

Fremtidens idrætsundervisning Fremtidens idrætslærere Fremtidens idrætselev

Bachelorprojekt 2015

Simon Diaminda Baun 165117

Vejledere: Bodil Borg Høj(BBH) & Birthe Lundgaard(BLUN)

Anslag: 66.856



Via University College Læreruddannelsen Silkeborg

Jeg vil undersøge, om entreprenørskabsundervisning kan bringe idrætsfaget ind i fremtiden?

Indholdsfortegnelse

1	INDLEDNING	3
1.1	PROBLEMFORMULERING	4
1.2	METODEAFSNIT:	4
1.2.1	LÆSEVEJLEDNING	4
1.2.2	EMPIRIBESKRIVELSE	5
1.3	BEGREBSAFKLARING	7
2	FORTIDENS IDRÆTSFAG	8
2.1	IDRÆT – ET KAOTISK LÆRINGSRUM	8
2.2	OPSUMMERING:	11
3	PRAKSISBESKRIVELSE	12
4	UDFORDRINGEN I FREMTIDENS IDRÆTSFAG	14
4.1	IDRÆT SOM EKSAMENSFAG	14
4.2	HANDLEKOMPETENCE	14
5	INDHOLDET AF FREMTIDENS UNDERVISNING	17
5.1	INNOVATIONSPROCESSEN:	17
5.2	FRA DIVERGENT TIL KONVERGENT TÆNKNING	18
5.3	FÆLLESSKABET – ET GRUNDLAG FOR LÆRING	19
5.4	VIDENSFORMER	22
5.5	FREMTIDENS LÆRERROLLE	24
5.6	OPSUMMERING:	27
6	SKUBMETODEN – UNDERSTØTTER FREMTIDENS ELEVER	28
7	DISKUSSION:	30
8	KONKLUSION:	32
9	PERSPEKTIVERING:	33
10	REFERENCELISTE	36
11	BILAG	38
11.1	BILAG 1	38
11.2	BILAG 2	39
11.3	BILAG 3	41

1 Indledning

Efter fire år med praktikforløb indeholdende planlægning og udførelse af idrætsundervisning, to af årene som linjefag, har jeg oplevet skoler, ledere og lærere der mere eller mindre bevidst har nedprioriteret idrætsfaget. Det har været til stor frustration og ærgrelse for en kommende idrætslærer, som ønsker at arbejde engageret i idrætsfaget. Disse oplevelser står jeg ikke alene med, hvilket fremgår af SPIFF-rapporten:

*"... flere lærere, der udtrykker, at de efter at være kommet fra læreruddannelsen og ud i den virkelige verden har sænket ambitionsniveauet for, hvad de fagligt kan nå med eleverne. Praxis i folkeskolen kan således vanskeliggøre opretholdelsen af det ambitionsniveau som nogle nyuddannede lærere møder idrætsfaget med."*¹

Den nedprioritering jeg har oplevet af idrætsfaget har ofte været forankret i indstillingen til, hvad idræt skal og kan. Ofte har jeg oplevet at idrætsfaget har været henvist til at være et åndehul fra en stillesiddende dag med boglige fag. Noget som også konstateres i evalueringen af idrætsfaget i 2011(SPIFF), som også henviser til EVA(2004):

*"Der synes i lighed med 2004 fortsat at være stor fokus fra lærernes side på at lave noget i idræt frem for at lære noget. Lærerne prioriterer oplevelsesdimensionen – at eleverne har det sjovt, og at de får et brud med den daglige undervisning – højere end læringsdimensionen."*²

Jeg må dog også erkende, at mine egne forforståelser er dannet i denne diskurs. To års uddannelse i idrætsfaget har dog, åbnet mine øjne for dets uforløste dannelsepotentialer, og for mig at se står idrætsfaget foran et paradigmeskifte. Med tiltagende fokus på sundhed og bevægelse i det offentlige rum, og især i den nye folkeskolereform, hvori idræt også er blevet et trækningsfag og de 45 obligatoriske bevægelsesminutter, står vi som idrætslærer foran en håndsrækning af dimensioner. En håndsrækning til at få bevist at idrætsfaget er en stor medspiller i at nå folkeskolens formålsparagraffer. Set i lyset af den eksisterende oplevelsesdimension, er især stk. 2 blevet forsømt:

¹ Munk & Seelen(2012) s. 17

² Munk & Seelen(2012) s. 14

"Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle".³

Derfor er det yderst vigtigt, at de kommende og nuværende idrætslærer bærer idrætsfaget med ind i fremtiden. Vi skal blive mere bevidste om, hvad det er, idrætsfaget kan og indeholder, og hvad det er vi skal arbejder hen imod. Dertil også, at vi som lærere finder metoder til at kvalificere idrætsundervisningen, skabe motivation hos eleverne og målsætte elevernes læring⁴.

Entrepenørskab og innovation er højaktuelle begreber i diskursen om fremtidens uddannelse og dens udvikling.

Derfor har ovenstående motiveret mig til at opstille følgende problemstilling:

1.1 Problemformulering

Jeg vil undersøge, om entrepenørskabsundervisning kan bringe idrætsfaget ind i fremtiden?

1.2 Metodeafsnit:

1.2.1 Læsevejledning

I indledningen skriver jeg, at idrætsfaget står overfor for et paradigmeskifte, hvor fremtidig kvalificeret idrætsundervisning skal gøre op med en faglig broget fortid.

Jeg vil derfor tage afsæt i de udfordringer, der er iboende i idrætsfaget med et blik på det eksisterende idrætsfag. For at lokalisere fortidens og de eksisterende udfordringer og for at imødekomme fremtidens idrætsfag benyttes EVA- og SPIFF-rapporten. Desuden bruges artikler af Tina Thilo og Mette Rose Eriksen, som også omhandler idrætsfagets udfordringer.

Som det første herefter udfoldes en praksisbeskrivelse af min entrepenørskabsundervisning, da den danner grundlag for min undersøgelse af, om entrepenørskabsundervisningen kan bidrage til fremtidens krav til idrætsfaget. Min praksis belyses herefter ud fra handlekompetencebegrebet, som

³ Folkeskolens formålsparagraf 1, stk. 2(27/5/13)(www.uvm.dk)

⁴ Høj(2014) s. 163

jeg definere ud fra Wolfgang Klafki og Hans Jørgen Kristensen, ydermere også Karsten Schacks idealforståelse af begrebet. Om handlekompetencen stimuleres i min undervisning, belyses ud fra Helle Rønholts 'Almene Handlekompetence figur.

Herefter belyses hvad entreprenørskabsundervisning indeholder, og hvad det kan og bidrager til i en læringsramme. Den første del omhandler divergent og konvergent tænkning, og tager udgangspunkt i Sten Hillings, Lotte Darsø og Bodil Højs tanker og definitioner herom. Anden del tager udgangspunkt i praksisfællesskaber, som defineres ud fra Etienne Wengers teorier herom. I analysens tredje del behandles de vidensformer, der er på spil. Denne del tager udgangspunkt i Jørgen Gleerup og Claus Otto Scharmers udlægning, samt Lotte Darsøs innovationsdiamant og bidrag af Jens Rasmussen. Den sidste del omhandler lærerroller, hvor Tina Thilo og Mette Rose Eriksens "Den skabende kaospilot" bruges som et bud på en overordnet lærerrolle i fremtidens idrætsfag. Herefter benyttes Ib Ravn, Finn Kollerup og Jørgen Thorballs teorier om Facilitatorrollen, som en mere konkret og afgørende lærerrolle i entreprenørskabsundervisningen og fremtidens idrætsfag. Deres teorier omhandler kreativ og innovativ mødeledelse, og dermed ikke direkte i en undervisningssammenhæng, men min vurdering er, at der er en stor transferværdi, da definitionen af Facilitatorrollen lægger sig naturligt i forlængelse af entreprenørskab og innovationsprocesser. Slutteligt udfoldes Anne Kirketerps Skubmetode, som en løsning på nogle faremomenter i min entreprenørskabsundervisning.

1.2.2 Empiribeskrivelse

Mit undersøgelses design er bygget op omkring videooptagelser af min entreprenørskabsundervisning og efterfølgende evaluering, vejlederobservationer og uformelle samtaler med eleverne i den pågældende 9. klasse. Den primære indsamlede empiri består af videooptagelser af min entreprenørskabsundervisning, som strækker sig over fire uger med en dobbeltlektion i hver uge, altså i alt otte lektioner á 45 minutter.

Grunden til, at jeg valgte at videoobservere min entreprenørskabsundervisning, var for det første, at jeg selv var en del af undervisningen, kaldet deltagende observatør, og derfor ikke selv kunne hengive mig til ren observation⁵. Da jeg ikke havde mulighed for at benytte mig af en udestående observatør, var videokamera på fod min eneste mulighed for at få førstehånds-oplevelsen med fra egen praksis.

Dernæst giver videoobservation i klasserummet, i mit tilfælde gymnastiksalen, et autentisk indblik i de verbale og nonverbale handlinger og interaktioner i

⁵ Fink-Jensen(2013) s. 134

aktiviteterne, der gennemføres⁶. Videoptagelserne giver mig også mulighed for at se de processer, der er på spil, og som bærer min entreprenørskabsundervisning. Desuden er videoptagelserne et visuelt materiale, der kan hjælpe mig med at huske, hvad jeg var en del af, og ved et eller flere gensyn kan optagelserne vise sammenhænge, som jeg måske ikke var opmærksom på i situationen. Det giver en unik mulighed for at få en dybere indsigt i handlingernes og interaktionernes karakter i det fælles læringsrum⁷.

Da jeg har været en del af min undervisning, og en del af det jeg vil undersøge, har det for mig som "forsker" været nødvendigt at anlægge et dobbeltblik på objektet, men også på mig selv som en del af objektet, og det er i spændingsfeltet i mellem disse to perspektiver, at min viden produceres⁸.

Jeg har derfor valgt at anlægge en fænomenologisk baseret videoobservationsmetode. Det er en metode, der forsøger at beskrive et fænomen uden at farve beskrivelsen med ens holdninger til og forforståelse af fænomenet⁹. Derfor har jeg med udgangspunkt i Kirsten Fink-Jensens fænomenologiske tretrinmodel analyseret mine videoptagelser¹⁰. Efter min analyse af mine ca. 150 minutters rå videodata, har jeg reduceret det ned til 5 minutters empiri i form af et videoklip¹¹, der viser et udpluk af de processer eleverne var igennem, men klippet viser også repræsentativt hvilken stemning og energi, der var til stede. Som et første og vigtigt led i min empirianalyse, er min epoché et nøgleord. Det vil sige, at jeg skal tilstræbe at sætte parentes om mit subjektive perspektiv¹². Med entreprenørskab som genstandsfelt, har jeg måttet sætte parentes om, en idealistisk skepsis til entreprenørskab. Min forforståelse af begreberne innovation og entreprenørskab har været forankret i at de er resultatorienteret, profitorienteret og omhandlende iværksætter. Derfor som en stor kontrast til folkeskolens dannelsesmæssige opgave. Et andet vigtigt led i denne model, eftersom at jeg er en del af det fænomen, jeg undersøger, er at bringe objektive og udefrakommende øjne i spil ift. fænomenet. Derfor har jeg benyttet mig af min vejleders observationsnotater i forbindelse med et praktikbesøg¹³.

Eftersom jeg vil undersøge om entreprenørskabsundervisning kan bringe idrætsfaget ind i fremtiden, kunne man hævde at jeg skulle havde brugt datamateriale med højere 'reliabilitet'. Historien og undersøgelser har dog vist,

⁶ Fink-Jensen(2013) s. 121

⁷ Fink-Jensen(2013) s. 122

⁸ Fink-Jensen(2013) s. 149

⁹ Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann (2010) s. 186

¹⁰ Fink-Jensen(2013) s. 142

¹¹ Se Bilag 1 - Videoklip – Entreprenørskab

¹² Fink-Jensen(2013) s. 149

¹³ Se bilag 3

at et rent deskriptivt, fænomenologisk studie har indgået i den kollektive videnskabelige akkumulation på et givet felt. Man har ofte set, at disse kvalitative undersøgelser har banet vejen for videnskabelig nytænkning. Det, at forskningen er forankret i en konkret og situationsbunden kontekst, giver fænomenet et gennemgribende erfarings- og praksisbaseret validitet, da detaljegraden giver mulighed for noget alment gyldigt¹⁴.

For at øge detaljegraden yderligere, har jeg valgt at give min empiri et øget kvalitativt præg, ved at filme min evalueringssession med eleverne. I mine videooptagelser får jeg et autentisk indblik i, hvordan entreprenørskabsundervisning påvirker elevernes verbale og nonverbale handlinger, men også hvilket engagement deres kropssprog viser, men jeg begrænses af ikke at vide, hvad de præcist tænker om processerne. Evalueringssessionen går ud på, at jeg oplæser et udsagn, hvorefter eleverne flytter sig enten til et ja- eller nej-felt. Skal man være kritisk overfor denne måde at evaluere på, kan man hævde at der er en gruppepresdimension som kan være med til at sætte spørgsmålstegn ved oprigtigheden i elevernes placering. Derfor valgte jeg at tilføje den dimension, at udvælge et repræsentativt udpluk af elever, baseret på køn, engagement og deltagelse, for at høre deres argumentation for deres placering¹⁵.

1.3 Begrebsafklaring

Entreprenørskabsundervisning

I min forståelse og definition af begrebet entreprenørskabsundervisning vælger jeg at lægge mig op ad Nicolai Nybye og Anders Rasmussen, Fonden for Entrepenørskab, definition:

"Entrepenørskabsundervisning er en praksisorienteret undervisning, der inddrager omverdenen, understøtter kreativitet samt tilskynder til foretagsomhed og handling. Det er deltageren, der er aktiv i læreprocessen, som foregår i samspil med andre, og underviseren fungerer som rådgiver og rollemodel"¹⁶.

Man kan også sige at Entrepenørskab dækker over følgende begreber: kreativitet, foretagsomhed og innovation.

¹⁴ Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann(2010) s. 486

¹⁵ Se bilag 2

¹⁶ Nybye & Rasmussen(2014)

Kreativitet

Kreativitet skal i forhold til min entreprenørskabsundervisning forstås ud fra Lene Tanggaards definition:

*"Evnen til at skabe og revidere personlige forestillinger, eksperimenter og improvisere for at løse problemer og udfordringer"*¹⁷.

Denne definition skal forstås, som at eleverne skal forny deres egne forforståelser, og ikke at de skal opfinde eller definere helt ny viden.

Foretagsomhed

I min forståelse af foretagsomhed, bruger jeg Anne Kirketerps definition.

Foretagsomhed skal derfor i forhold til min entreprenørskabsundervisning forstås som:

*"En adfærd, hvor man omsætter tanke til handling"*¹⁸.

Altså med stor lighed til handlekompetencebegrebet, som bliver udfoldet senere i opgaven. Foretagsomhed vil yderligere udfoldes i forbindelse med skubmetoden.

Innovation

Jeg lægger mig op af Lene Tanggaards definition af innovation. I min entreprenørskabsundervisning tænkes innovation som på "kanten af boksen" eller "i sprækkerne" mellem praksis i den eksisterende kultur og ses i en forståelse af situeret læring, altså i forhold til praksisfællesskabet¹⁹.

Innovationsprocessen

Innovationsprocessen skal forstås ud fra Lotte Darsøs definition:

*"Innovationsprocessen omfatter helt generelt hele processen fra første idé til det færdige produkt."*²⁰

Altså en oversigt over de rammer, faser og læringsrum eleverne skal igennem for at opnå deres idé til praksis. 4d-modellen er min rammesætning af processen fra start til slut. Innovationsprocessen er inspireret af David Cooperriders 4D-model, hvor jeg har omformuleret den, så den passer ind i en skolesammenhæng. Forskellen lægger i at jeg har tilføjet Definefasen og har sammensat Dream og Discovery til en fase. Grunden til min ændring, har været at den oprindelige model, efter min vurdering, mangler en indledende fase.

2 Fortidens idrætsfag

2.1 Idræt – et kaotisk læringsrum

Kaos er på flere niveauer et kendetegn for det, som foregår i og omkring idrætsfaget og -undervisningen. Som nævnt i indledningen, er det ikke det høje ambitionsniveau, der tillægges idrætsundervisningen. Idrætsfaget er hensat til at

¹⁷ Høj(2014)s. 158

¹⁸ Høj(2014) s. 156

¹⁹ Høj(2014) s. 159

²⁰ Darsø(2011) s. 58

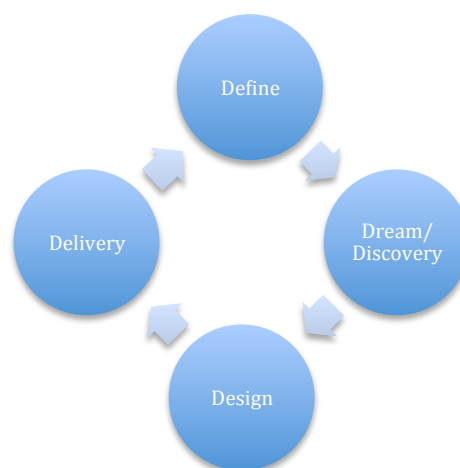
levere oplevelser og smil på læberne. I sig selv lyder det ikke til at være det værste at være hensat til. Det har dog fået den konsekvens, at der fokuseres mere på at lave noget, fremfor at lære noget. Derfor kunne man velsagtens sætte tvivl om idrætsfaget eksistensgrundlag i folkeskolen.

Denne underholdningsdiskurs i idrætsfaget betyder, at det er idrætsstærke elever, der kommer til at præge indholdet i idrætsundervisningen. I forlængelse heraf viser undersøgelser²¹ også, at der opstået en bolddiskurs i idrætsundervisningen. Boldspil er den dominerende aktivitet, mens andre områder nedprioriteres. Dette ensidige fokus på de klassiske færdige boldspil er med til at skabe en polarisering mellem de idrætsstærke og idrætsusikre elever. Når de klassiske boldspilsaktiviteter ikke modificeres får det den konsekvens, at de elever, der i forvejen er dygtige, bliver bedre og lærer mest. Denne praksis gør det svært for de idrætsusikre at deltage i undervisningen. Denne bolddiskurs er også et udtryk for, at lærerne prioriterer fysisk aktivitet og bevægelse højt, derved også 'Kroppen og dens muligheder' højere, end fagets to andre ckf'er²², 'Idrættens værdier' og 'Idrættens kultur'²³. Man kan komme med mange bud på, hvor eller hvem ansvaret for disse uhensigtsmæssige diskurser skal lægges henne, og hvorfor de er opstået, men det vil jeg lade andre om. Det er dog vigtigt at have sig for øje, at idrætsfaget adskiller sig betydeligt fra de andre fag i folkeskolen.

Idrætsundervisningen adskiller sig tydeligst ved de ustrukturerede fysiske rammevilkår, store åbne rum, ude som inde, og pga. ofte sammenslået klasser opstår der store grupper af elever uden faste pladser eller på forhånd givne relationer²⁴.

Indholdet i idrætsfaget er kendetegnet ved, at både lærer og elever skal handle og præstere i det fysisk åbne rum, ofte i samspil med andre. Hvad enten det er i boldspil, dans eller redskabsgymnastik, kommer kroppens færdigheder og udtryk tydeligt til

syne. En sådan praksis kan derfor virke udfordrende i deres egenskab af krav om, at skulle præstere noget, som alle kan se eller mærke. Det kan,



²¹ Munk & Seelen(2012) s. 7-8

²² Munk & Seelen(2012) s. 8-9

²³ Høj(2014) s. 155

²⁴ Eriksen & Thilo(2014) s. 28

for de fleste, opleves som udfordrende at alle kigger på, når man skal skyde på mål, eller når fysiske berøringer og det at tage fat i hinanden er en præmis for aktiviteten. Det, at eleverne og læreren skal performe foran hinanden og andre, gør at færdigheder og forudsætninger i langt højere grad tydeliggøres i forhold til andre fag, hvilket kan have den konsekvens, at deltagerne bliver passive og forsigtige²⁵.

Disse udfordringer og det "kaos" som er iboende idrætsfaget er traditionelt og historisk set blevet grebet uhensigtsmæssigt an. Undervisningen er og har været baseret på rigtigt og forkert og på en "tabervinderkultur". Læreren har skabt struktur i den 'kaotiske' undervisning vha. mesterlæreprincipper eller 'følg-mig-metoder'²⁶. Mesterlæren har en kronologisk opbygning gående fra 'Instruktion' til 'Udførelse' til 'Feedback/Evaluering'²⁷. Denne mesterlære, man kunne også kalde det 'idrætsfagets klasse- og læringskultur', forstås af elever og mange lærere, både indenfor og udenfor idrætsfaget, samt forældre og ledere ved at være en dominerende del af idrætskulturen.²⁸ Det er i god tråd med hvad SPIF-11 kunne konstaterer, nemlig at idrætslærere prioriterer 'Kroppens og dens muligheder' i højere grad end de to andre ckf'er. Lærerne tænker i højere grad på at elevernes skal erhverve sig kropslige færdigheder, og dertil er mesterlæreprincippet oplagt²⁹. Problemet bliver hermed, som Mette Rose Eriksen konstatere:

"Dette synes at skabe en modsætning til den skitserede implicite læringskultur der er beskrevet i fagets CKF."³⁰

I idrætsfagets formålsparagraf hedder det: *"... at eleverne gennem alsidige idrætslige læringsforløb, oplevelser, erfaringer og refleksioner opnår færdigheder og tilegner sig kundskaber, der medfører kropslig og almen udvikling"³¹.*

Eleverne skal altså ikke kun opnå og erhverve sig praktiske færdigheder og bevægelseserfaringer, men igennem disse færdigheder og erfaringer også opnå forståelse og viden.

²⁵ Eriksen & Thilo(2014) s. 27

²⁶ Eriksen & Thilo(2014) s. 28

²⁷ Eriksen(2011) s. 166

²⁸ Eriksen(2011) s. 170

²⁹ Eriksen(2011) s. 167

³⁰ Eriksen(2011) s. 170

³¹ Faghæfte 6 – idræt, s. 3

Idrætsfaget rummer mange forskellige og til tider udfordrende aktiviteter og elevernes meget forskellige forudsætninger kan udgøre nogle store udfordringer, men også muligheder for enhver idrætslærer. Hvis andre lærere, forældre eller tilfældige fra gaden skulle overvære en idrætsundervisning ville "kaos" ofte være ordet, der beskriver faget umiddelbart bedst. Disse udefra kommende ville formentlig ikke se dette kaos som fyldt med ressourcer eller muligheder.

Hvordan nyttiggøres og håndteres det grundvilkår, at idrætsfaget er kaotisk og kendetegnet ved, at man som lærer er påtvunget at kontrollere og strukturere kaos og på en og samme tid have et læringsrum, der er skabende og kreativt³²?

2.2 Opsummering:

- Idrætsfaget er markant anderledes end de øvrige fag i folkeskolen, og den lægger i at faget af præget af det grundvilkår at der er et iboende kaos.
- Idrætsundervisningen er præget af en bolddiskurs, som er uhensigtsmæssig.
- Idrætsundervisningen skaber en øget polarisering i mellem idrætsstærke og idrætsusikre elever. Der skabes også en slags "vinder/tabber-kultur og mentalitet".
- Målsætningen i idrætsundervisningen har en ensidigt fokus på 'Kroppen og dens muligheder', og derfor en nedprioritering af 'Idrættens værdier' og 'Idrættens kultur'.
- Idrætsfagets kaotiske karakter er traditionelt set blevet tæmmet vha. mesterlæreprincipper, som har været uhensigtsmæssigt for elevernes medbestemmelse og medskabelse.

³² Eriksen & Thilo(2014) s. 27

3 Praksisbeskrivelse

Eleverne i 9b, på Midtjyllands Kristne Friskole, i Herning, stod foran fire dobbelt lektioner fordelt over fire uger med dans som indholdet. Undervisningsforløbet strakte sig fra uge 45 til og med uge 48 i 2014.

Da jeg havde fundet interesse for entreprenørskabsundervisning, valgte jeg derfor den, som min undervisningsmetode- og ramme.

Værdien, der skulle komme ud af processen, var en danseopvisning skabt af eleverne. Jeg tog eleverne igennem en innovationsproces, hvor de var medskabende og medbestemmende ift. dansens trin, udtryk og form. I innovationsprocessen var eleverne igennem følgende faser³³:

Define: Forventningsafstemning mellem eleverne og jeg. Jeg fortæller eleverne om processen, hvad de skal forvente af hinanden og mig. Jeg tæller også hvad målet³⁴ er med processen og hvordan den evalueres³⁵. Eleverne definerer også hvad "dans" er og hvad det er for dem. Jeg afholdte en fælles brainstorm, hvor eleverne kom med input og jeg nedskrev dem på tavlen³⁶.

Dream/Discovery: Eleverne skal undersøge og gå på opdagelse med kroppen i det kreative rum. Eleverne kom igennem individuelle, parvise og gruppe øvelser. "Følg mig/kongens efterfølger"- opvarmningsøvelser i grupper á 4, hvor de løber efter hinanden i en række³⁷.

Danse ståtrold – Hvis man bliver fanget, "låses" man op ved at man danser sammen med en anden i 10 sek.³⁸.

For at imødekomme de elever der var udfordret af, at ikke besidde nogen danseerfaring og det afgørende mod, og måske endda af de meget divergente øvelser, introducerede jeg hele klassen for nogle simple Charlestontrin, som blev til en lille fællesdans³⁹. Det var for at sikre mig de udfordrede elever havde en større ballast når vi kom til de mere konvergente øvelser.

Denne fase afsluttede med at jeg introducerede dem for musikstykket de skulle dansen til. Jeg afspillede stykkets musikvideo, hvorefter eleverne skulle

³³ Se bilag 1 - Videoklip – Entreprenørskab

³⁴ Indgå i forpligtende fællesskab + bidrage med ideer + udvikle dans til musik

³⁵ Evaluering= dansen + opvisningen + evalueringsseancen

³⁶ Se bilag 1 - Videoklip – Entreprenørskab – 00:12 – 00:23

³⁷ Se bilag 1 - Videoklip – Entreprenørskab– 00:26 – 00:34

³⁸ Se bilag 1 - Videoklip – Entreprenørskab – 00:35 – 01:03

³⁹ Se bilag 1 - Videoklip – Entreprenørskab – 01:04 – 01:35

brainstorme over hvilken stemning, følelse eller indtryk det gav dem. Det klassen kom frem til skulle danne grundlag for deres danseudtryk.⁴⁰

Design: I denne fase skulle koreografien udvælges og indsnævres, desuden også kvalificeres igennem Labans-bevægelsessystem⁴¹. Eleverne blev derfor introduceret for Labans bevægelsessystem. Ud fra de fire kategorier (BESS) lavede jeg følgende øvelser:

- Stop dans – Body
- Rundkreds med en fører i midten, hvorefter de andre efterligner – Effort
- Kongens efterfølger – Space
- Skulpturpark + spejlingsøvelse – Shape⁴²

Herefter inddelte jeg eleverne i 6 grupper á 4 elever. Hver gruppe fik til opgave at lave dansetrin til 4*8 taktslag⁴³, som senere skulle bruges i den samlede dans.

Ude i grupperne fik hver elev til opgave, at udvælge et dansetrin/bevægelse, som eleven kunne lide⁴⁴. Herefter stillede gruppen sig i en rudeformation, hvor hver enkelt elev præsenterede sit dansetrin, som resten af gruppen skulle lære. Gruppen sammensatte herefter en passende rækkefølge og overgange imellem de udvalgte dansetrin og øvede til alle var sikre i sekvensen⁴⁵.

Næste skridt var at de seks grupper slås sammen til tre store grupper. Det skete ved at to grupper mødtes og fremviste hver deres sekvens, herefter afprøvede og lærte hinandens dele. Som det næstsidste skridt blev hver af de tre grupper tildelt en sekvens af musikstykket, som var vers, omkvæd og a/b-stykke. Dertil skulle gruppen igen udvælge en passende rækkefølge af dansetrin og overgange ift. musikkens karakter⁴⁶.

Det sidste skridt inden deliveryfasen var at de tre store grupper mødtes, fremviste og indøvede hinandens sekvenser, og blev til en stor dansegruppe.

Delivery: Denne fase er lig med 'Showtime' – dansen var klar til udførsel⁴⁷. Den oprindelige tanke var at eleverne skulle udføre dansen som en flashmob, altså en pludselig happening et på forhånd aftalt tidspunkt og arena. En vigtig del af entreprenørskabet er at der også skabes værdi for andre, og derfor var det at komme ud blandt og vise dansen væsentlig. Dog var dette af praktiske, tids- og skemamæssige årsager ikke muligt. Derfor var min løsning at dansen blev filmet og vist til en fælles morgensang med den anden 9 klasse.

⁴⁰ Se bilag 1 - Videoklip – Entrepenørskab – 01:37 – 01:44

⁴¹ Høj(2014) s. 162

⁴² Se bilag 1 - Videoklip – Entrepenørskab – 01:46 – 02:06

⁴³ Se bilag 1 - Videoklip – Entrepenørskab – 02:07 – 02:20

⁴⁴ Se bilag 1 - Videoklip – Entrepenørskab – 02:21 – 02:42

⁴⁵ Se bilag 1 - Videoklip – Entrepenørskab – 02:43 – 03:23

⁴⁶ Se bilag 1 - Videoklip – Entrepenørskab – 03:24 – 03:36

⁴⁷ Se bilag 1 - Videoklip – Entrepenørskab – 03:38 – 04:41

4 Udfordringen i fremtidens idrætsfag

4.1 Idræt som eksamensfag

Idrætseksamen er en betydelig og vigtig dimension, som kommer til at ændre idrætsfagets fremtid og tvinger de eksisterende diskurser igennem et paradigmeskifte. Til denne eksamen bliver eleverne 'prøvet' i deres "*Kropslige færdigheder*", "*Sammenhæng af praksisprogram*", "*Idrætsfaglig viden*" og "*Indsats*"⁴⁸.

Hvis man fx ser på "*Sammenhæng af praksis program*", forstås det mere konkret, som følgende kriterier:

- a) Sammenhæng med tema
- b) Faglighed(i indholdsområder)
- c) Kreativitet
- d) Samarbejde

Hvis man ser disse prøvekrævier i lyset af min opsummering, under afsnittet "*Idræt – et kaotisk læringsrum*", er det tydeligt, at der hersker en stor modsætning i mellem den nuværende idrætsundervisning og den fremtidige idrætseksamen.

Elevernes nødvendige faglighed kræver, at de har modtaget idrætsundervisning i alle kompetenceområder.

Desuden skal eleverne ikke polariseres, men i stedet solidariseres, for at kunne opøve hensigtsmæssige samarbejdskompetencer.

Sammenhæng, faglighed, kreativitet og samarbejde forudsætter, med det ovenstående, elever, der kan tænke og handle selvstændigt, men også reflektere kritisk over det.

Eleverne er altså med andre ord, nødt til at være handlekompetente. Man kunne hævde at idrætsfaget på nuværende tidspunkt og forfatning ikke danner handlekompetente elever. I hvert fald ikke alle elever, og ikke særlig bevidst.

4.2 Handlekompetence

Handlekompetencebegrebet udspringer i Wolfgang Klafkis dannelsessyn, som er forankret i en solidarisk og demokratisk dannelse. Derfor følger der en kort udlægning af Klafkis dannelseteorier. Dannelsen er selve grundlaget for kunne tænke og handle kritisk sagkompetent, selvbestemmende og solidarisk⁴⁹. Klafki så selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som centrale dannelsesmål, der skulle indgå i skolens undervisning og indhold. Målet er at skabe mennesker, der kan handle selvstændigt. Disse tanker er også essentielt i Klafkis kategoriale

⁴⁸ Undervisningsministeriet(2013) s. 7

⁴⁹ Rønholt(2008) s. 44

dannelse. Den kategoriale dannelse er en sammentænkning af Klafkis materiale og formale dannelsesteorier. Den materiale sætter det faglige indhold, og dens effekt på individet i fokus, mens den formale lægger vægt på den udvikling af færdigheder det givne indhold fremmer hos individet⁵⁰. Klafkis sammentænkning, betegner han også som 'den dobbeltsidige åbning. Det forstås ved at en fysisk og åndelig verden har åbnet sig for individet. Eleven har altså åbnet sig for indholdet, det fysiske, mens indholdet også har åbnet sig for eleven, det åndelige⁵¹. Målet bliver at skabe handlende individer i modsætning til individer, der har været præget af indoktrinering⁵². Derfor er den eksisterende mesterlærekultur uhensigtsmæssig i forhold til det fremtidsberedskab, som eleverne skal udvikle. Beredskabet gør eleverne i stand til at agere i en fremtidig verden, som er ukendt⁵³. Fremtidens idrætsundervisning og idrætslærer kan altså ikke bare overføre eller give eleverne færdigheder og viden, som man traditionelt har gjort. For hvis handlekompetencen skal udvikles, må læreren sætte rammerne for at indholdet og metoderne ender i at eleverne handler, men også at de handler ud af deres refleksioner. Det kan også ses i Hans Jørgen Kristensens definition af handlekompetence:

*"Evnen til at handle på baggrund af erfaring, indsigt og erkendelse."*⁵⁴

Netop fordi handlekompetencen ikke blot handler om viden og færdigheder, men også udvikling af emotionelle, æstetiske og sociale færdigheder, gør det svært at reducere den til målbare parametre i undervisningen⁵⁵. Derfor definere Karsten Schnack også handlekompetence som et ideal:

*"Handlekompetence er et dannelsesideal. Det er således hverken en undervisningsmetode eller et mål, der kan nås. Derfor er det også vanskeligt at måle udviklingen af handlekompetence."*⁵⁶

Det er altså umuligt for mig at måle om min entreprenørskabsundervisning øger elevernes udvikling af handlekompetence. Jeg kan dog sikre mig at de dannelsesdimensioner, der er på spil i idrætsfaget, stimuleres igennem min

⁵⁰ Rønholt(2008) s. 42

⁵¹ Rønholt(2008) s. 42

⁵² Kristensen(2009) s. 38

⁵³ Kristensen(2009) s. 38

⁵⁴ Rønholt(2008) s. 54

⁵⁵ Rønholt(2008) s. 44

⁵⁶ Rønholt(2008) s. 54-55

undervisning. Til det benyttes Helle Rønholts figur over 'Almen Handlekompetence', som viser handlekompetencens struktur og kvaliteter set i forhold til idrætsfaget⁵⁷:

Kropslig kompetence: Igennem øvelserne, som eleverne har gået igennem i dream/discoveryfasen og designfasen, har de fået udvidet deres alsidige kropserfaringer. Øvelserne var desuden også forankret kropslig imitation og kommunikation. Især øvelserne der tog udgangspunkt i Labans bevægelsessystem er gavnligt for elevernes udvikling af kropslige kompetence.

Idrætslige kompetence: Eleverne har afprøvet forskellige idrætslige handleformer. Især i dream/discoveryfasen, har de måttet 'prøve' sig frem og 'lege' med egen og andres kroppe. De har desuden, i forbindelse med Charliston-dansen og især op til deliveryfasen, måttet øve sig på at danse.

Personlig kompetence: Processen, fra de åbne øvelser i dream/discoveryfasen til de lukkede i designfasen, har betydet at eleverne har skullet være selvbestemmende og initiativrige. De har skullet give udtryk for følelser i forbindelse med brainstormen i dream/discoveryfasen. Hver elev, som individ del af et fællesskab, har haft mulighed for at blive hørt, accepteret og være empatiske. Grunden hertil er at processen har været centreret om praksisfællesskabet. Dog har eleverne i den første del af designfasen, skullet løse problemet om at udvælge et personligt dansetrin.

Social kompetence: I praksisfællesskaberne har eleverne har udsat for rolleflexibilitet. Eleverne har fx i opvarmningsøvelserne både være den styrende og den førte. Det gælder også for spejlingsøvelserne i designfasen. Ellers har ansvar, forhandling og kommunikation været en naturlig del af processen og elevernes praksisfællesskab, hvilket er med til at øge den sociale kompetence. Fordi praksisfællesskabet har været en vigtigt element, har eleverne haft rig mulighed for at øve deres samarbejde og solidaritetsfølelse.

Begreberne, Entreprenørskab og innovation er blevet en del af de nye forenklede Fælles Mål for skolen, hvor de er ét af tre nye tværgående temaer, som skal indgå i alle fag:

*"Eleverne skal tilegne sig viden, innovation, entreprenørskab og kreativitet, der gør dem i stand til og giver dem forståelse for at omsætte viden til produkter af værdi for andre."*⁵⁸

De nye forenklede fællesmål fordre altså mig, som underviser, at sikre eleverne undervises med og om innovation, entreprenørskab og kreativitet. Kan

⁵⁷ Rønholt(2008) s. 64

⁵⁸ Master for forenkling af Fælles Mål, UVM 6 september 2013.

entreprenørskabsundervisning bruges ind i en idrætsmæssig sammenhæng? Kan det bringe idrætsfaget ind i fremtiden og gøre eleverne parate til idrætseksamen? Det er disse spørgsmål følgende undersøgelse kommer med besvarelse på.

5 Indholdet af fremtidens undervisning

5.1 Innovationsprocessen:

Min overordnede ramme for entreprenørskabsundervisningen var 4D-modellen.

Inden undervisningens start, blev eleverne introduceret for 4D-modellen og for de fire faser. Eleverne blev løbende mindet om, hvilken fase de befandt sig i og hvornår de trådte ind i den næste. De blev også mindet om hvilke forventninger og hvad eleven skulle bruge læringsrummet til. Det skete ved mundtlig overlevering og ved at 4D-modellen var billedeligt vist på en projektor i gymnastiksalen under hele undervisningsforløbet.

I min evaluering spurgte jeg eleverne *"Har det givet mening at arbejde ud fra 4d modellen?"*, hvortil størstedelen af eleverne svarede ja, hvilket også fremkommer af elevernes udsagn⁵⁹:

"Det gjorde at vi tog det trin for trin, og ikke bare hoppede ud i det"

"Det har gjort det nemmere at følge med"

"Det gjorde at man vidste hvor vi var henne i processen"

"Det gjorde at på en måde kunne sætte flueben oppe i sit hoved og så gå videre"

Eleverne oplever overblik og rød tråd. 4D-modellen giver en klar strukturering af undervisning. Det betyder bl.a. at der er en rød tråd i indhold og god overensstemmelse mellem mål, indhold og metoder. Den kreativitet og de æstetiske processer der er på spil i dansens verden, kan og er ofte præget af kaos og improvisation, hvortil innovationsprocessen bliver til stor hjælp for eleverne. Jeg vil dog hævde at processen har været til en større hjælp for mig, som underviser. Personligt har jeg selv været en del af, den før omtalte, bolddiskurs i min egen skolegang og liv. Kunstnerisk og æstetisk kompetence er ikke umiddelbart noget jeg kan prale af. Derfor har innovationsdidaktikken gjort det overskueligt at rammesætte processen omkring den kreative del af idrætsfaget.

⁵⁹ Se bilag 2

5.2 Fra divergent til konvergent tænkning

Kreativitet er en inspirationsproces, der fordrer fantasi, indbildningskraft og opfindsomhed. Kreativiteten kan opdeles i divergente og konvergente processer og faser⁶⁰ og forstås som følgende:

“Divergent tænkning foregår, når problemløseren afsøger flere forskellige muligheder for at løse en opgave eller et problem. [...] Divergent tænkning åbner perspektiv og muligheder under problemløsningen, og er fantasirig og opfindsom.”⁶¹

“Konvergent tænkning samler oplysninger med sigte på denne bestemte løsningsmulighed. Det er på mange måder en konventionelt præget tænkning.”⁶²

Den divergente tænkning og øvelser kan kendetegnes ved at være overvejende anerkendende, da der ikke findes rigtigt og forkert, hvilket er vigtigt hvis eleverne skal mødes succesoplevelser og glæde, som er vigtige i jagten på ideer⁶³. Under 'definefasen', hvor eleverne og jeg forventningsafstemte, kom der hurtigt store protester over at vi skulle danse, især fra drengene. Derfor er det interessant at se hvordan, især drengene, trives i det anerkende og divergente miljø.

Pilene der er i mellem hver fase i 4D-modellen kan få forløbet til at virke som en lineær proces, hvor man færdiggør en fase før man går videre til den næste. Processen skal ses som en plan præget af mange sammenfletninger, justeringer og kaos. En pendant til 4D-modellen, KIE-modellen, viser bedre hvordan faserne flyder sammen, men den kan derfor også virke meget divergent.

En konkret øvelse, hvor eleverne går fra at være i den divergente tænkning til den konvergente tænkning, er udvælgelsen af et individuelt dansetrin⁶⁴ et vigtigt skæringspunkt for den kreative proces. Alle øvelser før dette skæringspunkt kan kendetegnes som divergente, mens øvelserne efter skæringspunktet er konvergente øvelser. Det interessante i denne henseende er, at skæringspunktet

⁶⁰ Darsø(2012) s. 20

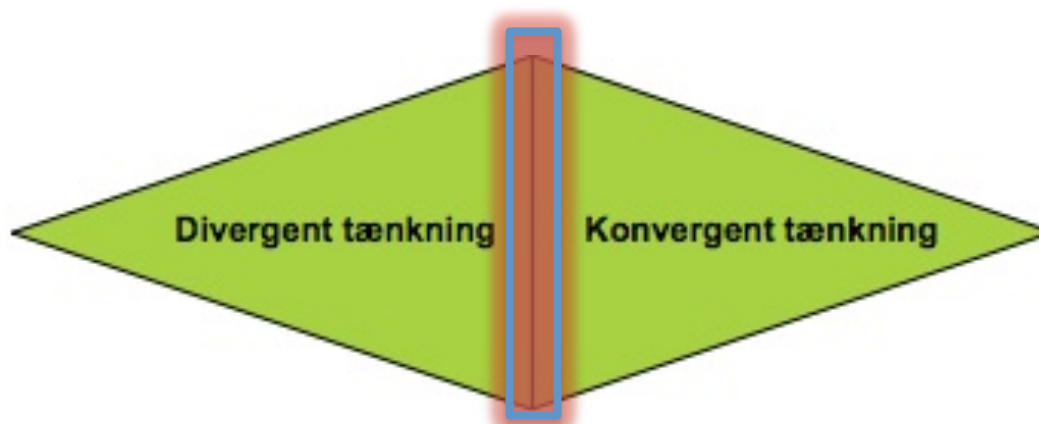
⁶¹ Hilling(2003) s. 44

⁶² Hilling(2003) s. 44

⁶³ Høj(2014) s. 167

⁶⁴ Se bilag 1 - Videoklip – Entreprenørskab – 02:21 – 02:42

for nogle elever kan være en udfordrende og hård "jammerdal"⁶⁵. Det er illustreret ved nedenstående figur, hvor det røde felt symboliserer "jammerdalen" hvor eleverne nu skal finde konkrete løsninger hen imod målet.



Denne "jammerdal" kommer tydeligt til udtryk i videoklipet⁶⁶, hvor de to drenge til venstre i klippet, står meget forstenet, frustreret og ser meget ubekvemmede ud. Man kan se at de tænker, afprøver lidt og bliver måske en smule opgivende. Da jeg spørger om alle har fundet et dansetrin, markerer de 2 elever ikke eller opsøger mig. De vender sig i stedet mod deres gruppe og opsøger hjælp og støtte til deres ideer⁶⁷. Drengene får vha. gruppen fundet frem til deres dansetrin, hvilket også fremgår af praktikvejleders observationer⁶⁸.

5.3 Fællesskabet – et grundlag for læring

Noget der overraskede mig, både under og efter undervisningsforløbet, var hvor rummelige og inkluderende gruppefællesskaberne var i mødet med hinanden. Jeg kendte ikke klassen og fællesskabets karakter på forhånd. Jeg kan ikke afvise at fællesskabet i forvejen var rummeligt og inkluderende. Jeg har dog alligevel opstillet to hypoteser, som kan kædes til innovationsprocessen, som bevæggrund for, hvorfor kvaliteten af elevernes relationer var høj.

For det første stod klassen overfor en meget ny og anderledes undervisningssituation. Klassen havde ikke modtaget danseundervisning siden 7. klasse, og det var en kort omgang folkedans. Oveni stod der en lærerstuderende og introducerede dem for nye begreber, som innovation og 4D-model. Eleverne var ligestillede og var 'i samme båd', derfor skulle eleverne lære hinanden at kende på ny. De opstillede "dogmeregler" fra 'definefasen' havde

⁶⁵ Høj, Maibom, Rasmussen(RED.)(2014) s. 167

⁶⁶ Se bilag 1 - Videoklip – Entreprenørskab – 02:21 – 02:42

⁶⁷ Se bilag 1 - Videoklip – Entreprenørskab – 02:43 – 03:23

⁶⁸ Se bilag 3

fokus på at finde frem til styrker og positive kvaliteter hos hinanden⁶⁹. Disse "dogmeregler" var en del af forventningsafstemningen, hvor jeg havde opstillet følgende forventninger⁷⁰:

- Vi er alle rollemodeller, også læreren...
- Åbent sind og tilgang...
- Griner af vs. grine med hinanden...
- Seriøsitet...
- Modig – Skubbe lidt til grænser – ud af komfort zonen...

Eleverne hjalp ud fra deres forståelse af "reglerne" med at definere en fælles holdning, og vi kunne efter en lille samtale aftale præmisserne for vores læringsmiljø.

Min anden hypotese går på, at den anerkendelse og åbenhed som øvelserne i den divergente del af innovationsprocessen, som eleverne mødes med, smitter af på rummeligheden af deres indbyrdes relationer.

Mine hypoteser bakkes op af Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber. Praksisfællesskab skal forstås ud fra et fokus på at tilegnelsen af viden, der foregår i rammerne af et fællesskab, hvor den enkelte elev oplever tilhørsforhold. Teorien om praksisfællesskab skal altså forstås ud fra en erkendelse af, at læring er situeret. Det vil sige, at den knytter sig til de sammenhænge og situationer, som eleven deltager i⁷¹. Ydermere kendetegnes praksisfællesskabet ved følgende processer, gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Gensidigt engagement betyder, at den enkelte elev er engageret i de handlinger og opgaver, som fællesskabet befinder sig i. Elevernes forskellighed bliver synligt i fællesskabet, og eleverne medbringer dermed også forskellige løsningsmuligheder. Elevens engagement hænger sammen med elevens identifikation med opgaverne, handlingerne og det der læres, og dermed opstår muligheden for eleven at redefinere sin egen identitet. Gensidigheden betyder ikke homogenitet, men respekt for forskelligheden og en accept af den anden elevs grænser eller blokeringer, hvilket skaber mulighed for den enkelte elev at være ligestillet til at være aktiv, engageret og undersøgende⁷². Den 'Fælles virksomhed' handler om, at eleverne har et fælles projekt eller mål, som binder dem sammen, men også, at eleverne forstår sammenhængen og meningen med opgaver, der skal løses. Der foregår derfor en løbende forhandling eleverne i mellem, som er underlagt opgavens betingelser,

⁶⁹ Darsø(2012) s. 23

⁷⁰ Baun(2014) Praktikrapport

⁷¹ Taarsted(2010) s. 37

⁷² Taarsted(2010) s. 38

ressourcer og krav. Løsning af den fælles opgave skaber relationer af gensidig ansvarlighed blandt eleverne. Eleverne skal dog ikke nødvendigvis være enige, hvilket også kan medvirke til yderlig læring⁷³.

Det fælles repertoire betegner praksisfællesskabets fælles ressourcer, som kan være rutiner, begreber, gestik, symboler, færdigheder mv. som fællesskabet har konstrueret eller lært i løbet af den tid, det har eksisteret. Man kan sige, at det er en slag fælles viden, som gør det muligt for praksisfællesskabet at forstå, diskutere og skabe mening i den konkrete situation.

Hvis man ser teorien om praksisfællesskab i forhold til de divergente faser, er det ikke så overraskende at se, at praksisfællesskabet fungerer i bedste velgående. Den divergente tænkning gør det "nemt" for praksisfællesskabet at føle tilhørsforhold, accept og anerkendelse af deres forskelligheder og gensidige ansvarlighed. De divergente øvelser er af meget anerkende, inkluderende og differentieret karakter, hvilket ikke sætter praksisfællesskabet på prøve. Det forhold får en positiv indflydelse på elevernes motivation⁷⁴.

Interessant er det at se, hvad der sker, når praksisfællesskabet rammer "jammerdalen", hvor de bevæger sig fra den divergente til den konvergente tænkning og dens øvelser. Det er interessant at se de to drenge fra videoklippen, som går fra at være fuldgylde deltagere til at være perifere deltager. I de divergente øvelser var der en anerkendende tilgang til elevernes forudsætninger, men i "jammerdalen" skal eleverne trække mere eksplicit på erfaringer og viden, som de besidder.

Som tidligere nævnt havde klassen ikke det store fælles danserepertoire, og derfor blev den konvergente fase begyndelsen for de to drenges perifere deltagelse. Derfor var det glædeligt at se det eksisterende praksisfællesskab, de to andre gruppemedlemmer, gør det muligt for de to perifere drenge at bevæge sig mod fuld deltagelse i fællesskabet. Dermed tilegner de to drenge sig gradvist det fælles repertoire og dermed også en forståelse af fællesskabet, og på sigt kunne involvere sig yderligere i praksisfællesskabet.

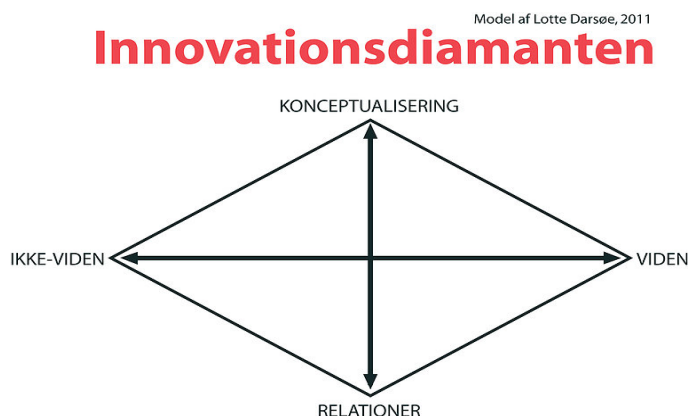
⁷³ Taarsted(2010) s. 38

⁷⁴ Taarsted(2010) s. 40

5.4 Vidensformer

Lotte Darsø har udviklet en enkel model, der skal ses som et 'kort' over innovationsprocessen. Modellen angiver fire dimensioner, som eleverne kan rette sig imod. De diagonale pile viser at de fire dimensioner hænger sammen to og to, og at de forekommer samtidigt i innovationsprocesser: vidensdynamikker og kommunikationsdynamikker⁷⁵. Kommunikationsdynamikkerne, relationer og koncepter, har jeg i det foregående udfoldet. De to drenge, der gik fra at være perifere til fulgyldige medlemmer, fik modet og lysten til at bevæge sig ud i 'ikke-viden' feltet pga. den respekt og tillid, de blev mødt med af praksisfællesskabet⁷⁶. Konceptet øverst i diamanten forstås både som udgangspunktet for innovation, og som det produkt, der udspringer af innovationsprocessen. For det første vil det altså sige, at den endelige danseopvisning er konceptet for vores innovationsproces. For det andet er øvelserne der beskriver, illustrerer og får eleverne til at forstå det centrale omdrejningspunkt, en del af den konceptualisering, der foregår i innovationsprocessen⁷⁷. Det er altså al den kommunikation der foregår i mellem eleverne og jeg, men også eleverne i mellem. I løbet af innovationsprocessen afholdte vi to brainstorm, en taktslagsgennemgang og en introduktion af Labans bevægelsessystem. Et eksempel på hvordan de to dimensioner arbejder sammen, kan ses i definfasen, hvor samtalen, altså konceptualiseringen, der omhandlede forventningsafstemningen til praksisfællesskabet, bringer både konceptet og relationen i spil.

I innovationsprocessen er det helt centralt at forholde sig til vidensdynamikken. Viden er en nødvendighed for at kunne skabe innovation, det er ikke overraskende. Viden består dels af data fra forskning og undersøgelser, men også af individuel viden, erfaringer, vaner, antagelser og subjektive og endda forældede opfattelser⁷⁸. Det overraskende er, at viden faktisk kan bremse innovation, og at 'ikke-viden' på mange måder er vigtigere end viden. 'Ikke-viden' betegner det, vi endnu ikke ved. Hvis man tager udgangspunkt i innovationsdiamanten, er 'Ikke-viden' den rejse, man tager ind i det ukendte fra modellens midte og ud mod 'ikke-viden'. Graden af 'ikke-viden' vil øges jo længere vest på man kommer på kortet. Eleverne starter



⁷⁵ Darsø(2012) s. 25

⁷⁶ Darsø(2012) s. 26

⁷⁷ Darsø(2011) s. 71

⁷⁸ Darsø(2011) s. 69

med det, vi godt ved, vi ikke ved. Længere henne kommer feltet, hvor vi ikke ved, at vi ikke ved og til sidst i feltet hvor vi overhovedet ikke vidste, at man kunne vide noget. Det er netop på denne rejse i 'ikke-viden' at lysten eller gnisten til innovation udfolder sig⁷⁹.

Denne rejse er dog lettere sagt end gjort. Denne rejse er præget af usikkerhed, uvished og følelsen af at være på gyngende grund. De to drenge, der pludselig befandt sig i en perifer situation, er et eksempel på at det kræver mod at færdes i 'ikke-viden'⁸⁰. De stod med en følelse af sårbarhed og endda af dumhed, men kommunikationsdynamikken blev deres redningskrans⁸¹. Det resterende praksisfælleskab, de to piger, udviste tillid og respekt for deres situation og vha. en konceptualiserende samtale fik drengene ind på den rette kurs.

"Innovation kan ikke fremtvinges, men skal fremelskes og udfoldes gennem ledelse, spørgsmål og dialog".⁸²

I planlægningen, af innovationsprocessen, er det vigtigt, at der skabes sammenhæng fra viden til 'ikke-viden'. Der gøres ved at skabe samspil mellem tre vidensniveauer⁸³, som betegner en vidensteoretisk udvikling beskrevet af Scharmer⁸⁴:

1. Eksplicit viden
2. Tavs viden
3. Ny radikal eller emergent viden

Eksplicit viden er fx faglig videnskabelig viden i bøger, artikler eller nettet. Begrebet kan paralleliseres med kvalifikationer og kvalifikationsudvikling⁸⁵. Et eksempel fra min undervisning er, at jeg for klassen gennemgik Labans bevægelsessystem, som kan siges at være dansevidenskabelig viden. Jeg overførte min (ekspert)viden om bevægelsessystemet til eleverne.

Tavs viden forstås som, viden som proces. Det kan også ses som viden i brug, altså kundskaber forbundet med praktiske frembringelser i situationer. Tavs viden er knytte til kompetencebegrebet, som forstås som færdigheder og

⁷⁹ Darsø(2011) s. 69

⁸⁰ Darsø(2012) s. 26

⁸¹ Darsø(2012) s. 26

⁸² Høj(2014) s. 160

⁸³ Høj(2014) s. 160

⁸⁴ Glerup(2003) s. 17

⁸⁵ Glerup(2003) s. 17

færdighedsudøvelse⁸⁶. Hvis man bygger videre på eksemplet med Labans bevægelses system, og ser det i forhold til tavs viden, gør jeg som underviser den tavse viden brugbar ved at tage eleverne igennem nogle praksisbundne øvelser, der viser systemet i brug.

Ny radikal viden opstår i mødet mellem forskellige deltagere, i en nyskabt virkelighed. Det er ikke bare en udvikling af eksisterende viden og kundskaber, men en innovativ overskridelse af faglige forforståelser. Den ny viden emergerer, hvis parterne, eleverne, indgår i et velfungerende praksisfællesskab, som forstås ved, at deres forforståelser ikke kan sættes lig den nye viden. Det rum, hvor den ny viden opstår, er for eleverne et uformuleret og ukendt rum, og derfor præges eleverne af usikkerhed og angst for at bevæge sig derind⁸⁷. Jeg har undervist min viden om Labans bevægelsessystem videre til eleverne, jeg har vejledt dem i praksisbrug af systemet. For at der kan opstå en radikal ny viden omkring Labans bevægelsessystem i grupperne, tilrettelægger jeg en proces, hvor gruppens viden og 'ikke viden' kan blive til potentiel ny viden. Vha. af de konvergente øvelser, hvor eleverne udvælger dansetrin og finder passende overgange, opstår der ny viden i form af gruppens måde at bruge bevægelsessystemet på i netop deres dansesekvens.

Jens Rasmussen har lavet en lettere omskrivning af Lars Qvortrups taksonomi over vidensformer, hvor det at være innovativ og kreativ, 'Ny radikal viden', forudsætter viden, eksplicit viden, og kompetence, tavs viden. Et højere niveau kræver altså et lavere. Det viser vigtigheden af samspillet mellem de tre vidensformer for at opnå kreativitet og innovation⁸⁸. Det viser også, at lærerens rolle bliver afgørende for, om eleverne arbejder innovativt⁸⁹.

5.5 Fremtidens lærerrolle

Som tidligere nævnt er idrætsfagets kaotiske karakter traditionelt set blevet tæmmet vha. mesterlæreprincipper, som har været uhensigtsmæssigt for elevernes medbestemmelse og medskabelse. At få en traditionel stram klasseledelse og organisering til at understøtte og fremme innovation, entreprenørskab og kreativitet synes at stå i stor kontrast til hinanden⁹⁰. Mette Rose Eriksen spørger:

⁸⁶ Gleerup(2003) s. 23

⁸⁷ Gleerup(2003) s. 30

⁸⁸ Rasmussen(2012) s. 79

⁸⁹ Høj(2014)s. 160

⁹⁰ Eriksen & Thilo(2014)s. 28

"Hvordan får man det skabende og innovative til at blomstre og samtidig være nødsaget til at organisere og lede undervisningen i noget, der grundlæggende har kaos indbygget og i erkendelse af, at det er en iboende kvalitet?"⁹¹

Det er i det ovenstående blevet udfoldet hvad det er
entreprenørskabsundervisningen indeholder, men hvilken eller hvilke
lærerroller skal der til for at få det skabende og innovative til at blomstre?

Overordnet set må man indtage rollen som "Den skabende kaospilot", som forstås ved, at man som underviser tør slippe kontrollen, selvfølgelig i rammesatte frie eksperimenterende læringsrum, hvor kaoset slippes løs, får plads og lov til at inspirere, og dermed give det uforudsigelige lov til at spire⁹². Selvom Mette Rose Eriksen mener, at den ofte anvendte mesterlære må lægges på hylden⁹³, vil jeg dog mene, at der en større variation eller bredere palet af lærerroller, der skal ind i idrætsfaget. For som udfoldet i afsnittet 'Vidensformer', er eksplicit viden og kvalifikationsudvikling også en nødvendighed for at eleverne kan være kreative og innovative, noget som oftest overføres af læreren. Hvis man ser på min egen praksis, har jeg indtaget en række af forskellige og modsætningsstående lærerroller. Som en paraplyrolle, kunne man sige, at jeg har indtaget en innovationslederrolle. Innovationsledelse forstås som at kunne anvende forskellige roller på de rette tidspunkter og i en passende dosering⁹⁴. Jeg har i den divergente fase været gøgler, igangsætter, animator og foreviser, mens jeg i den konvergente fase har været mere observerende, coachende og egentlig bare været støttende ved min blotte tilstedeværelse. Løbende igennem innovationsprocessen har jeg dog indtaget en rolle, som jeg finder helt afgørende for processen, nemlig facilitatorrollen. Det at facilitere skal forstås på den måde, at jeg skal sætte rammerne op for et anerkende miljø, der giver succesoplevelser og glæde for eleverne, så de kan idégenerere. Eleverne skal åbnes op for at kunne handle kreativt og implementere nye ideer⁹⁵. Man kan kort sagt sige, at facilitering er at gøre det let for en gruppe at nå sit mål, men også at udbyttet af processen bliver større og bedre end, hvis facilitatoren ikke havde været til stede⁹⁶. En facilitators ansvar er bredere, end hvis man eksempelvis 'bare' var vejleder, hvor rollen ofte kan være mere snævre. En facilitator skal bestræbe sig på at skabe mening og værdi. Eleverne oplever mening, når de indtræder i samspil, forankret i ansvarsfølelse. Værdi skabes når mennesker omkring sig

⁹¹ Eriksen & Thilo (2014)s. 28

⁹² Eriksen & Thilo (2014)s. 30

⁹³ Eriksen & Thilo (2014)s. 28

⁹⁴ Kollerup & Thorball(2010) s. 156

⁹⁵ Høj(2014)s. 167

⁹⁶ Ravn(2011) s. 13

gavner af det der kommer ud af processen⁹⁷. Det lægger sig betydeligt op af definitionen af Entreprenørskab, hvilket også er derfor denne rolle er afgørende for innovationsprocessen.

Det kræver mod, når man går igennem en innovationsproces, og som tidligere nævnt står man sårbar og tvivlsom i felterne af 'ikke-viden'. Derfor det facilitatorens rolle, at skabe et rum og facilitere en proces, hvor der er taget højde for den "usikkerhed" og "angst", der kan være knyttet til mødet med og kravet om at udforske det ukendte felt. Netop fordi facilitatoren jo skal styre formen og processen, så indholdet og formålet fremhælpes bedst⁹⁸.

I feltet, hvor processen overgik fra det divergente til konvergente, blev eleverne introduceret for Labans bevægelsessystem. Grunden til min brug af bevægelsessystemet var for at give eleverne et konkret redskab til arbejdet med kvalitet, variation og nytænkning i forhold til deres dans. Her faciliterede jeg en proces, en række øvelser, som tog udgangspunkt i systemets fire kategorier. Øvelserne skulle hjælpe eleverne til idégenerering. Altså en række øvelser der skulle åbne elevernes øjne for nye bevægelser, men også at tage andres bevægelser til sig⁹⁹.

"Facilitatoren er ekspert i processen, men ikke (nødvendigvis) i det specifikke problem, der skal behandles."¹⁰⁰

Jeg er rigtig glad for dette citat. Det indrammer meget præcist, hvorfor jeg personligt har overgivet mig til entreprenørskabsundervisning, og dermed også facilitatorrollen. Jeg har ikke personlig erfaring med hverken dans, kreativitet og er ikke særlig æstetisk anlagt. Inden jeg startede med idræt som linjefag, var min forestilling at lade mine kommende kollegaer undervise i dans. I dag, vil jeg sige at jeg ligefrem glæder mig, da jeg kan indtage facilitatorrollen i entreprenørskabsrammen. Jeg må erklære mig enig i nedenstående citat, og håbe på andre idrætslærere vil indtage en bredere palet af roller.

"Med facilitering kan man skabe et langt mere glædeligt og produktivt samvær mellem mennesker, end vi er vant til"¹⁰¹.

⁹⁷ Ravn(2011) s. 15

⁹⁸ Ravn(2011) s. 15

⁹⁹ Se bilag 1 - Videoklip – Entreprenørskab – 01:46 – 02:06

¹⁰⁰ Kollerup & Thorball(2010)s. 140

¹⁰¹ Ravn(2011) s. 9

5.6 Opsummering:

- Entreprenørskabsundervisning gør eleverne kompetente i at omsætte tanke til handling, og dermed foretagsomme, men også kreative og innovative.
- Entreprenørskabsundervisningen ophæver polarisering hos eleverne og fodre og forbedre elevernes evner til at indgå i praksisfællesskaber, baseret på respekt og tillid.
- Entreprenørskabsundervisningen er anerkendende og inkluderende, og gør det muligt at differentiere.
- Entreprenørskabsundervisnings didaktiske redskaber gør det overskueligt at inddrage idrætsfagets andre ck'er.
- Entreprenørskabsundervisningens mange forskellige lærerroller tæmmer idrætsfagets kaos på en hensigtsmæssigt måde.

6 Skubmetoden – understøtter fremtidens elever

I fremtidens idrætsundervisning bliver det afgørende at eleverne handle- og foretagsomhedskompetence for, at kunne gennemføre en eksamen. Jeg har tidligere i opgaven påvist, at min entreprenørskabspraksis sætter rammerne for, og at forudsætningerne for, at udviklingen af handlekompetence og foretagsomhed er til stede. Foretagsomhedsbegrebet er den bagvedliggende kompetence ved, al udvikling, innovation og entreprenørskab¹⁰².

Efter min undersøgelse, må jeg erklærer mig enig i Karsten Schnacks udsagn om, at udviklingen af handlekompetence kan være svær, hvis ikke umulig, at måle. Jeg kan dog alligevel konstatere, at eleverne fik sammensat og udformet en dansekoreografi og udførte en danseopvisning. Det viser i hvert fald, at eleverne fik omsat deres tanker til handlinger.

Graden af, hver enkelt elevs handlekompetence kan jeg dog ikke måle. Derfor kan det heller ikke måles, om elevernes handlekompetence udvikles negativt eller stopper, som følge af min undervisning. Min evaluering viste dog ingen tegn på, at nogen elever havde haft en dårlig oplevelse med øvelserne og processen. Alle eleverne hævdede, at de i forløbet både havde haft det sjovt og været udfordret. Ud fra evalueringsformens gruppepresdimension eller sygdom hos nogle elever igennem de fire uger, kan det ikke afvises, at nogle elever har haft en følelse af 'mislykkethed' eller afmægtighed.

Anne Kirketerp definerer det modsatte af foretagsomhed, som følelsen af afmægtighed, hvis den skyldes vedvarende mislykkedes forsøg på at handle effektivt. Hun kalder det også for 'lært hjælpeløshed', som er en tilstand af selvforværende passivitet. I hjælpeløsheden lægger også en pessimisme, der fungerer som en selvopfyldende profeti¹⁰³. Denne profeti hører, man ofte i sætningen, "Hvad sagde jeg?" eller "Se jeg kunne ikke".

For at undgå, at eleverne ender i denne hjælpeløshed er det vigtigt, at de understøttes, og at deres foretagsomhed forbliver intakt i undervisningsforløbet, skoleåret og hele skoletiden. Derfor bliver det vigtigt, at læreren hjælper med, at finde frem til de styrker eleven besidder, således at eleven får erfaringerne med hvor opløftende succesoplevelser kan være¹⁰⁴. Derfor bliver det også centralt, at lærerens hjælp er forankret i elevernes ønsker, men så de stadig er forenelige med andres ønsker¹⁰⁵.

Denne hjælp, omtaler Kirketerp, som 'det kærlige skub'. Helt centralt for succes af skubbet, altså om eleven optager foretagsomhedens indhold, er, at eleverne udsættes for et bevidst krav om, at deres tanker eller viden skal

¹⁰² Kirketerp(2012) s. 66

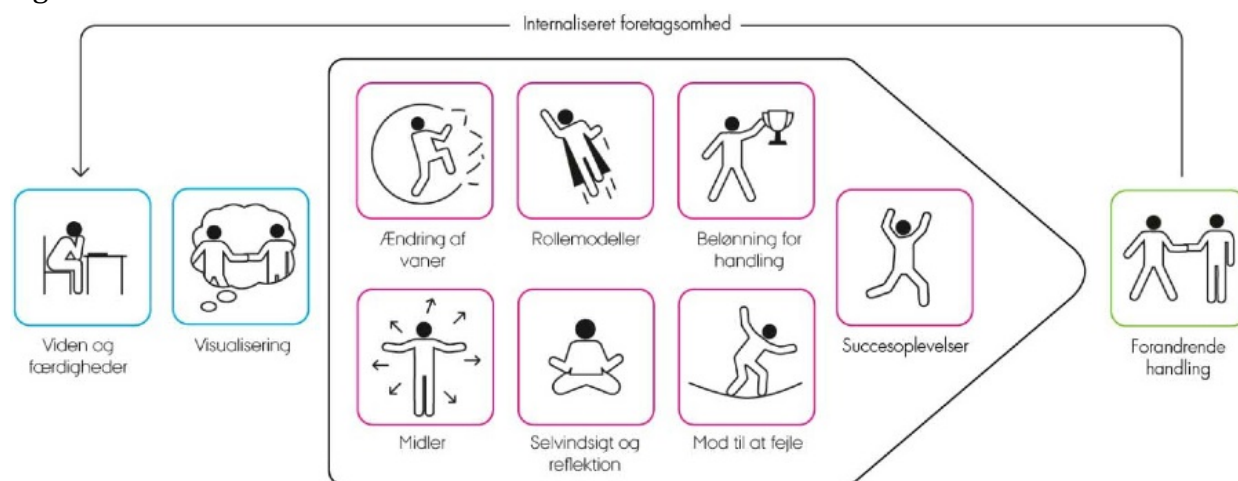
¹⁰³ Kirketerp(2012) s. 67

¹⁰⁴ Kirketerp(2012) s. 68

¹⁰⁵ Kirketerp(2012) s. 70

omsættes til handlinger¹⁰⁶. En visualisering af dette 'kærlige skub' kan ses på nedenstående figur, som er Kirketerps Skub-metode.

Figuren beskriver rejsen, fra at have en tanke til at visualisere en handling på baggrund af tanken, videre til, at der igennem et krav om handling(skubbet), sker en forandrende handling. Denne metode kan også ses, i forhold til eleven, i et større perspektiv. Forstået på den måde, at når mine elever har udført en forandrende handling¹⁰⁷, hvilket sætter gang i en refleksion over, hvordan den kan forbedres eller forandres. Det betyder, at når mine elever står i en situation, hvor de skal udvikle og udføre en dans til musik ved de, hvad de skal foretage sig¹⁰⁸.



Jeg gjorde ikke bevidst brug af skubmetoden i min entreprenørskabsundervisning. Eftersom foretagsomhed og entreprenørskab hænger uløseligt sammen, har min efterrefleksion også gået på, at det er en metode fremtidens lærere skal benytte, som understøttelse i fremtidens idrætsundervisning af fremtidens elever.

¹⁰⁶ Kirketerp(2012) s. 71

¹⁰⁷ Den færdige dansekoreografi og opvisning

¹⁰⁸ Kirketerp(2012) s. 72

7 Diskussion:

Eksamen er del af fremtidens idrætsfag, og det ændre de eksisterende fagforståelser, det skal det i hvert fald. Idrætseksamen kræver handlekompetente elever, som kan fungerer i et praksisfællesskab, i målet om skabe en eksamenspraksis forankret i faglighed, kreativitet og samarbejde. Allerede med KOSMOS' udviklingsarbejde, omkring prøver i idræt, blev det konstateret, at eksamen i idræt har en positiv effekt på idrætsfaget, lærerne og elevernes deltagelse og motivation¹⁰⁹.

Med baggrund i min undersøgelse af entreprenørskabsundervisning, idrætseksamen og min egen dannelsesrejse, som idrætsstuderende, vil jeg diskutere, om eksamen er det idrætsfaget har ventet på?

Dette spørgsmål skal ses, i lyset af en hypotese om, at idrætsfaget har et uforløst fagligt- og dannelsesmæssigt potentiale.

Idrætsfagets status vil med en idrætseksamen forøges og forbedres grundet, at det vil skærpe fagets dannelsesmæssige berettigelse, og dermed bringe det op på niveau med de andre eksamensfag¹¹⁰. Men er det virkelig en eksamen der skal forløse idrætsfagets potentiale?

Idræt som eksamensfag har under min uddannelsesperiode været et gennemdiskuteret og debatteret emne. Både på studiet, ude i 'Familien Danmark' og i den offentlige presse. De nye og forenklede læringsmål var en stor del af folkeskolereformen, og dermed også for idrætsfaget. Professor i kreativitet, Lene Tanggaard hævdede i en paneldebat¹¹¹, at læringsmålene kan dræbe elevernes kreativitet. Hun mener, at læringsmålene er antikreative, fordi de bygger på forestillingen om, at det forhånd kan defineres, hvad der kommer ud af en læreproces. Som man har kunnet se i min undersøgelse, er kreativiteten en vigtig brik i, at omsætte en tanke til handling. Man kunne derfor hævde, at læringsmål og eksamen ikke må fylde u hensigtsmæssigt i forhold til elevernes handlekompetence.

Er eksamen virkelig det idrætsfaget har ventet på? Min egen fagforståelse har, igennem uddannelsen, været på en dannelsesrejse. Hverken debatten, om eksamen i folkeskolen eller min egen idrætseksamen på læreruddannelsen har betydet noget væsentligt, i forhold til min egen læring. Det der har ændret min fagforståelse radikalt har været, at se hvordan et velfungerende praksisfællesskab kan udvikle viden og færdigheder, gøre en handlekompetent og give succesoplevelser. Entreprenørskab rummer disse elementer. Derfor

¹⁰⁹ Bertelsen & Paustian(2013) s. 28

¹¹⁰ KOSMOS(2013) s. 28

¹¹¹ Frank(2014)

kunne et modspørgsmålet til det overordnede diskussionsspørgsmål være, Er det ikke entreprenørskab- og foretagsomhedsdidaktikken som idrætsfaget har ventet på?

8 Konklusion:

Jeg kan, ud fra min undersøgelse konstatere og se, at idrætsfaget kan bringes ind i fremtiden, ved hjælp eller brug af entreprenørskabsundervisning. I mine øjne, er entreprenørskab og innovation uundgåelige begreber, når man taler om fremtidens idrætsundervisning og idrætslærer.

Entreprenørskabsundervisningen kan ikke blot håndtere, favne eller rumme det iboende kaos idrætsfaget indeholder, men endda også nyttiggøre det.

Idrætsfaget rummer nogle fordelagtige muligheder for, at udvikle de nødvendige handlekompetencer. Der er i idrætsfaget, en højere grad af mulighed for, at eleverne kan være medskabende og medbestemmende, med både kropslige, personlige og sociale kompetencer i spil. Disse muligheder er dog blevet forsømt, af forskellige årsager, og idrætsfaget har ikke udfyldt sit fulde potentiale.

Entreprenørskabsundervisningen fremmer og kvalificere dette uforløste potentiale.

Igennem undervisningsforløbet har man kunnet se, hvordan praksisfællesskabet fik plads. Innovationsprocessen har været medvirkende til en ophævelse af den eksisterende polarisering hos eleverne. Den divergente tænkning ser ikke på rigtigt og forkert, men på mulighederne. Den har givet plads til det skæve og eksperimenterende. Det har givet de perfekte forudsætninger for eleverne til at indgå i praksisfællesskaber, baseret på respekt og tillid. Et praksisfællesskab der er holdbart, hvilket der bliver brug for, når den konvergente tænkning tager over.

Entreprenørskabsundervisning gør det overskueligt og enklere at inddrage idrætsfagets andre ck'er. Innovationsprocessens medskabende og medbestemmende karakter giver undervisningen et bredere fokus end blot kroppens muligheder og idrætsudøvelse.

Entreprenørskabsundervisningens identitet er baseret på tanke, refleksion og handling. Min undersøgelse har påvist, at entreprenørskab skaber hensigtsmæssige rammer, og gør brug af metoder og processer, der skaber muligheder for udvikling af handlekompetence og foretagsomhed.

Fremtidens idrætsundervisning kræver også at fremtidens idrætslærer udvider og redefinere deres eksisterende rolle. Repertoiret må udvides med facilitatorrollen, eftersom den er gavnlig for elevernes selvbestemmelse og medskabelse, og dermed deres foretagsomhed.

Som en del af fremtidens lærerrolle kan skubmetoden ses, som en vigtig metode i målet om, at skabe tænkende, handlende og reflekterende elever.

9 Perspektivering:

I øjeblikket påvirkes moderne ledelsesstile og ledelsesteoretikere, af bæredygtighedstanker fra miljøorganisationer og virksomhedsproduktion. Det har sat gang i strømninger, der går på, at fremtidens ledelsesstile baseres på bæredygtighed. Hvorfor?

Hver erhvervsaktiv person i Danmark lægger i dag flere timer på arbejdspladsen end nogensinde før i historien og flere timer i næsten alle andre lande. Vi er det land i verden, der har den højeste arbejdsmotivation overhovedet – målt på, om vi ville arbejde videre, uanset om vi har brug for pengene eller ej.

Gallup-undersøgelser viser, at 60% af danskerne har følt sig stressede det seneste år, og hos folk under 35 år er tallet oppe på 78%. Hver dag er mere end 35000 danskere sygemeldt med arbejdsrelateret stress, og hvert år dør godt 1400 danskere af stress. Til sammenligning mister vi under 300 menneskeliv om året i trafikken. Psykologisk set er omkostningerne endnu værre. Fra 1994 til 2003 steg forbruget af lykkepiller i Danmark med 495%, og i 2007 var 400.000 danskere ifølge Lægemiddelsstyrelsen i behandling med antidepressiv medicin, mens 300.000 var i behandling med sovemedicin.

Det paradoksale er, at vi også ligger nummer et på listen over de lykkeligste og mest tilfredse folkeslag i verden¹¹². Der er behov for en nye ledelsesveje, ikke bare for dem, der skal ledes, men også for dem der skal lede¹¹³. Man ser ligeledes indenfor uddannelsesområdet et behov for nye måder, at lede skolerne, lærerne og eleverne. Derfor ses det også, at forskning og strømninger går på, at bæredygtighedsbegrebet også har sin berettigelse i uddannelsessystemet¹¹⁴.

Andy Hargreaves og Dean Fink har baggrund af omfattende forskning¹¹⁵ i skolevæsenet i USA og Canada. De har kunnet konstatere en øget fokus på standardisering og konkurrenceevne i undervisningen. De har kunnet konstatere, at fx indsnævrede undervisningsplaner har ødelagt kreativiteten i klasseværelserne. Desuden også fremskyndet øgede mængder af stress, opgiveness og magtesløshed hos lærerne. Forskningen er foretaget i den angloamerikanske skole, og tilstanden i Danmark, må ikke sige, at ramme samme niveauer, men jeg ser alligevel en sammenlignelig parallel til hvad der i øjeblikket sker i det danske uddannelsessystem. De seneste årtier har budt på, øget mængde af tests og reformer. Den nuværende lov 409, om lærerens tilværelse, kunne man hævde, at være et forsøg på effektivisere og overvåge deres arbejde. Hvilket i øjeblikket,

¹¹² Ørsted(2013) s. 4

¹¹³ Ørsted(2013) s. 5

¹¹⁴ Hargreaves & Fink(2014) s. 14

¹¹⁵ Hargreaves & Fink(2014) s. 26

udmønter sig i en flugt, af ledere, lærere og elever ud i det private. Der synes, i den offentlig debat, både i medier og hos ledende politikere, at være et stort fokus på "verdens bedste folkeskole" og klare sig bedre end kineserne i OECD's PISA tests. Disse tendenser er meget lig Hargreaves og Finks statusrapport i skolen.

De har på baggrund af deres forskning, set et behov for, at skabe begrebet Bæredygtig skoleledelse. De definerer begrebet således:

"En bæredygtig ledelse og forbedring inden for uddannelsesområdet bevarer og udvikler en dybtgående læring til alle, som dækker bredt og er vedvarende på en måde, som ikke skader andre omkring os, men faktisk skaber positive fordele for disse, nu og i fremtiden."¹¹⁶

Jeg sammenholder denne definition med, hvad Hargreaves og Fink mener, bæredygtig virksomhedsledelse indeholder¹¹⁷ i nedenstående tabel. Tabellen viser min transfér fra virksomhedsledelsesprincipper ind i klasselokalet.

Bæredygtig virksomhedsledelse	Bæredygtig klasseledelse
<ul style="list-style-type: none">• Sætter formål over profit• Holder sig det langsigtede mål for øje, samtidig med at de søger at forny sig• Lægger langsomt ud for til stadighed at avancere(tålmodighed)• Ikke er afhængige af en enkelt visionær leder• Fremelsker egen ledelse frem for at hente stjerner udefra• Lærer af varieret eksperimenteren	<ul style="list-style-type: none">• Sætter proces over resultat• Holder sig "lysten til livslang læring" for øje, samtidig med at man søger at forny sig• Man må ikke fristes af at skabe hurtige resultater• Ikke udøve mesterlæreprincipper• Mere fokus på at finde rollemodellerne på lærer- og klasseværelserne• Skabe innovativt og eksperimenterende læringsmiljø

¹¹⁶ Hargreaves & Fink(2014) s. 22

¹¹⁷ Hargreaves & Fink(2014) s. 11

På baggrund af min praksisundersøgelse, mener jeg der er store lighedspunkter i mellem bæredygtighedsbegrebet og entreprenørskabsundervisning. Der er også ligheder mellem en bæredygtig ledelsesstil og de lærerroller jeg indtog i undervisningen. Entreprenørskabsundervisning er i sin natur procesorienteret og skaber et innovativt og eksperimentrende læringsmiljø.

10 Referenceliste

Bøger:

- Darsø, Lotte(2012) *Innovationspædagogik – Fremtidens læring I*: Binderup, Thomas m.fl. *Innovation i skolen*. 32. Årgang. Nr. 92 Marts. KVAN.
- Darsø, Lotte(2011) *Innovationspædagogik – Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Samfundslitteratur.
- Eriksen, Mette Rose(2011) *Deltagerinddragende klasseledelse i idræt udfordrer fagets traditionelle brug af mesterlæreprincippet*. I: Schmidt, Maria-Christina Secher(RED.) *Klasseledelse og fag – at skabe klassekultur gennem fagdidaktiske valg*. Schmidt, Maria-Christina Secher(RED.) Dafolo.
- Eriksen, Mette Rose & Thilo, Tina(2014). *Idrætsunderviseren – en skabende kaospilot*(s. 23-31). I: Høj, Bodil Borg – Maibom, Inger – Rasmussen, Torben Nørregaard(RED.) *Idrættens værdier og kultur – Teori og praksis*. KvaN.
- Fink-Jensen, Kirsten(2012) *Forbløffende praksisser*. Hans Reitzels Forlag.
- Gleerup, Jørgen(2003) *Forskningstilknudning og professionsudvikling*. I: Gleerup, Jørgen & Wiedemann, Finn. *Pædagogisk forskning og udvikling*. Syddansk Universitetsforlag.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean(2014) *Bæredygtig skoleledelse*. KLIM.
- Hilling, Steen(2003)*Kognitiv stil*. Munkholm.
- Høj, Bodil Borg(2014). *Entreprenørskabsundervisning og idræt*(s. 154 – 171). I: Høj, Bodil Borg – Maibom, Inger – Rasmussen, Torben Nørregaard(RED.) *Idrættens værdier og kultur – Teori og praksis*. KvaN.
- Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann (2010): *Fænomenologi*. I: Brinkmann og Tanggaard: *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag
- Taarsted, Henrik(2010) *Redskabsgymnastik*. VIA Systime
- Kirketerp, Anne Linstad(2012) *Foretagsomhedspædagogik og Skub-metoden*(s. 66-86) I: Knoop, Hans Henrik. *Foretagsomhedens pædagogik – Kognition og pædagogik*. 22. Årgang. Nr. 83 Marts. Dansk Psykologisk forlag.
- Kollerup, Finn, Thorball, Jørgen(2010) *Innovation for ildsjæle og vandbærere*. L&R Business.
- Kristensen, Hans Jørgen(2009).*Didaktik og pædagogik – At navigere i skolen – Teori i Praksis*. Gyldendals Lærerbibliotek.

Rasmussen, Jens(2012) *Innovationspædagogik – Fremtidens læring I*: Binderup, Thomas m.fl. *Innovation i skolen*. 32. Årgang. Nr. 92 Marts. KVAN.

Ravn, Ib(2011) *Facilitering – ledelse af møder der skaber værdi og mening*. Hans Reitzels Forlag.

Rønholt, H. (2008). *Idrætsundervisning – En grundbog i idrætsdidaktik*. Museum Tusulanums forlag.

Ørsted, Christian(2013) *Livsfarligledelse – Forstå de psykologiske mekanismer, der styrer dit arbejdsliv*. People'sPress

Andet:

Bertelsen, Katrine & Paustian, Pia(2013) *Prøver i idræt 2010-2012*. KOSMOS

EVA. (2004) *Idræt i folkeskolen – Et fag med bevægelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Folkeskolens formålsparagraf 1, stk. 2(27/5/13)(www.uvm.dk)

Frank, Lise(2014) *Professor: Læringsmål kan dræbe eleverne kreativitet*. Lokaliseret 14.4.2015 på <https://www.folkeskolen.dk/548318/professor-laeringsmaal-kan-draebe-elevernes-kreativitet>

Master for forenkling af Fælles Mål, UVM 6 september 2013.

Munk, Mette & von Seelen, Jesper(2012) *Status på Idrætsfaget 2011 (SPIF-11)*, KOSMOS

Nybye, Nicolai – Rasmussen, Anders.(Nr. 16 2014) *Progressionsmodel: Entreprenørskabs- og innovationsundervisning*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift.

Undervisningsministeriet. (u.d.). *Faghæfte 6 – Idræt* Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet(2013) *Vejledning for prøven i idræt*. Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen. Lokaliseret 18.4.2015 på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Aktuelt/PDF14/140919%20Proevevejledning%20idraet.pdf>

Forsidebillede lokaliseret 21.4.2015 på <http://www.mannaz.com/da/artikler/lederskab-i-det-kreative-felt-mellem-kaos-og-orden/>

11 Bilag

11.1 Bilag 1

Videoklip

"ENTREPRENØRSKAB – EN DEL AF FREMTIDENS IDRÆTSFAG"
v. Simon Diaminda Baun

11.2 Bilag 2

Videoptagelse af Evalueringen – Manuskript og svar.

MKF – Herning – 26/11/14 – Kl. 14:20

Beskrivelse af evalueringsform: Som det kan ses i den afsluttende del af videoklippen, foregår evalueringen ved at eleverne står i mellem et Ja-felt og et Nej-felt. Jeg oplæser et udsagn eller spørgsmål som eleverne svarer på ved at placere sig ved et af de to felter. Efterfølgende udplukker jeg eleverne som kommer med argumenter for hvorfor de står placeret som de gør. Evaluering forløb som følger:

Har i haft det sjovt i danseforløbet – altså har i grint?

Placering: Hele klassen stiller sig ved ja-feltet!

Argumenter:

"Det har været sjovt med de forskellige øvelser"

"Det at se hinanden se sjove ud"

"Hele forløbet har bare været sjovt på en god måde"

"Det var ret sjovt med de der øvelser, så det ikke kun var at vi skulle lære bestemt danse".

"Altså det der med at de der skulpturer"

"Det at vi har fået lov til at arbejde sådan selvstændigt og selv bestemme dansen"

"Det at vi har lavet vores egne danse i vores egne grupper, som man så skulle lære videre, og ikke bare lave det hele sammen"

Er i blevet udfordret i danseforløbet?:

Placering: Hele klassen stiller sig ved ja-feltet!

Argumenter:

"Det at lærer hinandens danse har været udfordret, det har virkelig været svært"

"Det der med takterne har været svært"

"Bare det at danse har været udfordret, vi har slet ikke prøvet at danse før, måske helt tilbage i syvende"

"Det var udfordrende at få alle ind i ens dans."

Har det givet mening at arbejde ud fra 4d modellen?

Placering: Alle i klassen stiller ved ja-feltet, med undtagelse af to elever der stiller sig ved nej-feltet.

Argumenter(JA-feltet):

"Det gjorde at vi tog det trin for trin, og ikke bare hoppede ud i det"

"Det gjorde at der var mange ideer. Det gav sådant et godt flow"

"Det har gjort det nemmere at følge med"

"Det har været med til give overblik"

*"Det gjorde at på en måde kunne sætte flueben oppe i sit hoved og så gå videre"
"Det gjorde at man vidste hvor vi var henne i processen"*

Argumenter(NEJ-feltet):

"Det har været lidt mærkeligt med en drømmefase, jeg kunne bare ikke helt forstå det"

"Det der har været godt ved de 3 første gange var at det var god opvarmning, men her de sidste par gange hvor det har være dans, har jeg ikke kunne bruge det til noget"

"Jeg tror vi kunne have lavet den her dans uden de første faser"

"Jeg kan godt forstå at vi skal lære noget teori(Laban) omkring det, men selve det fysiske har givet så meget"

"Ja, det vil jeg også sige, jeg ved ikke hvor meget de der øvelser har givet"

Har det givet mening at arbejde med Labans bevægelsessystem, og har den givet jeres dans kvalitet/variation?

Placering: Alle elever stiller sig ved nej-feltet, med undtagelse af tre elever(alle fra samme gruppe) der stiller sig ved ja-feltet

Argumenter(JA-feltet):

"ja, altså i vores gruppe brugte det med niveauerne, så jeg synes vi lavede lidt variation i trinnene"

"Jeg synes også det var fint at få lidt teori at tænke på også"

Argumenter(NEJ-feltet):

"Jeg forstod det ikke rigtigt"

"Lærte ikke noget jeg ikke vidste i forvejen"

"Jeg synes ikke det gav så meget mening at gå rundt og det der"

"Jeg kunne ikke rigtig se hvad det havde med at danse at gøre"

"jeg synes det giver god mening med teori, men jeg synes det skulle være med helt fra starten af "

11.3 Bilag 3

<p>MKF. dte 12.11.14 Simon B</p> <p>Hverning 9. u. idet Entreprenørskole 13.15 - dens Labors bev. system</p> <p>Parallellklasser til forhold 2 grupper ingen undervisning "Highprofis" i Præsentation:</p> <p>Sidste gang processen DANS - første DREAM</p> <p>Desain i den Vise definitioner fra sidst gangt omhandle af indene Sagens karakteristika + musikstilke Lignelse - skimming de nu skal tage med sjovt / opå seribisitet dag i grupper Laborn i introducere / papir</p> <p>Godt sidste gang - kvalitet - det skal Laborn hjælpe is med. Body - Effort - Hvor Space - Shape tid retning kontrastforh. Udly phat i systemet → overblyt ud fra det</p>	<p>Stil jer i gr. rundt om mig</p> <p>Danceoverset Intro m. papir</p> <p>1. Body-kategori - går - stop</p> <p>Musik på s. læst fra papir Vrid på et ben</p> <p>Lunde til musik - kravle i junde hop til musik</p> <p>balancere - det et fint</p> <p>Space - i grupper Kongens efterfølgende - 1. bestemmelse brug hele rummet; nuance Effort - tid - krebs i midten Hvor alle været igennem? Shape - 2 og 2 Det man gør for man blødt Vise på en eller form skulptur - rette respekt omkring hinanden Stop musik - phat aben der kan rettes body rundt</p>	<p>demonstrere bevegelsesforløb - gør en far med</p>
<p>Teori og begreber for phat</p>	<p>de glennere willcourse var kommet Udvalgte med</p>	

MKF. dte 12-11-14 Simon B	
Hverning 13.15 -	Stil jer i gr. rundt om midt
Parallell klasse til forbold	Danceworksh
linjen undervisning "hiphopopst" i det	Intro m. papir
Præsentation:	1. Body-kategori - går - stop
Siddt gym processen	Musik på s. løser fra papir
DANS - første Drem	Urid på et ben
Design i bus	Lunde til musik - kravle i pange
Viser definitioner fra sidst	hop til muske
gangvis udvikle af udval	balancere - det et fint
Somens karakteristiske + musikvideo	Space - i gruppen
lygfuld stemning	Kategori efterfølger - 1. bestemmer
de vil skal tage med	brug hele rummet i mikroen
sjovt / opå seriøst	Effekt - tid + krede i midten
(dvs. gruppe)	har alle været igennem? ...
Labrum intro duets / papir	Shapel - 2 og 2
Godt sidde gym - kreativitet - det	det man gør for man vil gøre
Skal Labrum by arbejde is med	viser på en elev form skulptur - rette
Poddy - Effekt - How Space - Shapel	respekt omkring hinanden
tid retning kontantfor	Stop musik - plukker aben, der kan retts
Udby phd i systemet	bygt rundt
→ arbejde ud fra det	