

# 2014

## KIE-modellen og idrætsfaget - Bachelor



**Navn:** Mia Søndergaard

**Studienr.:** 141632

**Uddannelsessted:** Via UC –  
Læreruddannelsen i Silkeborg

**Vejledere:** Anja Madsen Kvols &  
Jens Giehm

**Fag:** Idræt

**Dato:** 2. Maj 2014

**Anslag:** 78.510

**Indholdsfortegnelse**

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| 1 Indledning .....                                    | 3  |
| 2 Problemformulering .....                            | 4  |
| 3 Metodeafsnit .....                                  | 4  |
| 4 Indsamling af empiri .....                          | 5  |
| 4.1 Logbog og mundtlig evaluering.....                | 5  |
| 5 Idrætsfagets aktuelle status.....                   | 5  |
| 5.1 EVA .....                                         | 5  |
| 5.2 SPIF .....                                        | 6  |
| 6 Begrebsafklaring og teori .....                     | 7  |
| 6.1 Kvalitet og opkvalificering .....                 | 7  |
| 6.2 Kreativitet og innovation.....                    | 8  |
| 6.3 KIE-modellen.....                                 | 9  |
| 6.4 Thomas Ziehe.....                                 | 10 |
| 6.5 Almene handlekompetencer .....                    | 11 |
| 6.6 Self-efficacy.....                                | 11 |
| 7 Analyse og fortolkning.....                         | 12 |
| 7.1 MBU - 6. klasserne.....                           | 12 |
| 7.1.1 MBU - 6.A .....                                 | 12 |
| 7.1.2 MBU - 6.B.....                                  | 16 |
| 7.2 Badminton - 8. klasserne.....                     | 17 |
| 7.2.1 A klassen - Mesterlæreprincippet.....           | 17 |
| 7.2.2 B klassen – Mere kreativ tilgang .....          | 17 |
| 7.2.3 C klassen – Mest kreative tilgang .....         | 17 |
| 7.2.4 Sammenligning af de tre forløb .....            | 18 |
| 7.3 Thomas Ziehe.....                                 | 19 |
| 8 Diskussion .....                                    | 20 |
| 8.1 KIE-modellens styrker.....                        | 20 |
| 8.2 KIE-modellen og de almene handlekompetencer ..... | 21 |
| 8.3 Målsætning .....                                  | 22 |
| 8.4 Mangler i KIE-modellen .....                      | 23 |
| 8.5 KIE og opkvalificering af idrætsfaget .....       | 25 |
| 9 Konklusion.....                                     | 26 |
| 10 Perspektivering .....                              | 28 |
| 11 Litteraturliste .....                              | 29 |
| 12 Bilagsoversigt.....                                | 31 |

## 1 Indledning

Eleverne i den danske folkeskole er dem, der i fremtiden skal finde løsninger på samfundets udfordringer – udfordringer, som vi endnu ikke kender. Regeringen har derfor opsat en strategi, hvor entreprenørskab bliver sat i fokus. Regeringen mener vores fremtidige konkurrenceevne styrkes af, at vi gennem vores uddannelsessystem stimulerer elevernes evner til at tænke nyt, se muligheder og omsætte ideer til værdi eller med andre ord være entreprenørielle. Ønsket for fremtiden er altså, at vi ikke i Danmark blot skal være veluddannede, men også entreprenørielle. Mange skoler har allerede sat fokus på den innovative tilgang og med den nye skolereform, kommer innovation og entreprenørskab endnu mere på skemaet. (Hansen C. R., 2010)

Som lærer kan dette selvfølgelig være en udfordring, da det kræver, at man må tænke i anderledes og nye metoder for undervisningen. Vi skal som lærere turde være innovative og nyskabende i vores undervisning for at videregive dette til vores elever. Det at bevæge sig på kanten af det kendte, men hele tiden med udvikling af noget nyt for øje bliver en vigtig del af hverdagen i folkeskolen.

I idræt skal vi, ligesom i alle andre af folkeskolens fag, være med til at danne eleverne til hele mennesker, der kan begå sig i deres liv og i vores samfund. I folkeskolens formålsparagraf, §1, stk. 2 beskrives, hvordan *”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.”* (Bilag 1)

Dette tydeliggør, at vi i folkeskolen skal være med til at udvikle elevernes almene handlekompetencer. De skal bl.a. have kompetencer til at kunne handle og tage stilling i deres liv samt udvikle deres selvstændighed.

Thomas fra 6.B på Mejrup Skole siger i dansktimen forudgående for idrættimerne: *”Åh.. nej skal vi danse i idræt i dag?... Det gider jeg virkelig ikke. Kan vi ikke bare spille fodboldkamp, som vi plejer?...”* Hvortil jeg svarer ham, at det ikke er det, der er målet med idræt og i et forsøg prøver at forklare ham om vigtigheden af idræt i folkeskolen, dog uden held. Jeg kan mærke, han har taget sit standpunkt og har sin holdning til faget ligesom mange af de andre i klassen, der verbalt bakker ham op i, at idræt bare skal være sjovt og være en pause fra den ”normale” skoledag.

Dette er et typisk billede på, hvordan indgangsvinklen til idrætsfaget mange steder er. Det er en aktiv pause fra hverdagen for mange elever - to timer, hvor man som elev får lov at spille den kamp, man ikke nåede i frikvarteret. Dette mønster tegnes dog ikke kun hos eleverne. Jeg har adskillige gange oplevet samme indgangsvinkel til idrætsfaget hos lærerne. Dette undrer mig meget, og har optaget mig i min didaktiske praksis. Jeg undrer mig over, hvad det mon er, der har nedkvalificeret faget til dette, og om vi med en sådan idrætsundervisning lærer eleverne, det de

skal. Hvis dette er holdningen til faget, udvikler det så de ønskede handlekompetencer i faget? Og hvordan kan man som kommende idrætslærer være med til at skabe mere kvalitet i faget igen?

Som kommende idrætslærer ser jeg det som min opgave at være med til at opkvalificere idrætsfaget igen, og derfor optager det mig i dette projekt at finde eventuelle metoder, der sikrer, at vi bevæger os mod denne opkvalificering.

Der er mange måder at gribe idrætsfagets forskellige dele an på. Igennem mit arbejde med den mere innovative tilgang i praktikken optager det mig at dykke nærmere ned i, hvordan den mere kreative samt innovative tilgang også til et fag som idræt kan være med til at skabe succesfulde idrætstimer. Timer der giver god mening for eleverne, og som medvirker til deres almene dannelse og udvikler deres handlekompetencer til brug i deres videre liv.

## 2 Problemformulering

Udgangspunktet for denne opgave tager jeg i følgende problemstilling:

*Jeg vil undersøge, hvorvidt idrætsfaget kan opkvalificeres ved hjælp af KIE-modellen, og herigennem styrke elevernes almene handlekompetencer.*

## 3 Metodeafsnit

For at have belæg for at diskutere hvorvidt KIE-modellen og hermed den innovative tilgang kan medføre en styrkelse af elevernes almene handlekompetencer og en mulig opkvalificering af idrætsfaget, finder jeg det relevant at redegøre for idrætsfagets aktuelle status ved hjælp af evalueringsrapporten "Idræt i folkeskolen" fra Danmarks Evalueringsinstitut (2004), samt SPIF rapporten fra 2011, hvor nogle af de centrale problemstillinger i idrætsfaget tydeliggøres. Jeg vil forholde mig til begrebet opkvalificering ved hjælp af et kapitel i: *Den gode og autentiske lærer* i bogen: *Almen didaktik – relationer mellem undervisning og læring*, hvor Per Fibæk Laursen og Hilbert Meyer definerer, hvad effektiv og kvalitetsrig undervisning består af. Jeg vil ligeledes kort inddrage Børge Koch, som taler om, hvad god idrætsundervisning er. Her tager jeg udgangspunkt i bogen: *Hvad skal vi med idræt i skolen?*

Teoretisk vil jeg redegøre for KIE-modellen med udgangspunkt i Kromann-Andersen, samt inddrage Lene Tanggaards definition på kreativitet og innovation. Endvidere vil jeg redegøre for Thomas Ziehes teori omkring "God anderledeshed og elevernes egenverdener", samt understøtte mine senere afsnit med dette. Ligeledes vil jeg kigge på Hans Jørgen Kristensens teori omkring de almene handlekompetencer for herigennem at inddrage Helle Rønholts idrætsfaglige fortolkning af disse. Jeg vil senere i min analyse afsøge, hvordan disse handlekompetencer er i spil i min empiri.

Jeg vil behandle mit emne ud fra mine erfaringer fra min 4. års praktik på Mejrup Skole i

Holstebro, hvor jeg har undervist 6. og 8. klasse i idræt. Her afprøvede jeg KIE-modellen i idrætsfaget. Jeg vil sammenkoble denne empiri med ovenstående teori og herigennem undersøge, om denne tilgang kan løfte idrætsfaget, så idræt går fra at være en aktiv pause til et læringsfag, hvor eleverne har rig mulighed for at udvikle deres almene handlekompetencer.

## 4 Indsamling af empiri

### 4.1 Logbog og mundtlig evaluering

Jeg skrev hver dag igennem hele mit praktikforløb logbog for at have et overblik over mine observationer, tanker undervejs samt refleksioner over forbedring af undervisningen. Via logbogen har jeg fået samlet fyldestgørende og detaljeret empiri. Her har jeg også samlet mine noter fra den mundtlige evaluering, jeg efter hver lektion lavede. Logbogen er en kvalitativ evalueringsmetode, da jeg har brugt den ustruktureret, og hver dag har skrevet mine tanker og refleksioner ned omkring undervisningen; hvad der har fungeret godt, og hvad der har fungeret knap så godt. Når man evaluerer kvalitativt, kan det være svært at sammenligne resultaterne fra dag til dag, da fx refleksioner og observationer er bløde værdier, som er svære at måle på. (Madsen, 2006) Mine noter fra logbogen vil i denne opgave figurere som understøttende citater undervejs i analysedelen.

## 5 Idrætsfagets aktuelle status

Jeg vil i følgende afsnit se nærmere på idrætsfagets aktuelle status. Dette vil jeg gøre ud fra EVA rapporten fra 2004 samt SPIF rapporten fra 2011.

### 5.1 EVA

Danmarks evalueringsinstitut udarbejdede i 2004 EVA rapporten, da de ønskede at evaluere kvaliteten af idrætsfaget med baggrund i den generelle holdning til faget.

I rapporten fremgår det, at lærerne gerne vil se idrætsfaget som et kundskabs- og dannelsesfag, men i praksis ser det anderledes ud, især på de ældste klassesetrin. Her er der fokus på bevægelse og boldspil, og idræt ses som et rekreativt afbræk i en ellers boglig skoledag. Der er stor forskel på, hvad idrætslærerne synes er vigtigt, og hvordan det fungerer i praksis. Der er derfor brug for at få styrket arbejdet med alle fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder og den alsidighed, som fagets formål fremhæver. Der er en tendens til, at idrætslærerne fokuserer på, hvad eleverne skal lave og ikke på, hvad de skal lære. Idræt er altså ikke et tydeligt læringsfag, men et fag der skal give eleverne en aktiv pause. Derfor er det en nødvendighed at styrke arbejdet med målsætningen i idrætsfaget. Evalueringsrapporten viser, at idræt ofte er et fag uden målsætning og herved også uden en egentlig evalueringskultur. Disse mangler påvirker fagets status. *”Uden læringsmål ved ingen, hvor undervisningen skal lede hen, og uden klar viden om hvad eleverne har lært, er det vanskeligt at gennemføre en progression, som tager hensyn til deres fysiske, sociale og personlige forudsætninger.”* (EVA, 2004)

Idræt er blevet et fag præget af bolddiskurs, hvor der især er fokus på den fysiske side af idræt og på de bevægelsesmønstre, der er typiske for boldspil. I tilfælde, hvor læreren ikke føler sig kompetent til at undervise i fagets alsidighed, er det nemmest, at man *"smider en bold på banen og lader eleverne om resten"* (Ibid.)

Evalueringsrapporten viser, at eleverne er glade for idræt, da faget giver dem mange både kropslige og sociale udfordringer. Dette ændrer sig dog markant i udskoling, hvor opbakningen til faget er nedadgående. Ofte er det deres pubertet, der får skylden for deres manglende motivation for faget, men evalueringen peger på, at en begrundet undervisning, inddragelse af eleverne i fastsættelse af mål samt medbestemmelse er faktorer, der spiller ind på deres manglende motivation.

Blandt elever, forældre, lærere og nogle ledere er idræt et nedprioriteret fag, som ikke er nær så vigtigt som de boglige fag. Ifølge EVA rapporten må ledelsen på en skole være bevidste om den forstærkende effekt, deres opmærksomhed på idræt har. Hvis man overlader faget til sig selv, har det en negativ afsmittende indvirkning på et fags status. *"Ifølge idrætslærerne opfattes faget generelt som et hyggefag, man bare kan undervise i uden at klæde om, og at det fungerer som et afbræk i den boglige skoledag. Denne opfattelse bidrager til forældrenes lave prioritering af faget."* (Ibid.)

## 5.2 SPIF

Det nationale videncenter for kost, sundhed og motion for børn og unge (KOSMOS) har kigget på idrætsfagets status anno 2011. Dette har resulteret i en evaluerings- og statusrapport for faget idræt i folkeskolen også kaldet SPIF rapporten.

SPIF rapporten kan konstatere, at der siden EVA rapporten fra 2004 er sket meget i den positive retning. *"Der er f.eks. flere idrætslærere, der er linjefagsuddannet i idræt, stort set alle idrætslærere laver årsplaner, og mange gør dem desuden tilgængelige for andre lærere, elever og forældre på skolernes intranet, evalueringen af elevernes udbytte er steget, og flere kommuner har en læseplan for idræt."* (Munk & von Seelen, 2011)

Det er dog ikke kun positive ændringer. SPIF rapporten viser, at der til stadighed er mest fokus på boldspil. Dette er med til at skabe en ensidig undervisning, hvilket kan gøre det svært for de idrætsusikre elever. *"Lærerne oplever imidlertid stor modstand fra de idrætsstærke elever, når undervisningen ikke tager afsæt i de færdige boldspil, og der ikke spilles efter de 'rigtige regler'. Lærerne må for at imødegå dette dilemma tænke bredere i deres didaktiske valg."* (Ibid.)

Ligeledes er der en tendens til, at lærerne har et større og mere bevidst fokus på *"kroppen og dens muligheder"* end på de to øvrige CKF'er *"idrættens værdier"* og *"idrættens kultur"*. Dette skyldes blandt andet, at lærerne prioriterer fysisk aktivitet og bevægelse højt og oplever at, *"Kroppen og*

*dens muligheder*” er nemmere at implementere i undervisningen end de to øvrige CKF’er. (Ibid.) En udfordring i fremtiden er altså at få knyttet Fælles Mål tættere til den daglige praksis, også især nu hvor idræt bliver et prøvefag.

Der er sket en polarisering (større forskel på de dygtige og de mindre dygtige). Denne polarisering er en udfordring i disse år, da idrættimerne er præget af at henvende sig til de dygtige elever. De mindre dygtige overses altså i disse år, da forskellen mellem de idrætsstærke og de idrætsusikre elever stadig vokser.

Der tegner sig også et billede af, at eleverne primært er medbestemmende omkring indholdet i idrætstimerne men ikke omkring arbejdsformer og metoder. Der er dog sket et fald i elevernes medbestemmelse på indholdet siden 2004.

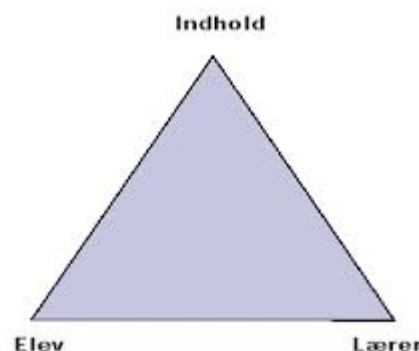
Idrætslærerne kunne i den sammenhæng tænke medbestemmelse bredere end kun på valg af discipliner. Eleverne kunne f.eks. være medbestemmende omkring målsætning, arbejdsformer og evalueringsformer. Det er dog vigtigt i denne sammenhæng at nævne, at både EVA rapporten og SPIF rapporten viser et tydeligt billede af, at eleverne ser ud til at være tilfredse med graden af medbestemmelse. De vil ikke undvære en lærer, der stiller krav og fastholder et bestemt mål.

Sammenlignet med 2004 oplever lærerne, at der er mindre opbakning til faget fra både kommunen, skolebestyrelsen, skolens ledelse, skolens lærerpersonale, forældre og elever. Der er en tendens til, at samarbejdet med forældrene er mindre i 2011 end 2004. (Ibid.)

## 6 Begrebsafklaring og teori

### 6.1 Kvalitet og opkvalificering

For at tale om en egentlig opkvalificering af idrætsfaget finder jeg det relevant at skitsere, hvad begrebet kvalificering indeholder, herunder begrebet kvalitet. For at tale om kvalitet i skolesammenhæng finder jeg det vigtigt at se nærmere på, hvad god undervisning egentlig er. Som Per Fibæk Laursen beskriver, handler det om både at være teknisk god, altså at eleverne lærer en masse og etisk god - at ville eleverne det bedste. Forskning peger på, at effektiv undervisning og den gode lærer ikke er præget af bestemte metoder eller undervisningsformer. Ud fra dette kunne man benytte Hilbert Meyers ti kvaliteter, der kendetegner effektiv undervisning. Kvalitetsrig undervisning kan altså se ud på mange måder. Læreren må dog mestre nogle grundlæggende kvaliteter. Her finder jeg det relevant at inddrage den didaktiske trekant, da kvalitet ifølge Hilbert





Meyer både drejer sig om lærerens forhold til indholdet i undervisningen, fx en klar struktur, og om lærerens forhold til eleverne. (Laurson, 2009)

Den kvalitetsbevidste lærer er altså bevidst om interaktionerne mellem undervisningens grundlæggende elementer. (Juil, 2010)

Herudover er det relevant, hvad det egentlig er, vi vil med idrætsfaget. Idræt er folkeskolens tredjestørste fag. Det er et fag med ambitiøse faglige mål, som sætter elevernes kropslige udvikling i sammenhæng med kundskaber og færdigheder af såvel praktisk som mere teoretisk art. På den måde balancerer idræt mellem at blive opfattet som et kundskabs- og dannelsesfag og et rekreativt fag. (EVA, 2004)

Børge Koch skrev i 1998, at *"opfattes faget som et rekreativt fag, hører det, efter min mening, ikke hjemme i folkeskolen"*. Idræt reduceres ofte til et simpelt bevægelsesfag, hvor den vigtigste opgave bliver at få eleverne til at være aktive. Børge Koch skriver blandt andet: *"Selv om den fysiske træning må prioriteres højt, må man ikke overse, at lærerens muligheder for at påvirke elevernes personlighedsudvikling og sociale udvikling positivt måske er større i skolens idrætstimer end i andre timer af skolens øvrige fag!"* Han sætter altså spot på, at idrætsfaget blandt andet rummer mulighed for personlig og social udvikling. (Koch, 1998)

Der kan ikke herske nogen tvivl om, at det er alles ønske, at den danske folkeskole er præget af kvalitet. Kvalitet i undervisningen er et spørgsmål om at give eleverne de bedste muligheder for læring og udvikling. Det er altså overordnet, når alt går op i en højere enhed, når undervisningen lykkes, og eleverne lærer noget og udvikler sig fagligt såvel som personligt. Som det står beskrevet i *Faghæfte 47 – Elevernes alsidige udvikling* skal vi for at understøtte såvel de politiske krav som de pædagogisk-professionelle idealer sætte særligt fokus på tre forudsætninger for at alsidig udvikling i skolen kan lykkes, nemlig: *Elevers lyst til at lære mere, elevers mulighed for at lære på forskellige måder, elevers mulighed for at lære sammen med andre.* (Undervisningsministeriet, 2010)

*Lysten til at lære, muligheden for at lære på forskellige måder og muligheden for at lære sammen med andre er i sig selv forudsætninger for pædagogisk succes. Men først når de tre perspektiver optræder sammen, får de for alvor pædagogisk værdi. (Ibid.)*

## 6.2 Kreativitet og innovation

Selve ordet kreativitet udspringer af det latinske ord *creatio* og henviser til det at skabe noget, evnen til nyskabelse, idérigdom og evnen til at realisere ideerne. (Tanggaard, 2009) Der er mange definitioner på, hvad kreativitet er. Ifølge Lene Tanggaard er kreativitet ikke noget, vi mennesker isoleret har som mental kapacitet, det er derimod noget, som altid udfolder sig i forhold til noget andet. Det er altså ikke en personlig egenskab at være kreativ. Vi er kun kreative, når vi får adgang



til at udfolde os på bestemte måder med et bestemt materiale i en bestemt praksis. Ifølge Lene Tanggaard er kreativitet noget, som skal læres. (Ibid.) Innovation stammer fra det latinske ord *innovatio*, som betyder fornyelse. Innovation er udvikling af en ny idé og dens realisering i praksis. Der kan fx være tale om nye produkters introduktion på markedet, nye rutiner og fremgangsmåder samt nye måder at tænke på. (www.denstoredanske.dk)

Innovation er kreativitet, der italesættes, systematiseres og belyses fra flere perspektiver og kan ske indenfor alle områder i samfundet. Det er nye måder at organisere noget på. (Kromann-Andersen & Jensen, 2009)

Man kan skelne i innovationsgraden. Altså graden af nyskabelse. Som det ene yderpunkt har man radikal innovation, som er et udtryk for en banebrydende og stor forandring, i form af fx et helt nyt koncept, produkt eller måder at tænke på. Hvor det andet yderpunkt er den inkrementelle innovation, som er forbedringer af et allerede eksisterende produkt eller koncept. (Ibid.)

Ifølge Lene Tanggaard handler innovation om at bevæge sig på kanten af det allerede eksisterende. Det handler for hende altså om den divergente tænkning, som forstås som den skæve tænkning. (Tanggaard & Stadil, 2012)

### 6.3 KIE-modellen

KIE-modellen rummer en pædagogisk, didaktisk tænkning for tilrettelæggelse af innovative læringsforløb. Oprindeligt er den udviklet, gennemført og evalueret på en række af undervisningsministeriets kurser i innovation, rettet mod undervisere, tilbage i 2007 og senere justeret og rettet til. KIE-modellen er let tilgængelig og meget enkel. Den indeholder de væsentligste tanker indenfor innovationsprocesserne. Den er altså nem at anvende i konkret praksis. KIE-modellen består af tre læringsrum; Det kreative rum, det innovative rum samt det entreprenante rum. Det er vigtigt, når man arbejder med de tre læringsrum at tydeliggøre, hvilket rum man arbejder i for på denne måde at sikre sig, at fx eleverne følger hvert rums spilleregler. (Kromann-Andersen & Jensen, 2009)

**Det kreative rum:** I det kreative læringsrum produceres de mange ideer. Ideskabelse er altså formålet med dette rum. Her skal der være plads til den divergente tænkning - altså den skæve tankegang. Læreren må skabe rammer for kaos, og i dette læringsrum er der mange mulige løsninger. Alle idéer kan bruges. Læreren skal acceptere alle idéer i denne fase og anerkende alle de skøre idéer, eleverne måtte finde på. Der er ikke noget, som er rigtigt eller forkert. Eleverne skal i dette rum udvælge de idéer, der skal arbejdes videre med. Denne udvælgelsesproces danner overgangen til det innovative rum. (Ibid.)



**Det innovative rum:** I det innovative rum bliver idéerne sorteret, bearbejdet og tilskrives værdi. Her skal der tages stilling til, hvem projektet skal være til glæde for. Her trækkes på konvergente

tankeformer – de logiske og rationelle tanker. I dette rum undersøges, tilpasses, forkastes og forfines, indtil den kreative idé til sidst konkretiseres. Kreativiteten fra det tidligere rum indkredses og målrettes mod noget, der er brugbart og kan skabe værdi i praksis. (Ibid.)

**Det entreprenante rum:** Dette rum er karakteriseret ved, at den gennemtænkte og bearbejdede idé fra det innovative rum nu skal omsættes til reel handling. Idéen skal føres helt ud i livet og skabe værdi for andre. Det er i det entreprenante rum, at det kommer til udtryk, om eleverne har formået at tilegne sig ”doing-kompetencen” – kompetencen i konkret ”gøren”. Altså om eleverne her formår at handle på deres løsninger og skabe et færdigt produkt, som skaber værdi for andre. (Ibid.)

KIE-modellen skal ses som en spiral, hvor man kan bevæge sig ud og ind af rummene. Dette giver eksempelvis mulighed for at vende tilbage til det kreative rum, hvis man eksempelvis er løbet tør for løsningsforslag, eller hvis idéen efter bearbejdelsen i det innovative rum ikke holder. Al undervisning kræver ledelse og organisering, det gælder i høj grad også kreative og innovative processer. Læreren må altså tydeliggøre rammerne for eleverne. Læreren må påtage sig rollen som facilitator og vejleder, der hjælper eleverne videre i deres proces, og som lærer må man ikke komme med de endelige svar og løsninger – dem skal eleverne selv finde frem til.

I KIE-modellen anvendes innovation som et metabegreb for både kreativitet, innovation og entreprenørskab. Innovation er altså her en bred betegnelse for fornyelse og nyskabelse. (Ibid.) ”KIE-modellen danner et solidt afsæt for tilrettelæggelsen af innovative læringsforløb.” (Kromann-Andersen & Jensen, 2009, s. 21)

#### 6.4 Thomas Ziehe

Pioneren inden for ungdoms- og kulturforskning, den tyske professor i pædagogik Thomas Ziehes begreb og teori om *Egenverdener* samt *God anderledeshed*, vil flere gange i analyse- og diskussionsafsnittet blive anvendt. Ifølge Thomas Ziehe betyder egenverdener, at de unge definerer sig ud fra, hvad de betragter som værende vigtigt, attraktivt, rart, interessant, altså egne præferencer. De unge beslutter i langt højere grad selv hvilke emner, der er interessante for dem. Thomas Ziehes tese er, at mange skoleelever finder det, der foregår i skolen absurd og meningsløst, fordi det, de oplever, ikke passer ind i deres egenverden. (Ziehe, 2004)

Ifølge Thomas Ziehe har lærere og elever i dag forskellige udgangspunkter for undervisningssituationen grundet de kulturelle horisonter og forskellige diskurser. Problematikken kan være, at læreren tager udgangspunkt i emner, som ligger for tæt op af elevernes egenverdener, hvorved eleverne vil blive bekræftet i deres narcissistiske tankegang. Dette er ikke hensigtsmæssigt, da det kan føre til for tidlig identitetslukning. Thomas Ziehe mener, man som lærer bør provokere og ryste eleverne i deres opfattelse for på denne måde at skabe ”god anderledeshed.” Dette gøres ved at bruge dele fra de unges egenverdener men på en anderledes måde. (Ibid.)

## 6.5 Almene handlekompetencer

Hans Jørgen Kristensen definerer handlekompetence som evnen til at handle på baggrund af indsigt, erfaring og erkendelse. (Rønholt & Peitersen, 2010) Med *indsigt* menes fx den forforståelse og det kendskab, eleverne skal have, når de arbejder med et emne. *Erfaringen* opnås gennem egne oplevelser og dannes, når en oplevelse fra fx *indsigtsdelen* bearbejdes og anvendes igen. Herefter kommer erkendelsen. *Erkendelsen* er, når man kender til noget og bevidst kan identificere sig og anvende det i en sammenhæng.

Den indsigt og de erfaringer, man gør sig fx i idrætstimerne, skal give eleverne mulighed for at kunne handle korrekt i andre situationer udenfor idrætstimerne. Handlekompetencer er et dannelsesideal. Det er således hverken en undervisningsmetode eller et specifikt mål, der kan nås. Det kan derfor være vanskeligt at måle udviklingen af elevernes handlekompetence. (Kristensen, 1995)

Begrebet dannelse betegner en proces, som mennesket gennemgår under sin opvækst. Man danner og former sig selv gennem hele livet. Man kan sige, at mennesket har et potentiale, som kan påvirkes gennem de erfaringer, forståelser, færdigheder, kompetencer m.m., som man får under hele sin opvækst, og disse faktorer viser de almene kompetencer, som er ønskværdige, at et menneske besidder i et givet samfund. (Rønholt & Peitersen, 2010)

Skolens formål er at danne eleverne, så de som voksne kan handle selvstændigt i et demokratisk samfund. Handlekompetencer er noget, man udvikler gennem hele livet. Disse handlekompetencer skal udvikles, så man kan bruge dem i skole og udenfor skole. Dette er som før beskrevet også formuleret i folkeskolens formålsparagraf. (Bilag 1)

De idrætslige, personlige, sociale og kropslige kompetencer udgør tilsammen, ifølge Helle Rønholt, den almene handlekompetence. Det er vigtigt at planlægge en idrætsundervisning, som tilgodeser og udvikler alle kompetencer. Denne almene handlekompetence skal gøre eleven i stand til at handle selvstændigt og autonomt. (Rønholt & Peitersen, 2010)

Ifølge Rønholt udvikles elevernes almene handlekompetence i idrætsundervisningen, når en vekselvirkning mellem den *kropslige, idrætslige, sociale og personlige kompetence* er til stede. (Rønholt & Peitersen, 2010, s. 64) (Bilag 2)

## 6.6 Self-efficacy

Self-efficacy defineres som personers tro på egne evner. Self-efficacy er et begreb, der på dansk minder om selvværd og selvtillid, ordet kan dog ikke direkte oversættes. Det er et begreb af Albert Bandura. Hvis man har en stærk følelse af self-efficacy fremmer det ens menneskelige ydeevne, og man kan ved nederlag og mislykkede forsøg hurtigt genvinde ens efficacy.

Hvis man tvivler på egne evner, undgår man gerne vanskelige opgaver, da de ses som trusler. Ved

vanskelige opgaver spekulerer personer med lav self-efficacy meget over egne mangler og giver let op ved modstand. Ligeledes har disse personer svært ved at genvinde efficacy ovenpå fiaskoer.

Self-efficacy kan udvikles ved påvirkning fra fire kilder:

Gennem **mestringsoplevelser**, hvor man igennem vanskelige opgaver finder løsningen og dermed opnår succes.

Gennem **sociale rollemodellers stedfortrædende oplevelser**, hvor man kan observere, at mennesker, der har visse ligheder med én selv, kan opnå gode resultater med vedholdende indsats. Dette skaber større tiltro til selv at opnå succes.

Gennem **verbal social overtalelse**, hvor man via verbal overtalelse og opmuntring anstrenger sig mere for at løse opgaven og derved får succesoplevelser.

Gennem at **hindre tendens til negativ sindsstemning**, hvor man i stedet for at fejlrette skal fremkalde det, der virker. (Bandura, 2012)

## 7 Analyse og fortolkning

Mit udgangspunkt for dette projekt har som før skrevet været min 4. års praktik. Jeg havde på Mejrup Skole 6. og 8. klasse til idræt. Med 6. klasserne lavede jeg et MBU forløb (musik, bevægelse og udtryk) og med 8. klasserne et badmintonforløb. Jeg ville i begge forløb forsøge at implementere den mere kreative og innovative tilgang via KIE-modellen.

### 7.1 MBU - 6. klasserne

Mit overordnede mål med mit MBU forløb i 6. klasserne var, at eleverne skulle "*Anvende forskellige stilarter og genrer inden for rytmisk bevægelse.*", og at de skulle "*Skabe og udføre egne og andres danse og koreografier*" (Undervisningsministeriet, 2009) og herunder at de skulle forsøge at tænke selvstændigt, kreativt, idéudvikle og indtænke værditilskrivningen. (Bilag 3)

#### 7.1.1 MBU – 6.A

De første tre uger lavede jeg et forløb med A- klassen, som bl.a. bestod af opvarmning til musik, jumpstyle forløb, *Let go* dans, bevægelse til forskellig musik - både det markerede og det flydende, en snak om Labans niveauer (Winther, Engel, Nørgaard, & Herskind, 2010) spejldans samt idégenerering i store cirkler. (Bilag 3)

#### **Let go forløb og jumpstyle**

*Let go* KIE-forløbet strakte sig i A-klassen over 3 uger, mens jumpstyle KIE-forløbet var et led i idégenereringen til *Let go* dansen og derfor kun var en del af en enkelt lektion – lektionen i 2. uge af A-klassens forløb.

#### **Det kreative rum**

Vi arbejdede i de første idrætslektioner i det kreative rum med sangen *Let go* af Kato og Dimitto. Til denne sang skulle eleverne udvikle deres egen dans. Dansen vil i det følgende blive omtalt som

*Let go* dansen. Jeg ved fra KIE-modellen, at for at skabe den ønskede kreativitet hos eleverne kræver det, at der er opsat tydelige rammer for dem. På denne måde hjælper man dem i den kreative proces. (Kromann-Andersen & Jensen, 2009) Eleverne skulle forsøge at være kreative under de rammer, jeg havde opstillet. Blandt andet da de skulle bevæge sig til forskelligt musik. Dette skulle de ud fra vores snak om musikforståelse, om det markerede og det flydende, samt ud fra Labans forskellige niveauer. De skulle altså lytte til musikken og huske de forskellige niveauer. Dette fungerede godt. (Bilag 4) *"Eleverne forstod forskellen på forskellig musik og forsøgte ihærdigt at bevæge sig herefter"* (Bilag 4)

Ligeledes bestemte jeg, hvilken kropsdel de måtte bevæge. Dette for at skabe en ramme for idégenereringen. Alt dette med henblik på, at eleverne kunne skabe ideer til den store *Let go* koreografi, som de senere skulle udvikle selv. Gennem ovenstående øvelser fik eleverne mulighed for at udvikle deres kropslige kompetence, da de ved bevægelse af alle kroppens dele fik udviklet deres alsidige motoriske færdigheder. (Rønholt & Peitersen, 2010)

En tendens i denne 6. klasse var frygten for at stå alene og danse individuelt. De grupperede sig piger og drenge sammen, hvilket begrænsede den individuelle kreativitet. Som Lene Tanggaard beskriver, handler det at være kreativ om at turde. Det kræver en vis selvstændighed, hvilket viste sig at være en udfordring i denne 6. klasse. (Tanggaard & Stadil, 2012) Jeg vurderer, at det eventuelt kan skyldes, at det var første gang, eleverne mødte denne kreative form for undervisning. De var tydeligvis ikke vant til at blive "presset" derud, hvor de selv skulle prøve at være kreative og arbejde selvstændigt i idrætsundervisningen. Eleverne manglede den fornødne self-efficacy. Her skulle eleverne skubbes ud i det ukendte. Havde eleverne haft en stærk self-efficacy i forhold til denne øvelse, ville det have fremmet deres ydeevne og velværen ved at være i centrum og hermed udviklet deres personlige kompetence. (Bandura, 2012) Jeg vurderer, at man i fremtiden kan hjælpe eleverne med at udvikle denne self-efficacy gennem øvelser, der fremmer den. Dette kunne eksempelvis gøres via øvelser, hvor eleverne fik lov at imitere læreren, og derved finde tryghed i dette eller ved øvelser, der tager udgangspunkt i elevernes egenverdener. Dette vurderer jeg også kunne skabe en form for tryghed, inden vi i en øvelse som før beskrevet, fører eleverne væk fra deres trygge zone. Eleverne må altså opbygge deres self-efficacy gennem positive selvoplevelser og følelsen af accept, inden de skubbes for meget ud i det ukendte. (Bandura, 2012) Hvis dette formås, vurderer jeg at lysten til at lære mere vil være større hos eleverne. (Undervisningsministeriet, 2010)

I det kreative rum skabte jeg to store cirkler med eleverne. De skulle på skift ind i midten af cirklen og finde på en ny øvelse. Dette igen for at lade eleverne være kreative og samtidig give hinanden ideer til den senere koreografi. Det viste sig at være en grænseoverskridende øvelse for rigtig mange af eleverne. Måske fordi de igen blev tvunget til individuelt at finde på, og for nogle har de ikke den self-efficacy, der skal til for at turde dette. Det krævede meget mod af eleverne, især modet til at fejle, hvilket for mange elever var svært. Der var dog også elever, der ytrede efter

timen, at det var rigtig sjovt at stå i midten af cirklen, da det for disse elever blev en succesoplevelse. Man må formode, at disse elever har haft stor nok self-efficacy til at stole på egne evner. *"Jeg synes, det var det bedste i hele timen, da vi skulle stå inde i midten af cirklen, og de andre skulle gøre det samme som mig"* (Bilag 4)

Dette viser mig, at det til tider er okay at skubbe eleverne i en ukendt retning, hvor de hver især får lov at vise deres individualitet. Jeg vurderer, at en øvelse som denne er med til at udvikle den personlige kompetence hos nogle af eleverne, da de her må være selvbestemmende, og de kan igennem en sådan øvelse få en positiv selvopfattelse og på denne måde få styrket deres selvværd (Rønholt & Peitersen, 2010). Det kan dog vise sig at have den modsatte effekt hos andre elever, hvilket man som lærer må være bevidst om. Alle elever er forskellige og har ikke samme tro på egne evner.

I jumpstyle forløbet fik eleverne i det kreative rum ideer og indsigt ved at følge mig. Både med og uden musik. En af grupperne var en ren pige-gruppe. De spurgte, om de måtte tilføje nogle trin, de selv kendte, hvilket jeg sagde ja til. De fik skabt en meget kreativ og anderledes dans. Dette viste mig, at eleverne virkelig havde taget ansvar og ejerskab over denne dans, hvilket i høj grad er et af målene med at arbejde med KIE-modellen. (Kromann-Andersen & Jensen, 2009) (Bilag 4)

### **Det innovative rum**

I anden uge med A-klassen arbejdede vi videre med *Let go* dansen i det innovative rum. Jeg startede dog lektionen med at gå tilbage til det kreative rum og lavede igen to cirkler, hvor de skulle skabe forskellige individuelle øvelser. Dette, sammenkoblet med jumpstyle forløbet i denne lektion, medførte, at eleverne tydeligvis fik skabt flere forskellige ideer. De kendte nu cirkeløvelsen og virkede knap så nervøse.

Jeg lavede nogle grupper, hvor jeg blandede piger og drenge, helt bevidst, da de i denne klasse var nervøse for at arbejde sammen på tværs af kønnene. Dette ville jeg gerne komme til livs, da jeg mener, det kan styrke deres samarbejdskompetence, deres måde at kommunikere på samt deres relationer på tværs. Som der står beskrevet i *Faghæfte 47 – Elevernes alsidige udvikling*, er det i skolen afgørende, at eleverne har gode sociale relationer – både til hinanden og til de voksne. Ved at føle sig som del af et større fællesskab vil barnet og den unge blive mere inspireret til læring og finde dybere mening i det. At lære sammen med andre er en af de tre sammenfattende forudsætninger for elevernes alsidige udvikling i skolen. (Undervisningsministeriet, 2010) Jeg synes derfor, det gav god mening at blande klassen på tværs af køn og relationer.

Det vigtige i det innovative rum er, at man finder frem til den ide/ de trin, man vil arbejde videre med og her begynder at sætte den endelige dans sammen. De skulle forsøge at nå til enighed om, hvordan dansen skulle udformes.

Da de skulle udvælge hver deres trin til den endelige koreografi, bad jeg dem stå med ryggen til hinanden og med lukkede øjne, skulle de nu udvælge den bedste øvelse fra cirklen. Derefter skulle de øve sig individuelt i deres valgte trin, så de kunne vise det for resten af gruppen. Lynhurtigt viste der sig igen et billede af frygten for at arbejde selvstændigt og individuelt og her igen



manglen på self-efficacy. Mange elever vendte sig om til gruppen og begyndte straks at snakke sammen om øvelserne. Jeg forsøgte at forklare dem vigtigheden af øvelsen, men mange af eleverne var ikke i stand til at arbejde selvstændigt. Jeg vurderer, at hvis man på et senere tidspunkt igen arbejder på denne måde, vil der være større chance for, at eleverne udviser selvstændighed, da det da vil være en kendt øvelse. Når dette sker, kan øvelsen være med til at udvikle deres personlige kompetence, det kræver dog tilvænning.

Overordnet kan jeg se i min logbog, at jeg havde en positiv følelse efter denne lektion, hvor eleverne nåede målet med at finde på kreative ideer til deres endelige dans og nu var klar til at bevæge sig videre i det entreprenante rum.

*"Alt i alt en super dag, hvor eleverne fik pulsen op, fik skabt endnu flere gode ideer, fik sat det sammen – alle bidrog mere eller mindre med noget til deres minikoreografi"* (Bilag 4)

### **Det entreprenante rum**

I starten af denne lektion var det tydeligt, at især drengene nu var ved at være mættet af dansetrin og *Let go* sangen. De var urolige og ytrede, at de ikke gad danse i dag igen. Jeg besluttede mig for at inddrage en bold i opvarmningen for at stille deres boldlyst, da mange af drengene er boldspillere. Dette skabte glæde. Jeg besluttede ligeledes at præsentere en mulig belønning for dem. Hvis de arbejdede godt i denne sidste lektion af MBU forløbet, kunne vi til sidst spille fodbold i 10 minutter. Dette skabte jubel hos drengene og medførte, at de var seriøse i den sidste del af arbejdet med dansen. Mejrup er en PALS skole, hvor eleverne er vant til at arbejde med konsekvenser og belønninger. Dette tror jeg, er en af grundene til, at denne belønning gjorde gavn. Belønningen skubbede dem i den rigtige retning og mod den endelige handling, nemlig at udvikle en god dans. (Bilag 3)

I det entreprenante rum skulle eleverne nu færdiggøre deres dans samt vise det for de andre. Grupperne fik i denne lektion lov at gå sammen i grupperne og opsummere dansen fra sidste gang. Jeg kan i min logbog se, at grupperne hurtigt fandt frem til trinene fra sidste gang og fik dem øvet. Herefter skulle de gå sammen med to andre grupper, og i alt havde vi nu to store grupper. De fik til opgave at prøve at sætte deres små danse sammen til én stor dans, som skulle vises for de andre. Jeg talte med eleverne om, at dansen skulle skabe værdi for de andre, da dette er hovedessensen i det entreprenante rum og i det hele taget med en proces som KIE. (Kromann-Andersen & Jensen, 2009) Dette viste sig dog at være vanskeligt for eleverne, da deres fokus lå på at prøve at sætte trinene sammen og ikke på, hvad de andre ville få ud af deres dans. Jeg forsøgte at benytte mig af vejlederrollen, som jeg fra KIE-modellen ved er min rolle i en sådan proces. Her prøvede jeg ihærdigt at være faciliterende og samle trådene for dem, samt stille opklarende spørgsmål. (Ibid.) Det viste sig dog at være for stor en mundfuld at arbejde sammen i så store grupper. Jeg besluttede at lave et lille forsøg og hjalp den ene gruppe meget, mens den anden gruppe måtte prøve mere selvstændigt. Dette er ikke meningen med det entreprenante rum, og jeg var derfor ikke tilfreds efter denne lektion. I deres afsluttende danse tegnede sig også et markant forskelligt billede, da gruppen, jeg havde været størst støtte på absolut også, udførte den bedste dans. Gruppen, hvor jeg ikke havde fungeret som støtte, havde langt fra fået udviklet et godt produkt og



den skabte ikke værdi for de andre i klassen. De manglede måske netop den nødvendige støtte. En anden gang ville jeg ikke lave så store grupper. (Bilag 4)

I jumpstyle forløbet var de i mindre grupper og her var det tydeligt, at de nemmere kunne få skabt en værdifuld dans. *"Det var super fedt. Der blev klappet af grupperne, og de udviste stor glæde både dem der dansede og publikum. Alle grupper havde fået lavet en super minikoreografi med de få trin"* (Bilag 4)

### 7.1.2 MBU – 6.B

Efter dette forløb afprøvede jeg mit tre ugers MBU forløb med B-klassen. Jeg kunne dog efter mine erfaringer med A-klassen nu justere mit forløb, så eleverne kunne få endnu mere ud af det. Jeg vil i nedenstående derfor sætte fokus på de ændringer, jeg foretog.

Jeg oplevede, at eleverne i B-klassen havde opbygget en negativ forventning til forløbet, da jeg i en tidligere time på skolen var blevet mødt med negative ytringer fra flere elever, specielt fra drengene. De ytrede, at de ikke gad danse, og at det skulle overstås. (Bilag 4)

På baggrund af dette valgte jeg, som det første i timen med B-klassen, at tage en snak med eleverne om, hvad idræt i skolen består af. Jeg ville igennem denne snak legalisere, hvorfor fx bevægelse til musik også har en stor plads i idrætsfaget. Vi snakkede her blandt andet om Fælles Mål og om, hvad en positiv indgangsvinkel ofte kan gøre ved den efterfølgende præstation og oplevelse. Dette virkede til at have en positiv effekt, da MBU forløbet med B-klassen var præget af mere motivation og glæde.

Den større motivation og glæde, vurderer jeg både, kan være grundet vores snak samt de forbedringer, jeg foretog af forløbet.

### Let go forløbet

Efter det første tre ugers forløb med A-klassen erkendte jeg, at *Let go* dansen var blevet for langtrukket for eleverne, så jeg forkortede forløbet i B-klassen. Dette viste sig at være et godt valg. *"...de formåede at være motiverede lige til det sidste ..."* (Bilag 4)

En anden markant forandring var, at jeg benyttede mig mere af konkurrenceelementet i B-klassen. Dette gjorde jeg på baggrund af elevernes ytringer i den mundtlige evaluering efter den første lektion. (Bilag 4) Eleverne dansede stopdans til sidst i den første lektion, da vi havde lidt ekstra tid, hvor deres motivation her viste sig at være markant større end i *Let go* dansen. Jeg spurgte dem i den mundtlige evaluering, hvad forskellen på stopdans og *Let go* dansen var. En af drengene svarede, at det var konkurrencen i det. Dette tog jeg til mig og fik justeret næste lektion med *Let go* dansen til det mere konkurrenceprægede. De blev i denne anden lektion gjort opmærksomme på konkurrencen, og at jeg havde valgt tre parametre, de ville blive bedømt på. Dette skabte en udvikling i deres motivation. De blev bedømt på: Deres koreografi, forskelligheden i deres dansetrin og hvor godt alle i gruppen kunne dansen, altså hvor ens det så ud for publikum. De kunne i grupperne højst få fem point. Vinderen fik som belønning lov at bestemme den

afsluttende leg. Alle grupper gik meget op i, at vi skulle finde en vinder, og da jeg råbte vinderen op, skabte det stor glæde. Gruppen fik lov at vise deres dans igen. (Bilag 4) Dette tiltag gjorde at eleverne fik lyst til at lære mere og arbejde seriøst.

## 7.2 Badminton - 8. klasserne

I de tre 8. klasser på Mejrup Skole ville jeg med udgangspunkt i KIE-modellen lave tre forskellige badmintonforløb. Jeg havde i hver klasse 4 lektioner, og herudfra vurderede jeg at et helt KIE-forløb ikke var muligt af tidsmæssige årsager. Jeg fandt det derfor interessant at inddrage delelementer fra KIE-modellen og havde i to af forløbene den innovative metode som omdrejningspunkt. Jeg havde opstillet de samme mål for alle tre klasser, at eleverne skulle: *Mestre teknik fra såvel individuelle idrætter som holdidrætter og Skabe egne boldspil og idrætslige lege med givne såvel som egne regelsæt* (Undervisningsministeriet, 2009) og ud fra dette, overordnet lære teknikken i slagene: Kort serv, lang serv med returnering, clear, smash og lob samt kunne bruge slagene i et sammenhængende spil. Mit mål var udviklingen af færdighederne i badmintonspillet. (Bilag 5)

Jeg fandt det interessant at lave tre forskellige forløb for både at se, hvad KIE-modellen kunne bidrage med i et badmintonforløb men også for at kunne sammenligne mesterlæreprincippet og den mere innovative tilgang.

### 7.2.1 A klassen - Mesterlæreprincippet

I A klassen lavede jeg et almindeligt badmintonforløb, som det ofte ser ud i foreningslivet, hvor jeg især benyttede mig af følg-mig princippet. Her foreviste jeg slagene, og eleverne skulle efterfølgende afprøve det for til sidst at bruge de forskellige slag i det endelige spil. (Bilag 5)

### 7.2.2 B klassen – Mere kreativ tilgang

I B klassen benyttede jeg en lidt mere kreativ tilgang, hvor eleverne skulle udvikle deres eget minispil. Først viste jeg dem kort de forskellige slag, hvorefter de selv skulle finde et sted i hallen, hvor de mente, de kunne udvikle et spil. Her måtte de bruge hele hallen og ikke kun badmintonbanerne. De skulle selv udvælge, hvilke streger, bander, vægge der skulle benyttes i deres minispil. Eleverne fik til opgave at udvikle minispillet to og to for derefter at lære spillet fra sig til de andre i klassen. Her arbejdede eleverne altså både i det kreative rum, da de skulle finde på minispillet, dog fik de ikke tid til at udvælge og forfine deres ide i det innovative rum, men derimod sprang vi til det entreprenante rum, hvor de skulle lære spillet fra sig. Jeg havde her gjort eleverne opmærksomme på, at det skulle skabe værdi for deres klassekammerater, altså at de kunne forstå spillet og lære det fra sig indenfor den opsatte tidsramme. (Bilag 5)

### 7.2.3 C klassen – Mest kreative tilgang

Sluttelig arbejdede jeg i C klassen med den mest kreative tilgang, hvor eleverne ud fra poster med de forskellige slag (Bilag 6) blev sat sammen i grupper og havde til opgave at sætte sig grundigt ind i et bestemt slag for derefter at snakke om i gruppen, hvordan de bedst muligt kunne lære dette

specifikke slag fra sig. Hver gruppe skulle blive eksperter på et slag, og sluttelig skulle det altså give værdi for de andre i klassen. Igen skulle det gerne opfylde mit overordnede mål om, at eleverne skulle kunne de slagtekniske færdigheder. Her havde jeg hjulpet dem meget, da det var mig, som havde udarbejdet posterne og skrevet teknikken ned for dem. Deres opgave var blot at sætte sig ind i teknikken og finde en måde, hvorpå de kunne lære det fra sig, så det skabte værdi, altså i det entreprenante rum. Jeg havde opsat en klar fast ramme, og eleverne måtte nu navigere inden for denne. Det viste sig dog at være for svært for eleverne at blive eksperter i de forskellige slag, og det skabte på ingen måde værdi for hverken dem selv eller deres klassekammerater. (Bilag 7) Jeg vurderer, at tiden var for knap, og at eleverne ikke havde chance for selv at få ekspertisen på de forskellige slag. Dette understreger vigtigheden af, at hvis man skal arbejde med KIE-modellen, skal det være gennemtænkt, og der skal være tid til at bearbejde produktet i de forskellige rum. Progressionen i modellen er vigtig.

#### 7.2.4 Sammenligning af de tre forløb

Sammenligner jeg disse tre forløb blev målet bedst opnået i A klassen, hvor mesterlæreprincipperet var omdrejningspunktet. Eleverne havde grundet den korte tid brug for mig som mesterlærer, for at nå mine opsatte mål.

Mit badmintonforløb giver mig stof til eftertanke i forhold til brugen af KIE-modellen i et sådan forløb. I KIE-modellen ligger fokus både på processen og på, at det endelige produkt skal skabe værdi for andre, samt at eleverne opnår "doing" kompetencen til i slutningen af et forløb at kunne "handle" selv.

Mit opsatte mål i alle badmintonforløbene var fokuseret på færdighederne og ikke på processen. Hvis jeg skulle have haft succes med disse tre forskellige forløb, kunne et mål i de mere kreative forløb og hermed i arbejdet med KIE-modellen fx have været at udvikle badminton på en anderledes måde. Jeg kunne dog også have haft større fokus på anvendelsen af de korrekte slag i det kreative arbejde, for på denne måde stadig at have muligheden for at opnå de samme opsatte mål for de tre forløb. Hvis man skal sammenligne forløb som disse, finder jeg det vigtigt at have samme mål.

I B klassen stemte min målsætning ikke overens med mine didaktiske tanker. Jeg forsøgte at anvende den kreative tilgang og dele fra KIE-modellen uden at opsætte en realistisk målsætning i forhold til dette. Det er altså meget vigtigt, når man udvælger en didaktisk model at stille sig selv spørgsmålet: Hvad vil jeg opnå med dette? Hvad er mit mål? Grundet min manglende progression blev målet ikke nået. Rammerne var for frie, hvilket smittede af på eleverne. Her kunne jeg have opsat en ramme, der bestod i, at eleverne i udviklingen af deres minispil skulle indtænke de rigtige slag. På denne måde kunne en sammensmeltning af mine opsatte mål og arbejdet med den mere kreative tilgang være opnået.

Kigger jeg på Rønholts handlekompetencer havde eleverne i A klassen stor glæde af den kropslige imitation, som ligger i mesterlæreprincipperet. Herved udviklede mange elever dele af den kropslige

kompetence. Samtidig udviklede de deres idrætslige kompetence, da de fik lov at bruge tiden på teknikken i de forskellige slag, og de senere kunne bruge det i det færdige spil. Dette medførte, at mange af eleverne fik en positiv selvopfattelse og herigennem udviklede deres personlige kompetence. En af pigerne i A klassen siger i et interview: *"Jeg føler, jeg har lært slagene bedre i disse fire timer, end jeg har gjort i de to år, jeg har gået til badminton"* (Bilag 7)

Forløbet i både B og C klassen udviklede til dels elevernes selvbestemmelse, da de her måtte være kreative. De fik tænkt mere selvstændigt end i A klassen, og de fik herigennem udviklet en del af deres personlige kompetence. I både B og C klassen burde det have været muligt for eleverne at tage ansvar og udvikle deres kommunikation i samarbejdet om udviklingen af minispillet og udviklingen af deres undervisning for de andre i klassen. Dette kunne have udviklet deres sociale kompetence. Det viste sig dog især i C klassen at være for udfordrende og som før beskrevet for tidspresset. Jeg vurderer altså, at den sociale kompetence ikke blev udviklet i den grad, jeg havde håbet. Dette medførte modsat A klassen, at mange ikke fik den positive selvoplevelse, da de ikke fik lært de forskellige slag. (Bilag 7)

### 7.3 Thomas Ziehe

Thomas Ziehes tese om at de senmoderne unge er styret af deres egenverdener stemmer godt overens med den indgangsvinkel, jeg fornemmede, eleverne havde til mit MBU forløb, hvor jeg netop ramte muren af afstandstagen fra elevernes side. Jeg stod som lærer og ville gerne præsentere det nye stof, og med KIE-modellen en ny metode, men blev mødt med attituden: *"Hvorfor er det vigtigt for mig at lære?", Hvad har det med mig at gøre?"*

Elevernes konstante frygt for ikke at præstere og frygten for at dumme sig i den selvstændige opgave, hvor de individuelt skulle ind i cirklen, kan ifølge Thomas Ziehe skyldes, at de unge definerer sig selv ud fra, hvad de finder rart og attraktivt, og netop i en øvelse som denne, hvor det kræver en vis selvstændighed, kan eleverne finde det utrygt og derfor udenfor det felt, de finder attraktivt. Hvis eleverne har besluttet, at emnet ikke er interessant for dem, og samtidig ikke finder det rart at være i, kan det blive en hæmsko for deres potentielle udvikling i en sådan øvelse. En anden faktor kan også være elevernes manglende eller lave self-efficacy. (Bandura, 2012)

Jeg ville i mine KIE forløb og med den mere innovative og kreative tilgang gerne ryste eleverne, og netop skabe den gode anderledeshed, som Thomas Ziehe taler om. (Ziehe, 2004) Jeg ved fra Fælles Mål, at eleverne tidligere i deres skolegang har arbejdet med bevægelse til musik, (Undervisningsministeriet, 2009) men var samtidig klar over, at de ikke før havde arbejdet med det på denne kreative måde. Heri skulle det anderledes bevidst ligge. Jeg kan dog via efterfølgende refleksioner over praksis sidde med en følelse af, om det overhovedet kan lade sig gøre at skabe denne gode anderledeshed, hvis eleverne er hæmmet af andre dimensioner som frygten for at dumme sig eller har for lav self-efficacy til den pågældende opgave.

I badmintonforløbet med 8. klasserne ville jeg anvende badminton som aktivitet. Igennem

badminton havde jeg til formål at "ryste" dem ved anvendelsen af KIE-modellen, og derved afprøve nye metoder for at opnå god anderledeshed for eleverne. Det var dog tydeligt i min undervisning, at mesterlæreprincippet var den bedste metode i opnåelsen af mine opsatte mål. Som ovenstående analyse belyser, må man i arbejdet med KIE-modellen være klar over hvad man vil bruge modellen til, og opsætte mål, samt lave aktiviteter der stemmer overens. Man må også her være opmærksom på, at hvis KIE-modellen skal fungere som god anderledeshed, kræver det at eleverne kan se, at det hænger sammen med deres egenverdener. I mine badminton KIE-forløb var der muligvis for stor afstand til elevernes egenverdener, de kunne ikke genkende denne måde at arbejde med badminton på.

## 8 Diskussion

Vi lever i dag i et senmoderne videnssamfund, som kræver, at man kan navigere i den konstante strøm af nye informationer og ny viden. Dette samfund skal eleverne rustes til at bevæge sig ud i ved at tilegne sig de forskellige handlekompetencer. (Rønholt & Peitersen, 2010)

Nogle elever dyrker idræt i deres fritid og har stor interesse for dette felt, mens andre elever slet ikke hverken dyrker idræt eller har interesse for faget. Altså kommer eleverne med vidt forskellig indgangsvinkel til idrætsfaget. Planlægningen af idrætsundervisningen kan derfor være udfordrende, men ikke desto mindre har vi som i skolens andre fag nogle CKF'er, der skal opfyldes. (Ibid.) Ligesom vi må forholde os til formålsparagrafferne for skolen som helhed. Det kan til tider dog være svært at få formålsparagrafferne koblet på skolens praktiske virke. Formålsparagrafferne befinder sig på et højt abstraktionsniveau, og det kan være svært at få dem "ind i klassen". Her bliver det altså nødvendigt at lave nogle mellemregninger, der befinder sig et sted imellem. Disse mellemregninger er konkret, hvordan undervisningen skal opbygges, hvilke mål man har osv. Her er det samtidig vigtigt at overveje, hvilket indhold og hvilke arbejdsmåder der kunne være hensigtsmæssige. Det leder mig videre til inddragelsen af den didaktiske trekant. For når vi står i undervisningssituationen spiller tre faktorer ind - læreren, eleven og indholdet. Disse tre dimensioner må spille sammen for at skabe god og lærerig undervisning. Det er altså vigtigt, at alle tre dimensioner er nøje overvejet for at, i dette tilfælde idrætsfaget, ikke ender med kun at blive en aktiv pause, som EVA og SPIF rapporten belyser, men derimod et dannelses- og læringsfag.

Ud fra ovenstående samt min analyse vil jeg diskutere, om KIE-modellen så netop kan være med til at skabe den gode undervisning, præget af den kvalitet, som vi i den danske folkeskole ønsker at videregive til vores elever.

### 8.1 KIE-modellens styrker

KIE-modellen kan i mange situationer i idrætsfaget være med til at sætte fokus på mere end det endelige spil, igennem det grundige arbejde i selve processen. Fokus bliver altså flyttet, hvilket jeg mener, idrætsfaget har brug for. I øjeblikket hersker den omtalte bolddiskurs. Jeg mener, KIE-modellen blandt andet kan være med til at ændre denne bolddiskurs, da den kan afhjælpe

problemet, som bliver omtalt i SPIF rapporten. Polariseringen vokser til stadighed som før nævnt. Det gør det svært for de idrætsusikre i mange henseender. Her mener jeg KIE-modellen og den mere kreative tilgang kan bidrage med en mere alsidig undervisning, hvor eleverne både kan arbejde med et kendt stof, nyt stof og på nye måder. Det vil altså kræve noget andet af alle elever, både de idrætsusikre men også i høj grad de idrætssikre elever. De skal kunne finde på ideer, kommunikere og samarbejde, samt øve, træne mm. for at skabe et produkt, der skaber værdi for andre. Dette, mener jeg, kan afhjælpe den omtalte polarisering, som hersker i dag.

Eleverne er generelt glade for idræt i den danske folkeskole. I EVA rapporten tydeliggøres dog, at især eleverne i udskoling har manglende motivation. Jeg vurderer, at KIE-modellen her kan bidrage med at øge denne motivation bl.a. ved, at læreren tager udgangspunkt i stof, der lægger sig op af elevernes egenverden, men samtidig skaber den gode anderledeshed, som Thomas Ziehe omtaler. Dette ved at benytte et kendt stof men på en ny og mere kreativ måde. Eleverne vil gerne kunne se en mening med det, de laver og kende til målet med opgaven. Her vil den værditilskrivning, som ligger i det entreprenante rum give mening for eleverne. Jeg mener, KIE-modellen kan give denne aldersgruppe et løft i deres holdning til faget og skabe den nødvendige motivation. En anden ting, jeg i høj grad også vurderer som en styrke ved KIE-modellen, er det potentiale, der ligger for medbestemmelse. I både det kreative og innovative rum kræves der af eleverne, at de skal være medbestemmende, da rummene lægger op til, at eleverne selv skal udvikle et produkt. De er nødt til at være medbestemmende igennem processen, da det er deres indflydelse, der skaber slutproduktet. De må derfor tage ansvar for dette indenfor de opsatte rammer. Netop det at modellen kræver faste rammer, mener jeg er positivt. Vi ved fra EVA og SPIF rapporten, at eleverne gerne vil være medbestemmende, men at de også ønsker, at det skal være inden for faste rammer.

Med Citater som: *"Skolen skal lære dem det, som virkeligheden ikke kan."* og: *"Skolen skal lære dem det, de ellers ikke ville lære..."* (Hvid, 2000) understreger Thomas Ziehe, at den undervisning vi skal lave ikke må ligge for tæt op af virkeligheden. Samfundet efterspørger, at vi skal være mere innovative og nytænkende end tidligere. Dette vil altså være et krav til eleverne i deres fremtidige liv. I Skolen kan vi derfor være med til at give dem redskaberne og lære dem, hvordan de rent faktisk kan nå dette. Her tænker jeg KIE-modellen kan bidrage med indsigt, erfaring og erkendelse, der vil være brugbar for eleverne i deres videre liv. Modellen tydeliggør for eleverne, hvordan man i en proces kan arbejde med at blive mere innovativ og kreativ tænkende. Eleverne vil i de forskellige rum opleve at arbejde på en anderledes måde både med kendt stof såvel som ukendt stof.

## 8.2 KIE-modellen og de almene handlekompetencer

Den kreative og innovative tilgang og hermed den divergente tænkning kan få plads til udfoldelse i arbejdet med KIE-modellen, hvilket efter min vurdering kan medføre styrkelse af elevernes handlekompetencer. I det kreative rum kan eleverne, som beskrevet i mit analyseafsnit, udvikle



den personlige kompetence og deres self-efficacy, da eleverne i dette rum må tænke selvstændigt, og deres ideer må accepteres. De må ligeledes kommunikere og samarbejde samt gå med på gruppens ideer, som er en del af det kreative rum. Herved kan de udvikle deres sociale kompetencer. I det innovative rum er det vigtigt, at hver enkelt bliver hørt, og at de fordyber sig og undersøger. Det er her, de må udvælge deres ide, hvilket igen er noget, de i gruppen skal blive enige om, og det kræver samarbejde. De sociale kompetencer er altså i høj grad i spil, og udviklingen heraf forekommer i særdeleshed i dette rum. Ligeledes skal de acceptere hinanden, alle ideer skal høres, hvilket igen udvikler den personlige kompetence og kan styrke elevernes positive selvoplevelse. Den personlige kompetence bliver i høj grad også udviklet i dette rum, da eleverne må tage initiativ til at skabe det produkt, der senere skal give værdi. Deres kropslige kompetence kan også i det innovative rum udvikles, da eleverne især i idræt ofte skal skabe et kropsligt produkt, hvilket fordrer, at de må udvikle færdigheder inden for forskellige idrætslige felter. De må ligeledes gennem processen øve, lege og træne, hvilket er med til at udvikle deres idrætslige kompetencer. I det entreprenante rum udvikles handlekompetencen også kaldt "doing" kompetencen, da den endelige udvalgte ide nu konkret skal udføres i praksis og omsættes til reel handling. Det at kunne handle giver selvværd og er i høj grad derfor med til at udvikle den personlige kompetence. Eleverne vil få en mestringsoplevelse, da de finder løsninger og udfører dem. Dette vil igen være med til at styrke deres self-efficacy, som vil gavne dem i deres fremtidige liv.

Vi ved fra EVA rapporten, at lærerne gerne vil se idræt som et dannelsesfag, og ikke som en aktiv pause fra de boglige fag. Jeg vurderer, at KIE-modellen kan være med til at styrke alle CKF'er, og dermed få sat fokus på alle dele af idrætsfaget. På denne måde kan der blive sat fokus på, hvad eleverne skal lære, og ikke kun hvad de skal lave. Hermed ligger muligheden for at gøre idræt til et læringsfag i min optik, hvor der er rig mulighed for udvikling af den almene handlekompetence hos hver enkelt elev.

### 8.3 Målsætning

Målsætning er vigtig i alle fag. Vi må også i arbejdet med KIE-modellen have målsætningen for øje. I EVA rapporten fremgår det, at idræt ofte er et fag uden målsætning. Her tror jeg til dels også, KIE-modellen kan bidrage med noget positivt, hvis man som lærer formår at udnytte det potentiale, der ligger i KIE-modellen. I det entreprenante rum er grundstenen, at det produkt man i de to foregående rum har udviklet, nu skal færdigbearbejdes og skabe værdi for nogen. Det kan være man skal vise en dans for et publikum efter et MBU forløb, det kan være en fremlæggelse, hvor man videregiver viden til klassekammerater, eller det kan være et håndgribeligt produkt, som nogle mennesker i samfundet skal kunne få gavn af. I det entreprenante er værditilskrivningen altså omdrejningspunktet og ofte målet med hele KIE-processen. Det vil sige, at målet i et undervisningsforløb, hvor læreren benytter sig af KIE implicit, ligger i modellen. Man kan så diskutere, om det, at produktet skaber værdi for andre, kan være et mål i sig selv. Man bør i min optik i arbejdet med KIE hele tiden støtte op med faglige mål i forhold til det valgte emne, samt



have delmål undervejs. Omvendt er det måske delmål i sig selv at nå til et vist stadie i hvert rum. Der er en række tools, som lægger godt op til, at eleverne når delmål undervejs. (Kromann-Andersen & Jensen, 2009) Men det kan til tider være svært som lærer at skelne mellem de tre rum. Derfor bør man sætte sig disse delmål. Jeg mener, det er vigtigt at udnytte potentialet i modellen og ikke skøjte henover vigtigheden af hvert rum. For som i mit badmintonforløb, hvor processen ikke fungerede optimalt i B og C klassen, kan man være nervøs for, om der har været læring til stede, hvilket i bund og grund må være målet med de modeller, vi udvælger som metode i vores undervisning. Jeg kunne netop have opsat delmål i arbejdet i de forskellige rum. På den måde kunne jeg have sikret mig et større fagligt udbytte. Det står mig klart efterfølgende, at man bør arbejde i hvert rum, hvis man inddrager modellen. Ikke dermed sagt at man ikke kan arbejde med innovation i sin undervisning i små bidder, men i forhold til KIE-modellen og de erfaringer jeg gjorde mig i min praktik, ser jeg det som nødvendigt at arbejde i hvert af de tre læringsrum.

Ifølge Hilbert Meyer ved vi, at kvalitetsrig undervisning består af en række parametre. Klar struktur er et af de ti omtalte punkter, hvilket KIE-modellen i høj grad opfylder, grundet de klare rammer i hvert læringsrum. Et andet punkt er hensigtsmæssige øvelser eller træning i forhold til, hvad eleverne skal lære. Her bekræfter det mig i, at KIE-modellen skaber kvalitet. Der er som før nævnt lavet en række tools passende til KIE-modellen, som i høj grad kan opfylde dette. Dette er tools som fx brugen af post it, idestafet, brainstorming på forskellige måder og 3 for, 3 imod. (Kromann-Andersen & Jensen, 2009)

Efter min vurdering er der ud fra ovenstående stort potentiale for udvikling af elevernes handlekompetencer i arbejdet med KIE-modellen. Målsætningen ligger til dels implicit i modellen, og der er mulighed for at arbejde med elevernes egenverdener, mens det samtidig er muligt at skabe den gode anderledeshed. Dette lyder alt sammen positivt, og er det til dels også. Jeg står dog alligevel tilbage med følelsen af, at modellen har visse mangler.

#### **8.4 Mangler i KIE-modellen**

Vi må som med alle andre didaktiske modeller i vores undervisning være bevidste om, hvad det er den specifikke model kan bidrage med i vores undervisning og være kritiske over for dem. Ingen modeller kan efter min vurdering stå alene uden indhold, mål og omtanke. Vi må nøje overveje potentialet i modellen og stille os selv spørgsmålet, hvad det er, vores elever skal lære. Ligeledes må vi ifølge Hilbert Meyer huske, at god og effektiv undervisning ikke er præget af bestemte metoder eller undervisningsformer. Man må som lærer kigge på de mere fundamentale kvaliteter, en undervisning skal indeholde. Dette er kvaliteter, der går på tværs af metoder og former og understreger, at en model som KIE ikke skal stå alene. (Laursen, 2009)

Evalueringen, ved vi som lærere, er en vigtig del. Her vurderer jeg, at KIE-modellen har en svaghed. Eller rettere sagt er det tydeligt her, hvorfor KIE-modellen ikke kan stå alene. Vi kan selvfølgelig se det endelige produkt, og i nogen grad vurdere om det skaber værdi, men en

egentlig evaluering af processen og om målene er nået, kræver yderligere evaluering efterfølgende. Dette kan gøres på mange måder, både mundtligt, skriftligt, ved tests, fremlæggelser osv. Det kræver, at læreren i arbejdet med KIE-modellen er meget opmærksom på dette. Her ville FIRE design modellen være brugbar, da der netop her er medtænkt en evalueringsfase i modellen. I denne evalueringsfase vil eleverne skulle reflektere over egen praksis, hvad de har lært, og i den forbindelse erfaringsudveksle med klassekammeraterne. I denne model findes også en række tools, man kan benytte, og der er lavet specifikke tools til evalueringsfasen, som vil være brugbar. (Rohde & Olsen, 2013)

Når man arbejder med KIE-modellen, leder man sine elever igennem en styret arbejdsproces, hvor der er en helt naturlig progression til stede. Det vil være tydeligt for eleverne, hvad de skal opnå inden for hvert rum, da rammerne i modellen er så klare, som de er. Dog er det en forudsætning, at læreren forstår sin rolle i arbejdet med KIE-modellen og kan skelne mellem de tre rum. Læreren må som tidligere nævnt være facilitator og rådgiver i processen. Hvis ikke dette overholdes kan det gøre arbejdet med processen meningsløs, da eleverne derved ikke vil udvikle de kompetencer, som modellen kan medvirke til. Modellen er altså på ingen måde "skudsikker", og læreren må bruge ressourcer på at lære sin rolle at kende. Hvis læreren kommer med svarene for eleverne, vil deres kreativitet og selvstændighed i processen ødelægges.

Ligeledes vurderer jeg, at KIE-modellen mangler en fase før det kreative rum. Nemlig den fase, som man eksempelvis i 4D modellen, kalder discoveryfasen, (Monberg, 2005) og i FIRE design modellen kalder forståelsesfasen. (Rohde & Olsen, 2013) I KIE-modellen arbejder man direkte i det kreative rum uden nogen form for indsigt i den eksisterende verden. Dette kunne blandt andet være, at eleverne i et MBU forløb skulle se en musikvideo, eller nogle dansetrin inden den kreative fase. Dette vil kunne give eleverne den nødvendige erfaring, det kræver at arbejde kreativt. De vil altså kunne bearbejde oplevelsen fra indsigtssdelen og anvende den i det kreative rum.

I hvert rum i KIE-modellen er det som før beskrevet muligt at udvikle mange kompetencer. Hvis denne indsigtssfase var en del af modellen, ville eleverne her kunne have haft mulighed for at udvikle deres personlige kompetence ved at reflektere og vurdere et baggrundsmateriale. De ville her have fået et kendskab til de forskellige dele af det emne, de senere skulle arbejde med og fået udviklet deres idrætslige kompetence igennem dette kendskab. Ligeledes kunne en "discovery" fase udvikle deres kropslige kompetence, da de her ville have muligheden for at imitere.

Jeg kan se, at jeg implicit har medtænkt denne fase i mit MBU forløb, da jeg viste dem jumpstyle trinene, samt i min opvarmning hvor jeg ligeledes benyttede forskellige dansetrin. Dette gjorde jeg bevidst for at hjælpe eleverne i den idégenererende fase, da jeg fandt dette var en mangel ved modellen.

Lene Tanggaard siger, at kreativitet er noget, der skal læres. (Tanggaard, 2009) Og jeg ved fra teorien omkring KIE-modellen, at man som lærer må arbejde med modellen flere gange før,

eleverne værner sig til denne metode. Der kan altså være mange grunde til, at flere dimensioner i mit undervisningsforløb ikke gik, som forventet. Dette må man som lærer gøre sig bevidst, når modellen tages i brug. For at modellen skal fungere, kræver det tålmodighed og tilvænnelse for både elever og lærere i min optik. Det kan som sagt være svært at skelne mellem de tre rum i KIE-modellen, og man må også her værne sig til og øve sig i arbejdet med KIE-modellen. Ligeledes bør man være bevidst om, at mange af de tools, der er lavet til KIE-modellen, er meget individorienterede. Derved opnår man ikke de fordele, der kan ligge i gruppearbejdet. Jeg mener, det er gavnligt at være kreativ i samarbejde med andre, hvilket dette kan hindre, og jeg mener, man som lærer bør tilføje tools, der lægger op til dette. Faghæfte 47 belyser, at det er vigtigt, at eleverne får mulighed for at lære sammen med andre for at udvikle sig alsidigt. (Undervisningsministeriet, 2010)

Man bør ligeledes tilføje tools, der er lavet specifikt til idrætsfaget, da de tools, der er udarbejdet til KIE-modellen, mangler disse. Jeg savner her tools, der understøtter de forskellige dele af faget. Dette kan medføre, at nogle idrætslærere har svært ved at se mulighederne i modellen.

### 8.5 KIE og opkvalificering af idrætsfaget

For at opkvalificeringen af faget kan finde sted er det ikke nok kun at benytte KIE-modellen og være nytænkende som lærer. Hvis billedet ikke ændres i forhold til opbakningen fra ledelse, forældre og kolleger, kan den ønskede opkvalificering ikke lykkes. Opbakningen er til stadighed ifølge SPIF rapporten for ringe. (Munk & von Seelen, 2011)

Jeg tror på, at når vi holder skole, er det et fælles projekt. Tiltag som KIE-modellen og implementeringen af den mere kreative tilgang, såvel som implementeringen af andre spændende didaktiske metoder, kan aldrig stå alene. Det skal være i sammenspil med alle skolens instanser, og det kræver opbakning.

Man må som kommende lærer formode, at den forandring, vi i øjeblikket står over for i form af den nye folkeskolereform, kan være med til at opkvalificere idrætsfaget og forhåbentlig skabe den nødvendige opbakning til faget. Vi skal i Danmark til at tænke undervisning på en anden måde, end vi hidtil har gjort. Et af de meget interessante punkter i skolereformen fra idrætslærerens synsvinkel, er den øgede fokus på motion og bevægelse koblet sammen med det faglige indhold. Dette, vurderer jeg, kan være med til at skabe mere motivation blandt eleverne, da bevægelse og motion kommer til at indgå som en større del af deres hverdag. (KL, 2013) Hvis eleverne er mere motiverede og har større fornøjelse ved bevægelse, åbner det forhåbentlig for, at en opkvalificering af idrætsfaget kan finde sted.

Med mere fokus på motion og bevægelse bliver der forhåbentlig større mulighed for at arbejde med forskellige tilgange til idrætsfaget, herunder eksempelvis den mere innovative tilgang.

Læreren må, som Per Fibæk Laursen beskriver det både være teknisk og etisk god. Jeg vurderer, at KIE-modellen kan understøtte begge dimensioner. Eleverne vil både lære nyt stof, på en ny måde

og samtidig udvikler det deres handlekompetencer. Man skal som lærer huske, at forskningen peger på, at effektiv undervisning ikke er præget af bestemte metoder eller undervisningsformer. Kvalitetsrig undervisning kan altså se ud på mange måder. KIE-modellen kan være et bud herpå, dog med ovenstående mangler in mente.

*”Institut for fremtidsforskning peger på, at mens de studerende i dag skal være fleksible og samarbejdende, skal de i morgen være visionære, kreative, engagerede, kontaktskabende og iværksættende.”* (Kromann-Andersen & Jensen, 2009, s. 10) Derfor giver det alt i alt efter min vurdering god mening at arbejde med kreativitet og innovation i den danske folkeskole og herunder også i idrætsfaget.

## 9 Konklusion

Regeringens ønske om, at vi stimulerer eleverne i skolen til at tænke nyt og blive entreprenørielle, skyldes samfundets efterspørgsel på unge mennesker, der i fremtiden kan løse samfundets udfordringer. Det kan i den danske folkeskole både for elever og lærere være en udfordring at være kreative og innovative, og det kræver, at begge parter gør en indsats. Vi skal i folkeskolen være med til at danne eleverne til hele mennesker, der kan begå sig, handle og tage stilling. Dette gælder for alle skolens fag, også idræt. Altså skal de igennem skolens fag udvikle og styrke deres almene handlekompetencer.

Både lærere og elever har i øjeblikket ifølge EVA og SPIF rapporten en holdning til idrætsfaget, som bærer præg af, at faget ses som en aktiv pause og ikke som et læringsfag. Jeg må derfor som kommende lærer have fokus på, at være med til at opkvalificere faget, så det i fremtiden vil blive et lærings- og dannelsesfag.

Eleverne kommer med forskellige baggrunde og dermed forskellige indgangsvinkler til idræt, og det kan derfor være en udfordring for lærerne at planlægge en undervisning, der tilgodeser dette. Det er derfor vigtigt som lærer, at være bevidst om at læreren, eleven og indholdet må spille sammen for at skabe kvalitet i idrætsundervisningen.

KIE-modellen og heri den innovative tilgang kan være med til at udvikle en række kompetencer, der styrker elevernes almene handlekompetencer. KIE-modellen indeholder en række forcer, som vil kunne bidrage til en opkvalificering af idrætsfaget og netop skabe den sammensmeltning mellem undervisningens tre parter: Læreren, eleven og indholdet. Modellen kan blandt andet flytte fokus fra det færdige spil, hvilket vil kunne afhjælpe den bolddiskurs der hersker i øjeblikket. Ligeledes er der mulighed for, at eleverne kan være medbestemmende i arbejdet med KIE-modellen. Der er faste rammer opsat omkring hvert læringsrum, hvilket må siges at være positivt i forhold til det, eleverne efterspørger. De vil ifølge EVA rapporten og SPIF gerne være medbestemmende, dog stadig indenfor faste rammer. KIE-modellen skaber en god struktur i et

undervisningsforløb, hvilket er et af de parametre Hilbert Meyer har, når der snakkes om kvalitet i undervisningen.

Modellen kan bidrage med indsigt, erfaring og erkendelse i arbejdet i de tre læringsrum. Dette vil være brugbart i elevernes udvikling til deres videre liv. Herunder tænker jeg på udviklingen af deres handlekompetencer.

Den divergente tænkning, som ligger i brugen af KIE-modellen, kan styrke elevernes handlekompetencer. De kan her udvikle dem inden for hver enkelt af de fire handlekompetencer som Rønholt omtaler i sin model. I mit undervisningsforløb blev det tydeligt, at modellen blandt andet kan styrke den personlige kompetence samt elevernes self-efficacy gennem den selvbestemmelse, der kræves af eleverne i de tre læringsrum. Eleverne må tage initiativ og høres og må tænke selvstændigt i de forskellige dele af processen. Den kropslige kompetence bliver også udviklet i arbejdet med KIE-modellen. Det gør den blandt andet i det innovative rum, hvor eleverne ofte skal skabe et kropsligt produkt. Her kan de udvikle færdigheder inden for forskellige idrætslige felter. Den idrætslige kompetence udvikles, da eleverne må prøve, lege, øve og træne de forskellige ideer, som de udvikler i både det kreative og innovative rum. Den sociale kompetence er i høj grad i spil i arbejdet med KIE-modellen. Eleverne må samarbejde, kommunikere og forhandle, når de eksempelvis i mit MBU forløb arbejder i grupper. Her må de tage ansvar for at få udviklet et produkt, der i det entreprenante skal skabe værdi for deres klassekammerater.

Det kræver dog tilvænning at arbejde med kreative og innovative processer, og helt specifikt kræver det tilvænning at arbejde med en model som KIE i idræt. Det er vigtigt, at læreren forstår sin rolle i processen og husker vigtigheden af arbejdet i hvert af de tre læringsrum: Det kreative rum, det innovative samt det entreprenante rum. Eleverne skal øve sig i det at turde, at være kreative og komme med vilde forslag, samt øve sig i at huske værditilskrivningen i det, de laver i skolen. Samtidig kræver det en vis tid at skabe den nødvendige selvstændighed som modellen kræver. Processen kræver nemlig, at alle kommer frem med deres ideer.

KIE-modellen kan efter min vurdering og praksiserfaring ikke stå alene. En af grundene til dette er den manglende indsigt fase, samt den manglende evalueringsfase. Disse faser må man som lærer selv medtænke i arbejdet med modellen.

De tools, der ligger som værktøjer i arbejdet med KIE-modellen, er ikke lavet til idrætsfaget, og det kan derfor som idrætslærer være en udfordring i arbejdet med modellen. Ligeledes er de allerede udarbejdede tools meget individorienterede, hvor man også her som lærer må have fokus på at tilføje mere gruppeorienterede værktøjer. Dette grundet den viden vi har omkring vigtigheden af at indgå i sociale relationer og vigtigheden af at samarbejde i skolen.

For at kunne skabe succes med den innovative tilgang til idrætsfaget, herunder eksempelvis arbejdet med en model som KIE, vurderer jeg, at det kræver større opbakning og motivation for

faget, end der ses i dag. Man kan håbe, at den nye reform, med mere fokus på bevægelse og motion, kan skabe større motivation for innovative processer i et fag som netop idræt, og at opbakningen til faget generelt bliver større.

KIE-modellen kan efter min vurdering være med til at sætte fokus på alle fagets CKF'er, og hermed er der mulighed for at gøre idræt til et læringsfag med rig mulighed for udvikling af de almene handlekompetencer, og dermed er det muligt at opkvalificere idrætsfaget.

## 10 Perspektivering

Til trods for denne opgaves afgrænsning er det i virkeligheden ikke tilstrækkeligt udelukkende at se på KIE-modellen, når man vil undersøge om den innovative tilgang kan være med til at opkvalificere et fag som idræt. Man kan som i min opgave godt diskutere, hvad KIE-modellen kan, og hvad den mangler, men en anden gang ville det være interessant at se det i lyset af hele den entreprenørskabsbølge, som ruller i øjeblikket. Her kunne man gå nærmere ind i entreprenørskabsundervisningen som den nye folkeskolereform og de nye Fælles Mål indeholder. (Undervisningsministeriet, 2013)

I forbindelse med det entreprenante kunne man i en anden opgave dykke ned i fortagsomhedspædagogikken, som Anne Linstad Kierketerp har forsket i og herunder kigge nærmere på, hvilke kvaliteter der ligger i SKUB modellen. (Kierketerp, 2012) Man kunne ligeledes sammenligne og diskutere KIE-modellen i forhold til andre innovative modeller som FIRE design modellen og 4D modellen, og gå i dybden med disse ud fra mit kendskab til, at FIRE design ligesom KIE-modellen er lavet til undervisning, hvor 4D modellen oprindeligt er udarbejdet til virksomheder. Det kunne også være interessant at se nærmere på idræts- og læringshjulet, og hvor man kunne sammenkoble denne med de innovative modeller. Hjulet kan benyttes som redskab i idrætsundervisningen, hvis eleverne skal være med til at planlægge undervisnings- og læringsmål samt indhold. Her kunne det være interessant at koble den sammen med fx KIE-modellen og lade den være en understøttende del i fx det kreative rum.

Det kunne også have været spændende at udvikle tools til KIE-modellen, som kunne være specifikt rettet mod idrætsfaget, med fokus på bevægelse og de specifikke CKF'er for faget.

Det er nu vedtaget, at idræt skal være prøvafag i fremtiden. Hvis jeg havde haft mere plads i min opgave kunne det have været interessant at se nærmere på elevernes motivation. Jeg fornemmede en manglende motivation for dele af idrætsfaget i min praktik, og er spændt på, hvad den nye reform, samt vedtagelsen af idræt som prøvafag medfører. Jeg havde fundet det spændende at koble dette sammen med min tanke om den opkvalificering, jeg finder nødvendig for idrætsfaget i fremtiden. Denne diskussion lader jeg dog være åben og venter i spænding på resultater af, hvad både den nye reform samt idræt som prøvafag fører med sig.

## 11 Litteraturliste

- Bandura, A. (amrts 2012). Self-efficacy. *Kognition og pædagogik*
- EVA. (2004). *Idræt i folkeskolen - Et fag med bevægelse*. Danmarks evalueringsinstitut.
- Hansen, C. R. (2010). *Pionermagasinet 05* .
- Hvid, M. (2000). *Folkeskolen.dk*. Hentet fra Folkeskolen.dk - Fagblad for undervisere:  
<http://www.folkeskolen.dk/7239/skolen-som-modkultur>
- Juul, H. (2010). *Pædagogik et overblik*. København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Kierkebjerg, A. L. (marts 2012). Fortagsomhedspædagogik - SKUB metoden. *Kognition og pædagogik* .
- KL. (2013). *Understøttende undervisning*. Kommuneforlaget A/S.
- Koch, B. (1998). *Hvad skal vi med idræt i skolen?* Kolding: Kroghs Forlag.
- Kristensen, H. J. (1995). *Pædagogik, Teori i praksis - skolen i 90'erne*. København: Gyldendal.
- Kromann-Andersen, E., & Jensen, I. F. (2009). *KIE- modellen, innovativ undervisning i folkeskolen*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Laursen, P. F. (2009). Den gode og autentiske lærer. I B. G. Hansen, *Almen didaktik, relationer mellem undervisning og læring* (s. 171-188). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Madsen, C. (2006). *Evalueringsfaglighed i skolen*. Unge pædagoger og forfattere.
- Monberg, T. (2005). *Konfliktens redskaber - fra ubevidst kultur til bevidst strategi*. Børsen.
- Munk, M., & von Seelen, J. (2011). *Status på idrætsfaget 2011 (SPIF)*. Haderslev: KOSMOS.
- Rohde, L., & Olsen, A. L. (2013). *Innovative elever - Undervisning i FIRE faser*. København: Akademisk forlag.
- Rønholt, H., & Peitersen, B. (2010). *Idrætsundervisning - En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusulanums Forlag og Institut for Idræt.
- Tanggaard, L. (2009). *Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L., & Stadil, C. N. (2012). *I bad med Picasso, Sådan bliver du mere kreativ*. København: Gyldendal.
- Undervisningsministeriet. (2010). *Faghæfte 47 - Elevernes alsidige udvikling*.  
Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål - Faghæfte 6, idræt*. Undervisningsministeriet.



Undervisningsministeriet. (2013). *Undervisningsministeriet - ny skolereform*.

Undervisningsministeriet.

Winther, H., Engel, L., Nørgaard, M.-b., & Herskind, M. (2010). *Fodfæste og himmelkys - undervisning i rytmisk bevægelse, gymnastik og dans*. København: Institut for idræt.

[www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk). (u.d.). Hentede 2013 fra Den store danske.

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Politisk revy.

## **12 Bilagsoversigt**

Bilag 1 – Folkeskolens Formålsparagraf

Bilag 2 – Helle Rønholt, Almen Handlekompetence

Bilag 3 – Undervisningsforløb 6. klasse

Bilag 4 – Uddrag fra logbog, 6. klasse

Bilag 5 – Undervisningsforløb 8. klasse

Bilag 6 – Eksempel på badmintonpost

Bilag 7 - Uddrag fra logbog, 8. klasse + Uddrag af interview