

Måden der forhandles mening på er forskellig i de fem cases, og der er også i hver enkelt case store forskelle på, hvordan der bliver forhandlet mening i forskellige situationer. Ikke desto mindre er det muligt at identificere en række sammenhænge og mønstre, der synes væsentlige at trække frem. Kapitlet præsenteres som fem indsigter om sammenhængen mellem deltagelse, tingsliggørelse, meningsforhandling og praksis i idrætstimerne. Ordet 'indsigt' er valgt for at indikere, at der på den ene side ikke er tale om universelt gældende sandheder, men på den anden side heller ikke er tale om fem udokumenterede hypoteser.

Før de fem indsigter præsenteres, følger her en kort beskrivelse af, hvordan tingsliggørelse helt konkret foregår i de forskellige praksisser. Især lektionernes start, brugen af timeouts og fællesafslutninger synes at give lærerne gode muligheder for, sammen med eleverne, at tingsliggøre de væsentligste værdier. I case #1 er der mange timeouts og alle lektionerne slutter med en kort fælles afslutning. Her bliver der sat ord på de ting, der foregår i lektionen, og eleverne får mulighed for at reflektere over egen indsats og læring. Eleverne får således i stort set alle timer en mulighed for at knytte deltagelsen i dages lektion til en række begreber eller processer som f.eks.: *'hvad er en god klassekammerat?'* eller *'hvad er fairplay?'*. Denne strategi synes at have den effekt, at lærerne ligesom eleverne bliver mere bevidste om, hvilke værdier og normer de ønsker, skal være gældende. Denne bevidste tingsliggørelse af de væsentligste værdier og normer betyder, at lærerne kan anvende både de tingsliggjorte værdier og deltagelse, når de skal forhandle mening med eleverne. Denne form for tingsliggørelse af de væsentligste værdier kan siges at være meget direkte, da både eleverne og lærerne italesætter overfor hinanden, hvilke værdier og normer de mener, skal være gældende. En anden mere indirekte strategi er f.eks. tydelig i case #3. Simon italesætter sjældent specifikke fokuspunkter i starten af timen, ligesom brugen af timeouts og fælles afslutninger er stort set ikke-eksisterende. Alligevel er det tydeligt, at klassen har værdier og normer der er tingsliggjorte og oparbejdet gennem idrætstimerne. Tingsliggørelse og deltagelse er to uadskillelige processer, der konstant påvirker hinanden, og det er derfor muligt at tingsliggøre værdier og normer gennem deltagelse – som f.eks. i case #3. Ved at være meget synlig for eleverne og konstant insistere på f.eks. at reglerne overholdes, oparbejder klassen en praksis, hvor den værdi 'at overholde reglerne' er meget udtalt. Gennem tydelige og konstante tilstedeværelse og mange individuelle kommentarer til eleverne, påvirker Simon altså de værdier som klassen tingsliggør. Italesættelse af værdier og normer er således ikke den eneste måde at få værdier og normer tingsliggjorte på. Dette understreger også vigtigheden af ikke blot at forstå tingsliggørelse som et synonym med italesættelse. Italesættelse kan bidrage til tingsliggørelsen, men de er ikke synonymer. I case #4 og #5 er praksis ofte forskellig

afhængigt af hvilken gruppe man observerer. Tingsliggørelsen af værdier og normer er derfor ofte noget der foregår i mindre grupper, og det er ikke altid de samme værdier og normer, der gør sig gældende i forskellige grupper. Strategien i denne sammenhæng synes primært at være at tilpasse indsatsen i forhold til den enkelte gruppe elever.

21.1.1 INDSIGT #1

Når der ikke er overensstemmelse mellem de tingsliggjorte normer og værdier, og den praksis lærerne ønsker, skal være gældende, har lærerne begrænset indflydelse på klassens praksis.

Når lærerne ønsker at påvirke meningsforhandlingen, og dermed også klassens praksis under en given aktivitet, er de ofte succesfulde, men ikke altid. I nogle situationer lykkes det at få eleverne til at gennemføre en aktivitet eller en hel lektion, sådan som den er planlagt, uden at det giver anledning til nogen diskussioner eller problemer. Dette sker når klassen har tingsliggjort værdier og normer, der er hensigtsmæssige for at få timerne afviklet, som de er planlagt. Det er f.eks. da eleverne i case #1 skal lave ekspressive aktiviteter eller eleverne i case #4 skal danse lancier. Størstedelen af eleverne har i disse situationer accepteret den tingsliggjorte værdi, at 'man skal give det en chance'. Under disse aktiviteter er der altså sammenhæng mellem de værdier, lærerne ønsker, skal være gældende, og de værdier der reelt påvirker praksis – og lærerne har stor indflydelse på praksis. Andre lignende eksempler er drengene, der laver cirkeltræning i case #1, hvor værdien 'at give den gas' bliver tingsliggjort og påvirker praksis, sådan at drengene også fortsætter med aktiviteterne, når Martin ikke er til stede. Eller i case #3 når Simon og eleverne tingsliggøre et fokus på at reglerne skal følges.

I andre situationer er der ikke sammenhæng mellem de værdier, lærerne ønsker, skal være gældende og de værdier, der reelt gør sig gældende. En sådan situation er f.eks. basketkampen tidligere beskrevet i case #2. Her er de værdier og normer, der knytter sig til en basketkamp, hvor fokus er på at vinde, gældende. Palle bliver undervejs i spillet opmærksom på, at spillet ikke fungerer hensigtsmæssigt for nogle af eleverne, og vil gerne have eleverne til at tage hensyn til hinanden. De boldstærke elever nægter at anerkende det at 'få et mere reelt spil i gang' som et legitimt mål med aktiviteten. I denne situation er der ikke sammenfald mellem de værdier, som Palle ønsker, gør sig gældende (at eleverne tager hensyn til hinanden) og de værdier der reelt gør sig gældende – nemlig at det gælder om at vinde kampen. De værdier og normer der ligger implicit i en basketkamp, hvor det gælder om at vinde, er her så dominerende, at det ikke lader sig gøre gennem deltagelse alene (Palle gav feedback til eleverne undervejs og dømte dele af kampen) at påvirke praksis i særlig høj grad. På trods af adskillige forsøg på at påvirke praksis, ændrer den sig ikke nævneværdigt. Pointen er selvfølgelig ikke, at det i sig selv er problematisk at spille en basketkamp, eller at de værdier og normer der ligger i sportens verden, ikke kan give god kvalitet i idrætstimerne. Pointen er, at når der ikke er overensstemmelse mellem de værdier og normer, som lærerne ønsker, skal være gældende, og de værdier der reelt set er gældende for eleverne, giver det lærerne væsentligt dårligere muligheder for at få indflydelse på praksis. Hvis der er overensstemmelse mellem de værdier og normer der implicit ligger i en basketkamp og de værdier læreren ønsker, skal være gældende, er der

selvfølgelig ingen problemer. Denne første indsigt bekræfter således også en af Wengers pointer – nemlig at lærerne må gøre brug af både tingsliggørelse og deltagelse for at få indflydelse på praksis.

21.1.2 INDSIGT #2

Mange lærere er mere opmærksomme på, hvordan de kan anvende deltagelse frem for tingsliggørelse i meningsforhandlingen.

At lærerne ikke i særlig høj grad er opmærksomme på, at de kan påvirke praksis gennem tingsliggørelse, er ikke nødvendigvis et udtryk for, at de ikke gør det, men blot et udtryk for, at det er noget lærerne er mindre bevidste omkring. Selv i case #1 hvor tingsliggørelsen var meget bevidst og det lykkes at oparbejde meget hensigtsmæssige værdier og normer sammen med eleverne, var lærerne ikke i særlig høj grad bevidste omkring den værdi, tingsliggørelsen havde i meningsforhandlingen. Lærerne gav udtryk for at italesættelsen af værdier og normer havde en stor værdi, men kobledede det ikke direkte til lærernes muligheder for at påvirke praksis. Indsigt #2 er især vigtig set i lyset af indsigt #1, der bekræfter Wengers pointe med, at tingsliggørelsen af værdier og normer er en forudsætning for, at lærerne kan påvirke praksis. Det er derfor også vigtigt at lærerne er opmærksomme på, hvordan de kan få de ønskede normer og værdier tingsliggjorte.

21.1.3 INDSIGT #3

Deltagelse og tingsliggørelse er ikke gensidigt udelukkende, men to komplementære elementer af samme proces.

Det er vigtigt at forstå, at deltagelse og tingsliggørelse ikke er to processer eller mekanismer, der er gensidigt udelukkende, eller at fokus på den ene sker på bekostning af den anden. Tværtimod. I de lektioner, hvor eleverne og lærerne er meget aktive og deres deltagelse tager mange forskellige former, er der flere muligheder for at få de vigtigste værdier og normer tingsliggjorte. Ligesom at det åbner op for flere hensigtsmæssige måder at deltage på, når det lykkes at få de værdier og normer tingsliggjorte, der understøtter den ønskede praksis. Det kan f.eks. være i case #4, hvor eleverne får muligheden for at vælge, om de vil spille i en gruppe med fokus på det sociale eller spille for at vinde. Praksis i de to grupper er efterfølgende meget forskellige, og måden både elever og lærere deltager på, er også meget forskellig. Tingsliggørelsen af de værdier som eleverne og lærerne i de to grupper ønsker skal være gældende, gør det muligt for både elever og lærere at deltage på forskellige måder. Indsigt #3 bekræfter således Wengers påstand om, at deltagelse og tingsliggørelse er to komplementære elementer (Wenger, 1998, p. 62) som også gør sig gældende i idrætstimerne.

21.1.4 INDSIGT #4

Når lærerne ikke er til stede, er det som regel få elever, der dominerer meningsforhandlingen.

Når læreren ikke er til stede som f.eks. under atletik i case #4, er det de samme elever der dominerer meningsforhandlingen, og dermed også øver størst indflydelse på praksis. Det bliver de værdier og normer som de dominerende elever har, der bliver styrende for klassens praksis. Det kan f.eks. være eksemplerne fra case #2, hvor Mathias har stor betydning for klassens praksis – især når der ikke er en lærer til stede. Det er i sig selv ikke problematisk, at det er de dominerende elever der styrer meningsforhandlingen, når lærerne ikke er til stede. Det kan i nogle tilfælde være hensigtsmæssigt. Dette forudsætter selvfølgelig, at de elever, der dominerer meningsforhandlingen påvirker praksis i en retning, der er i overensstemmelse med timens hensigt. I praksis skaber det dog ofte problemer for de elever, der ikke har indflydelse på praksis. Det er ofte de idrætsusikre elever, der har svært ved at påvirke meningsforhandlingen, når lærerne ikke er til stede. Dette giver altså de idrætsusikre elever den dobbelte udfordring, at de både har vanskeligt ved at leve op til de krav den gældende praksis stiller, og de har vanskeligt ved at ændre klassens praksis.

Der er både eksempler på, at eleverne oparbejder eller opretholder en hensigtsmæssig praksis uden lærernes tilstedeværelse og på det modsatte. Det kan f.eks. være de drenge der opretholder fokus på at 'give gas' under cirkeltræning, eller når de boldstærke elever hjælper de idrætsusikre elever til bedre at forstå spillets taktiske elementer i case #1. Et eksempel på det modsatte kan f.eks. være højdespring i case #4, hvor aktiviteten udvikler sig til mobning kort tid efter, at lærerne har forladt aktiviteten.

Når lærerne ikke deltager direkte i meningsforhandlingen, bliver behovet for at have indflydelse på, hvilke værdier og normer der er tingsliggjorte, endnu tydeligere. I situationer hvor de gældende værdier og normer er i overensstemmelse med lærernes ønsker, bliver resultatet af meningsforhandlingen i lærernes fravær ofte en praksis, der er i overensstemmelse med lærernes ønsker. Omvendt, når meningsforhandlingen foregår uden lærernes tilstedeværelse i situationer, hvor der ikke er overensstemmelse mellem de gældende værdier og lærernes værdier, ender praksis ofte med at være styret af andre værdier, end dem lærerne ønsker, skal være styrende - og dermed er praksis også en anden end lærerne ønsker.

21.1.5 INDSIGT #5

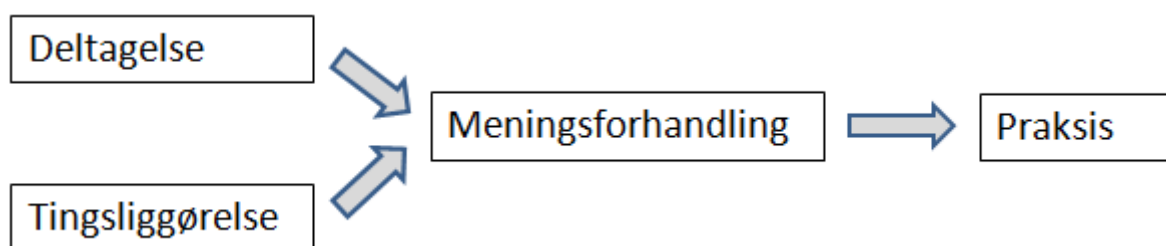
Der genforhandles mening (og praksis) mange gange i løbet af en lektion og i mange forskellige grupper.

Praksis kan ændre sig på kort tid, og praksis i forskellige grupper i den samme klasse kan være forskellig. Det er ikke sådan, at der forhandles mening i starten af timen, og at praksis for den lektion så er fastlagt. Som f.eks. lang/rundbold kampen i case #2 der på kort tid udvikler sig fra at være velfungerende til slet ikke at fungere. Meningsforhandlingen er en konstant og dynamisk proces. Ofte bliver der forhandlet mening på forskellige måder i forskellige grupper med forskellige praksisser som resultat.

21.2 DISKUSSION - MENINGSFORHANDLING

Denne afhandling peger på, at lærerne kun har lille indflydelse på praksis, når der ikke er overensstemmelse mellem de tingsliggjorte normer og værdier, og den praksis lærerne ønsker, skal være gældende. Omvendt oparbejder klassen ofte en praksis, der er på linje med lærernes ønsker, når der er overensstemmelse mellem de tingsliggjorte værdier, og den praksis lærerne ønsker. Med andre ord kræver det, at lærerne øver indflydelse på praksis gennem både deltagelse og tingsliggørelse, hvis de vil være i stand til at påvirke praksis. Denne første indsigt understøttes af Wenger der antager, at når man skal designe læring, kan man ikke nøjes med at fokusere på enten tingsliggørelse eller deltagelse:

'One cannot assume that reification is unproblematically translated into practice; and participation is not necessarily coordinated enough to constitute a design. This suggests the following principle: Design for practice is always distributed between participation and reification – and its realization on how these two sides fit together' (Wenger, 1998, p. 232)



Figur 21. Praksis skabes gennem meningsforhandling som består af de to processer deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 1998).

Figur 21 skitserer processen, hvor praksis opstår gennem praksisfællesskabets deltageres tingsliggørelse og deltagelse. Det er, ifølge Wenger, ligeså problematisk hvis lærerne fokuserer for meget på tingsliggørelse og ikke så meget på deltagelse (Wenger, 1998, p. 65). Denne situation opstår dog ikke i de fem cases, da lærerne er væsentligt mere opmærksomme på, hvordan de kan påvirke praksis gennem deltagelse end tingsliggørelse – også selvom de i høj grad anvender tingsliggørelse. I nogle cases og nogle situationer er tingsliggørelsen noget der sker ubevidst, mens den i andre cases (især case #1) og situationer er mere bevidst. Men selvom tingsliggørelsen og italesættelsen af normer og værdier er bevidst, er det ikke noget lærerne kobler til deres muligheder for at påvirke praksis. Der er ikke noget underligt i, at lærerne er mere opmærksomme på deres muligheder for at påvirke praksis gennem deltagelse end gennem tingsliggørelse. Tingsliggørelsen er ofte tæt koblet med praksis, og vi opfatter de værdier, der understøtter en bestemt praksis som så indgroede i praksis, at vi ikke lægger mærke til dem (Wenger, 1998, p. 62). Eleverne sætter sjældent spørgsmålstejn ved timernes praksis og ej heller de tingsliggjorte værdier og normer, der er styrende for meningsforhandlingen.

Når det lykkedes lærerne at have indflydelse på praksis, er det når lærerne anvender deltagelse og klassen samtidigt har tingsliggjort en række normer og værdier, der er hensigtsmæssige. Empirien i

dette studie peger også på, at deltagelse og tingsliggørelse ikke er modsætninger, og at de ikke sker på bekostning af hinanden. Tværtimod forstærker de hinanden, og der er ikke noget argument for at nedtone tingsliggørelsen af frygt for at miste indflydelse gennem mindre deltagelse. Denne erkendelse ligger også på linje med Wengers teori:

'As a result, they [deltagelse og tingsliggørelse] are not mutually exclusive [...] on the one hand it, takes our participation to produce, interpret, and use reification: so there is no reification without participation. On the other hand, our participation requires interaction and thus generates shortcuts to coordinated meanings that reflect our enterprises and our takes on the world; so there is no participation without reification' (Wenger, 1998, p. 66).

Indsigt #4 peger på, at idrætslærere skal være opmærksomme på magtrelationerne i meningsforhandlingerne i elevgruppen, når lærerne ikke er til stede. Det er næsten altid den samme mindre gruppe af elever med højere social kapital, der dominerer meningsforhandlingen og dermed dikterer praksis. Bourdieu og Passeron (1990) argumenterer for, at alle pædagogiske aktioner objektivt set er symbolsk vold, idet en person pålægger en kulturelt betinget værdi på en anden (Bourdieu & Passeron, 1990, p. 5). Da meningsforhandlingen mellem eleverne foregår i en pædagogisk sammenhæng, hvor læreren og eventuelt eleverne har opstillet pædagogiske mål for idrætstimen, er det rimeligt at definere meningsforhandlingen mellem eleverne som en pædagogisk handling. I denne optik kan man definere meningsforhandlingen mellem elever som symbolsk vold, hvor nogle elever udøver en magt over nogle andre elever, når de tillægger praksis meninger og holdninger, som de mener, bør reproducere (Bourdieu & Passeron, 1990, p. 31).

At ikke alle elever forhandler med samme sociale kapital i idrætstimerne bekræfter også Brock, Rovegno and Kimberly (2009), der viste, at elever deltager i sociale interaktioner og beslutninger i idrætstimerne med forskellig status. Brock og hendes kollegaer identificerede 'economic level', 'attractiveness', 'athletic involvement', og 'personality' som de fire karakteristika, der klassificerer elevernes status. Studiet viste, at beslutningsprocessen i klassen bliver påvirket af elevernes status. De elever med højest status påvirker beslutningsprocessen mest. Wengers idé om meningsforhandling er ikke synonymt med Brocks anvendelse af ordet beslutningsproces, men de to processer er dog tæt beslægtede. En række andre studier har også vist, hvordan elevernes symbolske kapital har betydning for deres muligheder for at påvirke meningsforhandlingen (Wright, 2006; Azzarito & Solomon, 2005; Flintoff & Scranton, 2006; Penney, 2002).

Det er altså vigtigt, at lærerne forsøger at tage højde for elevernes symbolske kapital i overvejelserne, når de planlægger idrætstimerne. I særdeleshed når der skal gennemføres aktiviteter, hvor læreren ikke er til stede hele tiden. Denne afhandling påpeger yderligere, at de idrætsusikre elever sjældent deltager i meningsforhandlingen med særlig stor tyngde. Dette studie er altså ikke en omskrivning af tidligere konklusioner, men nærmere en nuancering med det særlige fokus, at de idrætsusikre elever ofte har svært ved at få indflydelse på praksis.

Lærernes fravær har i nogle situationer negative konsekvenser for praksis, men ofte opretholder eleverne en hensigtsmæssig praksis også uden lærernes tilstedeværelse. I mange situationer søger

eleverne hjælp og støtte hos hinanden og ikke hos lærerne, hvilket er yderst hensigtsmæssigt, da eleverne således ikke bliver begrænset af, om læreren i den givne situation har overskud til at give feedback og hjælpe. Denne praksis har også den fordel, at elevernes fokus ofte er anderledes end lærernes, og den hjælp eleverne kan få fra sine klassekammerater ofte er en hjælp, de ikke kan få af lærerne. Det kunne f.eks. være pigerne, der hjælper hinanden med at gennemskue kaospillets taktiske elementer i case #1. Det er altså ikke entydigt dårligt, at dele af idrætsundervisningen foregår uden direkte tilstedeværelse af en lærer. At lærernes fravær kan være en god undervisningsform i idræt understreges også af Azzarito and Ennis (2003). De to forskere fulgte idrætstimerne i to 7.-8. klasser i England og beskriver, hvordan gruppearbejde og peer-tutoring (begge eksempler på undervisningsformer, hvor lærerne er delvist fraværende) skabte en følelse hos eleverne af tættere forbindelse til fagets indhold, og dermed skabte mere mening for eleverne (Azzarito & Ennis, 2003). Altså et argument for, at der kan være mange gevinster ved en undervisningsform, hvor lærerne ikke er til stede hele tiden. I Azzarito og Ennis' studie bruger lærerne meget tid på at opbygge 'peer connections' og elevernes følelse af ansvar (p. 185) for processen – altså en tingsliggørelse af de værdier og normer, som lærerne ønsker, skal være gældende. Azzarito og Ennis understreger også vigtigheden af, at eleverne kender og anerkender de underliggende værdier, der skal styre praksis – især når læringsstrategierne er gruppearbejde og peer-tutoring.

Som et sidste punkt omkring meningsforhandling peger denne afhandling på, at meningsforhandlingen er en konstant og dynamisk proces, hvor mening og dermed praksis konstant genforhandles. Dette betyder, at meningsforhandlingen foregår på mange forskellige måder. I nogle situationer består forhandlingen indirekte gennem elevernes og lærernes deltagelse og tingsliggørelsen af værdier og normer. I andre situationer består meningsforhandlingen af en mere direkte forhandling, hvor modsætninger og meningsforskelle er tydelige. Dupont et al. (200) har kigget på, hvordan to forskellige måder at forhandle på i idrætstimerne har konsekvenser for elevernes motivation – især elevernes autonomi og tilhørsforhold¹⁵. På baggrund af et spørgeskema (n=549) viser Dupont og hans kollegaer, at elever der oplever meningsforhandlingen som 'integrativ', oplever en højere grad af autonomi og tilhørsforhold, end de elever der oplever meningsforhandlingen som 'distributiv'. Distinktionen mellem distributiv og integrativ forhandling skal findes i den relative betydning, som parterne tildeler andres krav i forhold til egne (Dupont, Carlier, Gérard, & Delens, 2009, p. 25). Distributiv forhandling er, når vi prioriterer egne krav og forhandler med en kompetitiv holdning – altså at modparten skal overvindes. I denne type forhandlinger er der en vinder og en taber. I integrativ forhandling søges at skabe kompromiser, hvor alle parter er tilfredse, og her er altså ikke en vinder og en taber af forhandlingen, men to vindere. Dupont et al. (2009) dokumenterer at integrativ forhandling i deres studie påvirker elevernes motivation overfor idrætstimerne, og at denne motivation i høj grad er resultat af elevernes opfattelse af egen autonomi egne (Dupont, Carlier, Gérard, & Delens, 2009, p. 37). De peger altså på at eleverne opfatter karakteren af den forhandling der foregår forskelligt, og at dette har betydning for elevernes motivation. Den kvantitative forskningsstrategi som Dupont et al (2009) anvendte passede godt til formålet, men de kan i sagens natur udelukkende sige noget om, hvordan eleverne *opfatter* forhandlingen, og ikke hvordan den er *foregået*. Nærværende afhandling underbygger resultaterne fra Dupont et al. (2009)

¹⁵ Oversat fra det engelske udtryk 'relatedness'.

og bidrager altså yderligere med den forklaring, at årsagen til at forhandlingerne opfattes forskelligt af eleverne er, at forhandlingerne i høj grad *er* forskellige.

Dette kunne lede op til en konklusion om, at meningsforhandlinger der er indirekte og uden konflikter, altid er bedre end de direkte meningsforhandlinger, hvor konflikterne ofte ligger lige under overfladen. Dupont et al. pointerer jo netop, at den indirekte meningsforhandling, hvor eleverne ikke oplever en lærer der dikterer, at han eller hun skal noget helt bestemt, resulterer i mere motiverede elever. Helt så simpelt er billedet dog ikke. F.eks. i case #4 insisterer lærerne på at eleverne skal danse, fordi dette ifølge lærerne (og *Fælles Mål*) er en del af fagets indhold. Dette skaber modstand hos nogle elever. En modstand der tydeligvis giver en mere direkte og konfliktfyldt meningsforhandling. Lærerne i case #4 vælger på trods af modstanden at fastholde kravet om deltagelse. Lærerne kunne i stedet have valgt at undgå konflikterne, og have givet de elever der ikke ønskede at deltage, lov til at sidde over. Her er altså tale om en afvejning af, hvor stor en kamp man som idrætslærer vil tage for at opretholde et bestemt indhold, overfor hvor store kompromisser man som idrætslærer vil gå på med *Fælles Mål* for at opretholde en lektion uden konflikter. Dette dilemma har Hastie og Siedentop (1999) undersøgt i et studie, hvor de brugte et såkaldt økologisk paradigme til at undersøge idrætstimerne. I dette paradigme ser man på idrætstimerne (eller et andet fænomen) gennem tre systemer – 'managerial', 'instructional' og 'student social' – og hvordan disse tre systemer spiller sammen. En af Hastie og Siedentops pointer er, at idrætslærere ofte vælger at nedsætte kravene til eleverne i 'the instructional system' for at opnå samarbejde i 'the managerial system' (Hastie & Siedentop, 1999, p. 12). Men de færreste lærere, forældre eller elever vil nok anerkende, at god idrætsundervisning er at give eleverne lov til at bestemme blot for at undgå konflikter. I case #4 er en række drenge i starten af danseforløbet meget skeptiske, men pga. lærernes insisteren og klassens praksis, lærer de dansen og en enkelt ender endda med at have så meget overskud, at han kan hjælpe klassekammeraterne med at holde rytmen. Denne læring havde ikke fundet sted, hvis lærerne ikke mange gange havde taget en meget direkte og insisterende meningsforhandling med drengene.

Denne argumentation betyder, at vi ikke blot kan tage Dupont og hans kollegaers idé om integrativ meningsforhandling og ophæve denne form for meningsforhandling til den bedste eller den 'rigtige' måde at meningsforhandle på. Dette resulterer i, hvad Hastie og Siedentop beskriver som, nedsættelse af krav for at opnå samarbejde.

I mange lektioner forgår meningsforhandlingen indirekte, og lærerne er i stand til at påvirke klassens praksis gennem deres måde at deltage på og gennem de værdier og normer, som igennem længere tid er blevet tingsliggjort i klassens bevidsthed (og underbevidsthed). Denne form for meningsforhandling synes at være at foretrække (som Dupont et al. også fastslår), da det giv få konflikter og glade og deltagende elever. I andre situationer må lærerne gøre brug af irettesættelser eller direkte skæld ud overfor enkelte elever. I disse situationer er der hver gang en afvejning af, hvor meget lærerne skal insistere på at få de elever, der ikke ønsker at deltage til at deltage, og hvor meget energi de skal bruge på de elever, der gerne vil. Der findes ikke nogen kontekstfri løsning på denne pædagogiske udfordring, men det synes tydeligt, at løsningen ikke blot er at opretholde en indirekte meningsforhandling og lade disse få elever diktere praksis.

I de fem cases synes det afgørende for, om det var nødvendigt for lærerne at gøre brug af mere direkte meningsforhandling, om eleverne var villige til at acceptere de værdier og normer, som lærerne gerne ville have at klassen oparbejdede. Som nævnt i afsnit 21.1 bliver der tingsliggjort på mange forskellige måder. I nogle situationer, især i case #1, er der tale om en bevidst italesættelse og i andre situationer foregår tingsliggørelsen ubevidst. Et casestudie som dette er ikke i stand til at fastslå kausale forhold, og det er ikke sikkert at lærernes beviste brug af tingsliggørelse i case #1, er årsagen til at eleverne i denne klasse, i særlig høj grad accepterer de værdier, lærerne ønsker, skal være gældende. Det er meget muligt, at det er elevsammensætningen i case #1, der giver den hensigtsmæssige praksis, og dermed lærerne lysten til at italesætte værdier og normer og ikke den anden vej rundt. F.eks. i case #2 er der i klassen en gruppe elever, der er deciderede obstruktive i flere situationer – en situation som aldrig opstår i case #1. Det betyder dog på ingen måde, at man kan konkludere, at den samme type af bevidst og direkte italesættelse og diskussion af gode normer og værdier, der foregår i case #1, ville give et godt resultat i case #2. Det er naivt at forestille sig, at idrætslærere blot ved i højere grad at italesætte de værdier og normer de ønsker, skal være gældende i timeouts, pauser, før og efter timen, kan få alle udfordringer og problemer med elever, der ikke bidrager til en hensigtsmæssig praksis i klassen, til at forsvinde. Ikke desto mindre virker det sandsynligt, at en øget bevidsthed omkring lærernes muligheder for også at påvirke praksis gennem tingsliggørelse og ikke kun deltagelse, vil have en positiv effekt på praksis.

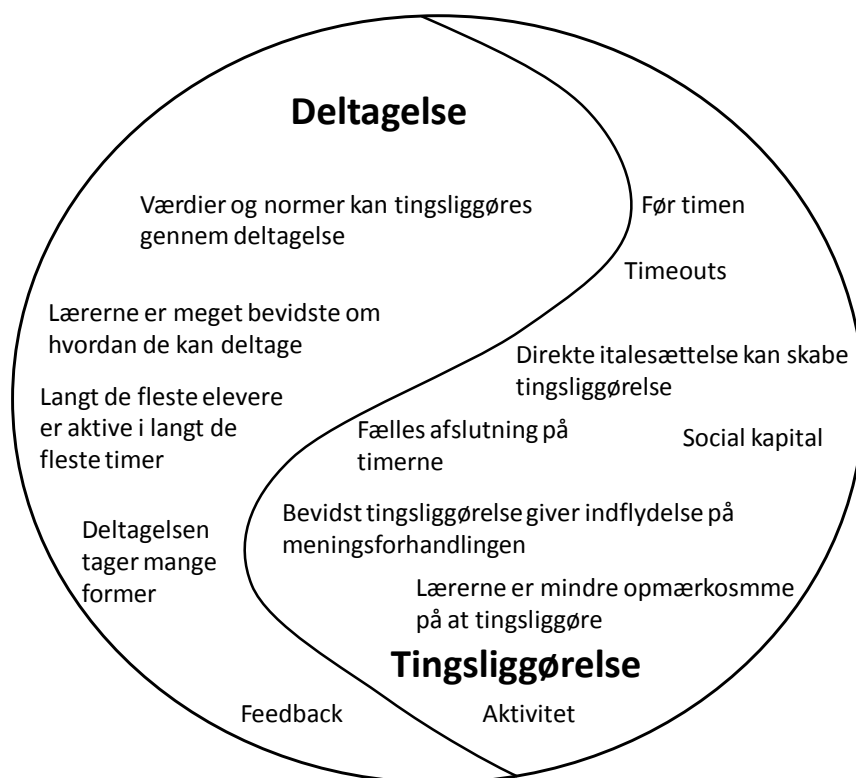
I nogle klasser (som i case #1) er det let at få eleverne til at acceptere de værdier og normer lærerne ønsker, skal være gældende. I andre klasser (som f.eks. case #2) virker samme øvelse som en meget svær opgave. Denne store forskel på grupper af elever må man forvente. Første skridt på vejen imod tingsliggørelse af hensigtsmæssige værdier og normer er dog en bevidsthed om, at det er en vigtig proces, og viden om hvad man som idrætslærer kan gøre. Uafhængigt af om man har en let eller svær klasse.

21.3 OPSAMLING - MENINGSFORHANDLING

Empirien fra denne afhandling peger på, at lærerne har begrænset indflydelse på praksis, når der ikke er overensstemmelse mellem de tingsliggjorte værdier, og de værdier lærerne ønsker, skal være gældende. Lærerne skal anvende både deltagelse og tingsliggørelse for at opnå stor indflydelse på meningsforhandlingen og dermed klassens praksis. Dette er helt på linje med Wengers teori om praksisfællesskaber. Desuden peger afhandlingen på, at lærerne er væsentligt mere opmærksomme på, at de kan øve indflydelse på meningsforhandlingen gennem deltagelse end ved tingsliggørelse. På linje med Wengers teori om praksisfællesskaber viser afhandlingen, at tingsliggørelse og deltagelse i idrætstimerne ikke er modsætninger, men at de to forstærker hinanden. Afhandlingen viser, at eleverne ikke forhandler med samme sociale kapital, og at de idrætsusikre elever sjældent har stor indflydelse på klassens praksis. Især når lærerne ikke er til stede, bliver det tydeligt, at nogle elever er dominerende i meningsforhandlingen, og behovet for at have tingsliggjort værdier og normer, der kan guide forhandlingen, bliver tydelige. Det er dog vigtigt at understrege, at praksis i mange situationer, når lærerne ikke er til stede, er hensigtsmæssig. Azzarito and Ennis (2003) peger netop på nogle fordele ved at lade dele af undervisningen være baseret på, at eleverne hjælper hinanden uden en direkte tilstedeværelse af lærerne. Det er altså ikke i sig selv problematisk, at eleverne forhandler mening og opbygger praksis, uden at en lærer er til stede. Problemet opstår først, hvis der

ikke er taget højde for forskelle i social kapital, der kan resultere i eksklusion af de idrætsusikre elever. Dette temas sidste hovedpointe er, at meningsforhandlingen er konstant, dynamisk og den tager mange former. Lektioner og praksisser hvor meningsforhandlingen foregår indirekte uden konflikter, synes at være at foretrække, men der opstår også situationer, hvor denne form for meningsforhandling ikke kan opretholde en hensigtsmæssig praksis. I de fem cases er det som regel sådan, at når eleverne og lærerne har fået tingsliggjort en række værdier og normer de er enige om, er det sjældent nødvendigt, at meningsforhandlingen får en meget direkte karakter. De væsentligste pointer omkring deltagelse og tingsliggørelse er samlet i nedenstående figur 22, som er en opsamling på de fem forskellige figurer knyttet til hver sin case.

Dette efterlader blot spørgsmålet om, hvad man som idrætslærer i praksis kan gøre for at lykkes med at tingsliggøre hensigtsmæssige værdier og normer. Der er i alle casebeskrivelserne eksempler på hvordan tingsliggørelsen foregår i praksis, ligesom der i afsnit 21.1 findes en opsamling på måder at tingsliggøre på. For at undgå gentagelser bliver disse ikke præsenteret endnu en gang.



Figur 22. De vigtigste elementer af meningsforhandlingen i de fem cases.

22. TEMA #3 – DE IDRÆTSUSIKRE ELEVER

'I believe our biggest challenge is to improve the quality of teachers, and, in turn, the quality of physical education and physical activity programs, especially for those children and adolescents who feel alienated and disengaged from physical education and physical activity' (Rovegno, 2008, p. 89).

De idrætsusikre elever var ikke en del af projektets fokus i opstartsfasen. Allerede tidligt i datagenereringen opstod der dog koder, som havde at gøre med de elever, der ikke havde et højt idrætsfagligt niveau, men det var især efter anden cross-case analyse, at temaet 'idrætsusikre elever' blev tydelig. Herefter blev de idrætsusikre elever et specifikt fokus for den resterende datagenerering. Årsagen til at dette tema udviklede sig til at blive et kerneområde, skyldes bl.a. lærernes prioritering af dette tema. Det er et klart ønske fra lærernes side at gøre en forskel for de idrætsusikre elever, og ifølge lærerne er dette arbejde en vigtig del af fagets eksistensberettigelse. I takt med at lærernes prioritering af dette område kom tydeligere frem i analysen, kunne jeg observere, at det i nogle praksisser lykkedes at inkludere de idrætsusikre elever, mens de i andre praksisser slet ikke deltog. Enten fordi de selv valgte ikke at deltage, eller fordi den givne praksis gjorde det vanskeligt (som regel valgte de selv ikke at deltage, *fordi* praksis gjorde det vanskeligt). Det var ikke muligt uden nærmere undersøgelse at konkludere noget om, hvilke mekanismer der var afgørende for, om lærerne lykkedes med at inkludere de idrætsusikre elever, og derfor opstod der et fokus på temaet 'idrætsusikre elever'. Vigtigheden af dette emne bliver yderligere understreget i SPIF-rapporten, der viser, at idrætslærerne oplever, at forskellen mellem de dygtige og de mindre dygtige elever er voksende (Munk & von Seelen, 2012, p. 56)

Der er naturligvis forskel på, hvordan udfordringen med de idrætsusikre elever gribes an i de fem cases. Ligesom der også er forskel på måden, de idrætsusikre elever deltager på. I dette kapitel beskrives både praksisser der bidrager negativt og praksisser der bidrager positivt til de idrætsusikre elevers deltagelse. Til sidst diskuteres empirien fra dette studie med tidligere studier og rapporter om samme emne.

22.1 HVORFOR DELTAGER NOGLER ELEVER IKKE AKTIVT ELLER SLET IKKE?

Når eleverne ikke deltager, eller blot deltager i periferien af praksis, skyldes det nogen gange, at de ikke har kompetencerne som f.eks. drengene i case #2, der forsøger at spille med i basketkampen, men stort set ikke rører bolden. Andre gange er det ikke pga. manglende evner, men mere pga. manglende lyst, og eleverne vælger selv ikke at deltage eller blot at deltage halvhjertet, som f.eks. drengene i case #5, der forsøger at stikke af fra en rundboldkamp. Groft sagt er der tale om to forskellige grupper. De der ikke deltager, fordi de ikke kan, og de der ikke deltager, fordi de ikke vil. Som regel er der dog tale om et meget stort overlap mellem disse to grupper, forstået på den måde, at mange elevers manglende motivation for at deltage, hænger sammen med at lavt idrætsligt niveau. Som nævnt i tema #2 er der adskillige studier, der peger på en sammenhæng mellem elevernes opfattelse af egne evner, samt deres motivation for at deltage (Sallis et al., 2000; Woods et al., 2007), og der er således ikke noget overraskende i, at de elever der ikke er så dygtige, ofte mister

motivationen til at deltage. Når eleverne selv vælger ikke at deltage, har de ofte svært ved at forklare hvorfor. En del elever argumenter med, at de er for dovne til at dyrke idræt. Et andet populært argument er, at de føler at idræt er kedeligt. Når eleverne forsøger at deltage, men ikke har kompetencerne, er perioden hvor eleverne aktivt forsøgt at deltage ganske kort. Når det går op for eleverne, at de f.eks. sjældent rører bolden i en basketkamp, går der ikke længe før de stopper med at prøve. I nogle tilfælde er enkelte elever allerede fra starten af aktiviteten kun deltagende i periferien af spillet, fordi de allerede inden spillet starter er klar over, at de ikke har kompetencerne til at deltage i praksis på linje med deres klassekammerater. På denne måde bliver de fleste situationer, hvor en enkelt eller en gruppe af elever ikke deltager, ofte en kombination af manglende kompetencer og manglende motivation.

22.2 EKSEMPLER PÅ KONKRETE PRAKSISER DER HHV. INKLUDERER OG EKSKLUDERER DE IDRÆTSUSIKRE ELEVER

I dette afsnit beskrives praksisser, der har en effekt på de idrætsusikre elevers deltagelse. Når de forskellige praksisser kobles til en enkelt case, skal det forstås som et eksempel, og ikke et udtryk for at den nævnte case nødvendigvis er den eneste case, hvori den gældende praksis gør sig gældende.

Flere forhold i case #1 bidrager positivt til, at de idrætsusikre elever har gode muligheder for at deltage. For det første er der i klassen stor accept af, at ikke alle har samme forudsætninger. Denne accept eksisterer, bl.a. fordi begreber som 'fairplay' og det 'at være en god klassekammerat' ofte bliver bevidst tingsliggjorte i timerne. Især bliver timeouts og timernes afslutning ofte brugt til korte samtaler omkring, hvad der har været godt, og hvad der har været mindre godt. I disse samtaler bliver værdier som det at være en god klassekammerat eller fairplay tingsliggjorte. Det er lærerne der tager initiativ til disse samtaler, men eleverne er i høj grad med til at tingsliggøre de nævnte værdier. Praksis er, at man tager hensyn til de klassekammerater, der ikke har et så højt idrætsfagligt niveau. Samtidig er det også blandt eleverne bredt accepteret, at fokus ofte ligger på en række forskellige taktiske elementer, sådan at det 'at vinde' sjældent er den dominerende værdi. Udover at det er lykkedes denne klasse at tingsliggøre en række værdier, der virker hensigtsmæssige for de idrætsusikre elevers muligheder for at deltage, er der under de fleste aktiviteter muligheder for, at eleverne modificerer aktiviteten sådan at den fungerer bedre. Dette har ikke altid det formål at gøre det lettere for de idrætsusikre elever at deltage, men ofte får aktiviteterne en karakter, der gør det svært for enkelte elever at være meget dominerende. Lærerne tager ofte eleverne med på råd, og spørger til, om der er regler der skal ændres, sådan at spillet fungerer bedre. Denne praksis betyder, at de idrætsusikre elever næsten altid deltager, og de deltager som en integreret del af hele klassens praksis. Det lykkedes altså at skabe stor overensstemmelse mellem lærernes ønsker og den praksis som klassen, og især de idrætsusikre elever, udøver.

De fleste aktiviteter i case #3 er inddelt enten efter køn eller idrætsfagligt niveau. Derudover er der stor fokus på at gennemgå reglerne grundigt i starten af lektionen, sådan at alle elever forstår aktiviteten. Endeligt bliver der under timerne givet meget feedback til de enkelte elever – især de idrætsusikre elever. Der er ikke nogen udpræget hensyntagen til de idrætsusikre elever fra de idrætsstærke elevers side, ligesom dette ikke er noget, der er i fokus under timernes instruktion. Det udgør dog sjældent et problem, da langt de fleste aktiviteter er niveauinddelt. Denne praksis

betyder, at de idrætsusikre elever er i stand til at deltage i aktiviteterne, men sjældent i samme kamp/spil som de idrætsstærke elever. De hhv. idrætsstærke og idrætsusikre elevers deltagelse er således integreret i mindre grad end i case #1, men den grundige introduktion til aktiviteterne, den individuelle feedback og niveauinddelingen betyder samlet, at de elever der ønsker at deltage, sjældent vælger deltagelsen fra pga. manglende kompetencer.

Bl.a. i case #4 bestemmer eleverne, om de vil spille med et socialt fokus eller for at vinde. De fleste idrætsusikre elever vælger at spille i gruppen med et socialt fokus. Her bliver taget mere hensyn, og der er mere plads til, at alle kan være med end i gruppen, der spiller 'for at vinde'. Ud over at lade eleverne selv bestemme fokus i de større boldspil, foregår mange aktiviteter i case #4 i mindre grupper – som f.eks. i atletik eller badminton. På den måde deltager eleverne ofte i aktiviteter sammen med elever på ca. deres eget idrætsfaglige niveau og med det samme fokus. Denne praksis betyder, at eleverne sjældent har problemer med at deltage pga. manglende kompetencer. Også denne praksis betyder at eleverne ofte deltager i parallelle praksisser, og ikke i lige så høj grad som i case #1, i en praksis hvor de idrætsusikre elevers deltagelse er integreret i de idrætsstærke elevers praksis. Endeligt synes det at have en positiv effekt på de idrætsusikre elever at variere indholdet, sådan at de elever der ikke er så dygtige til én aktivitet, kan opleve succes i en anden. Dette sker f.eks. i case #4 & #5 i de tidligere beskrevne danse-forløb. Denne strategi har en tydelig effekt på en række piger der gerne vil danse, og som ikke har et særligt højt idrætsfagligt niveau i boldspil.

Ligesom en række praksisser har en positiv effekt på de idrætsusikre elevers deltagelse, er der også situationer, hvor de idrætsusikre elever har svært ved at deltage. Det kommer f.eks. til udtryk, når der jogger/vandrer en lille gruppe elever rundt på midten af banen uden rigtigt at deltage i aktiviteten eller modtage bolden. Andre gange vælger enkelte elev eller en lille gruppe slet ikke at deltage. Ligesom tilfældet var med de praksisser der havde positiv indflydelse på de idrætsusikre elevers deltagelse, er der også mønstre og sammenhænge i de typer praksis, hvor nogle elever har svært ved at deltage, eller selv vælger slet ikke at deltage. F.eks. i basketlektionen beskrevet case #2 er praksis igennem hele kampen sådan, at der er en mindre gruppe elever, der stort set ikke rører bolden. Når de store boldspil som basket og fodbold bliver gennemført uden regelændringer eller niveauinddeling, er det svært for de idrætsusikre elever at deltage. Det skyldes både at de dygtige elever kender disse sportsgrene rigtig godt, samt at det er muligt at takle. Når de idrætsusikre elever modtager bolden, er de sjældent i stand til at komme af med den igen på en hensigtsmæssig måde, inden de er taklet. Det er vigtigt ikke at misforstå denne pointe og tro, at der i sig selv er noget problematisk i at spille basket eller fodbold. Et eksempel er beskrevet i case #1, hvor der spilles basket med fokus på forskellige typer forsvar. I denne lektion er der et taktisk fokus, og de idrætsusikre elever har ingen problemer med at deltage. Problemerne for de idrætsusikre elever opstår i særdeleshed, når der spilles kamp og det handler om at vinde. I eksemplet fra case #2 lider de idrætsusikre elever under den dominans, de dygtigere og dominerende elever øver på meningsforhandlingen. Udfordringen for de idrætsusikre elever i situationen er på den måde dobbelt. Ikke alene er deres sportslige niveau ikke godt nok til at deltage i basketkampen, men det er også vanskeligt for dem at få indflydelse på praksis og ændre den. Kulturen med at enkelte elever er ganske dominerende er så stærk, at det er meget svært at få øje på situationer, hvor nogle af de idrætsusikre elever forsøger at deltage i meningsforhandlingen. Der er i stedet tilsyneladende en accept blandt eleverne af, at der er en gruppe elever, der bestemmer. Gruppen af idrætsusikre

elever har i denne situation derfor stort set ingen indflydelse på, hvilke værdier og normer der skal være gældende.

Lærerne er meget opmærksomme på de elever, der ikke har kompetencerne til at deltage fuldt ud. F.eks. i tidligere nævnte eksempel med basketkampen i case #2, hvor en lille håndfuld drenge stort set ikke rører bolden i hele kampen, forsøger Palle to lektioner i træk at lave et kort introducerende teknikforløb. For flere elever i gruppen er dette forløb en god mulighed for at øve sig på nogle af de teknikker, de skal bruge i selve kampen, men modstanden fra de idrætsstærke elever er, som beskrevet i casebeskrivelsen, ganske stor. Lærerne står derfor ofte i et dilemma mellem at insistere på at lave andre ting end blot at spille kamp, hvilket skaber modstand hos de idrætsstærke elever, eller at gå direkte i gang med det færdige spil, hvilket gør det vanskeligt for de idrætsusikre at deltage.

En anden praksis der gør det vanskeligt for de idrætsusikre elever at deltage, er når det bliver meget tydeligt hvem der er 'god', og hvem der er 'dårlig'. I nogle aktiviteter, som f.eks. når der bliver taget tid på én elev af gangen, hvor hurtigt han kan gennemføre en motorikbane, bliver det meget tydeligt hvem der er hurtig, og hvem er langsom. Denne praksis synes at motivere mange elever og skabe en høj intensitet. For enkelte elever, der ikke er så hurtige, synes denne form for praksis dog at have den modsatte effekt. Endeligt synes de aktiviteter, hvor det er muligt for enkelte elever at dominere aktiviteten, ikke at bidrage positivt til de idrætsusikre elevers deltagelse. I andre aktiviteter som f.eks. boldbasis med mange bolde, kan enkelte elever på trods af deres højere idrætslige niveau ikke dominere hele kampen, og det bliver lettere for de idrætsusikre elever at deltage.

22.3 DISKUSSION – IDRÆTSUSIKRE ELEVER

Analyseprocessen identificerede ti forskellige strategier som alle, i et eller andet omfang, har en positiv indflydelse på de idrætsusikre elevers deltagelse i en eller flere af de fem cases:

1. Tingsliggørelse af værdier som lærerne ønsker, skal være styrende for praksis. I disse cases er der værdier som: 'fairplay', 'at tage hensyn', 'at være en god klassekammeret', men i princippet kan det være hvilke som helst værdier lærerne ønsker, skal øve indflydelse på klassens praksis. Den direkte italesættelse og tingsliggørelse er ofte knyttet til timeouts og til timernes slutning, hvor eleverne har mulighed for at reflektere over – og tingsliggøre de vigtigste værdier og normer.
2. Fokus på taktiske og tekniske elementer og ikke kun på det at vinde.
3. Niveauinddeling af aktiviteterne sådan at de idrætsstærke elever ikke 'tromler' de idrætsusikre.
4. Tydelige, grundige og forståelige instruktioner der sikrer, at også de elever der ikke i forvejen kender spillet/aktiviteterne forstår det.
5. Individuel feedback til de elever der har brug for taktisk eller teknisk feedback, kan bidrage til, at disse elever opnår de kompetencer, der er nødvendige for at deltage.

6. Varierede aktiviteter sådan at alle elever oplever at være gode til noget i idrætstimerne.
7. Oparbejd en praksis, hvor det er normen at eleverne tager hensyn til hinanden, når der spilles/deltages.
8. Anvend modificerede aktiviteter – som f.eks. boldbasis frem for fodbold og basket.
9. Anvend aktivitets/spil-udvikling så eleverne selv er med til at udvikle aktiviteten.
10. Lad eleverne være med til at bestemme aktivitetens fokus – som f.eks. et socialt eller konkurrence fokus.

De situationer og praksisser hvor elever havde svært ved at deltage, var karakteriseret af en eller flere af følgende forhold:

1. Spillet er et direkte modspil med kropskontakt som f.eks. fodbold eller basket.
2. Spil / aktiviteter med fokus på at vinde.
3. Aktiviteten har en karakter der gør det muligt for én eller få elever at dominere hele aktiviteten.
4. De idrætsusikre elevers idrætsfaglige niveau bliver tydeligt. Som f.eks. tidtagning og måling hvor resultaterne, og dermed også hvem der ikke er så stærk/dygtig/hurtig, bliver meget tydelig.
5. Usikkerhed omkring instruktionen. Når eleverne ikke er sikre på, hvad der skal ske, er de idrætsstærke elever som regel i stand til at 'knække koden' alligevel og komme i gang. De mindre idrætsvante elever kan ikke på samme måde gennemskue, hvad der skal ske, hvis instruktionen ikke er præcis og let at forstå.
6. Værdier som 'fairplay' og 'at være en god klassekammerat' er ikke tingsliggjorte.
7. De idrætsusikre elever er ikke i stand til at deltage i meningsforhandlingen pga. for lav social kapital.

Der er kun afviklet få danske projekter med fokus på de idrætsusikre børn som ovenstående ti strategier kan sammenlignes med. En rapport fra kulturministeriet samler op på 24 danske projekter, som fik støtte fra puljen 'Børn i Bevægelse'. Projekterne havde bl.a. fokus på de idrætsusikre elever og peger på, at en del projekter havde vanskeligt ved at få de idrætsusikre og de idrætsstærke elever til at deltage i de samme projekter. I nogle projekter hvor aktiviteterne var målrettet til de idrætsusikre elever, faldt de idrætsstærke elever fra og omvendt. Rapporten peger desuden på, at det er en generel erfaring i de projekter, der indgik i den samlede evaluering at inkludering af de idrætsusikre elever i en idrætspraksis, fungerede bedre med andre og alternative aktiviteter end klassiske sportsgrene (Kulturministeriet, 2008, p. 26). Projekt Skolesport var et af de 24 projekter, der fik midler fra den før omtalte 'Børn i Bevægelse'-pulje. Projektet blev grundigt evalueret og erfaringerne fra projekt Skolesport var, at aktiviteter der var *'mere forskelligartede og legeprægede set i forhold til de aktiviteter, som sædvanligvis foregår i en idrætsforening'* var en *'positiv faktor i forhold til at fastholde de idrætsusikre elever'* (Østergaard, 2008, p. 42). Derimod passede aktiviteter der havde meget fokus på konkurrence ikke gruppen af idrætsusikre elever særligt godt (Østergaard, 2008, p. 42). Det er vanskeligt at sammenligne med den internationale litteratur, da målgrupperne

sjældent kan sammenlignes med den gruppe elever, jeg i dette studier definerer som idrætsusikre. Som regel er der i stedet tale om inklusion af elever med nedsat funktionsevne (Tripp, Rizzo, & Webbert, 2007), inklusion af elever med alvorlige følelsesmæssige problemer eller særlige behov (Coates, 2011; Halas, 2002; Smith, 2004), eller inklusion af elever med en anden kulturel eller/og religiøs baggrund (Arar & Rigbi, 2009; Walseth, 2008). Der synes at være ret stor enighed om, at klassiske sportsgrene som eleverne kender fra idrætsforeningerne, ikke er særligt hensigtsmæssige ift. de idrætsusikre elever (Fairclough, Stratton, & Baldwin, 2002; Green, 2004, p. 82-85). Det virker også kun logisk, at de sportsgrene hvor konkurrencemomentet betyder meget, og som nogle elever kender fra foreningsidrætten, kan gøre det vanskeligt for de idrætsusikre elever at deltage.

Denne afhandling bekræfter altså de erfaringer der tidligere er gjort – nemlig at de klassiske sportsgrene med fokus på at vinde, ikke motiverer de idrætsusikre elever til at deltage. Ud over at bekræfte konklusionerne fra tidligere studier, trækker denne afhandling en række nye pointer frem. Især den meget bevidste tingsliggørelse af værdier som 'at være en god klassekammerat' og 'fairplay' i case #1, må fremhæves som værende både vigtig og en strategi der ikke tidligere har været fokus på. Det er vigtigt at fremhæve denne strategi, fordi lærerne, som det fremgår i kapitel 21, er mindre opmærksomme på at anvende tingsliggørelse som en måde at påvirke praksis. Det er også vigtigt at fremhæve tingsliggørelsen, da den betyder, at de idrætsusikre elevers deltagelse i case #1 i højere grad end i de andre cases, er en integreret del af klassens praksis. Elevernes accept af at de har forskellige forudsætninger, og at spillet ikke går ud på at tromle sine klassekammerater, har en meget positiv effekt på de elever, der ikke er så dygtige.

22.4 OPSAMLING – IDRÆTSUSIKRE ELEVER

Et kvalitativt casestudie gør det ikke muligt at sige noget om effektstørrelsen af de ti strategier, men blot at identificere dem som strategier, der i mindst én case har haft en positiv effekt på de idrætsusikre elever. Når én strategi fungerer i case #1, og det dér lykkes at integrerer de idrætsusikre elever i klassens praksis, betyder det ikke, at denne strategi også er det rigtige for case #2 eller case #3. I nogle klasser vil én strategi have stor effekt, mens den samme strategi vil have ringe eller slet ingen effekt i andre klasser.

Det virker oplagt, at det bedste resultat vil komme af at anvende flere eller alle strategier samtidig, og undgå de praksisser der er beskrevet, hvor de idrætsusikre elever har svært ved at deltage.

23. KVALITET I IDRÆTSTIMERNE

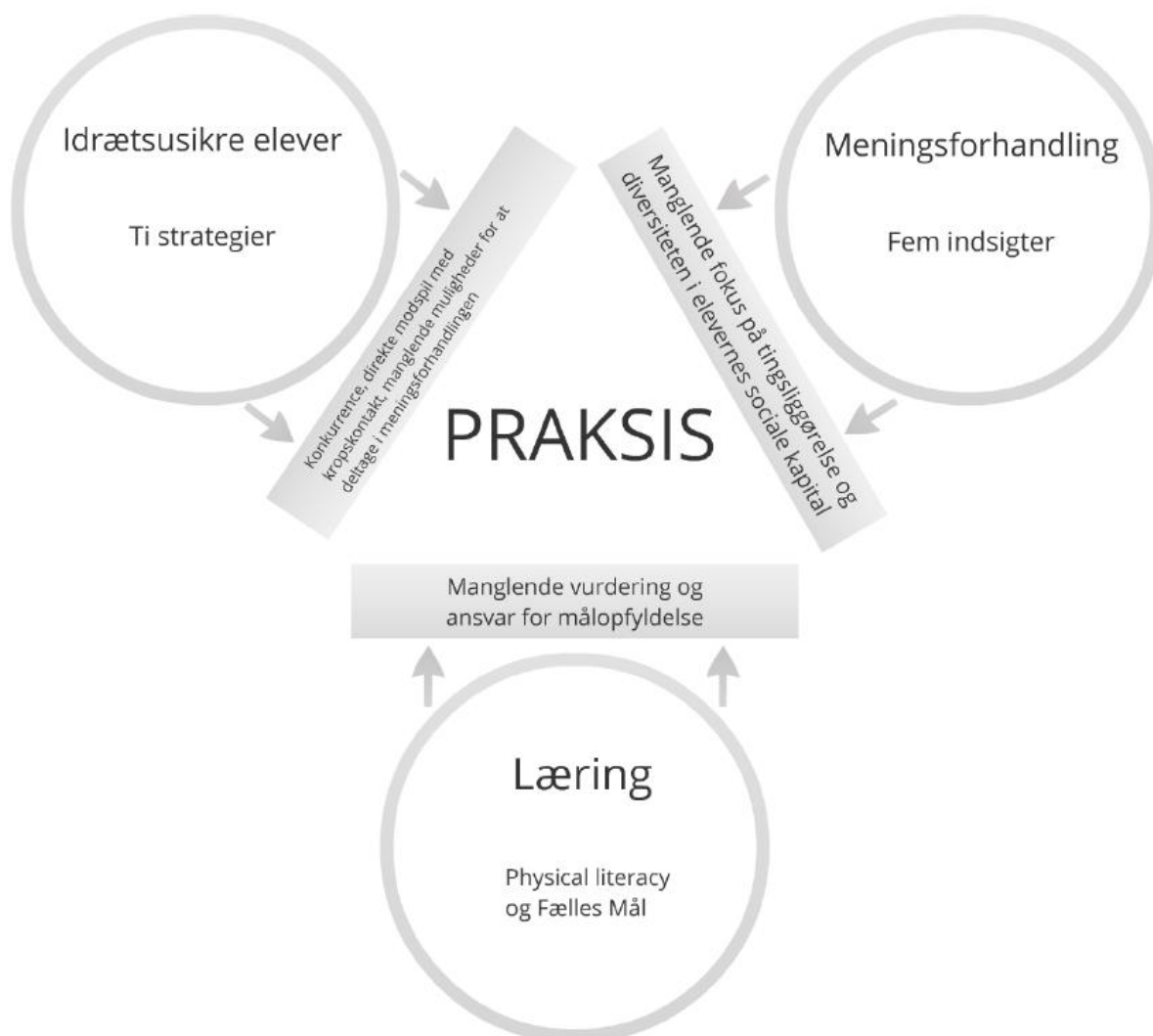
‘... a definition of what in fact constitutes good quality physical education is hard to find as it appears to be a much disputed territory’ (Marsden & Weston, 2007, p. 383).

Der eksisterer ligeså mange holdninger til, hvad kvalitet i idrætstimerne er, som der findes idrætslærere og elever i folkeskolen. Det er derfor, som det også fremgår i definitionen af begrebet ’kvalitet’ i kapitel 10 meningsløst at udarbejde en beskrivelse af kvalitet, der påstås at være gældende i alle sammenhænge. Dette kapitel handler således ikke om at opstille en universelt gældende kontekstafhængig teori om kvalitet i idrætstimerne. Målet er i stedet at opstille en kontekstafhængig teori om muligheder og barriere for kvalitet i netop de fem cases, der indgår i denne afhandling. I andre kontekster vil det givetvis være andre elementer, der fremstår som de væsentligste. F.eks. har alle fem cases i dette studie gode rammer, og hverken eleverne eller lærerne føler sig begrænset af rammerne. Dette er ikke tilfældet på alle danske skoler. En undersøgelse af muligheder og barrierer for god kvalitet på en skole med dårlige rammer, vil derfor give et andet fokus end dette studie.

Dette fjerde tema er en opsamling på de tre foregående temaer og udgør afhandlingens endelige teori. Målet er at læserne af denne afhandling selv er i stand til at vurdere relevansen af teoriens forskellige dele i andre sammenhænge, og meget gerne bygge videre på teorien med nye temaer.

23.1 HVAD ER GOD KVALITET I IDRÆTSTIMERNE?

Afsættet for den følgende beskrivelse af muligheder og barrierer for kvalitet i idrætstimerne er hele forskningsprocessen. Det vil sige, både empirien fra datagenereringen samt de andre studier og teorier der er sammenlignet med undervejs og præsenteret her i afhandlingen.



Figur 23. En samlet præsentation af muligheder og barrierer for kvalitet i idrætstimerne.

Figuren består af tre cirkler, der hver repræsenterer områder, som i disse fem cases havde indflydelse på kvaliteten af idrætstimerne. Cirklerne repræsenterer altså muligheder for kvalitet i praksis. Mellem disse tre cirkler og figurens midte findes der barrierer for, at de enkelte områder påvirker praksis i en positiv retning.

Cirklen øverst til venstre repræsenterer de 10 strategier, der kan anvendes for at inkludere de idrætsusikre elever i idrætstimerne. Dette tema beskrives i detaljer i kapitel 22. Afhandlingen præsenterer ti strategier, der har en positiv indflydelse på de idrætsusikre elevers deltagelse i idrætstimerne, og udgør således muligheder for at opnå kvalitet. De væsentligste barrierer for inklusion for de idrætsusikre er også beskrevet i kapitel 22, og inkluderer praksisser der er meget koblet til direkte modspil som fodbold og basket, samt praksisser med stor fokus på konkurrence og praksisser hvor de idrætsusikre elever ikke har mulighed for at påvirke meningsforhandlingen.

Cirklen øverst til højre repræsenterer de fem indsigter om meningsforhandling, der uddybes i kapitel 21. De fem indsigter giver mulighed for at opnå kvalitet i idrætstimerne gennem bedre muligheder for at påvirke klassens praksis i en hensigtsmæssig retning. De væsentligste barrierer er manglende

fokus på tingsliggørelse, hvilket i nogle situationer resulterer i, at lærerne har svært ved at påvirke praksis. Desuden er det en barriere for kvalitet, at eleverne forhandler med forskellig social kapital, da de idrætsusikre elever i nogle praksisser har meget vanskeligt ved at påvirke praksis.

Nederste cirkel repræsenterer temaet om læring, der uddybes i kapitel 20. Afhandlingen peger på en diskrepans mellem de mål lærerne og eleverne har for læring i idrætsfaget og de formelle læringsmål i *Fælles Mål*. Afhandlingen konkluderer, at anvendelsen af 'physical literacy' og *Fælles Mål* udgør en mulighed for kvalitet i idrætstimerne. De væsentligste barrierer for sammenhæng mellem *Fælles Mål* og praksis er manglende ansvar for målopfyldelse pga. manglende vurdering. Denne barriere kan nedbrydes med bedre og mere vurdering – f.eks. ved indførsel af prøver og karakterer.

Kvalitet i idrætstimerne i afhandlingens fem cases er således idrætstimer, hvor:

1. De idrætsusikre elever inkluderes og har indflydelse på meningsforhandling.
2. Klassen i fællesskab tingsliggør værdier og normer, der er hensigtsmæssige.
3. Eleverne møder en bred vifte af udfordringer, der giver dem de nødvendige kompetencer, de kan bygge videre på. Altså en praksis der tager afsæt i idéen om physical literacy.
4. Der sker en vurdering af elevernes læringsbehov, der sætter lærerne i stand til at planlægge hensigtsmæssige forløb.

Denne kvalitet kan opnås ved at gøre brug af de muligheder, som de tre cirkler i figur 23 repræsenterer og samtidig nedbryde barriererne.

Denne beskrivelse af kvalitet i idrætstimerne, mulighederne for at opnå den samt de væsentligste barrierer skal ikke opfattes som udtømmende. I systematisk combining processen er der konstant koder eller områder man fokuserer på frem for nogle andre. I denne proces er de tre første temaer i diskussionen opstået som de tre vigtigste, men langt fra de tre eneste. Som nævnt tidligere vil en datagenerering i en anden kontekst med stor sandsynlighed resultere i andre temaer og nuancer. Teorien skal derfor forstås som en dynamisk model, som andre kan nuancere, ændre og videreudvikle sådan at den passer ind i en given kontekst.

23.2 SAMMENLIGNING MED ANDRES DEFINITION AF KVALITET I IDRÆTSTIMERNE

Rønholt et. al tager i deres undersøgelse af kvalitet i idrætstimerne afsæt i temaerne faglighed, kommunikation og engagement, og konkluderer at følgende punkter fremmer kvaliteten af idrætstimerne:

1. *Vi oplever kvalitet i undervisningen, når læreren forbinder teori og praksis i bred forstand.*
2. *Når lærere og elever har en god kommunikation om et fagligt indhold.*
3. *Når eleverne er engagerede deltagere.*

4. Når lærerne formår at ændre en aktivitetsorienteret praksis til en målorienteret undervisning, hvor læring står centralt.
5. Når eleverne inddrages som 'didaktiske medspillere' i målsætningsprocedurer.
6. Når der er progression i indhold og opfølgning på erfaringer i sammenhængende forløb. (Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassen, 2007, p. 71)

Som nævnt i afsnit 2.4, løb Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassens projekt ind i en række metodiske vanskeligheder, og det er derfor ikke helt klart, hvor meget disse punkter er baseret på empiri fra studiet eller fra sammenligning med anden litteratur. Denne afhandling hverken be- eller afkræfter Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassens påstand om sammenhængen mellem teori og praksis, da forbindelsen mellem teori og praksis ikke er et tema i nærværende afhandling. Den teoretiske dimension af *Fælles Mål* er et af de områder, lærerne ikke prioriterer, og dette tema ligger således implicit i afhandlingens beskrivelse af diskrepansen mellem *Fælles Mål* og praksis. Punkt to, tre, fire og fem overlapper med denne afhandlings diskussion og anvendelse af Wengers teori om meningsforhandling. Kommunikation (punkt to) er en del af meningsforhandlingen, engageret deltagelse (punkt tre) ligger under Wengers anvendelse af begrebet deltagelse, læring (punkt fire) er et af temaerne i nærværende afhandling og inddragelsen af eleverne som 'didaktiske medspillere' (punkt fem) er en af strategierne for inklusion af idrætsusikre elever i denne afhandling. Der er ikke noget i Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassens beskrivelse af kvalitet, der står i modsætning til den beskrivelse denne afhandling indeholder. Denne afhandling har en række fokusområder som ikke indgår i Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassens definition (f.eks. meningsforhandling og de idrætsusikre elever), ligesom Rønholts definition indeholder områder som denne afhandling ikke omfatter (f.eks. sammenhængen mellem teori og praksis). En meget væsentlig forskel på de to beskrivelser er deres oprindelse. Rønholt, Knudsen, Vorbjerg & Zachariassens projekt er et aktionsforskningsprojekt og resultatet bliver derfor en dokumentation af den udvikling der skete, som resultat af en indsats der lå ud over den daglige idrætsundervisning. Dette er ikke tilfældet med denne afhandling, som ikke er en del af en implementering. Denne afhandling er en beskrivelse af muligheder og barrierer for kvalitet i idrætstimerne, med afsæt i idrætstimerne som de ser ud, uden nogen indblanding fra forskere eller konsulenter.

Nogle Nordamerikanske studier der undersøger kvaliteten af idrætstimer, vælger at læne sig op ad NASPE's¹⁶ definition af hvad en 'physically educated person' er – som f.eks. (Gabbard, 2001; Janzen et al., 2003). NASPE' definition af en 'physically educated person' er en person der:

1. has learned skills necessary to perform a variety of physical activities;
2. is physically fit;
3. participates regularly in physical activity;
4. knows the implications of and the benefits from involvement in physical activities;
- and
5. values physical activity and its contribution to a healthful lifestyle.

¹⁶ NASPE står for National Association for Sport and Physical Education og er USA's faglige organisation for idrætslærere.

I denne optik bliver idrætstimerne kvalitet altså vurderet på, i hvilken grad eleverne opnår disse kompetencer. Der er i princippet ikke noget galt i at anvende NASPEs definition på en 'physically educated person' som af sæt for en beskrivelse af god kvalitet, men beskrivelsen er dog så overfladisk, at den næppe vil bibringe nogen væsentlig nuancering af danske idrætslæreres forståelse af god kvalitet i idrætstimerne. Afsættet i NASPE er et godt eksempel på, hvordan forsøg på at gøre viden om komplekse fænomener kontekstafhængige kun lader sig gøre, hvis man bevæger sig op på et abstraktionsniveau så overordnet, at det reelt bliver umuligt at sige noget meningsfuldt. En beskrivelse af kvalitet med afsæt i NASPE kan man vanskeligt være uenig med, men samtidig er de fem punkter som undervisningen skal leve op til så indlysende, at de ikke rigtigt bringer noget nyt på banen.

I England har der også været fokus på 'quality physical education'. I 2004 udgav Qualification and Curriculum Authority (QCA) ti 'outcomes of quality PE' som en del af et inspirationsmateriale til de engelske skoler (QCA, 2004)¹⁷. Disse ti outcomes præsenteres uden at der følger nogle forslag med til, hvordan lærere og elever skal nå frem til disse outcomes. De ti outcomes minder om NASPE's definition af kvalitet i idrætstimerne. Det er svært at være uenig, men de ti outcomes er så overordnet og uden refleksioner om, hvordan de kan opnås, at de vanskeligt kan anvendes eller bruges til at sammenligne med.

Marsden og Weston (2007) giver en uddybende beskrivelse af god kvalitet i idrætstimerne i den engelske skole. Godt nok har Marsden og Weston fokus på indskolingen, men ikke desto mindre tåler deres betragtninger en sammenligning med resultaterne af dette studie. Marsden og Weston peger, ligesom jeg selv, på behovet for konsensus omkring hvad 'quality PE' betyder. Marsden og Weston er bekymrede for, at 'physical education' og 'sport' ofte bliver brugt synonymt (Marsden & Weston, 2007, p. 385) og argumenterer for, at 'quality PE' netop er noget andet end sport. Marsden og Weston peger på et mismatch mellem indholdet i de engelske idrætstimer, og det de ser som god kvalitet. Det store fokus på sport, konkurrence og de store kendte boldspil gør det vanskeligt for en stor gruppe elever at deltage.

'The search for good quality physical education for our youngest school children leads to consideration of physical literacy, developmental movement and movement play with the emphasis on enjoyment, participation and building self esteem' (Marsden & Weston, 2007, p. 383).

Også David Kirk ekspliciterer, at 'quality PE' ikke er sport og at konkurrenceidrætten (Kirk fokuserer på fodbold) ikke bør være en model som idrætstimerne bygges op over (Kirk, 2004). Både Kirk samt Marsden og Weston argumenterer altså for en forståelse af kvalitet, der på mange områder overlapper med denne afhandling. Især synes disse to artikler at underbygge denne afhandlings konklusioner omkring konsekvenserne af meget sportsprægede aktiviteter på de idrætsusikre elever

¹⁷ De ti outcomes af gode idrætstimer er ifølge QCA elever der: (i) føler sig forpligtede på idrætstimerne, (ii) forstår hvad der ønskes at opnå, (iii) har en sund livsstil, (iv) har selvtillid til at deltage i idræt, (v) har kompetencerne til at deltage, (vi) er villige til at deltage i forskellige typer aktiviteter, (vii) tænker over hvad de laver, (viii) ønsker at forbedre sig (ix) har udholdenhed, smidighed og styrke og (x) kan lide idræt (QCA, 2004, p. 3)

samt idéen om 'physical literacy' som et bedre alternativ til, at der sættes lighedstegn mellem idrætstimer og sport.

23.3 SAMMENLIGNING MED PÆDAGOGISK FORSKNING GENERELT

Ud over at sammenligne med andres forsøg på at beskrive god kvalitet i idrætstimerne giver det mening at sammenligne med den litteratur, der beskæftiger sig med undervisning og læring i skolen generelt, og ikke idrætstimerne specifikt. Jeg har valgt at sammenligne med et systematisk review af forhold med betydning for elevernes læring, udgivet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (Nordenbo et al., 2010), suppleret med Hilbert Meyers 10 kendetegn¹⁸ ved god undervisning (Meyer, 2005).

Nordenbo et. al testede i alt 22 faktorer og identificerede følgende 11 faktorer og subkategorier (ikke i prioriteret rækkefølge), der har indflydelse på elevernes læring:

1. *Human Resources (Management and Leadership)*
2. *Educational Leadership (Management and Leadership)*
3. *Opportunity to Learn (Curriculum/scheduling)*
4. *Disciplinary Climate (School Culture and School Climate)*
5. *Achievement/progress Orientation (School Culture and School Climate)*
6. *Interrelational Climate (School Culture and School Climate)*
7. *Social norms and values (School Culture and School Climate)*
8. *Teacher behaviour (Teacher)*
9. *Teacher as an Organizational Actor (Teacher)*
10. *Pupil Composition of the School*
11. *Parental Relationship* (Nordenbo et al., 2010, p. 151)

Punkt 3 (opportunity to learn) handler om, hvor meget tid eleverne reelt har til rådighed til at lære, inklusiv hjemmearbejde (Nordenbo et al., 2010, p. 96). Der er ikke blot tale om at tælle antallet af lektioner, der er til rådighed, men tiden eleverne er aktivt i gang med aktiviteter, der har at gøre med læring. Der er ikke tradition for, at der laves lektier i idrætstimerne i Danmark, og det er heller ikke noget, der i særlig stor stil praktiseres i de fem cases. Dette er givetvis et område, hvor læringsudbyttet i idrætstimerne kan optimeres. En anden faktor der spiller ind på punkt 3, er lærernes instruktioner og deres evner til at styre timerne. En pointe der også understreges af Meyer (2005, p.38). Uklare instruktioner betyder, at eleverne er i tvivl om hvad der skal ske, og tiden de reelt set er optaget af at lære, bliver sat ned. Dette korresponderer fint med nærværende afhandling der peger på, at især de idrætsusikre elever er afhængige af en god, præcis og fyldestgørende instruktion. De idrætsstærke elever afkoder hurtigt meningen med aktiviteterne, også selvom instruktionerne er lidt rodet, hvilket de idrætsusikre elever ikke gør. Punkt 4 (Disciplinary Climate) handler om, at elevernes

¹⁸ De ti kendetegn Meyer opstiller er (i ikkeprioriteret rækkefølge): 'Klar strukturering af undervisning, en betydelig mængde ægte læretid, læringsfremmende arbejdsklima. indholdsmæssig klarhed, meningsdannende kommunikation, metodemangfoldighed, Individuelle hensyn, intelligent træning, transparente præstationsforventninger og stimulerende læringsmiljø' (Meyer, 2005, p. 17).

muligheder for at lære er bedst, når der er en god atmosfære, og eleverne opfører sig hensigtsmæssigt resulterende i få disciplinære problemer. Der skal være et godt psykisk klima, og eleverne må ikke føle sig utrygge (Nordenbo et al., 2010, p. 99). Denne pointe understreger Meyer (2005, p. 47) også, og argumenterer at denne faktor kan identificeres ved, at eleverne tager hensyn til at ikke alle præstere på samme niveau, og at eleverne ikke skælder ud på hinanden. Altså formuleringer der ligger tæt op af nærværende afhandling, der viser, hvordan lærerne i nogle klasser og nogle lektioner må bruge meget tid på løse konflikter. Casebeskrivelserne indeholder flere eksempler på praksis, hvor lærerne må bruge tid og energi på at løse konflikter og håndtere dårlig opførsel, således at der ikke er tid og energi til at fokusere på det faglige indhold. Afhandlingen viser også, at det gør en positiv forskel, at eleverne accepterer, at deres idrætslige kompetencer er forskellige, som f.eks. eleverne i case #1 gør. Punkt 5 (Achievement/progress Orientation) handler om, at der skal være fokus på fagligt udbytte og høje forventninger (Nordenbo et al., 2010, p. 99). Meyer (2005, p. 109) nuancerer dette udsagn og argumenterer, at der ikke kun skal være høje forventninger, men at disse forventninger skal være lette for eleverne at gennemskue. En vigtig del af figur 23, og dermed en helt integreret del af den teori om kvalitet i idrætstimerne som nærværende afhandling opbygger, handler netop om, at et fokus på læring (physical literacy) kan være med til at hæve kvaliteten. Afhandlingen beskriver på linje med både EVA-rapporten (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004) og SPIF-rapporten (Munk & von Seelen, 2012) en diskrepans mellem den læringsdimension, der beskrives i *Fælles Mål* og praksis. Der er således også fokus på det faglige udbytte i nærværende afhandling, og i særdeleshed den manglende fokus på fagligt udbytte/læring. Punkt 6 (Interrelational Climate) handler om, at der skal være gode relationer mellem lærerne og eleverne og eleverne imellem. Når eleverne ikke oplever pres fra klassekammeraterne, lærer de mere (Nordenbo et al., 2010, p. 101). Flere af lærerne i nærværende afhandling fortæller, at de netop bruger idrætstimerne til at opbygge et nært forhold til eleverne, da idrætstimerne tilbyder nogle måder at være sammen på, som ikke kan opnås i de boglige fag. Punkt 7 (Social norms and values) dækker over professionelle værdier, som f.eks. lærernes interesse i deres eget arbejde og faglige udvikling. Denne faktor dækker også over, at eleverne skal føle en glæde ved at arbejde og opfattelsen af at have gjort et godt stykke arbejde i timerne (Nordenbo et al., 2010, p. 101). I nærværende afhandling beskrives både lærernes og elevernes holdning til fagets formål, og diskrepansen mellem disse og fagets officielle formål. Punkt 8 (Teacher behaviour) handler om lærernes klasserumsledelse, og måden lærerne sikrer, at eleverne opfører sig hensigtsmæssigt (Nordenbo et al., 2010, p. 199). Dette punkt er tæt knyttet til meningsforhandlingen som nærværende afhandling både beskriver og diskuterer. Pga. at afhandlingens analyseenhed er begrænset til selve idrætstimen, er der ikke genereret data eller diskuteret forhold, der gør en sammenligning med punkterne 1, 2, 9, 10 eller 11 meningsfuld.

23.4 OPSAMLING – KVALITET I IDRÆTSTIMERNE

Dette kapitel samler diskussionens tre foregående temaer i en teori, der synliggør mulighederne og barriererne for at opnå idrætstimer med høj kvalitet. Omdrejningspunktet for teorien er figur 23.

Som nævnt i metodeafsnittet bør man, for at skabe troværdighed omkring et studies konklusioner, forsøge at finde alternative forklaringer. En sammenligning med andres forsøg på at definere kvalitet

i idrætstimerne eller med den generelle pædagogiske forskning, giver ikke anledning til at omskrive den opstillede teori.

SJETTE DEL – KONKLUSION, ANBEFALINGER OG PERSPEKTIVERING

Afhandlingens sidste del indeholder en konklusion på de tre forskningsspørgsmål og en perspektivering, der bl.a. indeholder en række anbefalinger.

24. KONKLUSION

Det har været dette studies formål at udvikle en dybere forståelse af de mekanismer og bagvedliggende processer, der er styrende for praksis i idrætstimerne i konkrete og virkelige idrætsskoler. Denne forståelse er oparbejdet i første omgang i casebeskrivelserne, og senere mere fokuseret i diskussionen. Afhandlingen har udviklet en teori bestående af tre temaer, der hver især bidrager med muligheder og barrierer for at opnå idrætstimer af høj kvalitet. Studiet skulle helt konkret besvare tre forskningsspørgsmål:

1. Hvordan opstår klassens praksis gennem lærernes og elevernes meningsforhandling?
2. Hvilke typer praksisser påvirker de idrætsusikre elevers deltagelse i en hhv. positiv og negativ retning?
3. Hvad er de væsentligste muligheder og barrierer for, at idrætstimerne bliver afviklet med høj kvalitet?

I det følgende afsnit opsummeres svarene på de tre forskningsspørgsmål.

24.1 HVORDAN OPSTÅR KLASSENS PRAKSIS GENNEM LÆRERNES OG ELEVERNES MENINGSFORHANDLING?

Studiet anvender Wengers teori om meningsforhandling som teoretisk ramme. Ifølge Wenger opstår praksis på baggrund af en meningsforhandling, der består af de to processer; deltagelse og tingsliggørelse.

Studiet viser, at meningsforhandlingen i idrætstimerne er konstant, dynamisk og den tager mange former. Lektioner og praksisser hvor meningsforhandlingen foregår indirekte, uden konflikter, synes at være at foretrække, men der opstår også situationer, hvor denne form for meningsforhandling ikke kan opretholde en hensigtsmæssig praksis. Studiet bekræfter, at Wengers teori om, at man må benytte sig af både deltagelse og tingsliggørelse for at få indflydelse på meningsforhandlingen, også er gældende i idrætstimerne i de fem cases. Dette nuanceres yderligere af, at lærerne er væsentligt mere opmærksomme på, hvordan de kan påvirke praksis gennem deltagelse end meningsforhandling. Det kan på den baggrund anbefales, at idrætslærer og lærerstuderende også fokuserer på tingsliggørelse, og hvordan de kan opnå indflydelse på praksis derigennem. På linje med Wengers

teori om praksisfællesskaber viser studiet også, at tingsliggørelse og deltagelse i idrætstimerne ikke er modsætninger, men at de to forstærker hinanden. Slutteligt viser studiet, at eleverne ikke forhandler med samme sociale kapital. Det er især de idrætsusikre elever, der har svært ved at få indflydelse på praksis. Særligt når lærerne ikke er til stede, bliver det tydeligt, at nogle elever er dominerende i meningsforhandlingen, og behovet for at have tingsliggjort værdier og normer, der kan guide forhandlingen, bliver også tydeligt.

24.2 HVILKE TYPER PRAKSISER PÅVIRKER DE IDRÆTSUSIKRE ELEVERS DELTAGELSE I HHV. POSITIV OG NEGATIV RETNING?

Dette studie har identificeret ti strategier, der har en positiv indflydelse på de idrætsusikre elevers deltagelse i mindst én af de fem cases.

1. Tingsliggørelse af værdier som lærerne ønsker, skal være styrende for praksis. I disse cases er der værdier som 'fairplay', 'at tage hensyn', 'at være en god klassekammeret', men i princippet kan det være hvilke som helst værdier lærerne ønsker, skal øve indflydelse på klassens praksis. Den direkte italesættelse og tingsliggørelse er ofte knyttet til timeouts og til timernes slutning, hvor eleverne har mulighed for at reflekterer over – og tingsliggøre de vigtigste værdier og normer.
2. Fokus på taktiske og tekniske elementer og ikke kun på at vinde.
3. Niveauinddeling af aktiviteterne sådan at de idrætsstærke elever ikke 'tromler' de idrætsusikre.
4. Tydelige, grundige og forståelige instruktioner, der sikrer at også de elever, der ikke i forvejen kender spillet/aktiviteterne, forstår det.
5. Individuel feedback til de elever der har brug for taktisk eller teknisk feedback kan bidrage til, at disse elever opnår de kompetencer, der er nødvendige for at deltage.
6. Varierede aktiviteter sådan at alle elever oplever at være gode til noget i idrætstimerne.
7. Oparbejd en praksis, hvor det er normen, at eleverne tager hensyn til hinanden når der spilles/deltages.
8. Anvend modificerede aktiviteter – som f.eks. boldbasis frem for fodbold og basket.
9. Anvend aktivitets/spil-udvikling så eleverne selv er med til at udvikle aktiviteten.
10. Lad eleverne være med til at bestemme aktivitetens fokus – som f.eks. et socialt eller konkurrence fokus.

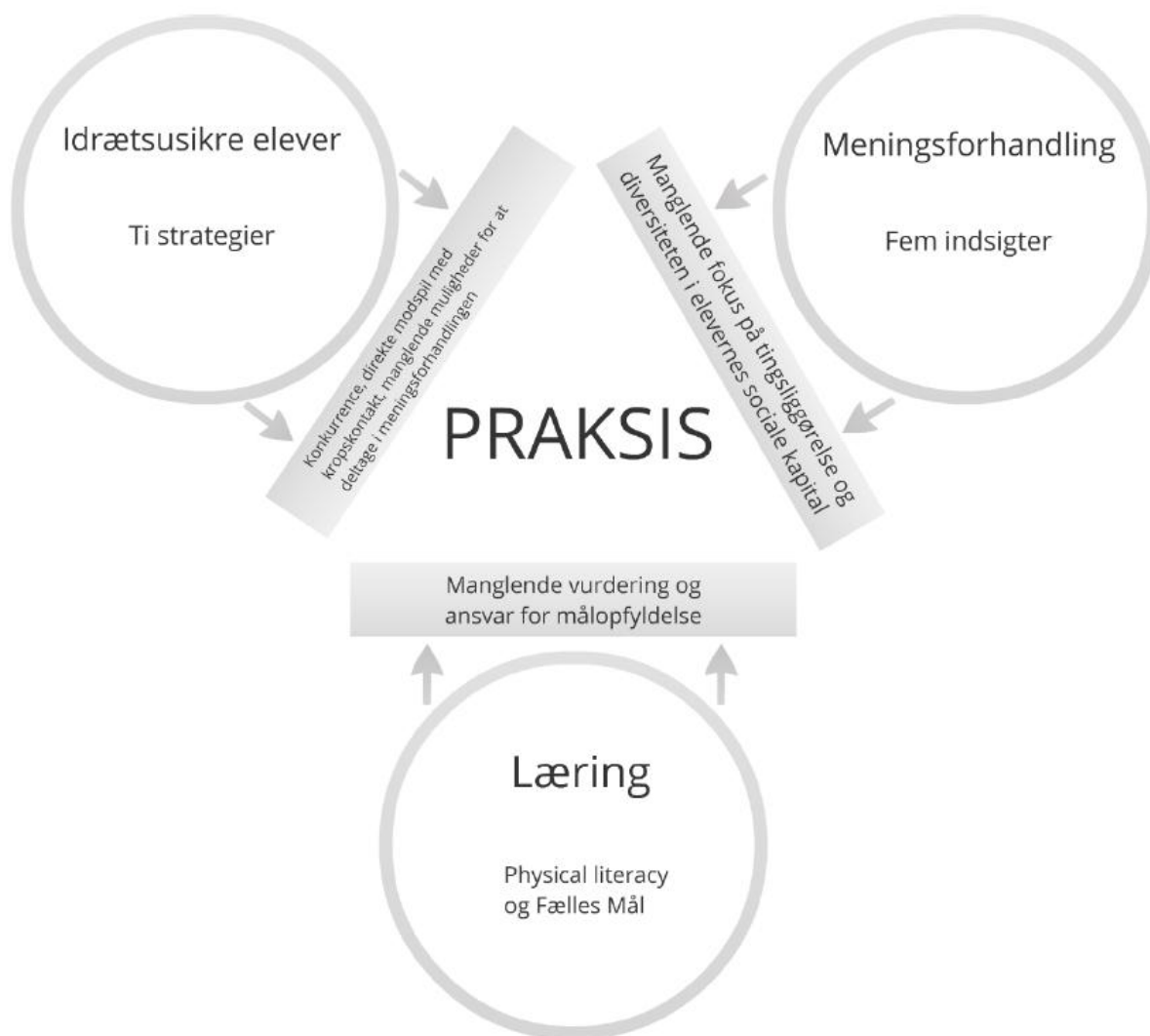
Studiet identificerer også praksisser, der har en negativ indflydelse på de idrætsusikre elevers deltagelse i mindst én af de fem cases.

1. Spillet er et direkte modspil med kropskontakt som f.eks. fodbold eller basket.
2. Spil / aktiviteter med fokus på at vinde.
3. Aktiviteten har en karakter, der gør det muligt for én eller få elever at dominere hele aktiviteten.
4. De idrætsusikre elevers idrætsfaglige niveau bliver tydeligt. Som f.eks. tidtagning og måling hvor resultaterne, og dermed også hvem der ikke er så stærk/dygtig/hurtig, bliver meget tydelig.
5. Usikkerhed omkring instruktionen. Når eleverne ikke er sikre på hvad der skal ske, er de idrætsstærke elever som regel i stand til at 'knække koden' alligevel og komme i gang. De mindre idrætsvante elever kan ikke på samme måde gennemskue, hvad der skal ske, hvis instruktionen ikke er præcis og let at forstå.
6. Værdier som 'fairplay' og 'at være en god klassekammerat' er ikke tingsliggjorte.
7. De idrætsusikre elever er ikke i stand til at deltage i meningsforhandlingen pga. for lav social kapital.

Disse praksisser skal ikke forstås sådan, at der ikke findes andre praksisser, som kan påvirke de idrætsusikre elevers deltagelse enten positivt eller negativt. Disse praksisser er en beskrivelse af de praksisser, der blev identificeret i studiets fem cases.

24.3 HVAD ER DE VÆSENTLIGSTE MULIGHEDER OG BARRIERER FOR AT IDRÆTSTIMERNE BLIVER AFVIKLET MED HØJ KVALITET?

De væsentligste muligheder og barrierer for kvalitet i idrætstimerne er opsummeret i nedenstående figur og den dertilhørende forklaring.



Figur 24. En samlet præsentation af muligheder og barrierer for kvalitet i idrætstimerne.

Mulighederne for at opnå kvalitet i idrætstimerne er at gøre brug af de ti strategier for inklusion af idrætsusikre elever samt de fem indsigter om meningsforhandling i en praksis, der tager afsæt i physical literacy og *Fælles Mål*.

Barriererne for at opnå kvalitet i idrætstimerne er manglende vurdering og ansvar for målopfyldelse, der med stor sandsynlighed spiller en rolle for diskrepansen mellem *Fælles Mål* og praksis. Manglende fokus på tingsliggørelse og diversiteten i elevernes sociale kapital betyder, at både lærerne og de idrætsusikre elever i nogle situationer har vanskeligt ved at påvirke praksis. Endeligt kan fokus på konkurrence og direkte modspil med kropskontakt gøre det vanskeligt for de idrætsusikre elever at deltage.

Mulighederne og barriererne for at opnå kvalitet i idrætstimerne uddybes i de tre temaer i diskussionen *læring, meningsforhandling og de idrætsusikre elever*.

25. PESPEKTIVERING OG ANBEFALINGER

Figur 23 og den dertilhørende forklaring er et muligt udgangspunkt for udviklingen af en praksis i en kommune, på en given skole eller på læreruddannelsen. Den første og mest oplagt anbefaling, der kan gives på baggrund af denne afhandling er, at idrætslære og lærerstuderende gør brug af de muligheder for kvalitet, der beskrives i figur 23 og den efterfølgende forklaring, samt forsøger at nedbryde de barrierer, der også beskrives.

Den opstillede teori vil med stor sandsynlighed ikke dække alle de områder, der er brug for at arbejde med på en given skole. Dette er heller ikke meningen. Teorien med afsæt i figur 23 er en beskrivelse af muligheder og barrierer for god kvalitet i fem idrætsklasser. En teori, som meget gerne må nuanceres, udvikles, ændres og tilpasses sådan at den kan bidrage til udviklingen af gode idrætstimer på konkrete danske skoler. Teorien, udviklet i denne afhandling, skal opfattes som en teori man kan bruge visse dele af, mens man springer andre dele over. Måske er det på nogle skoler relevant at tage fat i de idrætsusikre elever, mens det på andre skoler giver mere mening at have fokus på meningsforhandlingen. SKUD-projekterne fra 2006-2011 viste, at en gruppe idrætslærere der i fællesskab tager et tema op, kan gøre en forskel, uden at det nødvendigvis behøver at implementeres i et stort og dyrt projekt. Måske kan dele af figur 23 tænkes ind i skolens arbejde, uden at idrætslærerne behøver at forholde sig til hele figuren med det samme.

En afgangsprøve og karakterer i idræt vil givetvis kunne bidrage til at diskrepansen mellem *Fælles Mål* og praksis bliver mindre, også på trods af de udfordringer der ligger i indførelsen af prøver og karakterer. Jeg vil derfor anbefale, at der fra Ministeriet for Børn og Undervisning igangsættes forsøg med prøver og karakterer i idræt. Bliver dette en realitet, er det afgørende at vi i Danmark trækker på de erfaringer, der er gjort i andre lande, som f.eks. Norge, Sverige, Finland og Australien. Annerstedt og Larsson (2010) fremhæver vigtigheden af, at kriterierne for karaktergivning er eksplicite og transparente. F.eks. i Finland og Norge differentieres der mellem klassetrinene, hvad der gives karakterer efter. Sådan at det rent idrætsfaglige niveau betyder mere i de ældre klasser, mens sociale kompetencer og indsats vægter højere i de mindre klasser. Pointen her er ikke, at Danmark skal kopiere hverken Norges eller Finlands system, men blot at der findes erfaringer med, hvad der bør vægtes under karaktergivningen, og at vi bør gøre brug af disse erfaringer. *Attribution theory* (se afsnit 3.2), som Ommundsen (2003) har bekræftet i idrætstimerne, fortæller at det kan bidrage positivt til elevernes motivation, hvis de mener, at der er en sammenhæng mellem indsats og udbytte. Dette bør man udnytte, når man planlægger, hvilke kriterier der gives karakterer efter. Annerstedt og Larsson (2010) peger på, at idrætslærerne skal efteruddannes hvis karaktergivningen skal fungere optimalt og foreslår desuden nationale tests som en mulighed for at gøre karaktergivningen mere fair (Annerstedt & Larsson, 2010, p. 112). Hay og Penney (2009) beskriver en række forhold, der bør være på plads, for at en vurdering af elevernes færdigheder giver mening. Forhold der inkluderer, at vurdering skal ske med henblik på at skabe bedre læring, og ikke blot at skabe ansvar for målopfyldelse, at vurdering er integreret i idrætstimerne og at vurderingerne er valide (Hay & Penney, 2009). Pia Paustian og Katrine Bertelsen udgiver i efteråret 2012¹⁹ en ny rapport med erfaringer fra danske skoler, der har indført en afgangsprøve i idræt. Disse og andre kilder bør inddrages i et grundigt forarbejde for en eventuel indførsel af prøver og karakterer i idræt.

¹⁹ Rapporten udgives af KOSMOS og kan bl.a. hentes på www.vicekosmos.dk

Afhandlingen peger også på, at idrætslærere bør prioritere at anvende tingsliggørelse af de værdier og normer, de ønsker skal være gældende for at have gode muligheder for at påvirke klassens praksis. Dette kan gøres i timens start, i timeouts eller i timens slutning. Her er der mulighed for at sætte ord på de mekanismer, der er i spil omkring f.eks. 'fairplay', 'at tage hensyn' eller at 'være en god klassekammerat'. Dette fokus på tingsliggørelse kan og bør også indarbejdes i læreruddannelsen, sådan at fremtidens idrætslærere bliver dygtige til at få indflydelse på klassens praksis. Idrætslærerne bør være opmærksomme på, at ikke alle elever deltager i meningsforhandlingen med samme sociale kapital. Idrætslærerne bør derfor sikre sig, at der bliver givet mulighed for at alle kommer til orde. Især bør lærerne være opmærksomme på, at de idrætsusikre elever kan have svært ved at få indflydelse på praksis, hvilket er problematisk.

Et af afhandlingens vigtigste udbytter er de ti strategier for at inkludere de idrætsusikre elever. Disse strategier bør anvendes i lærernes forsøg på at skabe bevægelsesglæde og motivere de idrætsusikre elever til at deltage både i idrætstimerne og i idræt uden for skolen. Ligesom med resten af afhandlingens konklusioner er det oplagt, at andre arbejder vider på disse ti strategier. De ti strategier kan givetvis nuanceres og utvivlsomt suppleres med andre strategier, der også kan bidrage positivt til de idrætsusikre elevers deltagelse. Min forhåbning er altså ikke, at figur 23 bliver en meget langtidsholdbar model, der stadig er relevant om mange år. Forhåbentlig vil konklusionerne fra denne afhandling om få år blive betragtet som noget, der siden er blevet forbedret, nuanceret og udvidet af både praktikere, studerende, akademikere, skoleledere og jeg selv. Forhåbentligt er denne afhandling et godt afsæt for en videre udvikling af vores forståelse af idrætsfaget og dets muligheder og begrænsninger.

Afslutningsvis vil jeg kaste blikket lidt ud i verden og mod fremtiden.

Jeg var så heldig at være på School of Human Movement i Brisbane i to måneder. Et sted man, uden at tage munden for fuld, godt kan kalde et af verdens førende forskningsmiljøer, når det gælder skoleidræt og idrætspædagogik. Her oplevede jeg på nærmeste hold værdien af at have et aktivt og stort forskningsmiljø, der beskæftiger sig med at få al vores viden om sundhed og bevægelse omsat til god praksis. Som beskrevet i afhandlingen arbejder idrætslærerne i de fem cases for at give eleverne glæden ved at bevæge sig – en målsætning jeg finder yderst relevant, og det er beundringsværdigt, at de tager kampen op. I dette vigtige arbejde er lærerne stort set overladt til at trække på egne personlige erfaringer. Vi har i Danmark ikke tradition for at forske i, hvordan vi får sat vores viden om børn, bevægelse og sundhed i spil i folkeskolen – det er i mine øjne en stor fejl. Vi bør tage ved lærer af bl.a. Australien og lave enheder, hvor praksisområdet i fællesskab med forskere udvikler god idræts- og bevægelsespædagogik. Det kan ikke passe, at når danske idrætslærere er så optaget af at gøre en forskel for de elever, der har mest brug for det, at vi så ikke i fællesskab gør os mere umage med at oparbejde viden om, hvordan det kan lykkedes. I juni 2012 indgik regeringen et forlig med Venstre, Konservative og Dansk Folkeparti, hvor det af aftaleteksten fremgår, at læreruddannelsen skal *'hvile på den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen'* (Forligskredsen, 2012, p. 1). Helt bogstaveligt bliver det ganske let at leve op til ambitionen om at gøre brug af den nyeste viden, når der går så længe imellem, der kommer ny viden omkring idrætsfaget. Hvis ambitionen er, at de lærerstuderende skal informeres af evidensbaseret viden, er det selvfølgelig vigtigt, at der også genereres noget evidens. Fremtidens job som idrætslære bliver

givetvis endnu mere komplekst, end det er i dag. Regeringen varsler helhedsskoler, hvor bevægelse skal opprioriteres. Dette kræver nye kompetencer og fagligheder hos idrætslærerne. Der er et voksende fokus på sammenhængen mellem fysisk aktivitet og læring. Dette vil med stor sandsynlighed også komme til at kræve, at skolerne råder over nøglepersoner med spidskompetencer omkring denne sammenhæng – forhåbentligt idrætslærerne. Flere og flere skoler påtager sig en eller anden form for sundheds-, bevægelses- eller idrætsprofil. Også disse profilskoler giver idrætslærerne nye opgaver. SPIF-rapporten peger på, at samarbejdet mellem skolerne og foreningerne er voksende (Munk & von Seelen, 2012, p. 95). Endnu en ny opgave. Der er altså ingen grund til at tro, at jobbet som idrætslærer bliver mindre udfordrende i de kommende år. Det er derfor yderst positivt, at et næsten enigt folketing med det nye forlig om en reform af læreruddannelsen, har signaleret et øget fokus på faglighed. Lad os håbe, at dette fokus på faglighed også kommer til at dække idrætsfaget.

For de mange idrætslærer der allerede har deres læreruddannelse, og i dag er aktive idrætslærer, bliver der forhåbentligt adgang til efteruddannelse, eller andre muligheder for at oparbejde de kompetencer som fremtidens idrætslærer skal have. Med udsigt til helhedsskoler, koblingen mellem fysisk aktivitet og læring, samarbejde med forening og profilskoler og andre spændende udviklinger ligner jobbet som idrætslærer også i fremtiden et spændende job med masser af udfordringer.

25.1 METODISKE REFLEKTIONER

Som beskrevet i metodeafsnittet er valget af metoder foregået på baggrund af en grundig afvejning af fordele og ulemper ved forskellige metoder, designs og strategier. Meget tidligt i et projekt som dette ph.d.-projekt kan det stadig lade sig gøre et ændre lidt i designet hist og pist, men på et tidspunkt er man ovre 'the point of no return', og man må holde fast i de metoder, man har valgt. Jeg er meget tilfreds med mine egne metodevalg, og skulle jeg gentage et lignende projekt, ville jeg vælge samme metoder igen. Det betyder dog ikke, at jeg ikke undervejs er nået til et par erkendelser omkring mine egne valg, som med fordel kan deles med andre, der måtte planlægge lignende projekter.

For det første vil jeg nævne kompleksiteten af dette studies design som en faktor, der er en overvejelse værd. Anvendelsen af systematic combining, hvor datagenerering sker i fem forskellige cases, hvilket løber parallelt med den konstante analyse og sammenligning med tidligere studier, ser jeg som designets styrke, men samtidig som en faktor, der gør det vanskeligt at anvende i nogle situationer. I forbindelse med et ph.d.-projekt, hvor man kan arbejde hver dag, hele dagen med projektet, kan et teoriopbyggende casestudie der anvender systematic combining godt lade sig gøre. Skal det gennemføres samtidig med at man underviser eller laver andre projekter, skal man være opmærksom på tidsforbruget.

For det andet vil jeg understrege, at systematic combining har den store fordel, at man undervejs kan sammenligne med andre studier og teorier, og implementerer de der giver mening. Denne proces betyder dog også, at når analysearbejdet er ovre, og man har sin egen teori/model, kan det være vanskeligt at sammenligne med andre teorier og studier, fordi disse jo netop allerede har indgået som inspiration til analysearbejdet og datagenereringen. Eksempelvis finder jeg ikke nogen

modstridende konklusioner eller tendenser i Hilbert Meyers ti kendetegn for god undervisning eller Nordenbo et al.'s 11 faktorer og konklusionerne fra denne afhandling. Det ville også være meget underligt, om der var modstridende konklusioner, da de dokumenter jeg sammenligner med i diskussionen, er de samme dokumenter som jeg har sammenlignet med hele vejen igennem forskningsprocessen – inklusiv datagenereringen og den fortløbende analyse.

For det tredje vil jeg fremhæve en pointe, som jeg også nævne i metodeafsnittet. Når man laver et kvalitativt casestudie, skal man gøre det, fordi man gerne vil oparbejde en viden, der er kontekstafhængig og som ikke umiddelbart kan kvantificeres. Jeg nævner ikke dette punkt, fordi det kom som en overraskelse, men fordi jeg er blevet overrasket over, hvor vigtigt det har været at synliggøre, hvad det er casestudier kan og ikke kan, når jeg har præsenteret projektet i forskellige sammenhænge. I en afhandling hvor man har mange sider til rådighed, er det ikke noget problem at føre en grundig argumentation for valg af metoder. I andre formidlingssammenhænge kan der være meget lidt tid eller plads til rådighed til at forklare hvilken type viden, man kan generere på basis af få cases, og hvilken værdi denne type viden har. Mit råd til andre der vil anvende casestudier til lignende projekter er derfor, at man bør lære en kort, præcis og overbevisende monolog omkring muligheder og begrænsninger i anvendelsen af casestudier.

Fjerde og sidste refleksion over denne afhandlings metoder og design hører under kategorien; 'hvis jeg skulle lave noget om'. Der er to ting jeg ville gøre anderledes, hvis jeg skulle gennemfører projektet igen. For det første ville jeg skære antallet af cases ned til tre. Det har intet skadet at have fem cases, men tidsforbruget omkring datagenerering, databehandling og analyse har været stort. Jeg er usikker på, om fem cases frem for tre har resulteret i en bedre diskussion eller mere valide konklusioner, men jeg tror det ikke. For det andet ville jeg sende alle observationsnoter til de deltagende lærere umiddelbart efter de enkelte observationer, for at få hjælp til episoder jeg havde misforstået, ting jeg ikke havde set eller andre former for hjælp. Jeg havde en ambition om at de deltagende lærere skulle læse observationsnoterne inden jeg anvendte dem i analysen, men det skete aldrig. Problemet opstod omkring den første cross-case analyse. Jeg var ikke opmærksom nok på, hvor tidligt i forløbet jeg begyndte at analysere og kode observationsnoterne. Da først analysen var i gang, og det ikke længere var de 'rene' beskrivende observationsnoter, jeg arbejdede med, virkede det ikke længere relevant at sende dokumenterne til lærerne. Det var ikke tolkningen og analysen jeg gerne ville have tjekket af lærerne, men de rent beskrivende observationsnoter. Da først nogle observationsnoter havde indgået i analysen, virkede det ikke hensigtsmæssigt at lade lærerne kommentere på resten af observationsnoterne. På den måde kom lærerne, stik imod mine intentioner, aldrig til at kommentere observationsnoterne. Jeg tror, at lærerne ville kunne bidrage positivt til observationsnoterne med nuancer, forklaringer, spørgsmål og svar. Jeg opfatter dette som den største metodiske fejl, og noget jeg helt sikkert vil gøre anderledes næste gang.

25.2 FREMTIDIGE FORSKNINGSPROJEKTER

Et par områder fremstår som meget oplagte områder for generering af mere viden.

Skulle det blive besluttet at indfører prøver og karakterer i idrætsfaget, er det et område, der må have topprioritet. Andre landes meget blandede erfaringer med karakterer i idræt bør få os til at stå

på tær for at finde de bedste løsninger. Der er mange lande, vi kan lære fra, og som tidligere nævnt er Pia Paustian og Katrine Bertelsen allerede i gang med anden runde af deres udviklingsarbejder omkring prøver i idræt. Der rejser sig en række svære og komplekse spørgsmål omkring prøver og karakterer, som f.eks. kriterierne for hvad der gives karakterer efter, risikoen for at stigmatisere de idrætsusikre elever, prøveformen og hvad gør man, når en elev er skadet?

Et andet område jeg efter denne afhandling vil anbefale, at der forskes mere i, er de idrætsusikre elever og hvordan disse inkluderes i praksis. Denne afhandling beskriver ti strategier, men der er både mange og vigtige spørgsmål omkring denne gruppe elever, som vi ikke kender svarene på. Hvilke faktorer uden for idrætsskolen har indflydelse på elevernes deltagelse i idrætstimerne (venner, forældre, medier)? Hvordan får man de idrætsstærke elever til at hjælpe de idrætsusikre elever i stedet for at tromle dem (i denne afhandling er der eksempler på begge dele)? Kan de ti strategier fra denne afhandling videreudvikles og udvides til en decideret didaktisk model, der adressere de idrætsusikre elever?

Tredje og sidste anbefaling, jeg vil give omkring nye retninger for forskning og udviklingsarbejder, er et fokus på tingsliggørelse. Denne afhandling peger på, at en bevidstgørelse af tingsliggørelse kan bidrage positivt til idrætstimerne kvalitet. Tingsliggørelse er dog et lidt diffust begreb for de fleste. Det er vanskeligt at forestille sig, at begrebet 'tingsliggørelse' pludselig spreder sig som en steppebrand blandt danske idrætslærere. Spørgsmålet er hvordan dette begreb gøres let at forstå og let at anvende.

LITTERATURLISTE

- Andersen, L. B., & Froberg, K. (2006). *Sundhedsmæssige aspekter af fysisk aktivitet hos børn - et treårigt forsøg i to kommuner ved København: Ballerup og Tårnby*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Andersen, S., & Helweg-Larsen, K. (2008). *Børns fysiske aktiviteter i skole og fritid*. Odense: Statens institut for folkesundhed, SDU.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ...': Grading in Swedish PEH — problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
- Arar, K. H., & Rigbi, A. (2009). 'To participate or not to participate?'—status and perception of physical education among Muslim Arab-Israeli secondary school pupils. *Sport, Education & Society*, 14(2), 183-202.
- Armour, K. M. (2010). The physical education profession and its professional responsibility ... or ... why '12 weeks paid holiday' will never be enough. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 1-13.
- Armour, K. M., & Jones, R. L. (1998). *Physical education teachers' lives and careers*. London: Farmer Press.
- Atencio, M., & Koca, C. (2011). Gendered Communities of Practice and the Construction of Masculinities in Turkish Physical Education. *Gender and Education*, 23(1), 59-72.
- Azzarito, L., & Ennis, C. (2003). A Sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society*, 8, 179-198.
- Beauchamp, L., Darst, P. W., & Thompson, L. P. (1990). Academic learning time as an indication of quality high school physical education. *Journal of physical education, recreation and dance*, 92-95.
- Bertelsen, K., & Paustian, P. (2011). *Prøver i idræt*. Haderslev: KOSMOS
- Bjørgen, I. A. (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brooks, F., & Magnusson, J. (2006). Taking part counts: adolescents' experiences of the transition from inactivity to active participation in school-based physical education. *Health Education Research*, 21, 872-883.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 449-466). London: Sage.

- Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, 7(1), 24-43.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Chorney, D. (2007). The Characteristics of Exceptional Physical Education Teachers: A Case Study. *Chronicle of Kinesiology & Physical Education in Higher Education*, 18(1), 3-22.
- Christensen, J., & Torstensen, E. (1981). *Pædagogisk udviklingsarbejde i faget idræt, del 2, bind A*. Hillerød: Hillerød Kommune.
- Christensen, J., & Torstensen, E. (1985). *Pædagogisk udviklingsarbejde i faget idræt, del 2, bind D*. Hillerød: Hillerød Kommune.
- Christensen, M. K. (2007). Biographical learning as health promotion in physical education. A Danish case study. *European Physical Education Review*, 13(1), 5-24.
- Christensen, M. K., Laursen, D. N., & Sørensen, J. K. (2011). Situated learning in youth elite football: a Danish case study among talented male under-18 football players. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 163-178.
- Coates, J. (2011). Physically fit or physically literate? How children with special educational needs understand physical education. *European Physical Education Review*, 17(2), 167-181.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Dahler-Larsen, P. (2008a). Kvalitativ metode. Status og problemer. *Politica*(3), 317-338.
- Dahler-Larsen, P. (2008b). *Kvalitetens beskaffenhed*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2004). Idræt i skolen - et fag med bevægelse. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- DeKnop, P. (1991). Relationship of specified teacher behaviors to student gain on tennis. *Journal of Teaching in physical education*, 5, 71-78.
- denstoredanske.dk. (2009). Hentet fra: http://www.denstoredanske.dk/Livsstil,_sport_og_fritid/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/kvalitet?highlight=kvalitet (juni 2009).
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Press.
- Dubois, A., & Gadde, L.-E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55, 553-560.
- Dugas, D. (1983). Relationships among process and product variables in an experimental teaching unit. *Dissertation Abstract International*, 44.

- Dul, J., & Hak, T. (2008). *Case Study Methology in Buisness Research*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Teacher–student negotiations and its relation to physical education students’ motivational processes: An approach based on self-determination theory. *European Physical Education Review*, 15, 21-46.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Dyson, B., & Rubin, A. (2003). Implementing cooperative learning in elementary physical education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(1), 48-55.
- Eisenhardt, K., M. (1989). Building Theories from Case Study Research *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories fram case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elbæk, L. (2010). *Digital mediering som læringsredskab i idrætsundervisning. Et aktionsforskningsprojekt, hvor læring af læring undersøges ved intervention med digitale instrumenter og studentercentrerede læringsformer i uddannelsen af idrætslærere*. Odense: Syddansk Universitet.
- Fairclough, S., Stratton, G., & Baldwin, G. (2002). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity. *European Physical Education Review*, 8, 69-84.
- Fisher, C. W., Berliner, D. C., Filby, N. N., Marliave, R., Cahen, L. S., & Dishaw, M. M. (1980). *Teaching behavior, academic learning time, and student achievement: An overview*. Washinton, DC: National Insititute of Education
- Flintoff, A. (1994). Sexism and homophobia in physical education: the challenge for teacher educators. *Physical Education Review*, 17(2), 97-105.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt* (Vol. 1). Århus: Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219-245.
- Forligskredsen. (2012). *Reform af læreruddannelsen*. Hentet på: <http://fivu.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen/Reform%20af%20laereruddannelsen.pdf> (juni 2012).
- Gabbard, C. (2001). The need for quality physical education. *Journal of School Nursing*, 17(2), 73-75.
- Gibbons, S. L., & Gaul, C. A. (2004). Making physical education meaningful for young women: case study in educational change. *AVANTE*, 10(2), 1-16.
- Giulianotti, R. (2011). Sport, Transnational Peacemaking, and Global Civil Society: Exploring the Reflective Discourses of “Sport, Development, and Peace” Project Officials. *Journal of Sport & Social Issues*, 35(1), 50-71.

- Glaser B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine
- Graham, G., Soares, P., & Harrington, W. (1983). Experienced physical education teachers' effectiveness with intact classes of fourth and/or fifth grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-14.
- Green, K. (2004). Physical education, lifelong participation and 'the couch potato society'. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1), 0-86.
- Griffin, L. L., Butler, J. I. (2005). Teaching games for understanding. Theory, research and practice. Leeds: Human Kinetics.
- Griffin, L. L., Brooker, R., & Patton, K. (2005). Working toward legitimacy: two decades of teaching games for understanding. *Physical education and sport pedagogy*, 10, 213-224.
- Grønfeldt, V. (2007). *Børn, fysisk aktivitet og læring*. København: Københavns Universitet.
- Halas, J. (2002). Engaging alienated youth in physical education: an alternative program with lessons for the traditional class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 267-286.
- Hammershøj, L. G., & Schmidt, L. H. (1999). *Dansk pædagogisk forskning i pædagogik og uddannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Hansen, J. (1998). Gennembruddet: Fra sundhedskommissioner til gymnastikkommissioner. I I. Berg-Sørensen & P. Jørgensen (Eds.), *Een time dagligen* (pp. 61-84). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Hansen, J., & Jørgensen, P. (1998). Skolen, idrætten og samfundet. I I. Berg-Sørensen & P. Jørgensen (Eds.), *Een time dagligen* (pp. 11-24). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Hastie, P. A., & Pickwell, A. (1996). A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical education*, 15, 171-187.
- Hastie, P. A., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5, 9-29.
- Hastie, P. A., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 214-242). London: Sage.
- Hay, P. (2006). Assessment in physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 312-325). London: Sage.
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2008). (Mis)Appropriations of Criteria and Standards-Referenced Assessment in a Performance-Based Subject. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2), 153-168.

- Henriksen, K. (2010). *The ecology of talent development in sport*. Odense: Syddansk Universitet.
- Hildebrandt, S. (2001). *Lærende organisationer - erfaringer fra danske virksomheder*. København: Forlaget Børsen.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Janzen, H., Halas, J., Dixon, S., DeCorby, K., Booke, J., & Wintrup, L. (2003). The quality of physical education in Manitoba schools: a three year study. *Physical & Health Education Journal*, 69(2), 44-44.
- Jørgensen, P. (1998). Ikke at more, men at opdrage. I I. Berg-Sørensen & P. Jørgensen (Eds.), *Een time dagligen* (pp. 85-150). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Kirk, D. (1996). The crisis in school physical education: An argument against the tide. *The ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 43, 25-27.
- Kirk, D. (2004). Framing Quality Physical Education: The Elite Sport Model or Sport Education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 185-195.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning i physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Kirk, D., Macdonald, D., & O'Sullivan, M. (2006). *The Handbook of physical education*. London: Sage.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Koch, B. (2004). *Fælles Mål - en klar udfordring*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Kulturministeriet. (2008). *En opsamling af kulturministeriets udviklingspulje - Børn og unge i bevægelse*. København: Kulturministeriet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView - Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Launsø, L., & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen (5. udg.)*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Laursen, P. F. (1995). *Idrætsdidaktikkens modernisering*. København: DHL's Forlag.
- Laursen, P. F. (1998). Mangfoldighed og frigørelse. I I. Berg-Sørensen & P. Jørgensen (Eds.), *Een time dagligen* (pp. 207-232). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning - legitimate peripheral participation*. Camebridge: Camebridge University Press.

- Lawson, H. A. (2005). Empowering people, facilitating community development, and contributing to sustainable development: The social work of sport, exercise, and physical education programs. *Sport, Education & Society*, 10(1), 135-160.
- Light, R. (2008). Complex learning theory - Its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37.
- Lirgg, C. (2006). Social psychology and physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of physical education* (pp. 141-162). London: Sage.
- Marsden, E., & Weston, C. (2007). Locating quality physical education in early years pedagogy. *Sport, Education and Society*, 12, 383-398.
- Mersh, R., & Fairclough, S. J. (2010). Physical activity, lesson context and teacher behaviours within the revised English National Curriculum for Physical Education: A case study of one school. *European Physical Education Review*, 16(1), 29-45.
- Metzler, M. W. (1983). Using academic learning time in process-product studies with experimental teaching units *Teaching in physical education* (pp. 185-196). Champaign: Human Kinetics.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis* (Vol. 2). London: Sage.
- Munk, M. (2002). *Mesterlære retur*. København: Unge Pædagoger.
- Munk, M., & von Seelen, J. (2012). *Status på idrætsfaget - 2011, webudgave*. Haderslev: KOSMOS.
- Møller, E. (1980). *Træk af skoleidrættens historie i Danmark*. Vejle: Skoleidrættens forlag.
- Møller, N. C. (2011). Oplæg på konference. Hentet på:
<http://svendborgelite.svendborg.dk/files/svendborgelite/dokumenter/Forskning/Konference/Opl%C3%A6g%2005.05.11%20livsstilssygdomme%20-%20Heidi%20Klakk.pdf> (maj 2012).
- Nash, M. (2009). Using the idea of 'communities of practice and TGFU to develop a physical education pedagogy among primary generalist per-service teachers. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 6(1), 1-7.
- Nielsen, C. S. (2009). *Ind i bevægelsen - et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. København: Københavns Universitet.
- Nordenbo, S. E., Holm, A., Elstad, E., Scheerens, J., Søgaaard Larsen, M., Uljens, M., . . . E., H. T. (2010). Input, process, and learning in primary and lower secondary schools. A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup (DNI). *The Evidence Base*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research, DPU, Aarhus University.
- O'Sullivan, M. (2007a). Creating and Sustaining Communities of Practice Among Physical Education Professionals. *Physical Educator - Journal of Physical Education New Zealand*, 40(1), 10-13.

- O'Sullivan, M. (2007b). Research quality in physical education and sport pedagogy. *Sport, Education & Society*, 12(3), 245-260.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychologi*, 23, 141-155.
- Paustian, P. (2009). *Erfaringer med elevmedbestemmelse i idrætsundervisningen af de ældste elever*. Haderslev: Skoleidrættens Udviklingscenter.
- Paustian, P. (2010a). *Ledelse og kvalitetsudvikling i idrætsfaget*. Haderslev: Skoleidrættens Udviklingscenter.
- Paustian, P. (2010b). *Projektopgave i idræt*. Haderslev: Skoleidrættens Udviklingscenter.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Pedersen, L. W. (2012). *Blikke på skolen. Et procesorienteret studie af idrætsskolens betydning for Bellahøj Skole, samt idrætsskolernes relationer i det kommunale og idrætsorganisatoriske felt*. København: Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education & Society*, 14(4), 421-442.
- Phillips, D. A., & Carlisle, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 55-67.
- Pieron, M. (1982 a). Behaviors of low and high achievers in physical education *Studying the teaching in physical education*. Liege: Association Internationale des Ecoles Superieures d'Education Physique.
- Pieron, M. (1982 b). Effectiveness of teaching a psykomotor task *Studying the teaching in physical education*. Liege: Association Internationale des Ecoles Superieures d'Education Physique.
- Pilgaard, M. (2008). *Danskernes motions- og sportsvaner*. København: Idrættens Analyseinstitut.
- Pirsig, R. M. (1977). *Zen og kunsten at vedligeholde en motorcykel*. København: Borgens Forlag.
- Pope, C. (2006). Interpretive perspectives in physical education research *The Handbook of Physical Education* (pp. 21-36). London: Sage.
- QCA. (2004) *High quality PE and sport for young people. A guide to recognising and achieving high quality PE and sport in schools and clubs*. Nottinghamshire: QCA
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Ramussen, J. (2004). *Undervisning i det reflektive moderne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. (2004). *Konstruktivistiske bidrag*. København: Unge Pædagoger.

- Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275-292.
- Regeringsgrundlaget. (2011). *Et Danmark der står sammen*. København: Regeringen
- Richard, J.-F., & Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. I L. L. Griffin & J. L. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding. Theory, research and practice* (pp. 19-32). Leeds: Human Kinetics.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions og pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128.
- Rink, J., & Mitchell, M. (2002). High stakes assessment: a journey into unknown territory. *Quest*, 54(3), 205-223.
- Romar, J.-E. (1995). *Case studies of finnish physical education teachers - espoused and enacted theories of action*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Rottbøll, E., & Richter, L. (2012). *Debat om vuggestuer bygger på forkerte tal*. Hentet på: <http://www.information.dk/300589> (Juli 2012).
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. . I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 262-274). London: Sage.
- Rovegno, I. (2008). Learning and Instruction in Social, Cultural Environments: Promising Research Agendas. *Quest*, 60(1), 84-104.
- Rovegno, I., & Kirk, D. (1995). Articulations and silences in socially critical work on physical education: toward a broader agenda. *Quest*, 47(4), 447-474.
- Rønholt, H. (1998). Fra sundhedsopdragelse til udvikling og læring. I I. Berg-Sørensen & P. Jørgensen (Eds.), *Een time dagligen* (pp. 233-275). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Rønholt, H. (2002). It's only the sissies ...': Analysis of teaching and learning processes in physical education: A contribution to the hidden curriculum. *Sport, Education and Society*, 7, 25-36.
- Rønholt, H. (2005). Physical education in Denmark *International comparison of physical education* (pp. 206-227). Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Rønholt, H., Knudsen, F., Vorbjerg, S., & Zachariassen A. (2007). Kvaitet i idrætsundervisningen - En undersøgelse af idræt i 8.-9. klasse. København: Det samfundsvidenskabelige fakultets ReporCenter.
- Rønholt, H., & Peitersen, B. (2005). *Idrætsundervisning - en grundbog i idrætsdidaktik*. København: Forlaget Hovedland.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975.
- Schilab, T. S. S., & Steffensen, B. (2007). *Nervepirrende Pædagogik*. København: Akademisk Forlag.

- Siedentop, D. (1987). High school physical education: Still an endangered species. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 187-270.
- Silverman, S. J. (1985). Relationships of engagement and practice trials to student achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 13-21.
- Sirna, K., Tinning, R., & Rossi, T. (2008). The social tasks of learning to become a physical education teacher: considering the HPE subject department as a community of practice. *Sport, Education & Society*, 13(3), 285-300.
- Skovgaard, T., & Worm, C., H. (1998). Krig, fred og velfærd. I I. Berg-Sørensen & P. Jørgensen (Eds.), *Een time dagligen* (pp. 151-206). Odense: Odense Universitetsforlag.
- Smith, A. (2004). The Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in Secondary School Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 37-54.
- Smith, A., & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *Sport, Education & Society*, 12(1), 37-58.
- Solms, M., & Turnbull, O. (2004). *Hjernen og den indre verden: de subjektive erfarings neurovidenskabelige grundlag*. København: Akademisk.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. London: Thomson Learning.
- Stelter, R. (1999). *Med kroppen i centrum*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Stelter, R. (2002). Coaching og kropslig læring. I K. Roessler (Ed.), *Krop og læring* (pp. 143-160). København: Dansk Idrætspsykologisk Forum & Klim.
- Sundhedsstyrelsen. (2011). *Fysisk aktivitet - håndbog om forebyggelse og behandling*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Svendsen, A. (2009). *Fra legemets pleje til viljens styrke. Sundhedskulturer i den danske folkeskole gennem 30 år belyst gennem læremidler til sundhedsundervisning*. Odense: Syddansk Universitet.
- Sørensen, K., & Carlsen, D. (2007). *Evaluerings af fælles mål for idræt*. Haderslev: Skoleidrættens Udviklingscenter.
- Terp, L. B. (2007). *Erfaringer med mål, evaluering og progression i idrætsundervisningen*. Haderslev: Idrættens Udviklingscenter.
- Terp, L. B. (2009). *Erfaringer med undervisningsdifferentiering i idræt*. Haderslev: Skoleidrættens Udviklingscenter.
- Terp, L. B. (2010). *IT i idræt*. Haderslev: Skoleidrættens Udviklingscenter.
- Trangbæk, E. (1998). Gymnastik bliver skolefag. I I. Berg-Sørensen & P. Jørgensen (Eds.), *Een time dagligen* (pp. 25-60). Odense: Odense Universitetsforlag.

- Trillingsgaard, A. (2000). *Skolens blinde øje*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Tripp, A., Rizzo, T. L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 78(2), 32-36.
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (2012). Hentet på: <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-grundskoler/Antal-grundskoler> (Juli, 2012)
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål, faghæfte 6*. København: Undervisningsministeriet.
- Van der Mars, H. (2006). Time and learning in physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 191-213). London: Sage.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
- Walseth, K. (2008). Bridging and bonding social capital in sport - experiences of young women with an immigrant background. *Sport, Education & Society*, 13(1), 1-17.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice - Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, M. (2005). The concept of physical literacy and the development of a sense of self. *Unpublished paper given at IAPESGW Conference 2006 Edmonton Canada*.
- Whitehead, M. (2008). Physical Literacy: from theory to practice and towards research. *Physical Education Matters*, 3(2), 15-15.
- With-Nielsen, N., & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education & Society*, 16(5), 645-664.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage
- Woods, A. M., Bolton, K. N., Graber, K. C., & Crull, G. S. (2007). Chapter 5: Influences of Perceived Motor Competence and Motives on Children's Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(4), 390-403.
- Yerg, B. J. (1981). The impact of selected presage and process behaviors on the refinement of motor skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 38-46.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research - Design and methods*. London: Sage.
- Young, J., & Metzler, M. W. (1982). *Correlation between academic learning time and achievement in novel skill experimental teaching unit*. Paper presented at the AAHPERD Convention, Reston.
- Østergaard, C. (2008). *Projekt Skolesport*. København: Institut for idræt, Københavns universitet.

BILAG 1 - LITTERATURSØGNING

Bilag 1 er en præsentation af litteratursøgningen.

SØGESTRATEGI

Med henblik på at få beskrevet projektets baggrund blev der i starten af forskningsprocessen gennemført en litteratursøgning. Målet med søgningen var, at identificere den litteratur der var relevant som baggrundslitteratur for dette projekt. Formålet var ikke, som man ellers kunne tro, alene at finde ud af, hvad vi allerede ved inden for området, men i lige så høj grad at finde ud af hvad vi *ikke* ved. Når vi er klar over, hvor der er huller i det videnskabelige landkort, er det muligt at opstille mere kvalificerede forskningsspørgsmål (Yin, 2009, p. 14). Både internationale forskningsartikler samt rapporter fra nationale udviklingsprojekter, specialer og andre opgaver havde interesse. Derfor blev søgningen foretaget på flere niveauer.

TIDSSKRIFTSARTIKLER

På oversigten over databaser på Syddansk Universitetsbiblioteks hjemmeside blev der søgt i 'alle emner', og typerne blev afgrænset til 'bibliografi' og 'fuldtekst database'. Dette gav i alt 280 databaser at vælge imellem. Jeg læste derefter om hver enkelt database, og udvalgte de databaser jeg fandt, havde relevans for projektet. I alt blev det til 29 databaser – se tabel 1. Jeg valgte at søge i hver enkelt database for sig, i stedet for at lave en samsøgning som det f.eks. er muligt i Ebsco. Der er en tidsbesparende effekt i at samsøge, fordi man dermed sender den samme søgning af sted i flere databaser samtidigt. Dog er der en risiko for at ekskludere studier, som burde medtages i læsningen. En samsøgning kan nemlig være svær at kontrollere, da databaser ofte fungerer forskelligt og giver forskellige muligheder for at afgrænse søgningen (limits), for valg af emneord med eller uden thesaurus, mm. Man kan derfor risikere, at man kommer til at søge på en måde, som er hensigtsmæssig i den ene database, men uhensigtsmæssig i den anden.

I hver af de 29 databaser søgte jeg med søgeordene 'physical education' og 'physical activity', kombineret med 'quality' og 'pedagogy' – altså fire kombinationer i alt:

physical education AND quality*
physical education AND pedagogy*
physical activity AND quality*
physical activity AND pedagogy*

Hvor det var muligt, søgte jeg efter søgeordene i abstracts, og gav dette over 100 resultater blev søgningen gennemført med 'physical education' eller 'physical activity' i titlen i stedet. I første omgang blev studier fra 1990 og fremefter medtaget. Under læsningen af studierne blev de irrelevante sorteret fra, og alle referencelister i de relevante studier blev gennemgået, for at finde yderligere relevante studier, der ikke var fundet i den oprindelige søgning.

Annual Reviews	Ovid Journals	CINAHL
BioMed Central Journals	SAGE Journals	Den Danske Forskningsdatabase
Cambridge Journals Online	Science Direct	MLA Directory of periodicals
Idunn.no	Sportline	Heracles
Informaworld	Academic Search Premier	Sociological Abstracts
JSTOR	AMED	Ingenta
Muse	ASSIA Applied Social Sciences Index and Abstracts	LISA
Medline CSA	Periodicals Index Online	Physical Education Index
PubMed Medline	Philosophers index	Web of Science
SPORTDiscus	Social Services Abstracts	

Tabel 1 – Bilag 1. En oversigt over de databaser hvori der er søgt efter artikler.

SØGNING EFTER DANSKE PROJEKTER, OPGAVER OG RAPPORTER

For at få overblik over hvilke danske projekter, udviklingsarbejder, evalueringer, specialer og andre opgaver blev følgende hjemmesider gennemgået:

1. Skoleidrættens Udviklingscenter: www.skud.nu
2. Det Nationale Videncenter for Sundhed, Kost og Motion for Børn og Unge på www.vicekosomos.dk
3. Videncenter for Sundhedsfremme ved UC Syd på: www.ucsyd.dk
4. Undervisningsministeriet: www.uvm.dk
5. Velfærdsministeriet: www.im.dk
6. Danmarks Evalueringsinstitut: www.eva.dk
7. Idrættens Analyseinstitut: www.idan.dk

Ud over de beskrevne søgninger er der søgt på www.bibliotek.dk og google.com

Efter denne oprindelige søgning har jeg utallige gange vendt tilbage til nogle af databaserne, for at finde materiale om de temaer som analysen pegede på. Det er ikke muligt at gengive denne proces, der har stået på i tre år. Efter den oprindelige søgning, har jeg ofte brugt samsøgninger i Ebsco eller begrænset min søgning til enkelte databaser som f.eks. Sport Discus.

BILAG 2 – OVERSIGT OVER DANSKE PROJEKTER

Titel	Rapport udgivet af	År	Forfatter(e)	Findes rapporten på idrætfolkeskolen.dk
Pædagogisk udviklingsarbejde i faget idræt	Hillerød Kommune	1981	Christensen, J. & Thorstensen, E.	Nej
Idrætsdidaktikkens modernisering	DHL's Forlag	1995	Laursen, P. F.	Nej
Idræt i folkeskolen - et fag med bevægelse (EVA-rapporten).	Danmarks Evalueringsinstitut.	2004		Ja
Evalueringsrapport af "Børn og unge i bevægelse" Ribe Amt.	Ribe Kommune	2006	Falkenby, R.	Ja
Sundhedsmæssige aspekter af fysisk aktivitet hos børn - et treårigt forsøg i to kommuner ved København: Ballerup og Tårnby	Syddansk Universitet	2006	Andersen, L. B., & Froberg, K	Ja
Evaluering af 10-14-års projektet under Børn og unge i bevægelse	Aalborg Kommune	2006	Kristensen, E. B.	Ja
Evaluering af projekt "Børn og unge i bevægelse" 2004-2006	Aalborg Kommune	2006		Ja
Evaluering af SOFIA projektet	Slagelse Kommune	2007		Ja
Børn, fysisk aktivitet og læring	Københavns Universitet	2007	Grønfelt, V.	Nej
Kvæltet i idrætsundervisningen - En undersøgelse af idræt i 8.-9. klasse. København:	Det samfundsvidenskabelige Fakultets Repro Center	2007	Rønholt, H.	Ja
Mål, evaluering og progression i idrætsundervisningen	Skoleidrættens Udviklingscenter (SKUD)	2007	Terp, L	Ja
Evaluering af Fælles Mål for Idræt	Skoleidrættens Udviklingscenter (SKUD)	2007	Sørensen, K. & Carlsen, D.	Ja
Hva' så mester	Herning Kommune	2008	Andersen, T. K.	Ja

Projekt Skolesport	Københavns Universitet	2008	Østergaard, C.	Ja
Børns fysiske aktiviteter i skole og fritid - Er socialt udsatte børn fysisk inaktive og har det betydning for deres helbred og trivsel?	Statens Institut for Folkesundhed	2008	Helweg-Larsen, K. & Andersen, S.	Ja
En opsamling af kulturministeriets udviklingspulje Børn og unge i bevægelse	Kulturministeriet	2008	von Seelen, J.; Koch, B.; Paustian, P.	Ja
Erfaringer med elevmedbestemmelse i idrætsundervisningen af de ældste elever.	Skoleidrættens Udviklingscenter (SKUD)	2009	Paustian, P.	Ja
Ind i bevægelsen. Et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen	Københavns Universitet		Nielsen, C. S.	Nej
Fra legemets pleje til viljens styrke. Sundhedskulturer i den danske folkeskole gennem 30 år belyst gennem læremidler til sundhedsundervisning'	Syddansk Universitet	2009	Svendsen, A. M	Nej
Erfaringer med undervisningsdifferentiering i idræt	Skoleidrættens Udviklingscenter (SKUD)	2009	Terp, L.	Ja
IT i idræt	Skoleidrættens Udviklingscenter (SKUD)	2010	Terp, L.	Ja
Digital mediering som læringsredskab i idrætsundervisning. Et aktionsforskningsprojekt, hvor læring af læring undersøges ved intervention med digitale instrumenter og studentercentrerede læringsformer i uddannelsen af idrætslærere'	Syddansk Univsersitet	2010	Elbæk, L	Nej
Ledelse og kvalitetsudvikling i idrætsfaget	Skoleidrættens Udviklingscenter (SKUD)	2010	Paustian, P.	Ja
Projekttopgave i idræt	Skoleidrættens Udviklingscenter (SKUD)	2010	Paustian, P.	Ja
Prøver i idræt	KOSMOS	2011	Bertelsen, K. & Paustian, P.	Ja
Blikke på skolen	Københavns Universitet	2012	Pedersen, L. W.	Nej
SPIF-rapporten	KOSMOS	2012	Munk, M. & von Seelen, J.	Ja

Tabel 1 – Bilag 2. Oversigt over danske projekter og rapporter der i større eller mindre grad har berøringsflade med idræt i folkeskolen.

BILAG 3 - PILOTSTUDIET

Gennemførelsen af et pilotstudie inden det endelige studie planlægges og gennemføres, fremhæves af Yin (2009, s. 35), som afgørende for kvaliteten af casestudiet. Derfor blev der i foråret 2009 gennemført et pilotstudie, der primært foregik på enkelt skole, men i alt deltog tre skoler. Der blev i alt gennemført tre semistrukturerede forskningsinterviews af idrætslærere og gennemført tre observationer af idrætstimer i en 8. klasse. Formålet med pilotstudiet var at få afprøvet datagenereringsmetoderne og få erfaring med kvalitative metoder generelt. Målet var, at begå en masse fejl – lære af dem – og undgå at lave de samme fejl i selve projektet.

Pilotprojektet gav bl.a. gode erfaringer med, hvor vigtigt det er, at analysemetoden og datagenereringsmetoderne hænger sammen. Denne erkendelse kom jeg til, efter at jeg havde gennemført de første to interviews og forsøgte at kode disse. Jeg opdagede, at mine spørgsmål ikke var i stand til at besvare forskningsspørgsmålene, og jeg lavede derfor en ny interviewguide med flere opfølgende og uddybende spørgsmål. Det interview jeg gennemførte med den nye interviewguide, gav væsentlig mere information om den interviewedes syn på idrætstimerne. Jeg havde forventninger om, at jeg ville bruge video under observationerne, men erfaringerne fra pilotprojektet viste, at det ikke var en god idé. Brugen af video kan sikkert være værdifuld i andre sammenhænge, hvor det er en bestemt handling eller adfærd der skal dokumenteres i et klasselokale, men på en stor plæne var det meget vanskeligt at dokumentere noget som helts vha. video. Til gengæld havde jeg meget glæde af min diktafon, som jeg besluttede mig for at anvende i det 'rigtige' projekt. Jeg blev også meget opmærksom på, hvor stort et arbejde der ligger inden selve datagenereringen går i gang, hvilket var en værdifuld erfaring i planlægningen af det endelige projekt. I analysefasen kom jeg til nogle væsentlige erkendelser angående analysemetodernes betydning for datagenereringen, som betød at jeg var meget opmærksom på at få udviklet en stærk analysestrategi tidligt i forskningsprocessen i det 'rigtige' projekt.

Rent indholdsmæssige bekræftede pilotprojektet, at baggrundsmaterialet for dette studie, primært EVA-rapporten, fortsat var aktuel og at de problemstillinger EVA-rapporten pegede på, fortsat var væsentlige i 2009.

BILAG 4 - INTERVIEWGUIDES

Eksempel på interviewguide til fokusgruppeinterviews med eleverne. Interviewguiden ændrede sig i takt med, at analyseprocessen blev mere fokuseret omkring specifikke temaer.

Interviewet starter åbent og undervejs bruges interviewguiden til at sikre, at der bliver spurgt til de ting, der er vigtige. Under hele interviewet stilles der opfølgende og opklarende spørgsmål: 'kan du give et eksempel?', 'Kan du uddybe det lidt?' ... osv.

Baggrund for projektet	• Fortæl kort om studiets og formål. • Hvad er interviewets rammer? • Hvad er interviewets mål?
Respondenternes baggrund	• Fortæl lidt om jer selv? • Fritidsinteresser • Jobs
Åben start	• Hvad mener I er en god idrætstime er? • Prøv at fortælle om en god idrætstime I kan huske • Hvad mener I ikke er en god idrætstime? • Hvad mener I kunne gøre jeres idrætstimer bedre?
Rammer / faciliteter	• Hvordan vurderer I de rammer I har idrætstimer i? • Føler I jer nogen gange begrænset af rammerne? • Er antallet af elever/lærer passende?
Holdninger til faget	• Er der både gode og dårlige sider af faget? • Hvordan adskiller idræt i skolen sig fra idræt i foreningerne? • Bader I når I har haft idræt? • Er der noget prestige i at være god til idræt eller er det bare lidt plat?
Deltagelse	• Hvornår har I været særligt motiverede for at deltage i undervisningen? • Hvad kan gøre at I mister motivationen til at deltage i idrætstimerne? • Jeg kan se at aktiviteterne nogen gange ændre sig når der ikke længere er en lærer til stede – hvorfor tror I det er sådan? Er det godt eller skidt? • Er der forskel på pigers og drenges måde at deltage i idrætstimerne?
Læseplan / lærernes planlægning	• Har I hørt om noget der hedder Fælles Mål? • Hvad tror I at lærerne ønsker at opnå med idrætstimerne? • Lærer I noget af at have idræt – i givet fald hvad?
Socialt miljø i klassen	• Vil I prøve at beskrive det sociale miljø i klassen? • Er der nogle forhold omkring det sociale miljø der er anderledes i idrætstimerne ift. de andre timer? • Er der både elever der godt kan lide idræt og andre der ikke kan lide det? • Hvordan er forholdet mellem disse to grupper? Er det ikke vigtigt eller betyder det noget om ens venner godt kan lide faget?
Afslutning	• Hvis nu du var skoleinspektør – hvad ville du så gøre for at gøre idrætstimerne bedre? • Har denne snak fået jer til at tænke på noget som I mener jeg bør vide?

Interviewguide til semistruktureret forskningsinterview med lærerne.

Interviewet starter åbent og undervejs bruges interviewguiden til at sikre, at der bliver spurgt til de ting, der er vigtige. Under hele interviewet stilles der opfølgende og opklarende spørgsmål: 'kan du give et eksempel?', 'Kan du uddybe det lidt?'... osv.

Baggrund for projektet	• Fortæl kort om studiets og formål. • Hvad er interviewets rammer? • Hvad er interviewets mål?
Respondentens baggrund	• Fortæl lidt om dig selv? • Uddannelse • Jobs
Åben start	• Hvad mener du en god idrætstime er? • Prøv at fortæl om en time hvor du følte at 'her var en time med god kvalitet'. • Hvad er IKKE god kvalitet i idrætstimerne? • Hvad kendetegner god kvalitet i dine timer specifikt? • Hvad gør du for at timerne bliver gode? • Er der ting der kunne gøre timerne bedre? • Hvad er de største udfordringer for dig som lærer?
Rammer / faciliteter	• Hvordan vurderer du de rammer i underviser i? • Føler du dig nogen gange begrænset af rammerne? • Er antallet af elever/lærer passende? • Er der samarbejde med foreningerne?
Læring	• Hvad mener du eleverne lærer i dine idrætstimer? • Tror du at der er nogle elever der får mere ud af dine timer end andre? Og givet fald hvad er det så der gør denne forskel? • Er det din vurdering at eleverne lærer det du ønsker i dine idrætstimer? • Skal eleverne lærer at bevæge sig eller om bevægelse?
Elevernes holdning	• Hvordan oplever du generet elevernes holdning til dine idrætstimer? • Hvornår er eleverne særligt motiverede for at deltage i undervisningen? • Hvad kan gøre at eleverne mister motivationen til at deltage i idrætstimerne? • Er der forskel på pigers og drenge måde at deltage i idrætstimerne?
Læseplan / lærernes planlægning	• Hvordan er din praksis ifm. planlægning af undervisning, arbejdsrytme, valg af temaer, elevudtalelser? • Er den praksis anderledes end den var for 10 år siden? • Oplever du selv at din praksis nu giver en anderledes kvalitet i idrætstimerne end f.eks. for 10 år siden? • Hvordan klarer I de faglige diskussioner, hvis I har nogen? Har I et fagligt team – hvis ja: hvad bruger I dette team til? • Bruger du Fælles Mål til noget – og i givet fald til hvad? • Bidrager Fælles Mål med noget i din praksis? • Hvordan har du det med elevudtalelserne? • Hvordan ville du have det med at give karakterer i idræt?
Socialt miljø i klassen	• Kan du give en beskrivelse af klassen? • Vil du prøve at beskrive det sociale miljø i klassen? • Gør du selv noget for at bidrage til det sociale miljø – og i givet fald hvordan og hvad er dit mål?

	• Er der kulturbærere i klassen (elever der sætter dagsordnen, der ligger stilen)? • Fylder det meget med tosprogede elever?
Afslutning	• Er jobbet som idrætslærer et godt job? • Hvis du skulle give et godt råd til en nyuddannet idrætslærer hvad ville det så være? • Har denne snak fået jer til at tænke på noget som I mener jeg bør vide?