

Bacheloropgave

April 2011

Fag: Idræt

Emne: Faglighed og kvalitet i idrætsundervisningen



”Hvem kan?”

Nogle kan næsten, men stadig for mange kan ikke...”

Navn: Brit W. Pedersen

Studienr.: L270195

UC-Syd, Haderslev

Antal anslag: 81.432

Faglig vejl.: Martin E. Knudsen

Pæd. vejl.: Jan Christiansen

Underskrift:

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
1.1 Problemstilling og emnebegrundelse	3
1.2 Problemformulering	4
1.3 Afgrænsning	4
2. Metode	4
2.1 Metodevalg	4
2.2 Valg af teori og empiri	6
3. Faglighed og kvalitet – én begrebsafklaring	6
3.1 Faglighed	6
3.2 Kvalitet	8
4. Fra dannelse til handlekompetence	9
4.1 Dannelse og kompetence	9
4.2 Handlekompetencen som dannelsesideal	11
5. Idræt som fag i folkeskolen – en fagforståelse	12
6. Undervisningens parter	15
6.1 Eleven	15
6.2 Læreren	18
6.3 Faget og fagets indhold	19
7. Faglighed og kvalitet i idrætsundervisningen	22
7.1 Tydelig formulering af undervisningens indhold og mål i praksis	22
7.2 Evaluering	25
7.3 Erfaringer fra praksis	26
8. Diskussion	29
9. Afsluttende afsnit	30
9.1 Konklusion	30
9.2 Perspektivering	32
10. Litteratur	33

1. Indledning

1.1 Problemstilling og emnebegrundelse

Der findes rigtig megen god undervisning sted ude i folkeskolens idrætstimer, der findes rigtig mange fagligt dygtige og engagerede idrætslærere, der interesserer sig for sit fag og udvikler sig i takt med det – men der findes desværre også rigtig mange eksempler på det modsatte. Mange eksempler på, at idrætsundervisningen opfattes som et ”nemt” fag at varetage, der tilknyttes i større grad ikke-linjefagsuddannede lærere (EVA 04) og ”sved på panden” er et kvalitetskriterium i sig selv. Hvorfor skal faget degraderes til blot dette? Hvis dette skal være den eneste gældende sandhed, kan vi som fag ikke argumentere for idrættens plads på de danske skoleelevers skoleskema. Dette er dog heller ikke tilfældet, idrætsundervisningen er meget mere end, hvad udtrykket ”sved på panden” indikerer. ”Sved på panden” kan der kun argumenteres for ud fra en naturvidenskabelig tilgang, men faget er og skal være meget mere for at høre ind under og opfylde folkeskolens formålsparagraf. Fagets berettigelse må også findes i en fænomenologisk og sociokulturel tilgang til faget, for at løfte skolens fælles opgave om elevens almene udvikling.

Idrætsfaget har gennem tiden mistet sin status og mange ser faget som et rent aktivitetsfag, *uden* mål og egentlig læring. EVA-rapporten ’04 konkluderer at faget ikke prioriteres, hverken af forældre, kollegaer, ledelse mv. EVA-rapporten viser bl.a., at der er stor forskel på, hvad idrætslæreren ønsker at bibringe med faget og hvad der rent faktisk sker i praksis. Rapporten peger på nødvendigheden af at øge bevidstheden omkring det at begrunde undervisningen og at inddrage eleverne samt give disse medbestemmelse – særligt på skolens ældste klassetrin, hvor vanskeligheder med motivation og deltagelse finder sted, er der brug for opmærksomhed. anbefalingerne drejer sig om at styrke lærerens tankegang og praksis hvad angår sammenhænge mellem mål, progression og evaluering. At læreren bliver bedre til at sætte mål for undervisningen, at sikre en faglig progression og synliggøre undervisningen mål og indhold for elever, forældre, kollegaer mv. Dette tiltag styrkes gennem en evalueringskultur, der skal tydeliggøre fagligheden og være kvalitetsudviklende. Men hvorledes kan vi som fag arbejde med at øge fagligheden og kvaliteten af vores undervisning, hvordan tydeliggør vi fagets mål, elevens læring og derigennem højner fagets status? Hvordan højnes fagligheden og kvaliteten af vores undervisning, således at idræt går fra et fag med status som rekreativt fag, uden mål og læring, til at blive et fag *med* mål og læring?

1.2 Problemformulering

Hvordan kan jeg som idrætslærer gennem dels en tydelig og eksplicit formulering af faget indhold og mål, og dels et større fokus på elevens læring gennem evaluering, skabe større faglighed og kvalitet i idrætsundervisningen således, at eleven opfatter idrætsfaget som et fag *med* mål og læring?

1.3 Afgrænsning

Der er mange faktorer der spiller ind når vi taler undervisning og holdningen til et fag, men løsningen på højre faglighed og bedre kvalitet må først og fremmest komme ”inde fra”, dvs. vi som faggruppe ser indad og ”fejer for egen dør” inden vi forlanger højere prioritering og bedre vilkår for faget – hvordan kan vi som faglærere forbedre fagets status (red. faglighed og kvalitet) – måske ikke i stedet for, men uden at tage stilling til, om der skal et større timetal til eller ej. Hvordan kan vi med de midler vi har forbedre idrætsundervisningen?. Hvordan kan vi optimere de timer vi har? Der er, som sagt, uden tvivl mange udefrakommende faktorer, der spiller ind, når vi beskæftiger os med fagets status, men denne opgaves fokus vil være på et praksis-/ undervisningsplan, hvor kvalitetsudviklingen begrænses til at omhandle forholdet mellem undervisningens tre parter, fag/ fagets indhold, læreren og ikke mindst eleven. Fokus vil således ligge på at forbedre fagets status i elevens bevidsthed.

2. Metode

2.1 Metodevalg

Først en begrebsafklaring i forhold til begreberne faglighed og kvalitet. Hvad er faglighed og kvalitet når vi beskæftiger os med undervisning i den danske folkeskole? Der redegøres for begrebet faglighed ud fra Peter Brodersens (2007) definition på faglighed og hvorpå den kan iagttages. Kvalitetsbegrebet defineres ud fra dels Jens Jørn Dahlgaaards (2004) beskrivelse af kvalitet i undervisningen og dels ud fra Per Fibæk Laursens (2007) beskrivelse af virkningsfuld undervisning.

Med afsæt i faglighed og kvalitet i forhold til folkeskolen, bliver det dernæst interessant at se på folkeskolens overordnede mål. Hvad skal denne faglighed og kvalitet føre til? Skolens dannelsesideal – fra dannelse til handlekompetence – belyses ud fra W. Klafkis bearbejdelse af de klassiske

dannelsesteorier og egen kritisk-konstruktive tænkning, samt H. Rønholts (¹ 2008) beskrivelse af handlekompetencen som dannelsesideal.

Efter at have beskæftiget mig med skolens overordnede mål – dannelsesidealet – er det tid til at ”zoome ind” på idrætten som fag i folkeskolen. Jeg vil derfor se på den faglige identitet og se på, hvordan vi som fag legitimeres som del af fagpakken i folkeskolen og hvordan idrætsfaget er med til at opfylde skolens overordnede målsætning om dannelse. Hvilken fagforståelse skal der til for at idræt som fag, kan opfylde dannelsesidealet? Dette gøres primært gennem Rønholts (¹ 2008) signalement af fagforståelsen ud fra de forskellige videnskabelige tilgange til faget, men også med en lille henvisning til Merleau-Pontys erkendelsesfilosofi om den levede krop.

Med en afgrænsning der fordrer at faglighed og kvalitet skal forbedres på et praksisniveau – så det er eleven der oplever en forbedring og får øjnene op for idrætsfaget som et fag *med* mål og læring, er det nødvendigt at beskrive og analysere undervisningens tre parter, eleven, læreren og faget/ fagets indhold. Eleven skildres ud fra T. Ziehes tanker om det moderne samfund og dermed de unges indlæringskultur, hvor nye sanseverdener og kontra-faktiske erfaringsrum gør op med den dominerende subjektivering og informalisering. Videre anvendes Ziehes tanker over for lærerens rolle som ansvarshavende i forhold til at introducere og åbne disse nye verdener samt skabe struktur og tryghed. I en uddybelse af lærerens rolle som igangsætter af forventningens glæde anvendes Fibæk Laursens (³ 2004) tanker om autenticitet og kvalitet. Faget/ fagets indhold analyseres ud fra dels Fibæk Laursens (¹ 1998) og Rønholts (² 1998) artikler om skoleidrætten i ”*Én time dagligen - skoleidræt gennem 200 år*” og dels faghæftet *Fælles Mål for faget idræt 2009*.

Det undersøgende arbejde i forhold til faglighed og kvalitet har sit omdrejningspunkt, jf. problemformuleringen, omkring dels struktur og tydelig kommunikation om undervisningens indhold og mål og dels evaluering i forbindelse med elevens bevidsthed om egen læring. Dette belyses og begrundes ud fra H. Meyers (2005) empirisk efterprøvede kvalitetskriterier, afgrænset til *klar struktur af undervisningen og indholdsmæssig klarhed*, Rønholts (³ 2007) rapport om *kvalitet i idrætsundervisningen*, Hagtvets og Hensels artikler om evaluering; ”*Evaluering i et læringsperspektiv*” og ”*Evalueringsudfordringer praksis*” i ”*Evaluering i et dialogisk perspektiv*” (2010) samt Sørensens (2007) og Terps (2007) undersøgelser af dels lærernes inddragelse af eleverne i undervisningens målsætning og dels erfaringer med brugen af evaluering i undervisningen.

2.2 Valg af teori og empiri

Da baggrunden for EVA-rapporten er at identificere de faktorer der har betydning for at undervisningen i idræt udvikler den faglighed, der er beskrevet i fagets formål, har dens anbefalinger fået plads som udgangspunkt for nærværende arbejde. De mange visioner i faget har en tendens til at forsvinde i praksis og EVA-rapportens anbefalinger om at have fokus på, hvad eleven skal lære i stedet for fokus på, hvad eleven skal lave, er derfor stadig relevant. Lærerens holdning og forhold til fagets indhold, mål og metoder og fokus på elevens tilegnelse har stor betydning for kvaliteten i undervisningen og vil i sidste ende påvirke fagets status.

På baggrund af EVA-rapportens anbefalinger er der, i skoleidrættens udviklingscenter, lavet en del udviklingsarbejder og to af disse er her anvendt som empiri, da de indeholder dokumenterede erfaringer fra praksis. Det drejer sig om *Mål, progression og evaluering* af Lene Terp og *Projekt faghæfte* af Karsten Sørensen, da de beskæftiger sig med idrætsundervisningen på et lærer-/ elevniveau. Der stilles spørgsmål ved projekternes akademiske anvendelse, men de er medtaget alligevel pga. deres praksiserfaringer og lærerudtalelser, der her behandles og tolkes på. Ligeledes kritiseres *Kvalitet i idrætsundervisningen* af Helle Rønholt for ikke at være akademisk anvendelig, men rapporten kommer med nogle gode perspektiver på fremmede faktorer i forhold til kvaliteten i idrætsundervisningen og benyttes derfor også.

Ovenstående, sammen med Hilbert Meyers arbejde med kvalitetskriterier for god undervisning, skulle gerne give et billede af, hvilke faktorer og hvilken praksis der er kvalitetsfuld og fremmer elevens bevidsthed angående fagligheden og egen læring i idrætsfaget.

Med en fænomenologisk og socialkulturel tilgang til idrætsfaget og et stort fokus på elevens bevidsthed og deltagelse, er det gennem W. Klafkis tanker om dannelse og H. Rønholts tanker om handlekompetencen interessant at se på, hvad idræt som fag gerne vil opnå og tilsvarende se på eleven gennem T. Ziehes tanker om tidens ungdomsgeneration og deres usædvanlige læreprocesser. Dette er relevant at inddrage, på baggrund af et ønske om at opnå en bedre forståelse for elevens.

3. Faglighed og kvalitet – én begrebsafklaring

3.1 Faglighed

Alle skolens fag har sin egen udviklingshistorie og dækker på sin vis en del af virkeligheden. Der skelnes mellem natur- og humanvidenskabelige fag, praksis-musiske fag og fag der oprindeligt har deres udspring fra en kulturel og social praksis, som det netop er gældende for idrætsfaget. Et

fag kan således ses som et afgrænset felt, der anskuer virkeligheden på forskellige måder, ud fra forskellige synsvinkler. De har forskellige indholdsområder, forskellige aktiviteter og udtryksformer og arbejder mod forskellige fagspecifikke resultater – dog alle under samme overordnede mål. (jf. Folkeskolens Formålsparagraf).

Fag er foranderlige i den forstand, at de udvikler sig i forhold til samfundets udvikling. Fagene udvikler sig på baggrund af forskellige diskurser, der er oppe i tiden og holdninger til, hvad faget skal indeholde og bruges til. Påvirkninger i forbindelse med diskursændringer i samfundet ser vi tydeligt i skoleidrætten. Alene det, at det i 1975 ændrede betegnelse fra legemsøvelser til idræt, viser tydeligt, hvorledes holdningen til fagets indhold og hvad faget skal ”kunne”, har ændret sig. Fagets substans udtrykker sig i den faglighed, der ligger i faget. I forhold til undervisningen skal faglighed, ses i sammenhængen mellem skolens overordnede formål og fagets eget specifikke felt – lovmæssigt beskrevet i fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder, Fælles Mål, trin- og slutmål.

Faglighed som udtryk for kommunikation, oplevelse, erfaring og forståelse kan opnås gennem undervisningen i faget og iagttages på tre niveauer. Lærerens fortrolighed med faget, elevernes aktivitetsniveau, brug af fagets terminologi og arbejdsmetoder samt tegn på tilegnelse af kompetencer, viden og færdigheder hos den enkelte elev. Om fagligheden stikker dybt, afhænger af, hvordan læreren åbner faget for eleven. Lærerens professionsbevidsthed, forståelse for, hvordan det enkelte fag kan løse sin del af skolens overordnede mål og elevens udvikling i forhold til forudsætninger og muligheder, indvirker på undervisningen og bestemmer faglighedens karakter. (Brodersen 2007:26)

Da det er lærerens opgave at skabe faglighed i sin undervisning, er det relevant at se på hvilken fagforståelse læreren har i forhold til sit fag. Det faglige indhold er generelt set substansen *idræt, krop og bevægelse*, men spørgsmålet er, hvordan dette indhold anskueliggøres og statueres gennem undervisningen. Der skelnes her mellem en stoforienteret, aktivitetsorienteret og redskabsorienteret fagforståelse. Læreren med en stoforienteret tilgang til faget, betragter fag og faglighed som et foreliggende historisk og kulturelt materiale, der skal gives videre, dvs. læreren formidler et stof og anskueliggør det, så det bliver eleven tilgængeligt. Modsat går læreren med en aktivitetsorienteret fagforståelse op i elevens udvikling gennem alsidige indtryks- og udtryksformer. Eleven skal lære at bruge fagets redskaber og metoder gennem selvvirksomhed. Hvad fagets/ undervisningens indhold er, kommer i anden række, blot det kan anvendes til at fremme elevens lyst til at arbejde med faget.

Den sidste tilgang, den redskabsorienterede fagforståelse karakteriseres som en symbiose af de to ovenstående. Her er elevens fremtidige møde med samfund og kultur i fokus. Elevens møde med

stoffet på den ene side og elevens udfoldelse for udfoldelsens egen skyld på den anden side er ikke tilstrækkelig. Eleven må introduceres til begge aspekter. Eleven skal møde fagets indhold, fagets begreber, for derigennem at tilegne sig en forståelse af virkeligheden, i lyset af fortidens erfaringer og fremtidens udfordringer. Læreren med denne fagforståelse er i kontakt med fagets indhold, eleven og dens samtid samt med elevens forhold til faget. Faglighed anskues således ud fra elevens møde med faget, hvor den bliver til på baggrund af nysgerrighed og lyst til at lære fagets emner og metoder. Faglighed bliver noget der kommer til syne, når det der skal læres har fundet en form i elevens hoved og krop. (Brodersen 2007:27) Jf. Klafkis kategoriale dannelse, har eleven dannet en kategori, hvorigennem omverdenen kan forstås.

Faglighed bliver således et begreb, der afhænger af læreren fagforståelse og evne til at åbne faget og viderebringe dets indhold, men også eleven spiller en vigtig rolle. Eleven er i forholdet mellem de tre størrelse, *lærer, elev og fag*, den der skal tilegne sig fagligheden på baggrund af forholdet til læreren og fagets indhold. Spørgsmål om hvordan denne tilegnelse sker bedst, bringer begrebet kvalitet på banen.

3.2 Kvalitet

Kvalitet i undervisningen er et spørgsmål omkring, hvilke aspekter i undervisningskulturen der gavner elevens tilegnelse og giver de bedste muligheder for læring og udvikling. Kvalitet er, når alt går op i en højere enhed, når undervisningen lykkedes og eleven rent faktisk lærer noget og udvikler sig. Men hvordan opnår vi dette resultat? Hvilke aspekter ved undervisningen gavner elevens indlæring? – fagligt, socialt og i forhold til de forskellige metoder fagene anvender. Den kvalitetsbevidste lærer stiller spørgsmål til undervisningens processer og resultater. En forståelse af, at kvalitet kan anskues fra andet end en strengt faglig sammenhæng, åbner op for undervisningens processer, som værende interaktioner mellem undervisningens tre parter. Kvalitetsdiskussionen har således sin rod i et ønske om at fokusere på mere end blot teoretisk fagfaglighed som kvalitetskriterium.

Undervisningens kvalitet måles på, hvor effektiv den er. Effektiv er ikke kun ensbetydende med, hvordan man for mindst mulige resurser kan få størst muligt udbytte, men skal ses i den sammenhæng, at man ønsker at lave en undervisning der er virkningsfuld, i den forstand at eleven får mest muligt ud af deltagelse her i. Eleven er i centrum, elevens læring og udvikling, er afgørende for vurderingen af undervisningens kvalitet. Eleven er kvalitetsudviklingens udgangspunkt. Hvis man som lærer vil forbedre sin undervisning fordrer det en forståelse for, at undervisningens processer har stor betydning for elevens udbytte og evnen til at forbedre disse processer er afhængig af evnen

til at opfange og forstå elevens behov, forventninger og oplevelser. ”Kvalitet starter med klarhed over opgaven, dens formål og dens målgruppe.” (Dahlgaard 1998:12)

Den virkningsfulde undervisning karakteriseres bl.a. ved et velvalgt indhold, positive forventninger, dvs. krav og tiltro til eleven og stoffets vigtighed samt mulighed for at opleve progression gennem praktisering og feedback. Der opstilles nogle etiske principper for den gode undervisning, bl.a. at læreren handler på baggrund af et ønske om at tage hensyn til og fremme *elvernes langsigtede bedste* men også med et ønske om *samfundets bedste*. (Fibæk Laursen 2007) og fremhæver samtidig vigtigheden af effektiviteten – at eleven rent faktisk lærer noget. Der er både i forhold til elevernes og samfundets langsigtede bedste, interesse i at eleverne lærer meget. ”Og overholdelsen af almindelige moralske omgangsregler passer fint med effektiv undervisning, der trives bedst med god atmosfære, god dialog, individuelle hensyn m.m.” (Fibæk Laursen² 2007:64) Hensynet til undervisningens etik og effektivitet er altså forenelige.

Kvalitet kan, hvis vi bringer det et skridt videre, i forhold til eleven, anskues på et metaniveau, hvor kvalitet er når eleven lærer noget og går fra undervisningen og selv er klar over dette. Eleven ved selv, at han/hun har lært noget – noget der er specifikt for idrætsfaget. Også her er bevidsthed om fagets indhold, undervisningens mål og evalueringen af disse forhold påtrængende.

4. Fra dannelse til handlekompetence

4.1 Dannelse og kompetence

Den tidligste dannelsestænkning byggede på at mennesket dannede sig i Guds billede, men op gennem det 18. århundrede ændrede dannelsesbegrebet sig på baggrund af den europæiske oplysningstid og de filosofisk-pædagogiske tænkere i nyhumanismen, der orienterer sig mod et opgør med krop/ånd-dualismen og menneskeidealet ses i bestræbelsen på at opnå helhed. Efter en periode, hvor dannelsestanken blev ”misbrugt” og gjort til udtryk for akademisk intellektuel besiddelse inden for en stiv og konservativ kanontænkning, blev dannelsens egentlige og oprindelige betydning et potentielt samfundskritisk begreb. Med afsæt i oplysningsfilosofiens myndighedsbegreb, træder mennesket ud af en selvforskyldt umyndighed ved at vise mod til at bruge dets egen forstand. Hvilket er grundstenen i tænkningen om selv- og medbestemmelse i et spirende moderne og demokratisk samfund.

Dannelse betegner en proces, hvor den bagvedliggende tanke er den samme som ligger bag socialisering og opdragelse. En påvirkning der ikke kun går en vej, men en proces hvor individet

deltager aktivt i kultur og samfund, og påvirkes af erfaringer, forståelser, færdigheder mv. Dannelse betegner således en proces, hvis resultat er en tilegnelse af de almene kompetencer, der er ønskværdige i et givent samfund. (Rønholt 2008:41) Klassiske dannelseteorier samt den åndsvidenskabelige tænkning præger efter 2. verdenskrig den europæiske skoleverden, og dermed også den danske. Tysk professor i pædagogik, Wolfgang Klafki (f. 1927) laver i 1959, på baggrund af analyser af de klassiske dannelseteorier, en redegørelse og sammentænkning af dels materielle dannelseteorier og dels formelle dannelseteorier. Dette bliver til en ny *kategorial dannelseteor*i, hvor dannelsesprocessen er en dobbeltsidet åbning mellem objekt og subjekt. Objektet, et indhold af almen, kategorial afklarende art, åbner sig for subjektet, som påvirkes heraf og forholder sig til fremkomsten af indsigt, oplevelser og erfaringer af almen art. Dannelse kan således kun ske i en historisk, samfundsmæssig, kulturelt given situation, erhvervet af subjektet selv, i følge af et fællesskab. Præcis som det er tænkt med den redskabsorienterede faglige orientering, hvor eleven gennem mødet med fagets indhold og dets metoder tilegner sig en forståelse af virkeligheden, i forhold til fortid, nutid og fremtid.

Almen dannelse betegner menneskets udvikling i forhold til at tænke og handle kritisk, kompetent, selvbevidst og solidarisk. Et oprindeligt dannelsesideal Klafki fører videre i udviklingen af sin kritisk-konstruktive didaktik, hvor kravet om oplysning er væsentligt og grundlaget for at kunne tænke og handle kritisk og nå målet om evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dvs. indsigt i og ansvar i forhold til samfundet. Mennesket skal forstå sig selv, forholde sig til og forstå samfundet og forstå sig selv i dette fællesskab – forholde sig kritisk til den samfundsskabte virkelighed. Dannelse ligger således op til deltagelse i et demokratisk samfund, hvor skolen gennem en kombination af indhold og måden hvorpå dette indhold bearbejdes og tilegnes, skal sørge for, at de forskellige fag får en dannende effekt. En effekt der er svær at måle, da dannelse ikke kun indebærer indsigt og intellekt, men også indeholder bl.a. personlige og sociale færdigheder. (Rønholt 2008:44) Anvendes den kritisk-konstruktive didaktik i forbindelse med idræt som dannelsesfag, bliver ønsket om udviklingen af selv- og medbestemmelse og solidaritet målet for undervisningen.

Fagets overordnede perspektiver bliver samfundsmæssige nøglepunkter – som fx den stigende sundhedsdiskurs – og skal forankres i praksis. Sundhedsbegrebet skal således perspektiveres gennem fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder, kroppen og dens muligheder, idrættens værdier og idrættens kultur, hvor idrætsundervisningen danner rammerne for den sociale praksis, der i situationen udgør den samfundsmæssige og kulturelle verden. Med fx sundhedsbegrebet som genstandsfelt sker perspektiveringens både ud fra en naturvidenskabelig tilgang, i forhold til idræt-

hed, og en humanistisk-samfundsvidenskabelig tilgang, i forhold til fx identitet, fællesskab, livsstil mv.

Kompetencer benyttes i tiden som beskrivelse for de kvalifikationer der tilegnes gennem uddannelse og dannelse. Kompetencebegrebet beskriver de kvaliteter, der i en stadig mere global og omskiftelig verden, er attraktive. Livslang læring, hurtig omstilling, større fleksibilitet mv. bliver nogle af tidens nøgleord. Med etablering af det danske kompetenceråd i 1998, sættes kompetencebegrebet på den nationale dagsorden og får indflydelse på skoleverdenen, hvor ti nøglekompetencer som fx læring, kreativitet, sociale sammenhænge og kommunikation, kommer til at gå på tværs af fagligheden i de forskellige fag. Forskellen på dannelsesbegrebet og kompetencebegrebet skal findes i begrebernes oprindelse og filosofiske baggrund. Dannelsesstænkningen har sine rødder i et uddannelsesideal, hvor individ og demokrati er bærende faktorer, mens kompetencebegrebet bygger på en tænkning, med interesse i opretholdelse og udvikling af samfundsøkonomi og velfærd. I en dannelsesteoretisk kultur tænkes kompetencebegrebet dog som noget den opvoksede generation må tilegne sig og beherske for netop at blive selv- og medbestemmende i et demokratisk samfund. (Rønholt 2008:52)

4.2 Handlekompetencen som dannelsesideal

Der argumenteres for den almene handlekompetence som dannelsesideal. Handlekompetencen skal i en dannelsesteoretisk sammenhæng forstås som evnen til at handle på baggrund af erfaringer, forståelse og færdigheder. Erkendelsen af at ny viden genereres i et stadig stigende tempo og trænger sig på fagets indholdsområder, kræver et bredere læringsbegreb, hvor udtryk som *lære at lære* i stedet for at *indlære*, bliver aktuelle.

”Det indhold, der vælges, skal være velegnet til at give en helhedsforståelse og en åbning for en større indsigt frem for en segmenteret viden, der hurtigt forældes eller ikke kan anvendes uden for den aktuelle situation.

(Rønholt 2008:55)

Den almene handlekompetence henter sin inspiration i Klafkis kritisk-konstruktive pædagogik, hvor Klafki understreger nødvendigheden af, at den pædagogiske målsætning om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet fungerer som overordnede principper for den pædagogiske praksis.

Med handlekompetencen som dannelsesideal for idrætsundervisningen, fokuseres der på fagets potentialer i forbindelse med den faglige og pædagogiske virksomhed. En praksis der udvikler kompetencer som gør eleven i stand til at handle selvstændigt inden for idrætten, men altid med opmærksomheden på den almene, kropslige, personlige og sociale dannelse, der er integreret i de idrætslige processer. En idrætsfaglig undervisning vil således udvikle eleven i forhold til idrætslige og kropslige kompetencer, men vil også, gennem idrættens specielle samværsformer, altid stimulere den personlige og sociale kompetence, jf. dannelsesidealet. (Rønholt 2008:56)

Idrætsfaget begrundes, gennem en integrering af fysiske, psykiske og sociale kompetencepotentialer, en holistisk dannelse, hvor oplevelsen og erfaringerne skabes gennem kropslig bevægelse i fagets fysiske, psykiske og sociale handlingsrum. I idrætsundervisningen bidrager de faglige, etiske og æstetiske læreprocesser til almen dannelse og handlekompetence. Kropslige oplevelser og erfaringer, der er en forudsætning for personlig udvikling, har betydning for evnen til at handle – handle personligt, socialt og i et etisk perspektiv. Den almene handlekompetence i idræt, består af fire inddelinger; den kropslige, den idrætslige, den sociale og den personlige handlekompetence, der samlet set kan opfattes som fagets kompetenceintegrerede dannelsesideal. En idrætsfaglig undervisning, hvor kropslige og idrætslige erfaringer, der i mere eller mindre grad vil berøre alle fire kernekompetencer, vil gennem italesættelse af bevægelser og handlinger skabe muligheder for dannelsen gennem et praksisfællesskab. (Rønholt 2008:63)

5. Idræt som fag i folkeskolen – en fagforståelse

Grundlaget for at forstå og argumentere for et fag er at kende til fagets substans, det faglige indhold, samt kende til de eksisterende faglige diskurser. Idrætsfagets generelle substans er *idræt, krop og bevægelse* (Rønholt 2008:67), men tidernes forskellige diskurser bringer disse tre begreber ind i forskellige forståelsesrammer og diskuteres i forhold til det samfund og den tid vi befinder os i. Tænkes idræt generelt – uden for folkeskolens rammer og dannelsesideal – er de faglige diskurser meget vekslende, men tænkes idræt ind i en skolesammenhæng, må den faglige forståelse i forhold til den dannelsesteoretiske tænkning prioriteres højest. Når skoleidrættens egentlige substans skal kortlægges, må man derfor stille sig spørgende over for spørgsmål som fx hvilke begrundelser er der for idrætsfaget i folkeskolen, hvad skal børn og unge lære gennem idrætsundervisningen og hvilken betydning har skoleidrætten for samfundskulturen? Svarene kan og skal findes i fagets formålsparagraf og andre lovmæssige beslutninger omkring faget, men må også af den enkelte

idrætslærer besvares. Idrætslæreren har skolens og fagets overordnede dannelsesideal at forholde sig til, men må også forholde sig til egen fagforståelse, da denne har stor betydning for didaktiske beslutninger. Beslutninger vedrørende undervisningens rammesætning, iscenesættelse, værdisætning og valg af indhold og form i forskellige undervisningssituationer. Undervisningen bliver således, bevidst som ubevidst, et udtryk for lærerens personlige præferencer og forskellige kvaliteter fremmes alt efter lærerens fagforståelse.

Hvis lærerens fagforståelse er så eksplicit, som ovenstående antyder, må kvalitetskriteriet være at gøre sin fagforståelse så bred som mulig og orientere sig mod fagets forskellige diskurser. Her har den fagdidaktiske teori netop den funktion at anskueliggøre den offentlige forståelse samt de forskellige perspektiver og diskurser, der er omkring faget. Da parterne i de faglige diskurser oftest inddrager forskellige videnskabelige retninger som argumentationsgrundlag i forsøget på at overbevise offentligheden og styre diskursen – og dermed i sidste ende den praktiske udførelse af faget, må fagdidaktikken sikre den brede fagforståelse. Idrætsdidaktikken kan, jf. Klafkis kritisk-konstruktive didaktik, ikke udledes af enkeltstående fagvidenskabelige retninger og må derfor, som selvstændig videnskabelig disciplin, definere og udvikle kriterierne for faget. (Rønholt 2008:68) Lærerens fagforståelse er altså bundet af at gennemføre et overordnet dannelses- og kompetenceideal, og idrætsdidaktikken defineres ud fra en eller flere af følgende videnskabelige tilgange. Idrætsfaget anskues ud fra dels en naturvidenskabelig, humanbiologisk funderet tilgang, dels en antropologisk, fænomenologisk og dels en socialkulturel tilgang, der tilsammen udgør grundlaget for en bred fagforståelse og idrætsdidaktik.

Den naturvidenskabelige, humanbiologiske tilgang bidrager med en stor viden om menneskets anatomi, fysiologi, biomekanik mv. og indgår i en stor del af de rutiner vi anvender i idrætten, som fx opvarmning, progression m.v. Problemet ved udelukkende at anvende den naturvidenskabelige tilgang er at sundhedsbegrebet bliver den dominerende diskurs og idrætten degraderes til effekten af fysisk aktivitet. Den bredere fagforståelse af idræts- og bevægelsesaktiviteters betydning for eleven glemmes. Den fysiske effekt og kropslige udvikling isoleres fra bevægelsens sociale og kulturelle virkelighed og bliver derfor mangelfuld. Glæden og lysten, samt idrættens utallige andre kvaliteter skal også være del af den faglige forståelse og derfor må den antropologiske og socialkulturelle tilgang også være en del af lærerens faglige viden. Forståelsen af kroppens og bevægelsens betydning for menneskets eksistens varetages i den antropologiske, fænomenologiske tilgang. Den dualistiske forståelse af menneskets fysiske og psykiske krop bestrides og idrætten tilskrives en subjektiv betydning for den enkelte. De kropslige oplevelser og erfaringer eleven får ved deltagelse

i idræt betragtes som betydelige erkendelses- og dannelsespotentialer. Erkendelsesmæssige processer, knyttet til det kropslige resulterer i elevens kropserfaring. jf. Merleau-Pontys kropsfilosofi – den levede krop, der opdager verden for os og derigennem opdager vi os selv og bliver bevidste. Kroppen bliver en vigtig medspiller i dannelse, udvikling og læring.

”Den levede krop”, er den krop, der husker, og som fortæller os, hvem vi er, og hvad vi kan/ ikke kan, hvad vi kan lide/ ikke kan lide i modsætning til den fysiske krop, som er den krop, vi kan se i spejlet, kropsbilledet, den krop vi opfatter, at vi har. Den levede krop er den sansende krop. Den ”bebor verden” og fungerer som en mediator mellem individ og omverden.”

(Rønholt 2008:81)

Den subjektive erkendelsesform bliver således det centrale udgangspunkt. Den naturvidenskabelig tilgang anerkendes, men erkendes ikke som værende i stand til at svare på spørgsmål vedr. idræt, krop og bevægelse. Opfattelsen af bevægelsens betydning for menneskets ”væren i verden”, gør det nødvendigt at karakterisere denne verden. Her bidrager den socialkulturelle tilgang med at interessere sig for elevens bevægelseskulturelle baggrund – hvilke bevægelsesvaner kommer eleven med?

Den kropslige dannelsesproces handler om kulturintegration og socialiseringsprocesser, som er karakteriseret ved på den ene side at foregå som en aktiv interaktion mellem den opdragende og opdragede og på den anden side at være et resultat af en ubemærket overtagelse af værdi- og normsystemer, udviklet i elevens møde med verden og dens bagvedliggende symbol- og tolkningsverden. En socialkulturel tilgang til idrætsundervisningen ser det som en vigtig didaktisk opgave på den ene side at tage højde for elevens sociokulturelle baggrund og på den anden side at præsentere eleven for idrætskulturelle aktiviteter – nye verdener – da idræt samfundsmæssigt opfattes som en kulturkvalitet, der bør indgå i det almene dannelsesprojekt. En veludviklet idrætskultur, bliver forudsætningen for at fortage personlige valg i forhold til kropslig aktivitet og idrætslig deltagelse, nu og senere i livet. (Rønholt 2008:84) Der er her rig mulighed for at statuere forskellen mellem fritidsidrætten og hverdagskultur på den ene side og skoleidrætten på den anden side. Elevernes stærkt subjektive holdning til, hvad der er interessant skal ikke have lov at dominere. Idrætslæreren må stå fast ved dannelsesidealet og målet med at etablere en bred idrætsforståelse – eleven skal møde og erfare alle fagets indholdsområder.

6. Undervisningens parter

6.1 Eleven

Når man interesserer sig for og beskæftiger sig med undervisningen, må man forholde sig til denne interaktions parter. Den didaktiske trekant præsenterer undervisningens parter, læreren, eleven og faget/ fagets indhold. Læringens fundamentale processer sker som et samspil mellem disse tre parter, men påvirkes også af en social, kulturel og samfundsmæssig kraft. En kraft der ligger til grunde for elevens verden og forforståelse. Denne påvirkning ”udefra” gør det interessant at se på eleven i et samfundsmæssigt perspektiv. Hvad er eleven i det hele taget for en størrelse og hvilke aspekter påvirkes eleven af? Interesserer man sig for kvalitet i forhold til undervisning og indlæring må man beskæftige sig med den indlæringskultur eleven kommer fra og er en del af. Der må ifølge den tyske kultursociolog og professor i pædagogik Thomas Ziehe (f. 1947) tages højde for ungdommens forandrede måde at møde og opfatte verdenen på. Moderniseringen, opgøret med de kulturelle bånd og autoriteterne er gennemført og er nu en selvfølge for de unge. Dvs. elevernes verden er gennemmoderniseret og deres hverdagskultur fungerer på lige fod med – og i nogle tilfælde imod - den ”finkultur”, opdragelsesinstitutionerne ønsker at implementere i elevens verden. (Ziehe³, 1998)

Uden traditioner og autoriteter at forholde sig til, må eleven selv definere sin egen verden og identitet ud fra den hverdagskultur han/hun befinder sig i. Ziehe karakteriserer denne hverdagskultur ved tematiseringer, informaliseringer og subjektiveringer. (Ziehe³, 1998) Eleven har fri adgang til de kulturelle temaer. Vi kan få noget at vide om alt, hvis vi vil, og pubertetens problemstillinger ligger frit tilgængelige som temaer. Vanskeligheden består i at afskærme sig, så egne identitetsafprøvninger ikke undertrykkes. Informalisering, slækkelse på traditionelle socialformer, er ikke længere en kamp om frigørelse men en realisering og elevens definition af sig selv afhænger af en række autonome jeg-præstationer. Ansvar ligger på elevens egne skuldre og på denne baggrund udspringer subjektiveringerne, en orientering mod egen subjektive indre-verden. Men da behovet for accept fra omverdenen stadig er der, bygger eleven sin identitet og verden op omkring poplærkulturen og de arenaer de jævnaldrende færdes i, således at verdenen består af det, eleven tager til sig som plausibelt og attraktivt i forhold til sig selv og ønsket om en øget interesse og accept fra andre.

Dette tydelige mentalitetsskifte, som Ziehe beskriver det, hvor eleven kun optages af de ting, der interesserer dem mest og har størst betydning for deres eget selvbillede, gør at kun det der har rele-

vans for eleven har betydning, og viden i sig selv mister på den måde værdi. (Ziehe² 2006). Dette resulterer i en tidlig identitetsslutning, hvor eleven havner i en kulturelt ”underernæret” disposition og alt nyt opleves nu som fremmed og uoverskuelig. Den moderne verdens øgede uoverskuelighed skaber en angst for det fremmede og eleven, den unge, har derfor en tendens til at gå i forsvar. Da andre virkelighedsområder fremstår som fremmede og svært begribelige, opleves oftere en afvisnings- eller helst-ikke-alligevel-mentalitet, end at noget bliver valgt til. I mødet med det nye, vil eleven bibringe egne præferencer og holdninger og på områder, der markant adskiller sig fra deres egen verden, vil elevens erfaringer være ledsaget af en vis grundtvivl. Således vil eleven i mødet med skolen, føle sig fremmed, dvs. afstanden mellem elevens højt selektive personlige horisont og skolens verden vil virke stor. (Ziehe² 2006:240)

”Kløften mellem på den ene side børnenes og de unges hverdagskulturelt formidlende mentalitet og på den anden side pædagogernes dannelsesintentioner bliver større og større”

(Ziehe³, 1998)

Hvilket gør lærerens arbejde med at argumentere for sin rolle som kulturformidler, mere krævende. Lærerens arbejde bliver at bygge bro mellem elevens verden og skolens verden. Ziehe ser dog en ny tendens, en postaftraditionalisering, hvor nutidens elever gør oprør mod den herskende informalisering. Konflikten for de unge begrundes i den lidelse, der ligger i, at skulle klare alt selv, beslutte og vælge alt selv. Det kan være meget rart at få vist vejen engang imellem.

Reformpædagogikkens fokus på nedbrydningen af traditioner, de sociale processer og medbestemmelse har ændret skolevirkeligheden i forhold til den sorte skole, men har også efterladt eleven med en række normalvanskeligheder, der for eleverne kulminerer i et ubehag, da de er tvunget til at tilskrive egen generation og dertilhørende mentaliteter, tolkningsmønstre og adfærdsformer, den højeste værdi, samtidig med at måtte rette ind efter de forventninger voksensamfundet kræver. (Ziehe³, 1998) Fjernelsen af regler, små ritualer og struktur i undervisningen betyder for eleven ikke aflastning og befrielse, men det modsatte, endnu en forstærkning af informaliteten og en kopi af den hverdagskultur der allerede præger elevernes liv. Eleverne fascineres af det utraditionelle og skolen har et ansvar for at muliggøre elevens møde med det usædvanlige. Ziehe taler her om det kontrafaktiske erfaringsrum. Et modrum til virkelighedens rum, hvor skolen ses som tilbud til noget andet end realiteten, som et sted der kan komplementere mangel på nogle personlige og samfundsmæssige erfaringer. Fx oplevelsen af at have betydning, blive anerkendt og samvær med fremmede og det fremmede.

Efter enhver udvikling, sker der en normalisering som resulterer i en kontra-bevægelse, hvor den nye generation igen gør oprør mod det normale. Denne post-generation, vil gøre oprør mod det, den tidligere generation har kæmpet for, og på baggrund af dette opstår en ny tendens, som Ziehe kalder for *postaftraditionalisering*. Aftraditionaliseringen og informaliseringen efterlader ungdommen rodløs og med problemer i forhold til at rumme mere en egen subjektive verden. Skolens kerneopgave bliver her at støtte elevens i at åbne op for nye verdener, gennem en decentrering, en kognitiv udvikling, hvor eleven bliver i stand til at anskue en sag fra flere synsvinkler en blot den tidligere dominerende subjektive opfattelse. Målet med elevens decentrering bliver derfor at øge elevens refleksion og eftertænksomhed, hvor oplevelsen af opbygningen af nye forståelsesverdner fører til glæde og stolthed. At øge elevens sociale perspektiv, hvor det at udtrykke egne behov ikke bliver på bekostning af andres og hvor eleven situativt lærer at se helt bort fra egne behov, skaber en selvdistancering og accept af mangfoldigheden af syn på verden, der vil kunne opleves som en berigelse. Og at situationer med kropsoplevelse bliver erfaringer med fortrolighed, hvor sårbarheden mellem ydre og indre verden sættes i spil og mindskes. (Ziehe³ 1998)

Dannelse skal ifølge Ziehe hverken ophøjjes til nogen sjælelig forædling eller negligeres til et rent informationsproblem – dannelse handler dels om en kompetent omgang med højkulturer og dels evnen til at lære. Gennem dannelsesprocessen gælder det således om at forstå og tage del i stadig højere former for kultur. Det problematiske bliver i dag, at nutidens hverdagskultur er for dominerende og derfor er der brug for en dannelse der muliggør udvidelsen af horisonten, der rækker ud over det givne. ”Det er vigtigt både at kunne overskride samtiden, at kunne forstå fortiden og se ind i fremtiden” (Ziehe⁴ 2003). Den stigende subjektivering skaber problemer i forhold til dannelsen, da denne ikke skal fikseres på individets egenverden. At kunne se bort fra sig selv er her en vigtig evne, dvs. evnen til at afstemme egne holdninger, at komme det andet, de andre og det nye i møde. Begrebet ”lære at lære”, er således ikke længere dækkende ifølge Ziehe, dannelsen skal skabe en større evne til modtagelighed, dvs. at ”lære at ville lære”. At lære og blive i stand til at optage noget andet i sig selv, end sig selv.

”Det drejer sig om at lære at ville lære under frie betingelser. Jeg kender mange unge der ikke magter eller har lyst til det. De har ikke den impuls, der kunne muliggøre, at de kunne finde på selv at sige: Jeg vil noget. De evner ikke at se, at de ikke blot er det, de er netop nu; men at de kunne forandre sig ved at lære noget mere eller noget nyt. Måske kunne de komme til at lære noget, de slet ikke vidste eller troede, de kunne lære.”

(Ziehe⁴2003)

6.2 Læreren

Ovenstående citat tegner et billede af en udvikling, hvor evnen til at ”lære at ville lære” er målet og i den forbindelse bliver skolens opgave at støtte eleven. Udfordringen er nemlig tosidet, hvor at ”lære at ville lære” er den ene side og at lære at mestre livet midt i al uoverskueligheden, er den anden. Når alt eleven har været vant til er subjektivering og ens egen hverdagskultur, kræver det støtte fra skolen og læreren at decentrere sig selv og åbne op for helt nye kulturer og verdener. Læreren opgave bliver derfor at åbne op gennem tematisk at være dels en guide til uvante sanseverdener, dels atmosfærisk værner om settingen og dels motivationelt være igangsætter af forventningens glæde (Ziehe² 2006)

I forbindelse med undervisning bliver det hurtigt et spørgsmål om at nå ind til eleven, læreren er nødsaget til at reklamere for undervisningens indhold, dvs. at andre verdener eller tilgange til verdenen, der afviger fra elevens egenverden, har betydning. Det handler om at få det til at give mening for eleven, da dette møde i første omgang oftest vil virke som en afledning fra det, der er af egentlig værdi. Eleven skal støttes i at acceptere det fremmede, gennem en begejstring og en fjernelse af de jeg-fremmede karakterer. Ikke at misforstå ved at bibeholde hverdagskulturen, men det handler om at udvide denne så elevens virkelighedsopfattelse og horisont udvides og derved åbner op for mere og mere. Læreren rolle som guide i uvante sanseverdener, fordrer opmuntring og bevidsthed om elevens manglende viden og færdigheder – uden at klandre dem for det. Læreren står for nydelse af det fremmede uden at undervurdere det kendte som behov. At distancere sig fra hverdagskulturen betyder ikke en forkastelse heraf, men læreren reklamerer alligevel for ikke at regredere helt tilbage til det vante. Indlæringsstrategier med fokus på usædvanlige læreprocesser bæres af balancen mellem progression og regression, hvor det på den ene side er vigtigt at eleven udfordres og får grænseoplevelse og på den anden side får lov til at falde tilbage i noget kendt og trygt.

Læreren som værner af settingen skal skabe de rigtige rammer i undervisningen, ikke kun i form af det organisatoriske, men også i form af et symbolsk relationsfelt, hvor betydninger og krav forhandles og sikres. Elevens ønske om postaftraditionalisering er skolens opgave og læreren etablering af settingen, regler, overenskomster og handlinger, har en symbolsk støttende virkning, hvor fælles normalitetsdefinitioner, aftaler og mål giver eleven den manglende mening. En regel fyldt ramme, der midlertidigt tilsidesætter hverdagskulturen, en vellykket kunstighed som Ziehe kalder det, et lille fællesritual, der skaber en ny opmærksomhed og opfylder elevens behov for orden og form.(Ziehe⁴ 2006)

Til sidst har læreren et ansvar for at være igangsætter af forventningens glæde. Subjektiveringens afværgende orientering omkring alt, hvad der er nyt samt førromtalte grundtvivl til alt fremmed kan være skyld i at eleven bliver hængende i hverdagskulturen, hvor modet til at møde det nye svigter og helst-ikke-alligevel-mentaliteten vinder indpas. Kampen mod dette forudsætter en distancering fra sig selv og en evne, en fantasi, til at forstille sig den stolthed og glæde resultatet giver, når det så endelig lykkedes. Det er denne forventningens glæde, der skal bringe eleven gennem processens uundgåelige frustrationer. Lærerens rolle og opgave bliver her at dyrke elevens parathed til at gøre sig umage, gennem deres narcissistiske behov for succes- og stolthedsoplevelse, samtidig med at beskytte deres sårbarhed mod krænkelse og ydmygelse. Læreren må derfor arbejde ud fra en anerkende tilgang og skabe rammer for et fællesskab, hvor eleven bliver fri for bedømmelse. (Ziehe⁴ 2006) Eleven skal på én gang møde noget, der er genkendeligt og anderledes. Selvom skolen afspejler samfundet skal den også være noget andet end det eleven kender og møder i hverdagskulturen (jf. *det kontrafaktiske erfaringsrum og god anderledeshed*). Skolen skal være et modrum – et æstetisk, psykisk og fysisk rum, hvor man kan opleve, erfare og lære, hvor man befinder sig i et frirum af tolerance og hvor alle accepteres. Et modrum hvor man kan opleve og lære demokratiske normer, gennem samvær og fællesskab med forskellige mennesker.

Ydermere viser en tendens, at der er stor sammenhæng mellem lærerens autenticitet og undervisningens kvalitet. Forklaringen på dette skal findes i sammenhængen mellem klima og den atmosfære der er i undervisningen, som læreren er ansvarlig og garant for at etablere og opretholde. Arbejdsmiljø i klassen er bestemt ikke ligegyldigt, eleven lærer mere og får mere ud af undervisningen, hvis læreren er i stand til at skabe et godt arbejdsmiljø kendetegnet ved venlighed, systematik og engagement. (Fibæk Laursen 2004:158) Er klimaet i klassen/ undervisningen kendetegnet ved at eleverne føler sig trygge, tør de springe ud i de udfordringer de stilles over for og de kan bedre koncentrere sig om evt. stillede opgaver. Lærerens positive tilgang til eleven, viser at læreren tror på, at eleven kan lære det, der arbejdes med og eleven vil oftest efterkomme lærerens forventninger. Systematikken giver eleven ro og overblik over hvad der skal ske og lærerens engagement viser eleven vigtigheden af at lære det indhold, der skal læres. (jf. forventningens glæde)

6.3 Faget og fagets indhold

Gennem tiderne er der sket en afgørende udvikling i opfattelsen af, hvad idrætsfaget egentlig er eller kan være. En bredere forståelse af faget etableres gennem en kraftig udvidelse i opfattelsen af

fagets teoretiske og kulturelle fundament. Ingen i den almene diskurs, virker til at være i tvivl om fagets berettigelse, både kropsligt, personligt og socialt, men alligevel har udviklingen af idrætsfaget de seneste årtier været en kamp mod marginalisering. (Fibæk Laursen¹1998:207) En kamp om fagets status over for ledelse, kollegaer og på kommunalt plan, - hvor der senest er blevet skåret i mulighederne for svømmeundervisningen - trækker ud. Til trods for evige argumentationer for og dokumentationer af vigtigheden af fysisk aktivitet og idrættens specielle samværsformer, har idrætsfagets status lidt et alvorligt knæk og må kæmpe for sin placering som dannelsesfag, med elevens alsidige udvikling som mål, frem for bare at være et afbræk fra en ellers boglig skolehverdag eller blot en mulighed for at få sved på panden.

Med ændringer i folkeskoleloven '75, hvor faget omdøbes fra legemsøvelser til idræt, kommer en erkendelse af, at man ikke kan opnå elevens fysiske udvikling og sundhed som direkte resultat af idrætsundervisningen. Man fokuserer i stedet for på det dannelsesmæssige, dels at motivere eleven til fysisk aktivitet uden for skolen og i det videre liv og dels det personlige og sociale element i idrætsundervisningen. (Fibæk Laursen¹1998:207) Formålet for faget idræt fokuserer således stadig, den dag i dag, på de positive oplevelser, lyst, socialt samvær og fællesskabsansvar.

Stk. 1. Formålet med undervisningen i idræt er, at eleverne gennem alsidige idrætslige læringsforløb, oplevelser, erfaringer og refleksioner opnår færdigheder og tilegner sig kundskaber, der medfører kropslig og almen udvikling.

Stk. 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. Eleverne skal opnå indsigt i og få erfaringer med vilkår for sundhed og kropskultur.

Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne forudsætninger for at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab.

(Fælles Mål, idræt 2009:3)

Fagets formålsparagraf inddrager både kropslige, følelsesmæssige og intellektuelle aspekter i forbindelse med den alsidige idræt. Eleven skal gennem idrætsfaget gennemgå en både almen og kropslig udvikling. Undervisningen skal medvirke til bevægelsesglæde, lyst til og forståelse for betydningen af fysisk aktivitet samt lære eleven at indgå i et forpligtende fællesskab. Eleven skal således gennem undervisningen i idræt, lære at handle i fagets forskellige indholdsområder, lære om idrætskulturen, lære om krop og sundhed med henblik på selv at forvalte dette ansvar, samt lære om interaktion mennesker imellem i forskellige situationer og fællesskaber.

Fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder inddeles i tre områder; *kroppen og dens muligheder, idrættens værdier og idrættens kultur*, hvor de grundlæggende kundskaber, færdigheder

og kompetencer, under hvert af områderne, skal integreres i undervisningen og udvikles som helhed gennem hele skoleforløbet. Det primære er at arbejde med kroppens og dens muligheder i en bred forståelse af faget, men derudover må fagets kulturelle og dannelsesmæssige kvaliteter også være bærende for undervisningen. Sammenhængen mellem de faglige mål skal således være afgørende for udviklingen af elevens personlige, kropslige, idrætslige, sociale og kulturelle kompetencer samt give eleven erfaringer, oplevelser og følelser i forhold til idræt. (Fælles Mål, idræt 2009:14)

Idrætsfaget som dannelsesfag begrundes i fagets mange kvaliteter – kvaliteter som både er almenne, men som også er specifikke for faget. Når vi skal argumentere for faget i folkeskolen, skal det have egenkvaliteter, der ikke findes i og opfyldes af andre fag. Idræt som fag i skolesammenhænge indeholder dimensioner, som er væsentlig at afklare og forholde sig til, og som underviser må der på den baggrund etableres nogle forventninger til fag, undervisning og resultat heraf. Da dannelse er skolens overordnede mål, må dette også være det ønskede resultat af idrætsundervisningen.

Oplevelserne fremhæves som de væsentligste dimensioner, der karakteriserer idrætsfaget. Men oplevelsen alene, opfattes ikke som sikring af den læring, der gerne skulle bibringe den ønskede dannelsesmæssige udvikling. Der stilles derfor kritiske spørgsmål ved den undervisning, der forbliver ved oplevelsen. En sådan undervisning vil bære præg af tilfældighed og aktiviteter for underholdnings skyld. Hvis målsætningen er at eleven udvikler sig til handlende individer, der fungerer som medspiller i idrætten og det øvrige samfundsliv, må eleven udvikle handlekompetencer. Skal eleven udvikle disse handlekompetencer, er det nødvendigt at eleven opnår indsigt og forstår sammenhængen. Den pædagogiske opgave bliver derfor at koble teori og praksis. Teori har ikke en værdi i sig selv, men skaber værdi når eleven gennem refleksioner forbinder oplevelsen og på den baggrund tilegner sig viden og erfaringer. I læreprocessen inddrages således indtryk gennem oplevelse og sansning, udtryk gennem handling samt kommunikation gennem samtale om krop, bevægelse og samvær.

”Idrætslærerens dannesarbejde kan derfor ses som det arbejde, der skal gøre det muligt for eleven at forbinde praktiske handlinger og bevægelsesmæssige, idrætslige oplevelser med erfaringer, erkendelse og viden, der kan integreres til forståelse af sig selv, et sagsforhold og omverden”

(Rønholdt² 1998:264)

7. Faglighed og kvalitet i idrætsundervisningen

Nødvendigheden af at sikre en tilstrækkelig kvalitet i undervisningen er ikke anfægtelig, men hvordan opfyldes ønsket i praksis? Den virkningsfulde undervisning er karakteriseret ved nogle grundlæggende kvaliteter, som fx klarhed, struktur, relevante og passende udfordringer, et godt læringsklima, engagement, feedback osv., ikke ved ydre rammer og materielle muligheder.

Den tyske professor og forfatter i didaktik og pædagogik, Hilbert Meyer, (f. 1941) definerer ti empirisk afprøvede kvalitetskriterier for ”god undervisning” ud fra en sammenfatning af den internationale forskning. De ti kriterier formulerer de realistiske krav der stilles til *den gode undervisning*, hvor deltagelse ikke automatisk er lig med læring. Deltagelse er en nødvendighed, men skal suppleres med et klart sprog fra lærerens side og en god strukturering af undervisningen. Hvad god undervisning er, kan ikke aflæses som resultat af den empiriske forskning, men snarere antages normativt.

”God undervisning er en undervisning, hvori man inden for rammen af en demokratisk undervisningskultur, med baggrund i en given opdragelsesopgave og med et velfungerende arbejdsfællesskab som mål, giver en meningsgivende orientering og et bidrag til en varig kompetenceudvikling hos alle elever.”

(Meyer 2005:13)

En meningsgivende orienteret undervisning udvikler elevens dømmekraft og bidrager til vitalitet, dvs. styrker elevens personlighed og give eleven muligheder for at kunne beherske de udfordringer den faglige, personlige og sociale udvikling (dannelsen) er forbundet med. En hjælp til en systematisk kompetenceudvikling.

7.1 Tydelig formulering af undervisningens indhold og mål i praksis

I forhold til kvalitet arbejders der bl.a. med undervisningens struktur. Meyer definerer dette ved, at der er en tydelig rød tråd i undervisningens processtruktur og at der er overensstemmelse mellem mål, indhold og metode. Læreren har i denne forbindelse et vist råderum, men valgene må ikke bære præg af at være vilkårlige. Undervisningens struktur fordrer en metodisk grundrytme, hvor mål og indhold indgår som et tydeligt element. Denne grundrytme består af tre overordnede faser; indledning og igangsættelse, arbejds- og aktivitetsfase samt afslutning og resultatsikring. Ydermere må der være en klarhed i forhold til undervisningen, så eleven ved hvad der er på dagsordenen og for-

står sammenhængen mellem mål, indhold og metode. Læreren lader således eleven få indblik i sine didaktiske overvejelser og eleven ved på den baggrund, hvorfor vi gør som vi gør. En klar og tydelig strukturering af undervisningen giver eleven tryghed i arbejdsprocessen og en vished om målet med undervisningen. Indikatorerne for om undervisningen er præget af en klar strukturering, er en tydelig markering af hver enkel fase i undervisningen. Eleven kender undervisningens gang, rutiner og regler og resultatet bliver derfor, at eleven til enhver tid kan forklare hvad han/ hun foretager sig og med hvilket formål. (Meyer 2005: 30)

Igangsættelsen af idrætsundervisningen er lærerens og elevens første kommunikation omkring undervisningens indhold (hvis ikke læreren allerede har offentliggjort års-/ undervisningsplanen). En lidt speciel situation, hvor det er vigtigt at finde en balance mellem for lidt og for meget information. Helle Rønholt, lektor ved Institut for Idræt, Københavns Universitet, fremhæver gennem observeret idrætsundervisning denne problemstilling i sin rapport *Kvalitet i idrætsundervisningen*. (Rønholt³ 2007) Observationer af forskellige undervisningssituationer viser at en lang og detaljeret introduktion til undervisningen, hvor eleven i sidste ende alligevel ikke kan huske, hvad der blev sagt, er en motivationsdræber, men omvendt vil en manglende præcisering og organisering få eleverne til at handle individuelt, da *"ingen ved tilsyneladende, hvem der har ansvaret for hvad og hvornår, eller om de skal lave noget sammen."* (Rønholt³ 2007) Det viser sig, at de steder hvor læreren har etableret gode rutiner for undervisningens begyndelse, er der skabt et godt fundament for kommunikationen med eleven. Eleven ved og accepterer, at der fx skal være samling på tribunen, og at læreren kommer med en kort information om timens indhold og opgaver, før de egentlige aktiviteter kan gå i gang.

"Starten på en time afspejler hvilken faglighed der er i fokus. Om denne faglighed bliver kendt for eleverne, afhænger af lærerens evne til kortfattet, at fortælle hvad der er målsætningen/erne, og hvordan de skal arbejde med disse mål. Der er lærerens opgave at give eleverne forudsætningerne for, at der kan foregå et samarbejde mellem lærer og elev og eleverne imellem. Hvis læreren ikke har besluttet mål og indhold med eleverne eller gjort dem opmærksomme på baggrunden for egne dispositioner, kan han/ hun ikke forvente hverken en accept eller et engagement fra elevernes side."

(Rønholt³ 2007)

I praksis vil det sige at læreren må arbejde med sin forberedelse, hvor der skal være fokus på den opgave der skal løses – hvilke mål skal der arbejdes med? Dvs. fokus på hvad eleven skal lære, i stedet for hvad eleven skal lave! Indholdsmæssig klarhed er således en forudsætning for den gode undervisning. Uden indholdsmæssig klarhed giver undervisningen ikke mening for eleven. Der er

en påfaldende sammenhæng mellem fraværet af faglig kommunikation og fraværet af elevens engagement i opgaven/aktiviteten. (Rønholt³ 2007) Den faglige kommunikation om undervisningens indhold er afgørende i forhold til elevens forståelse, men også måden hvorpå indholdet bearbejdes er essentiel og opgavestillingen må derfor være velafbalanceret. Læreren må i sit forberedende arbejde se på hvilke handlinger eleven skal udføre for at tilegne sig den ønskede målsætning, og kortlægge elevens læringsforudsætninger, dvs. hvor eleven er i sin faglige udvikling samt hvilke holdninger (nysgerrighed og interesse) eleven har til et givent indhold. (Meyer 2007:52) Er kravniveauet i de forskellige situationer for trivielle resulterer det i kedsomhed, mens et for højt kravniveau gør at eleven resignerer og beskytter sig selv mod nederlag. Det er lærerens opgave at undervisningen giver eleverne kompetencer til, at de tror på, at de kan klare den progression og de udfordringer de stilles over for. Hertil kommer, at et manglende engagement og en distancering fra undervisningens opgaver kan – hvis læreren ikke er opmærksom på det – komme til at dominere stemningen og holdningen til hele undervisningen. Derfor er det vigtigt, at læreren har en faglig kommunikation omkring indholdet med eleverne gennem hele lektionen. Den idrætslige faglighed formidles og kommunikeres kropsligt og kognitivt og eleven er således aktiv i hele processen – inden, under og efter den pågældende opgave/aktivitet. (Rønholt³ 2007) Når der i undervisningen kommunikeres om det faglige indhold, oplever eleven den dobbelte faglighed, dvs. teorien og praksis i og omkring den fysiske aktivitet og inddrages der ydermere overvejelser i forbindelse med forskellige perspektiveringer er der mulighed for, at eleven oplever en større mening med det hele.

Sidste del af en vellykket og kvalitetsfyldt undervisning er afslutning og resultatsikring. Lige så vigtig som undervisningens igangsættelse er resultatsikringen befordrende for elevens læreproces. At eleven når at reflektere over og evaluere på undervisningens målsætning, proces og resultat er essentiel for oplevelsen af at have lært noget og for elevens fremtidige forventninger til idrætsundervisningen. Læreren bør derfor bevidst bruge slutningen af timen på at få trådene samlet. Spørge ind til elevens faglige forståelse og udbytte, give eleven plads til at stille spørgsmål og sætte rammerne for at reflektere på et højere abstraktionsniveau, der forbinder elevens erfaringer fra praksis med en perspektivering til holdninger og værdier, jf. målet om dannelse.

7.2 *Evaluering*

Rønholt (2007) argumenterer ikke for at idrætstimerne snakkes ihjel, men mener at det ud fra et læringsperspektiv og et elevengagement handler om at skabe en forståelse og mening med faget over for eleven, og for at dette skal kunne lade sig gøre må kommunikationen om indholdet være en del af undervisningen. Ud over den løbende kropslige og kognitive kommunikation, er det derfor vigtigt at samle op – uden opsamling er det som lærer ikke nemt at vide, hvad eleven har fået ud af at deltage i undervisningen og omvendt er det ikke nemt for eleven at vide hvilken progression og hvilket fokus der arbejdes med. Hvad skal der fx ske næste gang? Denne afsluttende fase kalder Meyer for resultatsikring og definere det som tredje fase i den indholdsmæssige klarhed, hvor der gøres et sammendrag af undervisningen, der opsummeres på indhold og mål, og gennem et klart lærersprog evalueres der på om man har opnået dagens målsætning – eller om der er noget man bør og vil arbejde videre med. Lige som en klar formulering af mål og indhold i begyndelsen af undervisningen, består den forpligtende resultatsikring i, at lærer og elev opnår en fælles forståelse for hvilken viden og kunnen der skal være genstand for at undervisningens mål opfyldes, ligesom det tydeliggøres hvilke kompetencer der skal tilegnes og højst sandsynligt føres videre ind i andre indholdsområder. Ifølge Meyer kan den indholdsmæssig klarhed og forpligtende resultatsikring kendes på at der er koncentration om emnet og en informerende indgang til undervisningen, at elevens egne erfaringer tages alvorligt, sættes i relief og udvikles, at der arbejdes med modeller og andre billedmæssige udtryk/ illustrationer og at der fejlrettes og gives feedback. (Meyer 2007:56) I idrætsundervisningen vil det resultere i, at eleven oplever, at der bliver arbejdet seriøst med et fagligt indhold, at personlige oplevelser og erfaringer er vigtige og derfor integreres og at der sker en udvikling i forhold til kropslige, personlige og sociale kompetencer. Eleven vil opleve en succesoplevelse ved at mærke egen udvikling.

Hvis målsætningen med idrætsundervisningen ikke formuleres over for eleven og der ikke stilles faglige krav, hvorpå eleverne kan få en målrettet feedback, vil idrætsfaget komme til at fremstå som et fag uden læringsmål i elevens øjne. Derfor er det vigtigt at etablere en evalueringskultur, hvor man er sig bevidst om, at fokus skal flyttes fra en vurdering af resultatet, til en styrkelse af elevens forståelse og aktiv deltagelse i egen læreproces. Evalueringen skal ikke kun benyttes som afslutning på læreprocessen, men skal også bruges til at videreføre læreprocessen. Med dette mere pædagogiske syn på evalueringen, bliver den nøglen til elevens læring og vil således fremme elevens engagement. Feedback bliver på den måde til en feedforward, hvor tilbagemeldingens karakter er

andet end blot et standpunkt, men en information omkring videre arbejde og mål. Læreren må være sig bevidst herom for at planlægge den fremtidige undervisning og eleven må ligeledes forstå den, acceptere den og bruge den i fremtidig læring. Den formative evaluering har først og fremmest dette forbedrende formål. Baseret på processen giver denne evalueringsform indblik i og forståelse for, hvad der sker i læringsforløbet – en bevidsthed der fremmer slutresultatet.

7.3 Erfaringer fra praksis

I *Projekt faghæfte* (Sørensen 2007) konkluderes der at kravene i faghæftet *Fælles Mål for Idræt* kan omsættes til praksis, hvis visse faktorer på lærer-/ undervisningsniveau opfyldes. En af disse faktorer er, at der etableres en didaktisk kultur, som dels anvender Fælles Mål i forhold til den daglige undervisning og elevens læringsmål samt foretager en evaluering af graden af opfyldelsen heraf. Med interessen for at delagtiggøre eleven i de didaktiske overvejelser, for at fremme undervisningens kvalitet, som omdrejningspunktet, er det interessant at se på, hvad idrætslærere svarer på, hvordan de inddrager eleven i dette arbejde. Der er på denne baggrund valgt to spørgsmål ud fra rapportens undersøgende spørgeskema.

Inddragelse af eleven i arbejdet med Fælles Mål	
1) Hvordan inddrager du eleverne i undervisningsplanlægningen?	
- gennem regelmæssig klassesamtaler	11
- gennem samtaler med den enkelte elev	5
- gennem samtale med hold/gruppe af elever	27
- gennem samtaler med eleverne og deres forældre	3
- ved udarbejdelse af årsplaner	20
- andet	1
<i>Total</i>	34
2) Hvordan inddrager du eleverne i fastlæggelse og evaluering af individuelle mål?	
- gennem elevsamtaler	21
- gennem samtaler med elever og deres forældre	8
- gennem logbøger og anden skriftlig formulering	7
- gennem brug af portefølje/ portfolio	4
- andet	3
<i>Total</i>	28

(Sørensen 2007)

Besvarelserne viser at et flertal af lærerne inddrager eleverne gennem samtale når de planlægger undervisningen og ca. 59 % af dem inddrager eleverne når de udarbejder årsplaner. Der kan være store fordele ved, gennem arbejdet med årsplanen, at lade eleverne få indblik i idrætsfaget mål og forskellige indholdsområder, så de ved, hvad de kan forvente sig af undervisningen gennem hele skoleåret. De faglige mål står ikke til diskussion, men eleven kan med fordel inddrages i måden hvorpå disse mål skal opnås og derved føle medejerskab til det, der skal foregå. (Hensel 2010:201) Når eleven inddrages på denne måde tydeliggøres forventningerne. De faglige krav ridses op, målsætningen bliver eksplicit og visualiseres i årsplanen, og der opretholdes fokus gennem hele skoleåret.

I forbindelse med fastlæggelse og evaluering af de individuelle mål er det igen særligt samtalen der anvendes i forhold til det at inddrage eleverne. Ved hvert nyt undervisningsforløbs begyndelse er det en fordel at tale med eleverne om forløbets indhold og mål, så eleven bliver gjort opmærksom på hvilket fokus der ligger i den netop gældende undervisning og hvilke tegn der er for opfyldelsen af målene. Interessant er det dog at se, at kun en ¼ anvender en skriftlig form i forbindelse med fastlæggelse af mål og evaluering.

Erfaringer med evaluering i idrætsundervisningen finder vi ligeledes i rapporten *Mål, progression og evaluering i idrætsundervisningen* af Lene Terp, fra Skoleidrættens Udviklingscenter, hvor kvalitet defineres som værende når læreren sammentænker mål, progression og evaluering. En praktiserende idrætslærer giver her udtryk for at:

"Idrætsundervisningen kvalificeres, når der arbejdes med konkrete, tydelige og specifikke mål, som både lærer og elever er bekendte med."

(Terp 2007)

Når der er større fokus på målene i undervisningen og særligt når de er eleven bekendt, fordrer det tid til fordybelse. Terp (2007) fremhæver, at hvis eleven skal opleve en udvikling i de idrætslige færdigheder og kompetencer opstår der frustration, hvis eleven ikke får mulighederne, tid og rum, til at nå disse. En adfærd der efterviser udtalelsen om at bevidsthed resulterer i et større engagement og en større bevidsthed om, at der er mål og faglighed at opnå i idrætsundervisningen.

Ud over at der skal bruges længere tid til de enkelte forløb, for at opnå ønsket om fordybelse, viser erfaringer med målsætning og evaluering, som en del af idrætsundervisningen, at det har bevirket at eleverne bliver mere bevidste.

"I fx et analyseskema fik eleverne øjnene op for, hvorfor de skal lave de enkelte øvelser. For jeg tror, at et af problemerne er, at eleverne ikke kan se, hvorfor de skal gøre det. Evalueringen kan bruges til, at eleverne får kigget på sig selv..."

(Lærerudtalelse fra Terp 2007)

I praksis skal der lægges vægt på at det der evalueres skal være enkelt, konkret og målbart. Skal der evalueres på blødere værdier, kræver det at læreren og eleverne er øvede i at evaluere eller har en alder, hvor der kan regnes med et vist abstraktionsniveau.

"Det skal være meget konkret. Det kan ikke nytte noget, at man tror at de (eleverne) vil elske at skrive fortællinger om, hvordan de føler en undervisning har været, men de kan forholde sig til et skema, hvor de krydser af..."

"Det kræver vel egentlig at de har lært at reflektere over egen læring. At evaluere kræver, at de kan tage ansvar, og det skal de så have lært!"

(Lærerudtalelser fra Terp 2007)

Konsekvensen af en øget evaluering, har som sagt gjort eleven mere bevidst om undervisningens mål og egen læreproces, men også problematikken omkring elevens forståelse af og holdning til idrætsfaget, som et fag med mål og læring, rykkes der ved. Når eleven oplever mening og at der er et formål med de aktiviteter der er i undervisningen oplever lærerne et positivt og seriøst elevengagement.

"Jeg tror, at eleverne får en fornemmelse af, at idræt er noget mere end "bare" at tonse rundt..."

"Og jeg oplevede, fordi de vidste de her ting, så var de rigtig seriøse, da vi skulle lære at give bolden op... de ville lære det, fordi de vidste, at det blev talt senere... de var vrede og frustrerede over, at de ikke nåede en station, for de ville øve... Jeg oplevede, at de tog det meget seriøst, fordi vi tog dem seriøst."

"... det var guld værd, at børnene fandt ud af, at det faktisk var noget, de skulle lære."

(Lærerudtalelser fra Terp 2007)

8. Diskussion

Efter at have arbejdet med et tydelige og specifikke mål og forskellige evalueringsmetoder i undervisningen, udtaler en lærer:

”Jeg kunne godt tænke mig at Fælle Mål blev lavet om. I 1. til 6. klasse skal vi have den mangfoldighed. I overbygningen er det mere et sundhedsaspekt. Vi skal give dem lyst til idræt, og der skal sved på panden. Vi kunne lave valgperioder og det vil være helt ok, at de fx spiller bold et helt år – hvis det kan få dem til at være aktive, men jeg synes ikke vi skal opgive det i grundskolen, for her har vi jo heller ikke problemer med at motivere dem. Vi har jo dårlig samvittighed i overbygningen...”

(Lærerudtalelse fra Terp 2007)

Hvem satte lige en kæp i hjulet? Ovenstående citat modarbejder alt det, der netop argumenteres for. Lærerens oplevelse og iagttagelse af, at det er på skolens ældste klassetrin der er problemer med elevernes engagement og fagets status stemmer overens med EVA-rapportens konklusioner, så han/hun har et eller andet sted ret. I hvert fald i forhold til at tage udgangspunkt i, hvad eleverne gerne vil. Men samtidig konflikter det med fagets dannelsesopgave, at faget på den måde degraderes til en naturvidenskabelig forståelse, hvor sundhedsaspektet og ”sved på panden” får lov at dominere. Fælles Mål rummer en progression, der netop spidser kravene til, efterhånden som eleverne bliver ældre. Fx udvikler forholdet til grundlæggende bevægelser sig fra blot at kontrollere (2. kl.), til at sammensætte (5. kl.), til at mestre bevægelsesmønstre (7. kl.), for til sidst at analysere bevægelser og bevægelsesmønstre (9. kl.). En progression der også inden for idrættens værdier og kultur bliver mere abstrakt og kompleks. Skal målsætningen om kropslig og almen udvikling opfyldes, må eleven udfordres og provokeres i forhold til egen forståelse og hverdagskultur. Vi kan ikke blot beskæftige os med det vi allerede kender og er gode til og allerede synes er sjovt, da vi derfor afskærer os selv fra andre sanseoplevelser og muligheden for at lære noget, vi ikke kendte til.

Som tidligere hentydet fordrer fokus på elevens læring tid til fordybelse, så lærerens forslag med længere valgperioder, er ikke helt at forkaste, men det vil kræve en vis styring og en tydelig målsætning, så alle fagets aspekter inddrages og eleven oplever mangfoldigheden i de forskellige perspektiver, metoder og indfaldsvinkler, der er til et indholdsområde. Samtidig med at læreren på den anden side må vurdere, hvor meget plads et enkelt indholdsområde må få, i forhold til at nå at favne den brede idrætsforståelse og orientere sig mod fagets forskellige indholdsområder.

Ziehe bidrager med to perspektiver i forhold til elevens møde med faget. Dels ønsket om at komme informaliseringen til livs og behovet for at blive støttet i mødet med det fremmede. Et opgør med informaliseringen fordrer en tydelighed i forhold til indhold, struktur, målsætning og forventninger til elevens faglige tilegnelser. Da det er læreren som den professionelle og fagligt kompetente, der har indsigt i fagets indhold og mål, er det også her ansvaret ligger. Vi har således på den ene side et behov for struktur og at der er nogen der vælger ”det rigtige” for eleven og på den anden side en interesse i at inddrage eleverne, så de oplever medbestemmelse og medansvar for det der sker. Stilles det så skarpt op vil det konflikte med hinanden, men prøver man at etablere begge perspektiver i undervisningen, drejer det sig i virkeligheden om, at man som lærer tager ansvar for sit fag, sætter rammerne og derfra inddrager eleverne og giver dem mulighed for medbestemmelse inden for disse rammer. Læreren må give eleverne indsigt og kompetencer i faget, før de kvalificeret kan indgå i medbestemmelse. (jf. Klafkis dannelsesideal om medbestemmelse)

9. Afsluttende afsnit

9.1 Konklusion

Fagligheden påvirkes af tidens forskellige samfundsdiskurser, men finder sin oprindelse i fagets formål, der afspejler krav til fagforståelse og elevens udbytte af undervisningen. Fagligheden iagttages og vurderes ud fra lærerens fagforståelse og fortrolighed med faget, elevens møde med faget, dvs. aktivitetsniveau og brug af terminologi og metoder som tegn på tilegnelse. Her ses den redskabsorienterede fagforståelse at fortrække, da der her, jf. Klafkis kategoriale dannelse, forefindes den dobbelte åbning, hvor eleven møder dels fagets objektive/ materielle dimension og dels den subjektive/formelle dimension. Kvalitet bliver et spørgsmål om hvilke faktorer der fremmer elevens møde med faget. Kvalitet er på den ene side ønsket om at eleven lærer noget fagfagligt og på den anden side at eleven opnår en almen, personlig og social udvikling. Eleven er modtager af undervisningen og må derfor være centrum. Så hvis kvalitet er lig med god undervisning, må undervisningen først og fremmest være god for eleven. Kvalitet er en forening af undervisningens etik og effektivitet, da elevens læring afhænger af hvorvidt eleven føler sig tilpas og inddraget i undervisningens processer og er bevidst om, hvad der sker og hvorfor det sker.

Idrætsfagets formål og dannelsesidealet fordrer en bred fagforståelse, hvor begrebet ”sved på pandet” ikke er tilstrækkeligt. Læreren må lade både den naturvidenskabelige, den fænomenologi-

ske og den socialkulturelle tilgang indgå i sin forståelse af faget. Elevens dannelse og faglige udvikling kræver således en evne til at tænke og handle både i forhold til faget, men også i forhold til det samfund eleven må være en aktiv del af. Kravet om selv- og medbestemmelse og solidaritet fordrer at samfundsmæssige nøglepunkter inddrages i undervisningen, hvor de af eleven håndteres gennem tilegnelsen af kropslige, personlige og sociale kompetencer. Kompetencebegrebet tænkes således ikke meget anderledes en dannelsesbegrebet, da også dette bidrager til elevens selv- og medbestemmelse og sociale ansvar i et demokratisk samfund.

Den brede idrætsforståelse udfordrer i praksis eleven. Eleven må acceptere at skoleidrætten ikke er det samme som elevens hverdagskultur og erfaringer fra fritidsidrætten. Skoleidrætten må favne bredere, så eleven møder og oplever idrættens mangfoldighed og de forskellige indholdsområders kvaliteter. I elevens møde med faget er der derfor et behov for at gøre op med den kulturelle påvirkning, den dominerende subjektivering og informalisering, så eleven bevæger sig ud over egen hverdagskultur. Det er her lærerens opgave og ansvar at opfylde ønsket om struktur og tryghed samt støtte eleven i mødet med nye verdener og forståelser. I forbindelse med dannelsesopgaven handler det her især om at etablere evnen til at ville lære og tænke ud over sig selv og egne umiddelbare ønsker. Eleven skal lære at være åben over for det nye og fremmede og opleve at denne adfærd på længere sigt er plausibel.

I praksis giver det sig udtryk i, at vi ikke bare kan beskæftige os med det vi allerede kender, allerede er gode til og synes er sjovt. Men i mødet med det nye, skal eleven hjælpes på vej. Det skal give mening og her er *bevidsthed* nøgleordet. Eleven skal inddrages i undervisningen og til enhver tid vide hvad der sker og hvorfor det sker. En tydelig formulering af undervisningens indhold, samt målene hermed skal forstås og accepteres af eleven. Ydermere skal der være en klar formulering af forventningerne til elevens tilegnelse og gennem elevens inddragelse af fastsættelse af egne læringsmål og evaluering, opnås ønsket om refleksion og bevidsthed.

Med større fokus på, hvad eleven skal lære i stedet for, hvad eleven skal lave, udviser idrætslæreren med et fagbevidst og et systematisk arbejde, med mål og evaluering, et vigtigt signal om idrætsfagets betydning. Gennem en tydelig og eksplicit formulering af fagets indhold og mål og et større fokus på elevens læring gennem arbejdet med evaluering, fremstår læreren som ambassadør for sit fag. Tager læreren sig selv og sit fag seriøst, vil eleven også tage faget seriøst. I et bevidst arbejde med at fremme kvaliteten af undervisningen, vil eleven gennem inddragelse, opleve at blive bevidst om faglighed og egen læring.

9.2 Perspektivering

Til trods for denne opgaves afgrænsning er det i virkeligheden ikke tilstrækkeligt at se på kvalitetsudviklingen på et udelukkende praksis-/ undervisningsniveau. Som nævnt indledningsvis er der mange faktorer der indvirker, eleven påvirkes hjemme fra, lærerne påvirkes af skolens/ ledelsens prioritering af faget, osv. Det handler – efter min mening – måske ikke så meget om prioritering i forbindelse med timetal og materielle resurser, men om en prioritering i forhold til holdningen til faget. Lige som eleverne mister interesse og engagement når der ikke er mening med og krav til det de foretager sig, mister lærerne også engagement og interesse i en kvalitetsfyldt undervisning, hvis der ikke stilles faglige krav. Disse krav er selvfølgelig at finde i fagets Fælles Mål, men er der ikke krav til og forventninger fra fx skolens ledelse om at de praktiseres, er der – i sammenligning med eleven – ingen glæde og stolthed at hente. Hvis der ikke stilles krav, bliver vi alle sammen magelige og sløse på et eller andet tidspunkt, og her må det være op til skolens ledelse at stille krav og give idrætslærerne mulighed for at have en faglig og kvalitetsbevidst holdning til undervisningen at leve op til. Dette åbner op for helt andre diskussioner, fx om idræt skal gøres til et prøviefag.

10. Litteratur

Brodersen, Peter (2007). "Undervisning", i: Brodersen, Peter m.fl. "Effektiv undervisning, didaktiske nærbilleder fra klasserummet", (kap. 1). Gyldendals lærerbibliotek.

Dahlgaard, Jens Jørn, (1998). "Kvalitet i undervisningen – fra børnehave til efteruddannelse". Centrum.

Fibæk Laursen¹, Per, (2007). "God og effektiv undervisning", i: Brodersen, Peter m.fl. "Effektiv undervisning, didaktiske nærbilleder fra klasserummet", (kap. 2). Gyldendals lærerbibliotek.

Fibæk Laursen², Per, (1998). "Mangfoldighed og frigørelse", i: Berg-Sørensen, Ivar og Per Jørgensen, "Een time dagligen – skoleidræt gennem 200 år", (kap. 5). Odense universitetsforlag.

Fibæk Laursen³, Per, (2004). "Den autentiske lærer". Gyldendals Lærerbibliotek. Kapitel: ...

Fælles Mål, (2009). "Fælles Mål, Faghæfte 6, Idræt 2009". Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 8. Undervisningsministeriet.

Graf, Stefan Ting og Keld Skovmand, (2004). "Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis". Klim, Århus

Hagtvet, Bente E., (2010). "Evaluering i et læringsperspektiv" i: Frost, Jørgen (2010). "Evaluering i et dialogisk perspektiv". Dansk Psykologisk Forlag.

Hensel, Anni, (2010). "Evalueringsudfordringer i praksis" i: Frost, Jørgen (2010). "Evaluering i et dialogisk perspektiv". Dansk Psykologisk Forlag.

Rønholt¹, Helle og Birger Peitersen, (2008) "Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik". Institut for idræt, Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.

Rønholt², Helle, (1998). "Fra sundhedsopdragelse til udvikling og læring", kapitel 6 i: Berg-Sørensen, Ivar og Per Jørgensen, "Een time dagligen – skoleidræt gennem 200 år", Odense universitetsforlag.

Rønholt³, Helle m.fl., (2007) "Kvalitet i idrætsundervisningen, en undersøgelse af idræt i 8. - 9. klasse". Institut for Idræt, Københavns Universitet.

Taumann, Hans, (1998). "Kvalitet i undervisningen – hvem har ansvaret?". i: Idræt – Tidsskrift for idræt, nr 5, '98.

Terp, Lene B, (2007) "Mål, evaluering og progression i idrætsundervisningen". SKUD.NU

Ziehe¹, Thomas, (1999) "Ny Ungdom og usædvanlige læreprocesser". Politisk revy 7. opslag 1999

Ziehe², Thomas, (2006) "Indlæringskultur, de unges mentalitetsskifte og relativisering af deres egen verden", i: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 3, 2006. Forlaget Skolepsykologi 2006

Ziehe³, Thomas, (1998). "*Adieu til halvfjerdserne*" i: Bjerg, Jens, "*Pædagogik – en grundbog til et fag*". Hans Reitzels Forlag

Ziehe⁴, Thomas, i: Larsen, Steen Nepper, "*Dannelse og reflesivitet*". Telefoninterview, Danmarks Pædagogiske Universitet, Asterisk, nr. 10, 2003

Ziehe⁵, Thomas, (2006). i: Rasmussen, Anita Brask, "*Pædagogik: Lærere skal tage magten tilbage*". Information 21.03.2006