

Afgangprojekt



Udarbejdet af: Lars Kviesgaard

Studienummer: 220696

Vejleder: Lone Wiegaard

Anslag: 59386

Må opgaven udlånes: Ja

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	s. 3
2. Problemformulering	s. 4
3. Metode	s. 4
4. Undersøgelse Vittenbergskolen	s. 5
4.1 <i>Forskningsmetoder</i>	
4.2 <i>Relevans, gyldighed og pålidelighed</i>	
4.3 <i>Konstruktion af spørgeskema</i>	
4.4 <i>Interview</i>	
4.5 <i>Uddrag fra undersøgelsen</i>	
4.6 <i>Opsummering</i>	
5. Social arv	s. 11
6. Motivation	s. 11
6.1 <i>Selvbestemmelse/medbestemmelse</i>	
6.2 <i>Kompetence/undervisningsdifferentiering</i>	
6.3 <i>Tilhørsforhold</i>	
7. Case	s. 14
8. Analyse	s. 16
9. Den løsningsfokuseret tilgang	s. 17
10.1 <i>Tilhørsforhold</i>	
10.2 <i>Spørgsmåls kategorier</i>	
10.3 <i>Relationer</i>	
10. Vejledning – et uddrag	s. 19
11. Aktionslæring	s. 20
11.1 <i>Hvad er aktionslæring?</i>	
11.2 <i>Teoretisk udspring</i>	
11.3 <i>Faserne i et aktionslæringsforløb</i>	
11.4 <i>Hvilken viden oparbejdes i et aktionslæringsforløb?</i>	
12. Aktionslæringsforløb	s. 22
13. Undervisningsforløb 1: Medbestemmelse	s. 24
14. Undervisningsforløb 2: Undervisningsdifferentiering	s. 27
15. Konklusion	s. 30
16. Litteraturliste	s. 31

1. Indledning

Vidensråd for Forebyggelse publicerede i 2016 rapporten "Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen" til Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Ifølge sundhedsforsker og formand for arbejdsgruppen, Bente Klarlund Pedersen, så viser undersøgelser, at "*der er sket en socialt betinget polarisering i børn og unges fysiske aktivitetsniveau*" (Pedersen m.fl. 2016: 26). Det betyder, at der både er flere, som er meget aktive, men derudover også flere, som er meget inaktive. I 2011 udarbejdede Sundhedsstyrelsen "Fysisk aktivitet – håndbog om forebyggelse og behandling". Her blev det konkluderet, at "*de børn, der er mest fysisk inaktive, oftere har en ringere social baggrund*" (Pedersen & Andersen 2011: 111). Ifølge arbejdsgruppen bag "Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen" er skolen den arena, hvor man "*potentielt kan stimulere de mest inaktive børn til at være mere fysiske aktive*" (Pedersen m.fl. 2016: 31). Derfor mener Bente Klarlund Pedersen, at skolen spiller en altafgørende rolle, hvis "*den socialt betinget polarisering i børns fysiske aktivitetsniveau ikke skal tiltage de kommende år*" (Pedersen 2009: 19). Institut for Idræt og Ernæring ved Københavns Universitet afholdte i 2016 en konsensuskonference med 25 internationale forskere. Her konkluderede man også, at "*skolen udgør den arena, hvor det er muligt at nå langt de fleste børn og unge, også de, der ellers ikke er regelmæssigt fysisk aktiv*" (Bangsbo & Krstrup 2016: 7).

I 2004 udgav Danmarks Evalueringsinstitut en statusrapport om "Idræt i Folkeskolen", hvor man sammenfattede, at "*motivationen til faget ændrer sig fra 1.-9. klasse*" (EVA 2004: 46). Den største ændring sker blandt eleverne i udskolingen, og arbejdsgruppen anbefalede derfor, at "*løsningen for at øge motivationen og den aktive deltagelse hos de ældste elever kunne være undervisningsdifferentiering og elevmedbestemmelse*" (EVA 2004: 109). Det virker umiddelbart ganske fornuftigt – især hvis man tænker på, at idræt er et fag, hvor der bliver stadig større forskel i elevernes idrætslige kompetencer, jo ældre de bliver. Samtidig er der stor forskel i deres aktivitetsniveau i fritiden, og dermed mange timers træningsforskel fra elev til elev allerede fra de yngre klasser, og jo ældre eleverne bliver, jo tydeligere bliver forskellene og motivationen.

Jeg er bevægelsesvejleder og idrætslærer i udskolingen på Vittenbergskolen, hvor jeg og mine kollegaer dagligt oplever den socialt betinget polarisering i børn og unges fysiske aktivitetsniveau i idrætsundervisningen, hvor vi har en stor elevgruppe, som er meget motiveret, men samtidig også en gruppe af udskolingselever, som er særdeles svære at motivere. Det giver jævnligt konflikter, da deres "negative" holdninger kan være så destruktive og dominerende, at de er ødelæggende for idrætsundervisningen – især hvis de pågældende elever er positioneret så højt i hierarkiet, at de "får lov" til at bestemme og sætte dagsordenen. Diskussionerne og sammenstødene har medført, at flere

lærere har fravalgt idrætsundervisningen i udskoling og i stedet underviser i indskoling og på mellemtrinnet, hvor de oplever, at elevernes motivation er langt større. Vi står derfor med en problematik på Vittenbergskolen, som kræver handling, da udfordringerne ikke bliver mindre fremadrettet. Vi må derfor tage et 360-graders kritisk eftersyn på vores undervisningspraksis og revurdere, om vi faktisk skaber den bedst mulige idrætsundervisning for de elever, som dagligt frustrerer os. Det kan være angstprovokerende, men nødvendigt at stille os selv spørgsmålet: "Gør vi det godt nok"? Måske vi erfarer, at vi selv er med til at intensivere og optrappe konflikterne ved den måde, som vi tilrettelægger og gennemfører vores idrætsundervisning i udskoling på Vittenbergskolen.

2. Problemformulering

Hvordan kan man på Vittenbergskolen skabe en idrætsundervisning, der sigter mod at motivere de mest inaktive udskolingselever til fysisk aktivitet?

3. Metode

Jeg vil starte med at undersøge aktivitetsniveauet i og uden for foreningsregi hos 161 udskolingselever på Vittenbergskolen og dernæst finde ud af, om der forekommer en socialt betinget polarisering i deres fysiske aktivitetsniveau. Jeg sammenholder derefter resultaterne med forældrenes aktivitetsniveau og deres uddannelser. Det sker for at redegøre for betydningen af social arv. Afslutningsvis vil jeg granske elevernes rangering af idrætsundervisningen og hvad der, ifølge eleverne, motiverer dem i undervisningssammenhæng. Jeg laver derfor et "survey-design" med indsamling af et spørgeskema til statistisk bearbejdning, hvor jeg efterfølgende kompenserer for den manglende uddybning ved et "semistruktureret interview" med udvalgte respondenter. Benny Karpatschof, professor ved Institut for Psykologi ved Københavns Universitet, mener, at både den kvantitative metode og kvalitative metode har deres styrkepunkter, men herudover også svagheder og begrænsninger. Ifølge ham er det derfor anbefalelsesværdigt at kombinere de to metoder i samme undersøgelse – en "triangulering" (Brinkmann & Tanggaard 2015: 459).

Jeg vil derefter redegøre for social arv, hvor Bjørn E. Holstein, som er professor ved Statens Institut for Folkesundhed, og sundhedsforsker Bente Klarlund Pedersen inddrages.

I næste afsnit vil jeg med udgangspunkt i de amerikanske professorer i psykologi, Richard Ryan og Edward Deci, først skitsere betydningen af motivation i idrætsundervisningen. Med afsæt i teorien vil jeg dernæst redegøre for nødvendigheden af selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold, hvor bl.a. den amerikanske sociolog Roger Hart, den norske professor i pædagogik Gunn Imsen,

den sovjetiske psykolog Lev Vygotskij og den ungarske psykolog Mihaly Csikszentmihalyi anvendes.

Teoretikerne vil blive inddraget i min analyse af casen, hvorefter jeg vil argumentere for, at vi på Vittenbergskolen ikke skaber en idrætsundervisning, som motiverer de mest inaktive elever i udskolingen til fysisk aktivitet. Det er derfor nødvendigt at kigge nærmere på den måde, som vi tilrettelægger og gennemfører vores undervisning. Jeg afholder derfor vejledning med tre idrætslærere i udskolingen med udgangspunkt i den "løsningsfokuseret tilgang", som er udviklet af den amerikanske psykoterapeut Steve de Shazer. Med udgangspunkt i to undervisningsforløb iværksættes aktionslæringsforløb i medbestemmelse og undervisningsdifferentiering på 8. og 9. årgang for at skaffe en professionsviden om, hvordan man kan skabe en idrætsundervisning på Vittenbergskolen, der sigter mod at motivere de mest inaktive udskolings elever til fysisk aktivitet.

Jeg vil afslutningsvis konkludere.

4. Undersøgelse Vittenbergskolen

4.1 Forskningsmetoder

Der findes to forskningsmetoder. Den første kaldes den "*kvantitative metode*" og den anden den "*kvalitative metode*". Begrebet "kvalitativ" er ifølge professor i almenpsykologi og kvalitative metoder på Det Humanistiske Fakultet på Aalborg Universitet, Svend Brinkmann og Lene Tanggaard, professor i pædagogisk psykologi ved Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet, i opposition til "kvantitativ". Når forskning er kvalitativ, betyder det, at man er optaget af at undersøge, *hvordan* noget fremtræder, siges, opleves, udvikles eller gøres. Heroverfor interesserer kvantitativ forskning sig for, *hvor meget* der findes af noget. Man koncentrerer sig om kvantiteter og tilskriver derfor egen-skaber bestemte talværdier, som efterfølgende muliggør, at man statistisk kan bearbejde data (Brinkmann & Tanggaard 2015: 13). Kvantitative data er for mange den eneste "egentlige videnskabelige forskning", da den betragtes værende fri for irrelevante faktorer, som forstyrrer objektiviteten og præcisionen (Larsen & Vejleskov 2006: 62).

4.2 Relevans, gyldighed og pålidelighed

I samtlige faser af samfundsvidenskabelige projekter spiller to begreber en betydelig rolle: *validitet* og *reliabilitet*. Validitet betyder "gyldighed" eller "relevans". I en undersøgelse skal alle faser være relevante i forhold til problemstillingen. Der skal derfor være sammenhæng mellem problemstilling, de indsamlede data og mulige konklusioner. Finder man de indsamlede data for utilstrækkelige til

at drage egnet konklusioner, så har man et "data-validitetsproblem". Her kræver en løsning gennemførelse af en række opfølgende undersøgelser for at fremskaffe sig den manglende data. For at kunne anvende de indsamlede data, er det afgørende, at man stoler på dem. Her tales om *reliabiliteten* eller *pålideligheden*. Pålideligheden af de indsamlede data kan undersøges ved at udføre forskellige test. Det kunne eksempelvis være stabilitetstesten eller ækvivalenstesten (Harboe 2006: 87).

4.3 Konstruktion af spørgeskema

Ifølge Thomas Harboe, som er centerleder ved Pædagogisk Center For Samfundsvidenskab, skal man koncentrere sig om to aspekter, når man udarbejder et spørgeskema: *problemstilling* og *respondentgruppen*. Problemstillingen er for det første selve formålet med spørgeskemaet og det vil derfor være fornuftsstridigt, hvis ikke man fokuserer på formålet med spørgeskemaet. For det andet skal det kunne forstås af respondentgruppen. Et spørgeskema er ikke anvendeligt såfremt respondentgruppen ikke forstår spørgsmålene. Det tager tid at lave et godt og anvendeligt spørgeskema, men uanset hvor grundigt man konstruerer et sådant, vil man møde respondenter, som ikke besvarer spørgsmålene, som man havde tænkt sig. De kan have misforstået spørgsmålene eller sat talrige krydser ved samme spørgsmål - selvom det tydeligt var fremhævet, at man kun måttet sætte et kryds. Et omhyggeligt forarbejde i udformningen af spørgeskemaet kan forhindre nogle af disse tendenser (Harboe 2006: 93). Ifølge professor i udviklingspsykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Hans Vejleskov og Anne-Lise Salling Larsen, forskningsprofessor ved Odense Universitet, kan det i udarbejdelsen af spørgeskemaet derfor være gavnligt at lave et "*mini-dybdeinterview*" med en af respondenterne. Det sker for at sikre, at spørgsmålene bliver korrekt forstået. Et mini-dybdeinterview er et personligt interview om indskrænkede forhold (Larsen & Vejleskov 2006: 91).

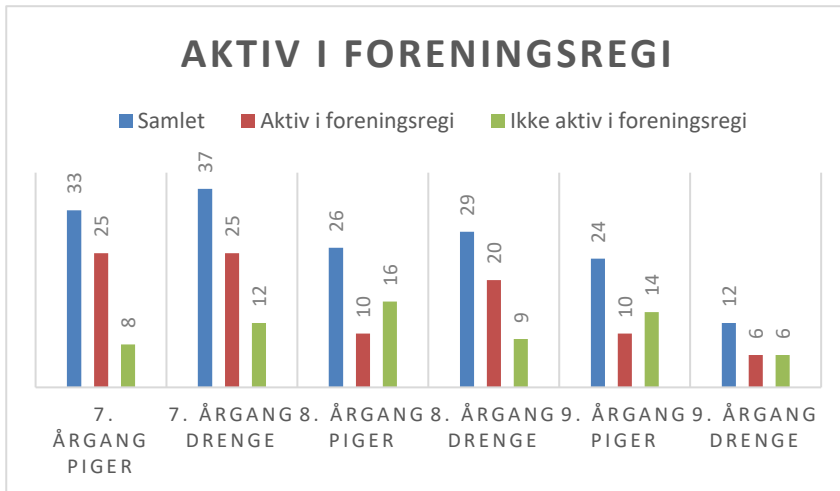
4.4 Interview

Man skelner mellem *struktureret*, *semistruktureret* og *ustruktureret interview*. Jeg anvender et semistruktureret interview, som er et kompromis mellem et struktureret og ustruktureret interview. Her undlader man at "*forhøre*" den interviewede ved kun at stille spørgsmål, og samtalen bliver derfor mere autentisk. Samtidig undgås det, at man "*fortsætter ud af en tangent*" og ikke får stillet de spørgsmål, som potentielt kunne være betydningsfulde (Larsen & Vejleskov 2006: 90). Når man interviewer, skal man være påpasselig og registrere svarene rigtigt, men samtidig skal det ske på en uvildig måde, så man ikke leder den interviewede i bestemte retninger. Udviser man entusiasme ved nogle svar og utilfredshed ved andre, så kan det gøre indtryk på den interviewede og dermed påvirke de næste svar. Den største fejlkilde for den interviewede er, at vedkommende bevidst eller

ubevidst kan være usandfærdig. En samtale kan omhandle et ømtåleligt emne, hvor man ikke ønsker at stille sig selv i et negativt lys. Desuden kan man selv ved mere neutrale emner være tilbøjelig til at give de svar, som man tror, at interviewereren ønsker af høflighed (Larsen & Vejleskov 2006: 94).

4.5 Uddrag fra undersøgelsen

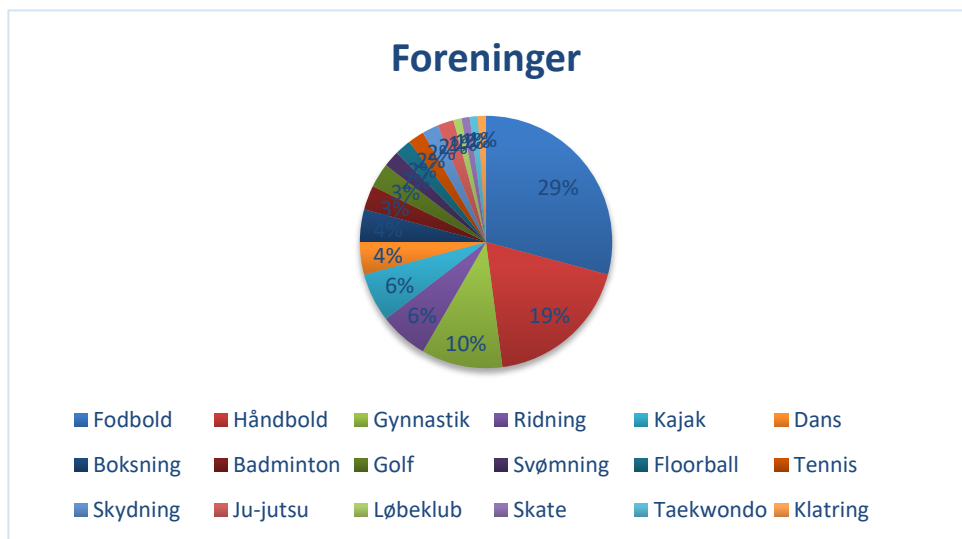
Aktiv i foreningsregi



161 udskolingselever på Vittenbergskolen har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen. De repræsenterer 86,10% af det samlede elevantal i udskoling. 96 af de adspurgte elever, svarende til 59,63%, er aktive i foreningsregi. Tallene viser, at 54,22% af pigerne og 65,38% af drengene er aktive. De viser endvidere en

faldende tendens i løbet af udskoling. I 7. årgang er 71,43% aktive i foreningsregi, i 8. årgang er tallet faldet til 54,55%

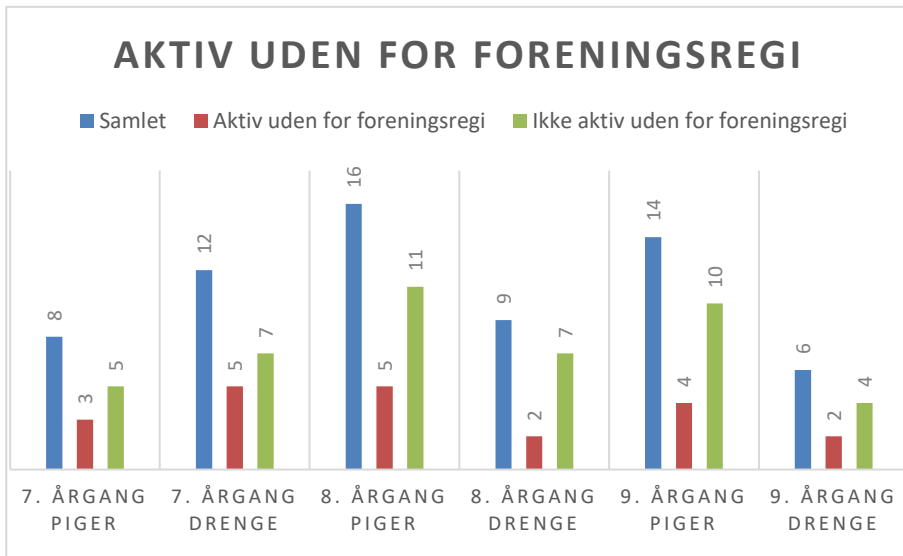
og i 9. årgang er man nede på 44,44%. De 96 elever dyrker idræt i 18 forskellige foreninger i og omkring Ribe. De tre største sportsgrene er fodbold (29%), håndbold (19%) og gymnastik (10%), mens de mindste er løb, skate,



taekwondo og klatring med hver en aktiv fra udskoling.

Aktiv uden for foreningsregi

65 elever, svarende til 40,37%, er ikke aktive i foreningsregi, men 21 er aktive uden for foreningsregi, hvor tallene fordeler sig på 12 piger og 9 drenge, som primært går i motionscenter (52,38%) og løber (28,57%). De øvrige aktiviteter er ridning, mountainbike, badminton og squash.

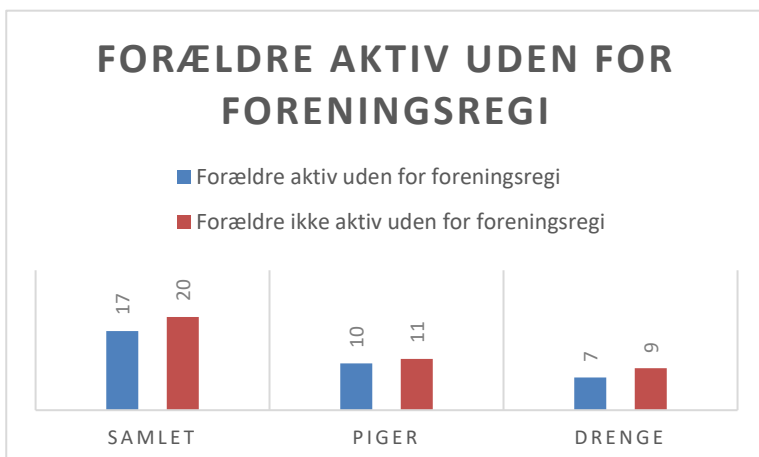
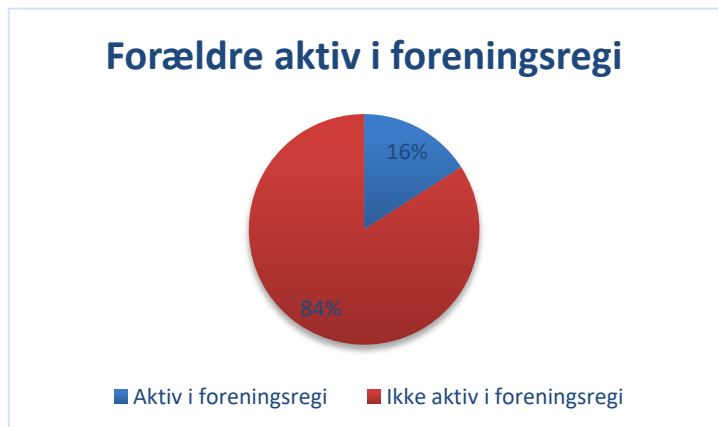


Vittenbergskolen har altså 44 elever, som hverken er aktiv i eller uden for foreningsregi. Det svarer samlet til 27,33%, hvoraf 26 er piger og 18 er drenge. Procentvis betyder det, at 31,33% af alle pigerne i uddannelsen ikke er aktiv i eller uden for foreningsregi, mens tallet er 23,08% hos

drengene. Fordelt på årgange er det 17,14% i 7. årgang, 32,73% i 8. årgang og 30,56% i 9. årgang.

Forældre aktiv i og uden for foreningsregi

Hvis man kigger på forældrene til de elever, som hverken er aktiv i eller uden for foreningsregi, så viser undersøgelsen, at kun 7 ud af 44, svarende til 16%, har forældre, som selv er aktiv i foreningsregi. De pågældende forældre dyrker golf, håndbold, fodbold, løb, badminton, gymnastik og volleyball i foreningsregi. Af de reste-



rende 37 forældre er 17 aktive uden for foreningsregi, hvor de løber, går i motionscenter, dyrker yoga, vandrer og cykler.

Uddannelse



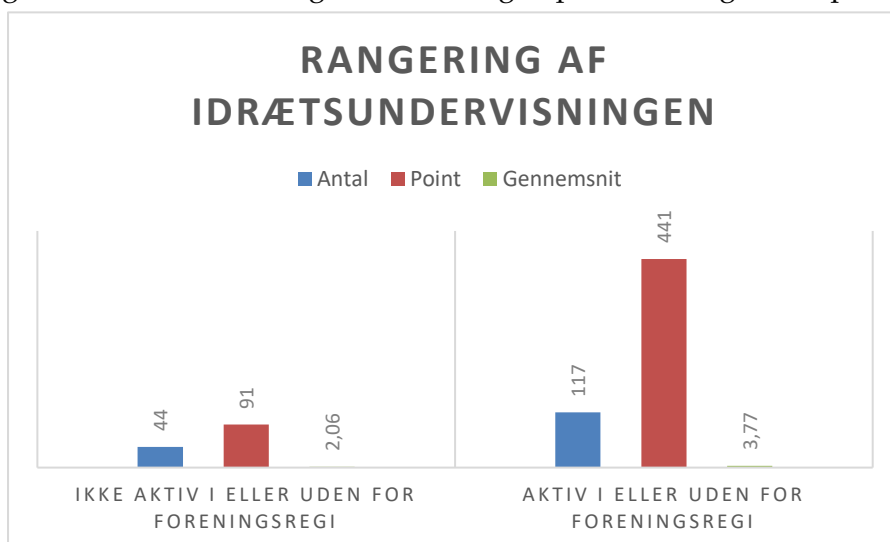
Ud af de 44 elever er der altså 20 forældre, som ligeledes ikke er aktiv i eller uden for foreningsregi. Hvis man kigger på de pågældende forældres uddannelsesmæssige baggrund, så viser de eksempelvis, at 65% har en erhvervsuddannelse, mens ingen har en lang videre-

gående uddannelse.

Rangering af idrætsundervisningen

Eleverne blev bedt om at rangere idrætsundervisningen i udskolingen på Vittenbergskolen på en skala fra 1 - 5, hvor 5 var bedst. For de 44 elever, som

hverken er aktiv i eller uden for foreningsregi, gav det et gennemsnit på 2,06. Piger-nes gennemsnit var 1,92 mens drengenes var 2,27. For de 117 elever, som enten er aktiv i eller uden for foreningsregi, blev resultatet



3,77. Piger-nes gennemsnit blev her 3,74, mens drengenes blev 3,80. Under det semistruktureret interview knyttede eleverne, som ikke er aktive i eller uden for foreningsregi, bl.a. følgende kommentar til idrætsundervisningen:

"Jeg bryder mig overhovedet ikke om idræt. Jeg er ikke særlig god til det og synes derfor, at man bliver udstillet i idrætsundervisningen. Det gider jeg ikke, så derfor bliver jeg oftest væk" (Pige 7A)

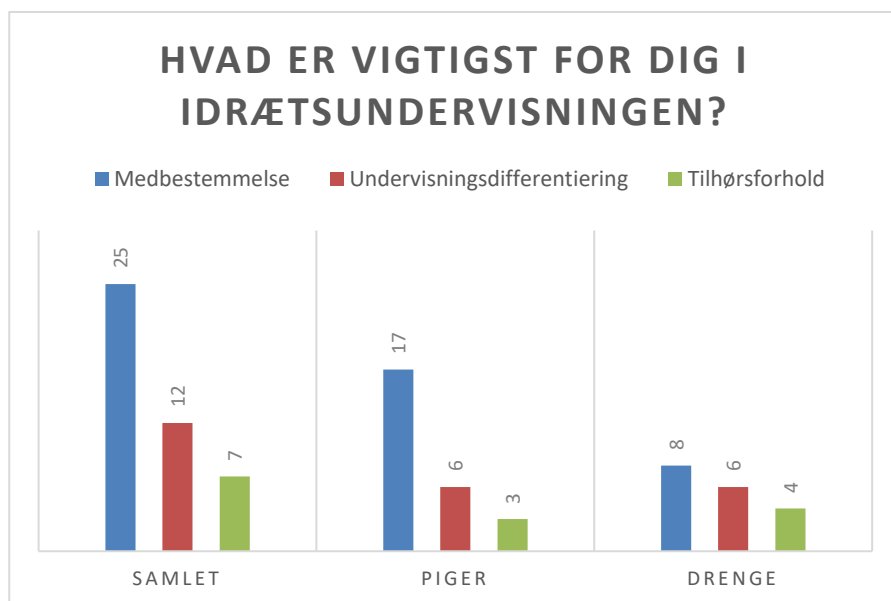
"Idræt er virkelig kedeligt. Vi skal altid lave det samme og lærerne gider aldrig at lytte til os, når vi kommer med forslag til noget" (Pige 8C)

"Idræt er et fuldstændig ligegyldigt fag. Hvis jeg havde lyst til at dyrke idræt, så kunne jeg gøre det i fritiden. Fjern det for helvede" (Dreng 9A)

"Idræt er fucking sygt" (Pige 9B)

Hvad er vigtigst for dig i idrætsundervisningen?

De 44 elever blev også bedt om at vælge, hvad der var vigtigst for deres motivation i forbindelse



med idrætsundervisningen: medbestemmelse, undervisningsdifferentiering eller tilhørsforhold. 56,82% mente, at medbestemmelse var vigtigst, 27,27% sagde undervisningsdifferentiering og 15,91% tilhørsforhold. Både pigerne og drengene delte den samme opfattelse om, at medbestemmelse var vigtigst, hvilket især var synligt hos pigerne, hvor 65,38% pointerede den som værende vigtigst. Eleverne knyttede også her kommentar til deres valg:

"Lade os selv bestemme noget mere" (Dreng 7A)

"Man kunne nogen gange prøve at spørge eleverne, hvad de har lyst til at lave i timerne" (Pige 8A)

"Blive opdelt efter hvad vi kan eller interesserer os for" (Pige 8C)

"Lade eleverne vælge noget, så man faktisk laver det, som man gider eller kan og samtidig er sammen med dem, som man føler sig tryk ved og har det sjovt med" (Pige 9A)

"Give mig passende udfordringer, så idrætsundervisningen bliver andet end dårlige oplevelser" (Dreng 9A)

4.6 Opsummering

Undersøgelsen viser, at 44 udskolings elever på Vittenbergskolen hverken er aktiv i eller uden for foreningsregi. Det svarer til 27,33%, hvor pigerne er mindre aktive end drengene. Kigger man ligeledes på de pågældende forældres aktivitetsniveau og deres uddannelsesmæssige baggrund, så understøtter det den påstand, som professor Bjørn E. Holstein vil præsentere i det kommende afsnit.

Flere elever beskriver under det seminstruktureret interview, hvordan de aldrig eller sjældent er blevet opfordret til fysisk aktivitet i eller uden for foreningsregi af forældrene. De oplever derimod en ligegyldighed, da fysisk aktivitet ikke har nogen "betydning" i hjemmet. Det passer i sammenhæng med det, som blev konkluderet på konsensuskonferencen i 2016: "*Forældres holdninger og adfærd hænger stærkt sammen med børns og unges selvpfattelse, motivation og deltagelse i fysisk aktivitet*" (Bangsbo & Krusturup 2016: 5). Det er meget problematisk, da man ligeledes sammenfattede, at "*forældre bør være gode rollemodeller ved at kommunikere en positiv holdning til fysisk aktivitet, være regelmæssigt aktive samt verbalt og non-verbalt signalere, at fysisk aktivitet har værdi*" (Bangsbo & Krusturup 2016: 8). Det forekommer derfor ikke overraskende, når eleverne rangerer idrætsundervisningen markant lavere end de elever, som er aktiv i og uden for foreningsregi. Idrætslærerne i udskolingen bekræfter samtidig, at der i den pågældende elevgruppe er et flertal, som er vanskelige at motivere i den daglige idrætsundervisning. Det er derfor væsentlig og yderst relevant, når eleverne i høj grad efterspørg medbestemmelse, men også undervisningsdifferentiering og tilhørsforhold som faktorer, som er betydningsfulde for deres motivation i idrætsundervisningen.

5. Social arv

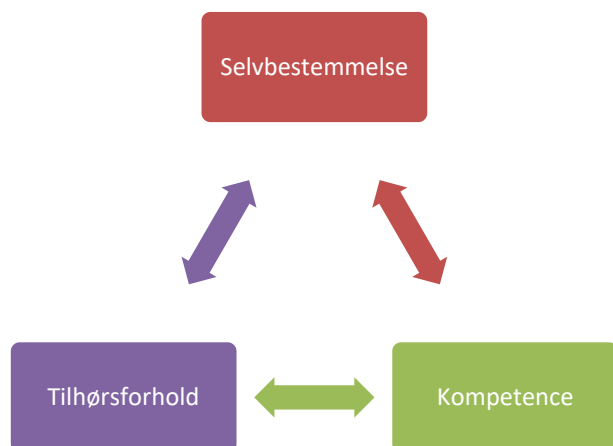
Begrebet "social arv" anvendes ofte i betydningen af "negativ" social arv, hvor børn viderefører de samme belastende livsomstændigheder og reaktionsmønstre som forældrene (Munch & Nielsen i Niklasson 2001: 25). Professor Bjørn E. Holstein fra Statens Institut for Folkesundhed mener, at skolebørn, hvis forældre har en høj indkomst og uddannelse, som oftest har en væsentlig bedre sundhed end skolebørn med forældre, som har en lav indkomst og uddannelse (Holstein i Simovska m.fl. 2015: 147). Den sociale ulighed i sundhed, som allerede kan manifesteres i barndommen, ses også i børns og unges fysiske aktivitetsniveau, hvor socialt ringere stillede børn og unge er mindre aktive (Pedersen m.fl. 2016: 5). Ifølge sundhedsforsker Bente Klarlund Pedersen ses den sociale arv mindre i de første skoleår og slår først for alvor igennem hos børn i 10 års alderen (Pedersen 2009: 16).

6. Motivation

Professor i idrætsfysiologi ved Københavns Universitet og leder af forskningsgruppen Xlab, Jørn Wulff Helge, mener at "*motivation er af stor betydning for al aktivitet. Hvis aktiviteten har mål og mening for den enkelte, vil vedkommende som regel også være motiveret for opgaven*" (Helge & Helge 2002: 75). Cand. psych. og tidligere rektor på Roskilde Pædagogseminarium, Espen Jerlang, definerer motivation som "*det psykologiske grundlag for, at vi handler, som vi gør*" (Jerlang 2000: 242).

Ifølge de amerikanske professorer i psykologi ved Universitet Of Rochester i New York, Richard Ryan og Edward Deci, kan man fremme elevernes motivation i undervisningen. Det sker for det

første ved at give eleverne selvbestemmelse, hvilket betyder, at de skal sikres et omfang af medbestemmelse i undervisningen. Medbestemmelsen gælder både arbejdsformer og indhold og skal til-



passes elevernes modenhedsniveau og alder. For det andet skal man stimulere deres følelse af kompetence ved at lave en differentieret undervisning. Følelse af kompetence påkræver nemlig, at undervisningen og arbejdsop-

gaverne er tilpasset elevernes forudsætninger. Opgaver, der er for vanskelige, giver ingen følelse af kompetence, men som Csikszentmihalyi og Vygotskij påpeger, så giver det heller ingen øget følelse af kompetence at arbejde med rutinepræget opgaver, man allerede mestrer. For det tredje skal man sørge for, at eleverne føler et tilhørsforhold til gruppen eller klassen. Man må derfor skabe et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever bliver set og respekteret (Skaalvik & Skaalvik 2007: 174). På konsensuskonferencen pointerede man ligeledes betydningen af selvbestemmelse og kompetence i et trygt og inkluderende læringsmiljø; *"Et miljø, der understøtter selvbestemmelse, har fokus på kompetence, er omsorgsfuldt og socialt understøttende påvirker børn og unges motivation, fysiske aktivitetsniveau og velvære positivt"* (Bangsbo & Krustrup 2016: 5).

6.1 Selvbestemmelse/medbestemmelse

Ifølge Bjarne Bruun Jensen, professor og forskningschef ved Steno Center for Sundhedsfremme, er *"børns medbestemmelse den mest afgørende forudsætning for, at engagement overhovedet opstår og udvikles"* (Jensen i Niklasson 2010: 56). Derfor er det essentielt som lærer at gøre sig klart i hvilken udstrækning, at eleverne skal have medbestemmelse i undervisningen. I den sammenhæng kan man ifølge lektor og leder af Sundhedsfremme og læring ved UC SYD, Jesper Von Seelen, bruge *"Ladder Of Participation"* (LOP), som er udviklet af den amerikanske sociolog Roger Hart fra City University of New York. Den bygger på formodningen om, at *"mere medbestemmelse giver større deltagelse"* (Von Seelen 2009: 8). I Ladder Of Participation er der to niveauer (*niveau 1* og *niveau 2*), hvor eleven ikke er deltagende. Situationen opstår ofte, når eleven ikke er informeret om, hvad der skal ske (*niveau 1*) eller misinformeret (*niveau 2*). Man opnår en stigende grad af deltagelse ved at informere eleven (*niveau 3*), konsultere eleven (*niveau 4*), give eleven et valg (*niveau 5*) og involvere eleven (*niveau 6*).

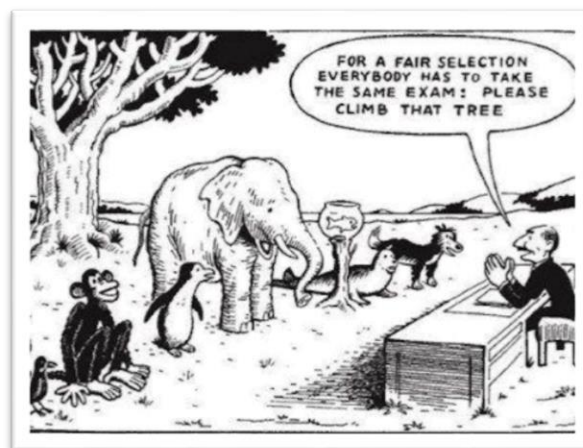
Den højeste deltagelse opnår man, når eleven er "empowered" (niveau 7), og dermed har opnået handlekompetencer (Von Seelen 2009: 7).

6.2 Kompetence/undervisningsdifferentiering

I "Fysisk aktivitet - læring, trivsel og sundhed i folkeskolen", som Vidensråd for Forebyggelse udgav i 2016, konkluderede man, at det "*overordnet set har vist sig, at idrætsmiljøer, som giver børn positive oplevelser af egne kompetencer, skaber øget trivsel og indre motivation*" (Pedersen m.fl. 2016: 76). For at give børn og unge en positiv oplevelse af egne kompetencer må man tilrettelægge en differentieret idrætsundervisning. I den henseende kan inddrages forskellige teorier, som vil blive præsenteret i følgende afsnit.

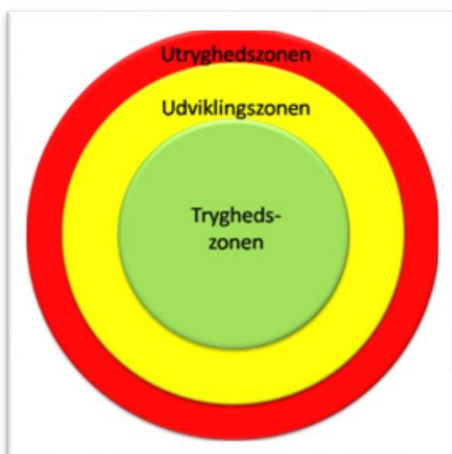
6.2.1 Forskellige former for differentiering

Ethvert differentieringstiltag vil ifølge Gunn Imsen, norsk professor i pædagogik fra Norges tekniske-naturvidenskabelige Universitet, altid omfatte flere dimensioner. Når det gælder tiltag, som omfatter elevgrupperingen, kan man skelne imellem to former. Den ene er "pædagogisk differentiering", der er "*forskellige tiltag til at tilpasse undervisningen til elevernes evner inden for klassens ramme*". Den anden er "organisatorisk differentiering", der er "*tiltag hvor eleverne deles i adskilte klasser eller grupper efter niveau, interesser eller evner*" (Imsen 2005: 284).



6.2.2 Zonen for nærmeste udvikling

Teorien er udviklet af den sovjetiske psykolog Lev Vygotskij, som mente, at barnet især udvikler sig ved at blive udfordret på et niveau, som ligger lige over det niveau, som det allerede mestrer. Dette kaldes "zonen for nærmeste udvikling". Ifølge Vygotskij vil succesoplevelser med opgaver, som ligger i overkanten af barnets formåen, styrke dets tillid og motivation til at indgå i andre og sværere aktiviteter. Bliver udfordringerne derimod for svære, så vil det på den anden side skabe utryghed og derved hæmme barnets læringsmuligheder. I pædagogisk praksis betyder det, at sværhedsgraden på de opgaver, man stiller barnet, skal afstemmes

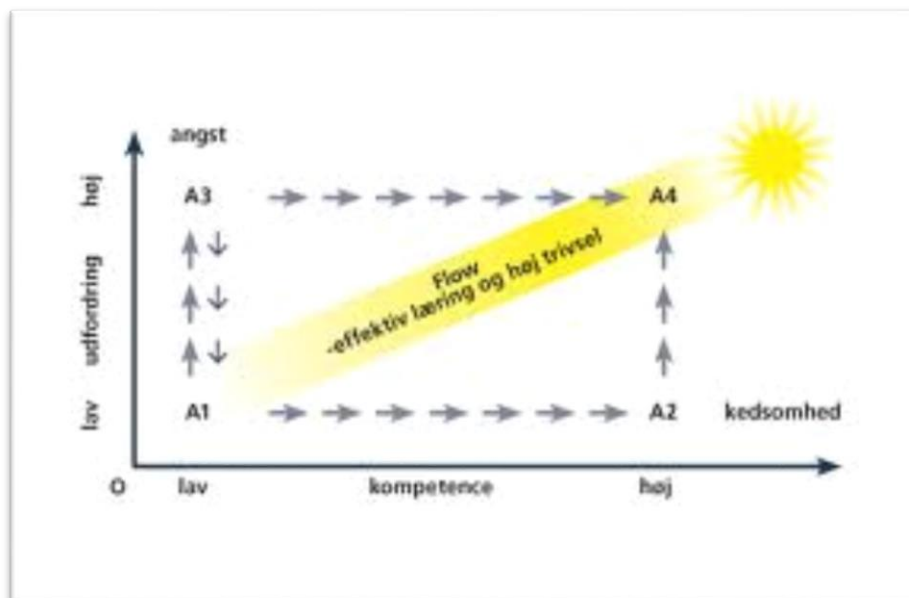


efter barnets niveau, hvis det skal styrke dets udvikling. Det er den voksne, som ud fra sit kendskab til barnet vurderer, hvor dets udviklingszone ligger (Andersen & Brøndsted i Jensen 2013: 152).

6.2.3 Flowteorien

Flowbegrebet stammer fra den ungarske psykolog Mihaly Csikszentmihalyi, som beskriver flow som *"en positiv, koncentreret tilstand, hvor al opmærksomheden er samlet omkring en bestemt aktivitet, som er så krævende og engagerende, at man må anvende alle mentale ressourcer for at klare den"*

(Andersen & Brøndsted i Jensen 2013: 153). Når et barn er helt opslugt i en aktivitet, kan man



tale om, det er i *flow*. Hvis aktiviteten bliver for svær, kan det føre til modstand og angst, hvorimod det som regel resulterer i kedsomhed, hvis den bliver for let. I begge tilfælde falder motivationen og dermed muligheden for *flow*. Udfordringen for den voksne ligger i at gennemskue, hvad det er i aktiviteten, som enten er for let eller for svært og foretage ændringer, så barnets motivation stiger

(Andersen og Brøndsted i Jensen 2013: 153).

6.3 Tilhørsforhold

På konsensuskonferencen reflekterede man også over vigtigheden i, at de fysiske aktiviteter sker i et trygt og inkluderende læringsmiljø, idet man konkluderede, at *"i forbindelse med fysisk aktivitet er tætte venskaber og accept fra kammerater positivt relateret til børn og unges indre motivation, deltagelse i fysisk aktivitet, og for hvordan de opfatter deres egne kompetencer"* (Bangsbo & Krustrup 2016: 5).

7. Case

Idrætsundervisningen i 9B skulle til at tage sin påbegyndelse. Jeg havde aftalt med Nicolaj Ibsen, klassens idrætslærer, at jeg måtte observere dagens undervisning, som jeg havde gjort det i 7. og 8. årgang. Nicolaj samlede eleverne for at præsentere dagens program, som var indendørs fodbold. Det vakte straks en højlydt begejstring hos en gruppe af drenge, som spillede fodbold i klubregi. De havde forlængst erfaret, at plagede man den relative uerfarne og delvis usikre Nicolaj længe nok, så

havde han en tendens til at give efter for deres ønsker. Drengegruppen var desuden så højt positioneret i klassen, at de øvrige elever havde "opgivet" at beklage sig og derfor blot indordnede sig. To af de stærkeste piger i klassens hierarki, Laura og Kirstine, forsøgte at argumentere for deres frustration, men de blev hurtigt gjort tavse af de højtråbende drenge.

Midt i flokken stod 15-årige Veronica. Hun var en stille og forsagt pige, som sjældent gjorde den store væsen af sig – i særdeleshed ikke i idrætsundervisningen, hvor hun ofte var fraværende. Når hun endelig var tilstede i undervisningen, prøvede hun gang på gang at undgå at være deltagende med anvendelse af sedler fra hjemmet eller undskyldninger om glemt tøj, menstruation, skader eller lignende. Nicolaj havde forsøgt sig med flere samtaler med Veronica og haft korrespondancer med forældrene, men til hans store frustration, havde det ikke resulteret i forbedringer – tværtimod var hendes fravær blot blevet højere og hendes engagement i undervisningen dårligere det seneste år. Han havde et mindre kendskab til familien, da han året forinden havde undervist Veronicas storebror. Han var også svær at motivere i idrætsundervisningen og dyrkede som Veronica ingen former for fysisk aktivitet – hverken i eller uden for foreningsregi, hvilket ligeledes var tilfældet for forældrene.

Nicolaj havde planlagt, at klassen skulle spille en miniturnering og blandede derfor eleverne på tværs af køn og niveau for at sikre, at holdene blev så lige som muligt. Det betød, at Veronica kom på hold med Victor, klassen bedste fodboldspiller og et stort konkurrencemenneske, som gik meget op i idræt og i særdeleshed i at vinde. Nogen ville nok mene, at det var lige til det ekstreme. Holdet skulle spille med en udskifter – en rolle som Veronica var hurtig til at påtage sig, hvilket ikke medførte protesterer fra hendes holdkammerater.

Holdet kom hurtigt foran med et par mål, hvilket ikke mindst var et resultat af nogle enkeltmandspræstationer fra Victor, som til Kirstines store frustration ikke helt havde forstået betydningen af "samspil", hvilket hun flere gange italesatte under kampen. Det førte dog ikke til synlige ændringer i hans spillestil. Midtvejs i kampen løb Emma ud for at lade sig udskifte med Veronica, som havde siddet på bænken med hendes mobiltelefon i hånden og knap nok bemærket den kamp, som udspillede sig foran hende. Hun ønskede ikke at lade sig indskifte, hvilket fik Nicolaj til at gå ned og konfrontere hende. "Hvorfor spiller du ikke"? Veronica blev tydeligvis overrasket over hans pludselige tilstedeværelse og tog et par skridt tilbage fra bænken. Hun undlod af fange hans blik, hvorefter Nicolaj gentog spørgsmålet. Efter lidt betænkningstid fik hun fremstammet: "*Vi skal altid spille fodbold og det er så kedeligt og åndssvagt*". Han forklarede hende, at det var muligt, at hun var af den overbevisning, men det nu engang var dagens aktivitet. Derfor forventede han også, at hun startede inde i næste kamp og gjorde en acceptabel indsats.

Næste kamp startede og Veronicas hold kom hurtigt bagud, hvilket bestemt ikke behagede Victor, som ihærdigt forsøgte at fremskaffe en udligning sammen med de øvrige spillere på holdet – dog med undtagelse af Veronica, som destruktivt havde placeret sig midt på banen og ikke bidragede på nogen som helst måde. Det fik flere gange Victor til råbe efter hende, men hun var tydeligvis ligeglad. Til sidst fik Nicolaj nok og gik ind på banen og konfronterede hende igen: "Hvorfor skal det altid være sådan her"? Hans stemmeleje illustrerede en stigende frustration, hvilket bestemt ikke blev bedre, da Veronica responderede, hvorfor det altid var drengegruppen, som skulle bestemme, hvad de skulle lave i idrætsundervisningen. Før Nicolaj kunne nå at svare, sagde hun videre: "*Hvorfor kan vi andre aldrig få medbestemmelse, så vi også laver noget, som vi har lyst til og samtidig kan finde ud af*"? Han prøvede at forklare sig, men Veronica var ligeglad og ignorerede ham fuldstændig, hvilket ikke faldt i god jord hos Nicolaj. Han havde forsøgt at være forstående, anerkendende og pædagogisk, men nu var det nok. I frustration gav han sin mening til kende om Veronica, som blev omtalt i aggressive vendinger foran hele klassen, som blot stod forstummet og var vidne til optrinnet, som udspillede sig midt på banen. Hun løb efterfølgende ud i omklædningsrummet med tårerne trillende ned af kinderne, men Nicolaj løb ikke efter hende. Han orkede simpelthen ikke mere og satte sig desillusioneret tilbage til dommerbordet.

8. Analyse

Veronica kommer fra et hjem, hvor hun aldrig er blevet opfordret til fysisk aktivitet. Hun har derimod oplevet, at det ikke har haft noget "formål". Hun har derfor ikke kunne afspejle sig i sine forældre som de "gode rollemodeller", da de hverken har kommunikeret en positiv holdning til fysisk aktivitet, selv været fysisk aktive eller signaleret overfor hende, at fysisk aktivitet har en værdi. Deres "negative" adfærd og holdninger har tværtimod påvirket hendes egen selvopfattelse, motivation og lyst til at deltage i fysisk aktivitet.

Hun er tydeligvis ikke motiveret for at spille fodbold, hvilket hun italesætter ved at sige, at "*det er så kedeligt og åndssvagt*" og samtidig viser det non-verbalt gennem sine handlinger, når hun ikke vil lade sig indskifte, sidder med hendes mobiltelefon under kampen og destruktivt placerer sig midt på banen, hvor hun nægter at bidrage. Hun oplever ikke, at aktiviteten har mål og mening for hende og derfor er hun heller ikke motiveret.

Under konfrontationen spørger hun, "*hvorfor de aldrig kan få medbestemmelse, så de laver noget, som de har lyst til og samtidig kan finde ud af*". Hun føler simpelthen ikke, at eleverne har mulighed for medbestemmelse – dog med undtagelse af drengegruppen, som er så højt positioneret i klassen, at de øvrige elever blot indordner sig, så de får deres vilje. Det er problematisk, da medbestemmelse er

en af de mest afgørende forudsætninger for, at engagement overhovedet opstår og udvikles. Hun befinder sig på de laveste niveauer i "Ladder Of Participation", hvilket ikke giver hende engagement og motivation til at være fysisk aktiv og deltagende i idrætsundervisningen.

For at give elever en positiv oplevelse af egne kompetencer, må man lave en differentieret idrætsundervisning. Nicolaj tilrettelægger en undervisning inden for klassens rammer, men gør ingen tiltag for at differentiere og tilpasse undervisningen til den enkelte elevs kompetencer, som man kender det fra "pædagogisk differentiering". I hans idrætsundervisning skal alle derimod lave det samme, uanset om det er klassens bedste fodboldspiller Victor eller Veronica. Flowteorien og teorien om nærmeste udviklingszone fortæller noget om vigtigheden af at vurdere elevernes niveau og afstemme aktiviteterne derefter. Udfordringen for idrætslæreren ligger i at finde ud af, hvad det er i aktiviteten, som enten er for let eller for svært og derefter ændre på det, så deres motivation stiger. Det formår Nicolaj tydeligvis ikke i idrætsundervisningen, da alle – uanset niveau – bliver stillet de samme krav. Derfor har Veronica ingen mulighed for at opnå "flowtilstand" eller få succesoplevelser.

Undervisningen foregår i 9B, hvor man må formode, at Veronica føler sig tryk og inkluderet i et socialt understøttet læringsmiljø, men man kunne overveje en anden elevsammensætning, hvor man inddelte eleverne efter niveau, evner og interesser – altså en "organisatorisk differentiering". Hun siger selv, at hun "*gerne vil lave noget, som hun har lyst til*", og det kan måske være svært i en klasse, hvor drengene er så dominerende og idrætslæreren så letpåvirkelig af flertallet og de mest højttopråbende elever.

Idrætsundervisning i 9B var blot en af flere observationer i udskolingen, men samlet set har de givet anledning til at revurdere, om vi skaber den bedst mulige idrætsundervisning for de elever, som vi dagligt går og er frustreret over. Jeg mener ikke, at det er tilfældet. Vi bliver derfor nødt til at tage et kritisk 360-graders eftersyn på vores undervisningspraksis, så vi på Vittenbergskolen fremadrettet bedre kan skabe en idrætsundervisning, der sigter mod at motivere de mest inaktive udskolingselever til fysisk aktivitet.

9. Den løsningsfokuseret tilgang

Den løsningsfokuseret tilgang eller LØFT er en strategi til løsning af problemer og frembringelse af ønskede ændringer. Den er udviklet af Steve de Shazer, som var en amerikansk psykoterapeut og hans kone Insoo Kim Berg og tager udgangspunkt i "Solution focused therapy". De mente, at "*snak om problemer skaber problemer – snak om løsninger skaber løsninger*" (De Jong & Berg 2013: 42). LØFT kan

være anvendelig, når man ønsker forandring og nye løsninger på gamle problemer. Den adskiller sig fra andre samtalemetoder, da den ikke fokuserer på problemer, men mere på hvordan de kan



løses. I øvrigt insisterer man på, at den vejledte er ekspert i sit eget liv (De Jong & Berg 2013: 42).

9.1 Spørgsmålskategorier

Inden for den løsningsfokuseret tilgang har man udviklet en sekvens af spørgsmålskategorier, som ifølge Steve de Shazer kan medvirke til at konkretisere personers ønskemål og løsningsstrategier (Jensen & Ulleberg 2012: 285). I *mirakelspørgsmål* stiller man hypotetiske spørgsmål for at udforske, hvordan en fremtid uden problemer ser ud. "Hvis du vågner i morgen og der er sket et mirakel – det

*problem, som du fortæller om, er løst – hvad er så første tegn på, at miraklet er sket? ". Med *undtagelses-spørgsmål* undersøger man situationer, hvor problemet var mindre eller væk, og hvad der var anderledes. "Kan du huske engang, hvor det fungerede godt? En situation, hvor problemet ikke var nært så stort? ". Når man har fået en undtagelse frem, kan man stille udfyldende spørgsmål for at få en detaljeret beskrivelse af, hvilke indgreb man da foretog sig. Ved *skalaspørgsmål* etablerer man en skala fra 0 – 10 vedrørende det aktuelle problem. Man kan stille et skalaspørgsmål på følgende måde: "På en skala fra 0 til 10, hvor 0 står for en situation, hvor problemet dominerer, og 10 står for en situation, hvor dine drømme er opfyldt i forhold til dette problem, hvor vil du placere dig i dag? " (Jensen & Ulleberg 2012: 286).*

9.2 Relationer

Steve de Shazer peger på, at der kan opstå tre typer af relationer inden for den løsningsfokuseret tilgang mellem vejleder og den vejledte. Den første er *kunderelation*. I den type relation identificerer vejleder og den vejledte sammen et problem at arbejde hen imod. Den vejledte indikerer, at man ser sig selv som en del af løsningen og er parat til at gøre noget ved problemet. Den anden type er *klagerelation*. Den relation udvikles mellem den vejledte og en vejleder, når man sammen er i stand til at afdække et problem, men ikke til at finde en rolle for den vejledte i udviklingen af løsningen, da man ikke ser sig selv som en del af løsningen. I stedet mener man ofte, at en løsning vil afkræve, at andre forandre sig. Den tredje type er *gæsterelation*. I den relation er den vejledte og vejleder ikke

i stand til i fællesskab at identificere et problem. Den vejledte oplever ikke et problem, som man ønsker at arbejde med vejleder om (De Jong & Berg 2013: 92).

10. Vejledning - et uddrag

Det kan være nødvendigt, men samtidig angstprovokerende for en lærer at tage et kritisk eftersyn på sin undervisningspraksis. Hvad hvis man erfarede, at man havde et væsentligt medansvar for, at det er så problematisk at motivere de mest inaktive udskolings elever i idrætsundervisningen pga. den måde, som man tilrettelægger og gennemfører sin undervisning? Det kan være en svær indrømmelse og jeg havde derfor brug for kollegaer, som ikke "frygtede" at stille sig selv i et dårligt lys. Kollegaer, som jeg vidste ikke af høflighed ville være tilbøjelig til at give de svar, som de troede, at undertegnet søgte og derfor være sandfærdige under vores vejledninger. Jeg valgte derfor tre kollegaer med forskellige køn, erfaringer og holdninger. Det var Lise (18 års erfaring), Jakob (14 års erfaring) og Carsten (3 års erfaring). De underviser i henholdsvis 7, 8 og 9 årgang.

Jeg bad dem først beskrive de udfordringer, som de oplevede med at motivere de mest inaktive udskolings elever til fysisk aktivitet i idrætsundervisningen. Deres detaljerede beskrivelser gjorde det hurtigt tydeligt, at vi arbejdede ud fra en kunderelation, hvor de så sig selv som en del af løsningen og var villige til at gøre noget ved problemet.

Lise oplevede generelt en idrætsundervisning, hvor de fleste elever havde lyst til idræt, men derimod var de elever, som ikke gad, meget svære at motivere. Hun havde, på trods af 18 år som idrætslærer i udskolingen, ganske få erfaringer med, at det var lykkedes at motivere disse elever i idrætsundervisningen. Hun mente, at det ofte drejede sig om 1-2 elever pr. klasse og der var en lille tendens til, at det ofte var pigerne, som kunne være svære at motivere.

Det mente Jakob derimod ikke. Han syntes ikke, der var forskel på kønnene, da elevernes motivation ifølge ham var mere aktivitetsafhængelig. Han tilskrev også kulturen en afgørende betydning. Det kunne være meget udfordrende for idrætsundervisningen, hvis de toneangivende og populære elever i klassen eller årgangen ikke gad idræt, da de kunne påvirke undervisningen og de andre elevers motivation negativt - det omvendte kunne selvfølgelig også være tilfældet, så det havde en positiv effekt.

Carsten havde erfaret, at det var væsentlig "nemmere" at få de mest inaktive elever engageret i 7. årgang, hvor det kunne være pinligt at sidde ude, mens de andre var aktive. I 8. og 9. årgang blev de mere ligeglade og syntes bare, at idrætsundervisningen var åndssvagt. Han mente derfor, at udfordringerne med at motivere elever til fysisk aktivitet var størst i 8. og 9. årgang.

Jeg lyttede respektfuld til deres beskrivelser, inden jeg med udgangspunkt i mirakelspørgsmål begyndte at spørge ind til, hvordan en idrætsundervisning i udskolingen ville se ud, hvis der var sket et mirakel. Lise ønskede en undervisning, hvor alle elever var deltagende og udfordret på deres eget niveau. Jakob drømte om en undervisning, hvor alle ydede en indsats og tog ansvar for at blive så dygtige som muligt. Carsten fantaserede om en undervisning med engagerede elever, hvor der samtidig var plads til godt humør.

Jeg stillede derefter undtagelsesspørgsmål til specifikke situationer, hvor de havde oplevet det i deres idrætsundervisning. Jakob refererede til et gymnastikforløb, hvor han havde haft fokus på undervisningsdifferentiering. Her havde alle haft mulighed for at lykkes og opnå succesoplevelser. Carsten beskrev et danseforløb, hvor eleverne havde haft medbestemmelse på opvarmningen, stilarterne og koreografiene. Lise fortalte om et atletikforløb, hvor eleverne havde meldt sig på aktiviteter efter interesser.

Afslutningsvis stillede jeg et skalaspørgsmål, hvor jeg spurgte, hvor på en skala fra 1 til 10, de ville rangere udfordringen med at motivere de mest inaktive udskolings elever til fysisk aktivitet i idrætsundervisningen. Lise mente, at hvis man isoleret kiggede på de elever, som var meget svære at motivere, så var udfordringen rigtig stor og hun ville derfor rangere det til en 9'er. Jakob mente, at det varierede fra år til år, og da han nu havde 7. årgang, så var problemet ikke så stort som forrige år, hvor han havde 9. årgang. Han ville derfor rangere det til en 7'er. Carsten mente, at det var en konstant problematik i de tre år, hvor han havde været idrætslærer og rangerede det derfor til en 8'er.

Efter vejledningerne blev der udarbejdet to undervisningsforløb til aktionslæringsforløbene. Et i 8. årgang med udgangspunkt i medbestemmelse, hvor aktiviteten var fodbold og et i 9. årgang med udgangspunkt i undervisningsdifferentiering, hvor aktiviteten var badminton. Målet var at skaffe en professionsviden om, hvordan man på Vittenbergskolen kan skabe en idrætsundervisning, der sigter mod at motivere de mest inaktive udskolings elever til fysisk aktivitet.

11. Aktionslæring

11.1 Hvad er aktionslæring?

Aktionslæring er en cirkulær proces bestående af: *problemstilling, iværksættelse af aktion(er), observation, den didaktiske samtale og bearbejdning* (Plauborg, Andersen & Bayer 2007: 15). Aktionslæring rummer ifølge Ulf Brinkkjær, lektor på Institut for Pædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitet, og Marianne Høyen, adjunkt i pædagogik på Institut for Medier, Erkendelse og Formidling ved Københavns Universitet, altid to mål. Det første er at løse et problem for praktikerne og den anden

er at skabe ny viden (Brinkkjær & Høyen 2011: 107). Formålet med aktionslæring er at udvikle undervisningen ved løbende at eksperimentere med, observere og reflektere over forskellige undervisningssituationer.

11.2 Teoretisk udspring

Aktionslæringens teoretiske udspring er aktionsforskning og knyttes til Kurt Lewin (1890 – 1947). Lewin var en tysk gestaltpsykolog og socialist, som flygtede fra Nazi-Tyskland til USA. Han betragtede aktionsforskning som *”en spirallignende proces, der på hvert trin i spiralen rummede trinene planlægning, aktion og resultater”* (Brinkkjær & Høyen 2011: 108). Målet var at teste og omsætte teorier i praksis. Aktionsforskning blev efter krigen og navnlig i 50`erne og 60`erne en meget udbredt forskningsform i såvel Europa som USA. Det var i den samme periode, at aktionsforskning vandt indpas i Skandinavien – i særdeleshed i Norge. Efter at have oplevet et dødvande i 80`erne og 90`erne har aktionsforskning fået en renæssance (Brinkkjær & Høyen 2011: 108). Flere forskere inden for det pædagogiske fagområde har igennem årene ladet sig kraftigt inspirere af aktionsforskning. Man finder eksempelvis stærke elementer af aktionsforskning hos den amerikanske filosof, sociolog og pædagog John Dewey.

11.3 Faserne i et aktionslæringsforløb

Formulere en problemstilling, der kan danne omdrejningspunkt for at undersøge og eksperimentere



med praksis, er første fase i et aktionslæringsforløb. I den anden fase skal man iværksætte en eller flere aktioner, som er et andet ord for eksperimenter. Det kan være handlinger, som iværksættes for at undersøge problemstillingen nærmere eller eksperimenter, der iværksæt-

tes for at komme nærmere en mere hensigtsmæssig måde at agere i relation til problemstillingen. Observation af de iværksatte aktioner er omdrejningspunktet i den tredje fase, hvor man på systematisk vis observerer undervisningen for at få øje på resultatet af aktionerne. Den didaktiske samtale udgør den fjerde fase, som er kendetegnede ved at være en struktureret samtale om de iagttagelser, som observatøren og underviseren har gjort sig. Samtalen indeholder endvidere også en drøftelse

af de næste aktioner, som skal iværksættes. Aktionslæringsforløbet afsluttes i femte fase med bearbejdning af de erfaringer og viden, som forløbet har givet foranledning til at få oparbejdet (Plauborg, Andersen & Beyer 2007: 15). De fem faser vil i løbet af et aktionslæringsforløb gribe ind i hinanden. Det skyldes, at iværksættelsen af aktioner, observationerne af dem og de didaktiske samtaler er en proces, der fortsætter. Observationerne og refleksionerne fører nemlig til, at nye aktioner sættes i værk. Det kan ske som en opfølgning på de første aktioner eller som et resultat af, at observationerne har vist, at andet må forsøges. Iværksættelsen af nye aktioner fører derefter til nye observationer, som igen fører til nye didaktiske samtaler (Plauborg, Andersen & Beyer 2007: 16).

11.4 Hvilken viden oparbejdes i aktionslæringsforløb?

Der skelnes mellem tre vidensformer: *videnskabelig viden*, *professionsviden* og *den praktiske viden*. Videnskabelig viden er frembragt gennem systematisk videnproduktion. Det betyder, at den er baseret på systematiske metoder, som kritisk gør det muligt at efterprøve den. Ved et aktionslæringsforløb er der først og fremmest tale om udviklingen af professionsviden, som er kendetegnede ved at udgøre viden om, hvad man kan og bør gøre som underviser, og hvad som fungerer i pædagogisk praksis. Professionsviden afviger og bygger videre på den praktiske viden. Det er underviserens personlige viden, som er besværlig at beskrive med ord, hvilket er forklaringen på, at den ofte karakteriseres som underviserens "tavse viden" (Plauborg, Andersen & Bayer 2007: 18).

12. Aktionslæringsforløb

1. Problemformulering

8. årgang: *Hvilken betydning har det for de inaktive elevers motivation, at de får medbestemmelse på idrætsundervisningens indhold og aktiviteter i fodbold?*

9. årgang: *Hvilken betydning har det for de inaktive elevers motivation, at idrætsundervisningen er differentieret i badminton?*

2. Aktioner

8. årgang: Eleverne har selv valgt deres aktivitet ud fra tre forskellige boldspil. Rammerne og strukturen vil blive fastslået af idrætslæreren, men eleverne vil igennem hele forløbet have mulighed for medbestemmelse i de tekniske øvelser, fodboldtricks og afslutningsvis i udviklingen af deres eget fodboldspil.

9. årgang: Undervisningen tager udgangspunkt i "pædagogisk differentiering", der er forskellige tiltag til at tilpasse undervisningen til elevernes evner inden for klassens ramme. De vælger selv, om

de vil arbejde i det "legende perspektiv" eller det "konkurrerende perspektiv". De stifter bekendtskab med de samme tekniske øvelser, grundslag og spilafvikling, men på forskellige måder ved at regulere størrelsen af baner og brugen af forskellige materialer (se *undervisningsforløb*).

3. Observation

Der bliver i begge aktionslæringsforløb anvendt en kvalitativ tilgang til observationen, da den er favorabel, når man ønsker at iagttage betydningen af de iværksatte aktioner og elevernes reaktioner.

4. Den didaktiske samtale

Observationerne i både 8. og 9. årgang viste uomtvisteligt, at de iværksatte aktioner havde medført, at de mest inaktive elever var mere motiveret og engageret i idrætsundervisningen, end man "normalt" så. Veronica oplevede eksempelvis at få positive oplevelser af egne kompetencer og dermed succesoplevelser i badminton. Hun var pludselig inkluderet i undervisningen, hvor hun kunne lave de samme øvelser og endvidere vandt kampe over klassekammerater, som hun ellers ville tabe til, når fjerbolden blev udskiftet med en ballon. Hendes umiddelbar begejstring var heller ikke til at tage fejl af, da hun efter undervisningen konkluderede, at "*det havde været den bedste idrætsundervisning i hendes liv*". Samtidig var det også værd at notere sig, at de øvrige elever fuldt ud accepterede de "særlige tiltag" omkring hende og de andre elever. I 8. årgang oplevede man elever, som tog et helt andet ejerskab omkring øvelserne, hvor der blev instrueret og forklaret med stor entusiasme og koncentration. Kravene om formelle og funktionelle øvelser sikrede endvidere, at alle – uanset niveau, kunne være med og det var ligeledes bemærkelsesværdigt at observere, hvordan alle tog ansvar for at sikre dette. Desuden mærkede man tydeligvis på elevernes motivation, at de selv havde valgt fodbold, da alle bidrog til undervisningen.

5. Bearbejdning

Der blev først indkaldt til et fagrådsmøde for alle Vittenbergskolens idrætslærere, hvor resultaterne blev præsenteret. Det gav anledning til gode og konstruktive drøftelser om "den gode undervisning" og udfordringerne ved at motivere de mest inaktive elever i idrætsundervisningen – også i indskoling og på mellemtrinnet. Resultaterne viste tydeligvis nødvendigheden af medbestemmelse og undervisningsdifferentiering i et trygt og inkluderende læringsmiljø, og det blev derfor vedtaget, at disse, i størst muligt omfang, altid skulle inddrages i planlægningen og gennemførelsen af idrætsundervisningen, når det havde relevans. Efterfølgende præsenterede undertegnet forløbet og konklusionerne for den øvrige lærergruppe på et personalemøde. Det skete for at sikre, at alle blev orienteret om forløbet, da kollegaer på tværs af fag og faser havde udvist stor interesse.

13. Undervisningsforløb 1: **Medbestemmelse**

Tidsinterval

- 4 lektioner.

Om forløbet

I forløbet skal eleverne arbejde med fodbold på både traditionelle og utraditionelle måder. De skal varme op på afrikansk manér, arbejde med tekniske færdigheder og lave fodboldtricks. Afslutningsvis skal de udfordre det traditionelle fodboldspil og udvikle deres eget.

Læringsmål

- Jeg kan træne mine tekniske færdigheder.
- Jeg kan lave nye og gamle fodboldtricks.
- Jeg kan udvikle fodboldspil ved at bruge spilhjulet.

Trin for trin

- Afrikansk opvarmning
- Teknisk træning
- Fodboldtricks
- Udvikle eget fodboldspil

Detaljeret beskrivelse

1. Afrikansk opvarmning

- a. Eleverne bliver præsenteret for nogle forskellige opvarmningsøvelser fra Elfenbenskysten, Gambia, Senegal, Kenya og Cameroun, som vises på en projektor.

2. Teknisk træning

- a. Idrætslæreren viser forskellige tekniske øvelser, som kan udføres både formelt og funktionelt.
- b. Eleverne inddeles i grupper med 4, hvor de skal lave andre tekniske øvelser, som ligeledes kan udføres formelt og funktionelt.
- c. Der laves stationstræning, så man i mindre grupper kommer rundt og afprøver øvelserne.

3. Fodboldtricks

- a. Der vises forskellige fodboldtricks på projektoren, som eleverne prøver at efterligne.
- b. Efterfølgende skal de selv lave nye fodboldtricks.
- c. Afslutningsvis går man sammen med en makker og viser sit tricks for hinanden, hvorefter man finder en ny makker.

4. Udvikle eget fodboldspil

- a. Eleverne skal bruge spillhjulet til at udvikle et nyt fodboldspil i grupper. De skal overveje baneforhold og størrelse, antal berøringer og afleveringer, antal spillere og mål mm.
- b. De skal afprøve de forskellige spil og evaluere, hvad fungerede godt og mindre godt ved spillet.

Evaluering

1. Gå sammen i grupper med fire.
2. Drøft følgende spørgsmål:
 - A. Hvordan har I udviklet jeres tekniske færdigheder?
 - B. Hvilke fordele er der ved at ændre fodboldspillet med spillhjulet? Nævn eksempler på, hvordan I eller andre har eller kunne ændre spillet.

Forenkede fælles mål

Alsidig idrætsudøvelse

- Eleven kan beherske tekniske og taktiske elementer i boldspil.
- Eleven har viden om samspil mellem teknik og taktik i boldspil.
- Eleven kan udvikle boldspil.
- Eleven har viden om spilkonstruktion.

Idrætskultur og relationer

- Eleven kan udvikle konstruktive samarbejdsrelationer i idrætslige aktiviteter.
- Eleven har viden om samarbejdsmetoder inden for alsidige idrætsaktiviteter.

Medbestemmelse, fodbold, 8. årgang



14. Undervisningsforløb 2: **Undervisningsdifferentiering**

Tidsinterval

- 4 lektioner.

Om forløbet

Eleverne vælger selv, om de vil arbejde i det "legende perspektiv" eller det "konkurrerende perspektiv". De stifter bekendtskab med de samme tekniske øvelser, grundslag og spilafvikling, men på forskellige måder ved at regulere størrelsen af baner, brugen af forskellige materialer og ændring af reglerne.

Læringsmål

- Jeg kan gribe rigtigt om en ketsjer.
- Jeg kan udføre forskellige grundslag.
- Jeg kan gennemføre spilrelateret kampe.

Trin for trin

- Opvarmning
- Rundt om nettet
- Grundslag
- Faxe Kondi Cup
- Turneringsafvikling

Detaljeret beskrivelse

1. **Opvarmning**

- Eleverne får udleveret en fjerbold eller en ballon ud fra deres perspektiv.
- Man skal individuelt forsøge at holde bolden i luften så længe som muligt. Rammer den gulvet, så starter man forfra.
- Kan varieres med forskellige krav og udfordringer – rotation af ketsjer, ned at sidde og op igen, ketsjer mellem benene mm.

2. **Rundt om nettet**

- I det legende perspektiv får alle lov til at fortsætte, mens man ryger ud i det konkurrerende perspektiv, hvis bolden rammer på ens banelvdel eller man skyder den ud af banen eller i nettet.

3. **Grundslag**

- Sammen parvis.
- De elever, som har valgt det legende perspektiv, bruger en ballon og de elever, som har valgt det konkurrerende perspektiv en fjerbold.

- c. Øver grundslagene serv, smash, drop.
- d. Der gives en introduktion af de enkelte slag – enten af idrætslæreren eller udvalgte elever, som påtager sig rollen som instruktør.
- e. Efterfølgende kører der en instruktionsvideo i baggrunden på projektoren, så man hele tiden kan se slagene korrekt udført.
- f. Banens størrelse kan reguleres for henholdsvis at hjælpe og udfordre eleverne.

4. Faxe Kondi

- a. Hvis en spiller fra det legende perspektiv møder en spiller fra det konkurrerende perspektiv, så spiller man med en ballon.
- b. Man spiller om et point – vinderen går videre, mens taberen bliver stående. Dermed får man hele tiden en ny modstander.

5. Turnering

- a. En miniturnering, hvor man spiller kampe på tid – 2 min.
- b. Eleverne er opdelt efter perspektiv.
- c. I det legende perspektiv tæller man ikke point.

Evaluering

- Cooperativ learning
- "Walk and talk-metoden"

Forenkede fælles mål

Alsided idrætsudøvelse

- Eleven kan beherske tekniske og taktiske elementer i boldspil.
- Eleven har viden om samspil mellem teknik og taktik i boldspil.

Idrætskultur og relationer

- Eleven kan udvikle konstruktive samarbejdsrelationer i idrætslige aktiviteter.
- Eleven har viden om samarbejdsmetoder inden for alsidige idrætsaktiviteter.

Undervisningsdifferentiering, badminton, 9. årgang



15. Konklusion

Vi oplever den socialt betinget polarisering i børn og unges fysiske aktivitetsniveau i idrætsundervisningen, hvor vi har en stor elevgruppe, som er meget motiveret, men samtidig også en gruppe af udskolings elever, som er særdeles svære at motivere. Det giver konflikter i undervisningen, som fører til frustrerede idrætslærere. Det har derfor været nødvendigt med et 360-graders eftersyn af vores idrætsundervisning, så vi kan revurdere, om vi skaber den bedst mulige undervisning for denne gruppe af elever. Når observationerne af de iværksatte aktioner i aktionslæringsforløbet uomtvistelig viser, at medbestemmelse og undervisningsdifferentiering i et trygt og socialt understøttet læringsmiljø medfører, at de mest inaktive udskolings elever bliver mere motiveret i idrætsundervisningen, så kan man konkludere, at det ikke har været tilfældet.

Jeg anfægter bestemt ikke, at idrætslærerne i udskolingen har haft de bedste intentioner med tilrettelæggelsen og gennemførelsen af deres idrætsundervisning, men spørgeskemaundersøgelsen, de semistrukturerede interviews, observationerne af den nuværende idrætsundervisning i udskolingen og vejledningssamtalerne med idrætslærerne har givet begrundet anledning til at konkludere, at man ikke er lykket med at skabe en undervisningspraksis, som motiverer de mest inaktive udskolings elever. Tværtimod har man indirekte været med til at fastholde konflikterne. Vi er heldigvis blevet klogere og aktionslæringsforløbet har givet os en professionsviden, som muliggør, at vi fremadrettet kan og skal gøre det bedre. Det vil selvfølgelig være utopi at antage, vi dermed har løst problematikken med at motivere denne gruppe af elever i idrætsundervisningen, men vi har skabt nogle forudsætninger for at lykkes bedre end tidligere.

Hvis vi kan lykkes med at skabe en idrætsundervisning på Vittenbergskolen, som motiverer de mest inaktive udskolings elever til fysisk aktivitet, så kan det som sidegevinst medføre, at de får lyst til at blive aktive i eller uden for foreningsregi. Det vil fremme deres sundhed og reducere sandsynligheden for potentielle livsstilssygdomme og dermed også de sundhedsmæssige konsekvenser, som er forbundet med inaktivitet såsom type 2-diabetes og overvægt.

Afslutningsvis er det værd at bemærke, at selvom formålet med afgangsprøvet har været at skabe en idrætsundervisning på Vittenbergskolen, som motiverer de mest inaktive elever til fysisk aktivitet, så kan vi ved at anvende medbestemmelse og undervisningsdifferentiering i et trygt og inkluderende læringsmiljø skabe en bedre idrætsundervisning for alle elever – uanset kompetencer og idrætsmæssige forudsætninger. En idrætsundervisning, der tager udgangspunkt i den enkelte elev.

16. Litteraturliste

Bøger

- Brinkmann, Svend & Høyen, Marianne (2011): *"Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser"*, 1. udgave, 4. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2015): *"Kvalitative metoder"*, 2. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag
- De Jong, Peter & Berg, Insoo Kim (2006): *"Løsningsfokuserede samtaler"*, 1. udgave, Hans Reitzels Forlag
- Harboe, Thomas (2006): *"Indføring i samfundsvidenskabelig metode"*, 4. udgave, Samfundslitteratur
- Helge, Jørn Wulff & Helge, Eva (2002): *"Idrættens træningslære"*, 2. udgave, 1. oplag, Gads Forlag
- Imsen, Gunn (2005): *"Lærerens verden – indføring i almen didaktik"*, 2. udgave, 3. oplag, Gyldendal
- Jensen, Jens-Ole (2013): *"Motorik og bevægelse i børns liv"*, 1. udgave, 2. oplag, VIASYSTIME
- Jensen, Per & Ulleberg, Inger (2012): *"Mellem ordene – kommunikation i professionel praksis"*, 1. udgave, Forlaget Klim
- Jerlang, Espen (2000): *"Udviklingspsykologiske teorier"*, 3. udgave, 3. oplag, Gyldendal
- Larsen, Anne-Lise Salling & Vejleskov, Hans (2002): *"Videnskab og forskning"*, 1. udgave, 4. oplag, Gads Forlag
- Niklasson, Grit (2001): *"Den sunde krop i bevægelse – grundbog i linjefaget"*, 1. udgave, Frydenlund
- Pedersen, Bente Klarlund (2009): *"Børn og motion"*, 1. udgave, 2. oplag, Gyldendal
- Pedersen, Bente Klarlund & Andersen, Lars Bo (2011): *"Fysisk aktivitet – håndbog om forebyggelse og behandling"*, 3.1 revideret, Sundhedsstyrelsen
- Plauborg, Helle, Andersen, Jytte Winther, Bayer, Martin (2007): *"Aktionslæring"*, 1. udgave, 4. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Simovska, Venka m.fl. (2015): *"Sundhedspædagogik og sundhedsfremme i dagtilbud og skole"*, 1. udgave, 2. oplag, Dafolo
- Skaalvik, Einar M & Skaalvik, Sidsel (2007): *"Skolens læringsmiljøer – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier"*, Akademisk Forlag

Rapporter

- Bangsbo, Jens & Krustrup, Peter (2016): "*Børn, unge og fysisk aktivitet – en konsensuskonference*", Institut for Idræt og Ernæring
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004): "*Idræt i folkeskolen – et fag med bevægelse*", Vester kopi
- Pedersen, Bente Klarlund m.fl. (2016): "*Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*", Videns for Forebyggelse

Tidsskrifter

- Von Seelen, Jesper (2009): "*Elevedbestemmelse – elevinddragelse*", Focus tidsskrift for Idræt, nr. 4, 33. årgang