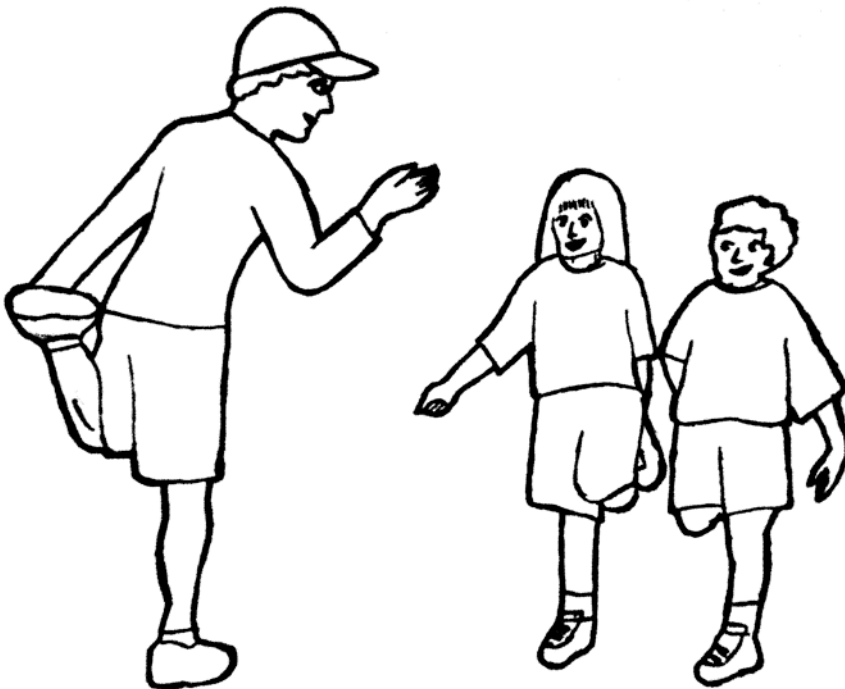


Hvordan kan elevernes læringsproces i vejledningstimerne frem mod 9. klasseprøven i idræt optimeres?

Et multicasestudie om vejledningstimerne frem mod 9. klasseprøven i idræt, set fra et elevperspektiv.

How can the pupils' learning process during supervision classes up to the 9th grade P.E. exam be optimized?



Mikael Hansen (307093)

Vejleder: Louise Kamuk Storm

Anslag: 95.539

27.11.2015

Indeværende speciale er udformet i to dele, som præsenteres i nævnte rækkefølge: 1) en indledning til artiklens emneområde med fokus på en udredning af centrale metodologiske udfordringer og refleksioner, der knytter sig til artiklen og 2) en udvidet artikel. Den udvidede artikel henvender sig til tidsskriftet *Journal of teaching in physical education*.

Del 1 Indledning

Formålet med denne indledning til artiklen er, at øge studiets transparens fra metode til konklusion. Dette gøres ved at indføre læseren i centrale metodologiske udfordringer og refleksioner.

Metodologiske udfordringer og refleksioner ved det etnografiske feltarbejde i studiet

En klassisk metodologisk problemstilling inden for kvalitative studier er objektivitetsproblemet. I relation til artiklen udfoldes objektivitetsproblemet som en metodisk videnskabelig udfordring og ressource i kvalitative studier. I den kvantitative videnskabsforståelse vil subjektiviteten skulle elimineres eller kontrolleres. Heroverfor står den kvalitative forståelse, som forsøger at inddrage, belyse og problematisere forskerens subjektivitet, for netop at gøre subjektiviteten til en ressource frem for et problem (Karpatscof, 2010). Jeg vil i de følgende afsnit belyse og problematisere mine personlige antagelser, erfaringer og viden således, at læseren kan gennemskue hvilke konsekvenser det har haft på datakonstruktionen og analyseprocessen.

Åbenhed om bl.a. forskerens antagelser er en afgørende kvalitetsindikator for at opnå transparens i kvalitativ forskning. Antagelsen er, at åbenhed tillader læseren, at fortolke forskerens data og forståelse af dem samt overveje alternativer (Tanggaard og Brinkmann, 2010). En del af baggrunden og motivationen, for at give mig i kast med studiet, var min antagelse om, at den opgave, der ventede idrætslærerne på nogle parametre ville overstige deres kompetencer. Forstået på den måde, at lærerne ikke havde erfaring med eller viden om, at vejlede elever frem mod en prøve i idræt. Tilmed havde de relativt kort tid til, at sætte sig ind i vejledningen til prøven i idræt, idet den først blev tilgængelig i september, hvor skoleåret var startet. Min antagelse var, at dette ville forringe lærernes forberedelsesmuligheder og dermed forringe kvaliteten af elevernes læringsproces i vejledningstimerne. En antagelse, der tydeligt indikerer, at jeg forventede at blive

vidne til en vejledningspraksis, hvor der var plads til forbedringer og netop derfor var jeg ekstra opmærksom på optimeringsmuligheder ift. elevernes læringsproces. Studiets resultater skal ses i lyset heraf og giver altså læseren mulighed for, at tage stilling til og reflektere over hvordan resultaterne er fremkommet og overveje alternativer. Alternativer forstået på den måde, at den studerede praksis kunne fortolkes anderledes, såfremt forforståelsen havde været en anden.

I analysefasen, der for mig smeltede sammen med observationerne, fordi jeg allerede under observationerne begyndte at fortolke og analysere, skinner mine personlige idrætslige forhold tydeligt igennem. Ved et tilbageblik på mine seneste fem års uddannelse på studiet Idræt & Sundhed viser sig nogle tydelige forhold fra uddannelsens indhold som går igen i temaerne. F.eks. har jeg haft kurset Aktivitetsudvikling & Bevægelsesmiljøer, hvor jeg bl.a. er blevet undervist i at anvende strukturerede kreative¹ processer til udvikling af idrætslige aktiviteter. Implicit har det præget mine observationer og mit fokus på elevernes kreative proces under mine observationerne. I kvalitativ forskning anses denne form for subjektivitet dog ikke som et problem, men som en ressource for forskningen (Karpatscof, 2010). Mine kropslige erfaringer og kendskab til teori inden for strukturerede kreative processer gjorde mig i stand til allerede under observationerne, at analysere elevernes adfærd og i sidste ende komme med teori bårne anbefalinger til, hvordan f.eks. strukturerede kreative metoder kan optimere elevernes læringsproces i vejledningstimerne. Derfor bliver mine personlige erfaringer og viden en klar styrke for studiets anbefalinger. På samme måde blev temaerne struktur og støtte i vejledningstimerne og elevernes gruppearbejde analyseret og fortolket på baggrund af personlig idrætsfaglig erfaring og viden om problembaseret projektarbejde i grupper. Jeg har qua min teoretiske baggrundsviden kunne sammenholde data med teorier af virkeligheden allerede under observationerne.

Ovenstående refleksioner over hvordan subjektive forhold har præget observation og analyse, er vigtig information for at læseren kan kigge forskeren over skulderen og derved gennemskue hvordan dele af vejen fra metode til studiets konklusioner er fremkommet. Det giver samtidig mulighed for, at den særligt interesserede kan lade sig inspirere og forsøge at lave et lignende studie i tilsvarende eller anden sammenhæng (Tanggaard og Brinkmann, 2010). Det bliver nemmere for andre forskere at teste resultaterne fra nærværende studie. Det er især afgørende viden, fordi analysemetoden ideelt set var tænkt som en analytisk induktion, der

¹ Det, at være aktiv med kroppen er centralt i den kreative proces.

induktivt tog udgangspunkt i, hvad data indeholdte (Boolsen, 2010), men i praksis har teoretiske input allerede under observationerne implicit præget analysen og i sidste ende studiets resultater. Det leder frem til en betydningsfuld refleksion over hvordan teori forholder sig til metode i studiet.

Hvordan forholder studiets anvendte teori sig til metoden?

Det er afgørende for studiets transparens, at jeg forholder mig til ovenstående spørgsmål og derved tydeliggøre, hvordan jeg har anvendt teori i relation til metoden.

Klaus Høyer (2012) giver tre svar på, hvordan teori i hans optik kan bruges i et metodisk perspektiv. Han bruger en *dåseåbner* som metafor for den opfattelse af teori, hvor ontologien kan betragtes som foranderlig. Det betyder at teori bruges til, at afgrænse genstanden, men der er brede rammer for hvilken teori, der kan være relevant for undersøgelsen. Samtidig giver tilgangen mulighed for, at den teori, der anvendes kan forandre sig undervejs i forhold til datamaterialet, der genereres. Tilgangen kan hjælpe med at få hul på undersøgelsen. Dette er en fordel, fordi viden om 9. klasseprøver i idræt er begrænset til et minimum. Derved forstået, at jeg ikke på forhånd kan tilegne mig viden om, hvad der giver mening at undersøge omkring fænomenet. Derfor giver det i lyset af en eksplorativ tilgang også mening, at anvende tilgangen teori som *linse*, hvilket betyder at jeg først lægger en teori ned over empirien når denne analyseres, og ikke som sådan afgrænser fænomenet inden undersøgelsen. I praksis vil mange studier kombinere *linse* og *dåseåbner* tilgangen (Høyer, 2012), hvilket også er tilfældet i dette studie. Udgangspunktet var at lægge min teoretiske forforståelse og derved teoretiske begrænsninger til side og træde åbent ind i feltet for ikke at overse interessante vinkler af fænomenet. For efterfølgende at anvende teori som en linse i analysen af empirien. I praksis kunne jeg ikke lade være med allerede under observationerne, at analysere gennem forskellige teorier som jeg fandt relevante og derved implicit anvende teorierne som en dåseåbner. Kombinationen af dåseåbner og linse tilgangen blev dog en fordel, fordi det hjalp mig med at afgrænse hvilke dele af fænomenet jeg ville undersøge. Derefter hjalp teorierne eksplicit med at få hul på analysen. Ved at anvende teori på denne måde benytter studiet sig af en kombination af flydende og foranderlig ontologi (Høyer, 2012).

Studiets videnskabsteoretiske grundopfattelse er socialkonstruktivistisk. For mig som forsker betyder det, at mit mål for studiets vidensproduktion ikke er, at finde en endelig objektiv sandhed om vejledningstimerne. Heri ligger en antagelse om, at den viden, der produceres gennem min forskning præges af perspektivet der forskes ud fra. Det betyder samtidig, at der alt efter

perspektivet kan produceres forskellig og endog modstridende viden om, hvordan vejledningstimerne kan optimeres (Pedersen, 2012). Jeg har studeret objektet ud fra et forudindtaget perspektiv om, at elevernes læringsproces i vejledningstimerne kunne optimeres og ud fra det perspektiv produceret viden. Havde jeg studeret objektet gennem et andet perspektiv, havde jeg produceret en anden "sand" viden. Viden om fænomenet vil derfor stå stærkere jo flere perspektiver fænomenet er belyst igennem. Fremover vil det være idrætsforskernes opgave at undersøge vejledningstimerne ud fra andre perspektiver og derved opnå mere viden ud fra andre positioner.

Intersubjektivitet ved forsker- og metode triangulering

En refleksion over studiet, som knytter sig til objektivitetsproblemet og troværdigheden af data, er videnskabens krav om intersubjektivitet. Det epistemologiske spørgsmål er om den viden jeg har genereret via observation, uformelle samtaler og interviews er objektiv? Intersubjektivitet betyder ifølge Kvale og Brinkmann; *"enighed eller forståelse mellem to eller flere personer om en iagttagelse eller et argument"* (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 350), og ifølge (Petersen og Muckadell, 2014) skal data, der danner grundlag for teoretiske konklusioner kunne erfares af flere personer. I nærværende studie har jeg gennem forskertriangulering og metodetriangulering opnået dialogisk intersubjektivitet (Kvale og Brinkmann, 2009). Dialogisk intersubjektivitet er bl.a. mulig ved forskertriangulering, hvor to eller flere forskere observerer samme fænomen sammen (Atkinson og Hammersley, 2007). En kollega observerede én dag vejledningstimerne sammen med mig. Det gav os efterfølgende mulighed for kommunikativt at validere vores observationer ved at sammenligne observationerne. Det er en styrke ved studiet, fordi det gav mig mulighed for at spejle mine observationer op mod min kollegas observationer og reflektere over min forforståelse for feltet. I studiet opnås intersubjektivitet også gennem metodetriangulering (Ramian, 2007), idet eleverne under de uformelle samtaler bekræftede mine observationer når jeg spurgte hvordan de oplevede vejledningstimerne. Derudover bekræftede både eleverne og lærerne i interviews foretaget efter observationerne også hvad jeg havde observeret. En vigtig information er her, at jeg ikke spurgte direkte ind til mine observationer, men informanterne selv kom ind på de forhold, som jeg observerede i vejledningstimerne gennem deres beskrivelser og diskussioner. Informanterne, herunder både elever og lærere, bekræftede i interviews resultaterne fra mine observationer, hvilket gjorde at data konvergerede, fordi de understøttede hinanden. Studiets forsker- og metodetriangulering har derfor gennem dialogisk intersubjektivitet i høj grad øget objektiviteten og derved troværdigheden for studiets resultater.

Refleksioner over tidens og rummets betydning for valg foretaget i felten

Den menneskelige faktor er altid tilstede i forskningsprocessen, fordi der altid må foretages en række valg i forskningsprocessen. Den tid og det rum som forskningen foregår i, har ligeledes afgørende indflydelse på forskningsprocessen (Pedersen, 2012); (Tjørnhøj-Thomsen, 2003).

Historisk set er feltarbejdet foretaget i det år, hvor folkeskolernes daglige praksis har gennemgået strukturelle forandringer, hvilket naturligvis både har indflydelse på elevernes og lærernes dagligdag. Her kan nævnes lærernes nye arbejdstidsbetingelser, som har gjort at lærerne har skulle vænne sig til nye arbejdstider. Den nye folkeskolereform har givet eleverne en længere skoledag med fokus på mere bevægelse. For idrætslærerne betød den nye reform at der blev indført en prøve i idræt, hvilken de også skulle forholde sig til. Derfor har jeg som forsker involveret mig i en særlig historisk tid, som både læseren og undertegnede skal forholde sig til, fordi de strukturelle forandringer påvirker felten som jeg undersøgt (Tjørnhøj-Thomsen, 2003).

Det første valg jeg foretog i felten var at følge eleverne frem for lærerne. Argumenterne var for det første at eleverne lod til i mindre grad end lærerne at lade sig påvirke af min tilstedeværelse, hvilket var en fordel fordi jeg var interesseret i at påvirke praksis mindst muligt. Lærerne spurgte f.eks. ind til mine holdninger eller hvad jeg synes var det rigtige at gøre. For det andet havde elevperspektivet den fordel, at jeg kunne følge elevernes adfærd og konkrete handlinger og ikke blot høre om lærernes intentioner. Det var fordelagtigt, fordi jeg på den måde kunne observere hvordan eleverne handlede i vejledningen på lærernes anvisninger. Det var ikke muligt at følge alle elevgrupper i vejledningstimerne, derfor prioriterede jeg at observere de grupper, der var sammensat forskelligt. Det kunne f.eks. være en gruppe, der var blandet ift. køn og en gruppe der kun bestod af drenge. På den måde fik jeg indblik i, hvordan forskellige gruppesammensætninger havde indflydelse på gruppens arbejdsproces.

Det var ikke muligt at observere og koncentrere mig om alle forhold i vejledningstimerne, fordi informanterne var spredt i flere forskellige rum i vejledningstimerne. Eleverne befandt sig i klasselokaler, gymnastiksale, haller, fælles rum og udendørsarealer. Jeg erfarede, at rummet havde betydning for elevernes handlemuligheder og indflydelse på hvad eleverne foretog sig i vejledningstimerne. Jeg blev derfor nødt til, at foretage et valg omkring min placering i felten. Efter observation af den første vejledningstime besluttede jeg mig for fremover at gå med de elever, der gik ud af klassen. Uden for klasselokalets rum var der nemlig størst mulighed for, at grupperne kunne være kropsligt aktive. Jeg var mere optaget af elevernes kropslige aktivitet end

elevernes stillesiddende arbejde i klasseværelset. Under observationerne i gymnastiksalene var jeg placeret i en afstand til eleverne, der gjorde det muligt for mig at høre, hvad eleverne sagde til hinanden, når de arbejdede sammen i gruppen.

At jeg foretog ovenstående valg var afgørende for, at skabe kontinuerlighed og genkendelighed i mine observationer, hvilket var vigtigt for at øge troværdigheden. Samtidig er pointen, at læseren skal bevidstgøres om disse valg, fordi de har betydning for, hvad jeg observerede og i sidste ende konklusionerne.

Del 2 Artikel

Resumé

Formål: Studiet undersøger, hvad der gennem et elevperspektiv kendetegner vejledningstimerne frem mod 9. klasseprøven i idræt. **Metode:** Studiets empiri analyseres gennem Knud Illeris' (2013) holistiske læringsforståelse – *læringens tre dimensioner*, Wood, Bruner og Ross' (1976) stilladseringsbegreb og Edward de Bonos kreativitetssyn. Studiet er et kvalitativt multicasestudie, der gennem etnografisk feltarbejde genererer viden om vejledningstimerne. **Resultater:** Studiet viser, at tre temaer, struktur og støtte i vejledningstimerne, elevernes gruppearbejde og elevernes kreativitet, har afgørende indflydelse på kvaliteten af elevernes læringsproces i vejledningstimerne. **Diskussion:** Det diskuteres gennem empiriske data hvordan vejledningstimerne frem mod idrætsprøven kan optimeres med målet om at skabe en bedre læringsproces for eleverne. **Konklusion:** Temaerne påvirkede elevernes tilegnelses- og samspilsprocessen i *læringens tre dimensioner*, og havde derfor indflydelse på elevernes læringsproces. Elevernes drivkraft kan påvirkes positivt af en stilladseringsproces, hvor lærerne gennem et mere struktureret vejledningsforløb støtter eleverne. Til dette kan lærerne benytte *Vejledningsmodel til Idrætsprøven*, som er udviklet på baggrund af studiets empiri og anvendte teorier.

Hvordan kan elevernes læringsproces i vejledningstimerne frem mod 9. Klasseprøven i idræt optimeres?

Et multicasestudie om vejledningstimerne frem mod 9. Klasseprøven i idræt, set fra et elevperspektiv.

Mikael Hansen

Institut for idræt og biomekanik,

Syddansk universitet

Odense, Danmark

Purpose: This study examines what characterises supervision classes up to the 9th grade exam in Physical Education (P.E.), seen from a pupil's perspective. **Method:** Empirical data is analyzed through Knud Illeris (2013) holistic understanding of learning – *the three dimensions of learning*. Additionally data is compared to Wood, Bruner and Ross' (1976) scaffolding concept and Edward de Bono's view of creativity. The study is a qualitative multi-case study that generates knowledge of supervision classes in P.E., through ethnographic fieldwork. **Results:** Structure and support of supervision classes, the pupils' group work and the pupils' creativity are critical to the quality of the pupils' learning process. **Discussion:** It is discussed how supervision classes can be optimized with the goal of creating a better learning process for the pupils. Results are compared to the presented theories and previous studies in order to provide specific recommendations for P.E. teachers. **Conclusion:** The themes have affected the acquisition- and interaction process in *the three dimensions of learning*, and therefore had an influence on the pupils' learning process. The scaffolding process can positively affect the pupils' motivation, where teachers through a more structured supervision program support the pupils. For this, teachers can use the supervision model for the P.E. exam, which is developed on the basis of the study's empirical data and theories.

Keywords: Physical education, exam, supervision, scaffolding, group work and creativity.

I forlængelse af den nye skolereform i 2014 er idræt blevet et udtræksfag i folkeskolen. Det betød, at 9. klasses idræts elever, fra midten af marts til slutningen af juni måned, for første gang havde vejledningstimer frem mod en prøve i idræt. Indeværende studie har ud fra et elevperspektiv undersøgt, hvad der kendetegner vejledningstimerne i år ét for idrætsprøven, men ser også frem mod vejledningstimerne år to. Studiet skriver sig ind i et nyt idrætsdidaktisk og -pædagogisk felt, fordi vejledningstimer frem mod en 9. klasseprøve i idræt aldrig tidligere er blevet undersøgt i en dansk kontekst.

Resultater fra rapporten *Status på idrætsfaget 2011* indikerer, at det kan have en positiv effekt at indføre en prøve i idræt. Rapporten anbefaler samtidig, at erfaringer med idrætsprøver indsamles, systematiseres, analyseres og publiceres for at opnå et større vidensgrundlag (Seelen og Munk, 2012). Det nationale videncenter KOSMOS har i årene fra 2010 til 2013 gennemført et udviklingsarbejde med prøver i idræt. Formålet var at undersøge, om en 9. klasseprøve i idræt ville være med til at styrke kvaliteten af den daglige idrætsundervisning. KOSMOS konkluderer bl.a., at en afsluttende prøve i idræt kan få positiv indflydelse på undervisningens mål, indhold, tilrettelæggelse og evaluering. Idrætsprøven kan derudover være med til at motivere eleverne i deres deltagelse og læring i idrætsundervisningen (Paustian og Bertelsen, 2013). Von Seelen anbefaler, at der igangsættes undersøgelser med prøver og karakterer i idræt, fordi diskrepansen mellem undervisningspraksis og *Fælles Mål* givetvis vil blive mindre, hvis en prøve indføres (Seelen, 2012). Fælles for de ovenstående undersøgelser er, at en prøve i idræt anbefales, men at det kræver mere forskning og viden om effekten af at indføre prøven. Idrætsprøven blev på trods af disse anbefalinger allerede indført i 2014. Det betyder, at der ikke foreligger nationale undersøgelser med erfaringer og viden fra den prøveform, som blev indført. Den idrætsprøve, der blev indført i 2014, har ikke samme form og indhold som de prøvemodeller Pia Paustian og Katrine Bertelsen byggede deres udviklingsarbejde i KOSMOS op omkring.

I *Vejledningen til prøven i idræt 2015* står bl.a., at den sidste del af undervisningen op mod prøven skal foregå som vejledning og alt efter behovet udgøre 8 til 10 lektioner. Bogen *Tjek på Idræt* tager udgangspunkt i idrætsprøvens form og indhold og de krav, der stilles til eleverne. Bogen kommer med konkrete forslag til, hvordan eleverne kan arbejde med både det praktiske og teoretiske indhold i vejledningstimerne (Hedekov og Gade, 2015). Bogens indhold er skrevet

med udgangspunkt i teori og viden om idrætsundervisning i bred forstand. Der ligger ingen case specifik empiri fra vejledningstimerne til grund for bogens indhold².

Der eksisterer studier fra den generelle idrætsundervisning i folkeskolen, som i nogen grad kan anvendes og holdes op imod indeværende studiets fokus på vejledningstimerne. Undersøgelsen *Kvalitet i idrætsundervisningen – en undersøgelse af elever i 8. – 9. klasse* skulle udvikle yderligere viden om, hvad der kan fremme motivationen hos eleverne og kvaliteten i idrætsundervisningen. Undersøgelsen kommer bl.a. ind på, at gruppearbejdets frie form er for krævende, og læreren derfor skal støtte eleverne i gruppearbejdets processer (Rønholt, Knudsen et al. 2007).

Ben Dyson konkluderer, at elevernes perspektiv og stemme er overset i forskning om idrætsundervisning (Dyson, 2006). Siedentop bemærker, at vi først rigtig er begyndt at lære, hvad der foregår i idrætsundervisningen efter forskerne er begyndt at observere, hvad eleverne foretager sig i idrætsundervisningen (Dyson, 2006). Selvom Ben Dyson mener, at elevperspektivet er overset, gennemgår han alligevel hovedresultaterne i internationale studier med et elevperspektiv. Ingen af studierne har dog undersøgt elevernes perspektiv i vejledningstimer frem mod en prøve i idræt. James D. Allen undersøgte i 1986 elevernes sociale agenda med udgangspunkt i traditionel klasseundervisning. Studiet blev grundlaget for en teori om elevernes sociale system i undervisningen. Nogle elever havde to hovedformål: 1) at socialisere og 2) at bestå kurset. Peter A. Hastie og Andrew Pickwell kunne bekræfte Allens teori ved at efterprøve teorien i en idrætstime (Hastie and Pickwell 1996). Internationalt foreligger der studier med erfaringer fra idrætsprøver (Seelen, 2012). Den forskning, der knytter sig til prøverne, er dog hovedsageligt fokuseret på vurderingskriterier og selve bedømmelsen af eleven, se f.eks. (Annerstedt og Larson, 2010); (Svennberg, Meckbach et al. 2014); (Hay og Macdonald, 2008).

Ovenstående kan opsummeres i to forhold, som gør indeværende studie interessant. For det første er der et behov for at få viden om vejledningstimerne frem mod idrætsprøven. 9. klasses elever skal fremover vejledes af idrætslærere, som traditionelt ikke har været vant til at vejlede i idræt frem mod en prøve. Viden om vejledningstimerne er nødvendig for på sigt at opnå den bedst mulige læringsproces for eleverne i vejledningstimerne. I processen mod at generere viden om

² En mail korrespondance med Kasper Gade bekræfter, at der ikke ligger case specifik empiri til grund for bogen.

vejledningstimerne er det afgørende, at inddrage elevernes perspektiv og lytte til deres stemme, hvilket dette studie har til hensigt.

Studiets fokus på elevernes læring kræver en teoretisk indramning af begrebet læring. Knud Illeris definerer læring som ”*enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning og aldring*” (Illeris, 2013, s. 15). Definitionen er bred og åben for ikke at indføre unødige begrænsninger. Illeris argumenterer for, at læring kan sammenfattes i tre dimensioner og to processer. En indholdsdimension, en drivkraftsdimension og en samspilsdimension, en samspilsproces og en tilegnelsesproces (Illeris, 2013). Styrken ved Illeris’ læringsforståelse i relation til studiets formål er, at den har blik for læringens holistiske karakter og samler flere læringsforståelser i en samlet forståelse. Det er relevant, fordi der foregår læring på flere niveauer i vejledningstimerne. En anden styrke er, at Illeris i hans læringsforståelse er bevidst omkring kroppens tilstedeværelse i læringen, hvilket er afgørende grundet idrætsteksten.

Derudover er elevernes læring i vejledningstimerne afhængig af en form for stilladsering. Stilladsbegrebet er en didaktisk begrebsstruktur og har dets teoretiske baggrund i L. S. Vygotskys teori om *zonen for nærmeste udvikling* (Hansen og Nielsen, 1999 s. 9). I processen kontrollerer en mere kompetent anden/ læreren de elementer af opgaven, som overstiger elevens kapacitet, og dermed støtter læreren eleven i at koncentrere sig om de opgaver, eleven er i stand til at løse. Målet for læreren er, at sætte stilladser for elevens læring og udvikling, der både giver eleven udfordringer, men samtidig også tryk i læringsituationen (Hansen og Nielsen, 1999); (Wood, Bruner et al. 1976).

Stilladsbegrebet har med baggrund i Vygotskys teori en nær tilknytning til den social konstruktivistiske læringstilgang (Pritchard and Woollard 2010); (Rovengo og Dolly 2006); (Chen og Rovengo 2000).

Der er i alt seks stilladseringsniveauer, men kun to medtages her grundet deres relevans for studiet, der samlet kan karakterisere en vejleders rolle og dennes støttesystem. (1) Recruitment (rekruttering): dvs. læreren sikrer sig elevernes interesse og opmærksomhed på den foreliggende opgave. (2) Reduction in degrees of freedom (reduktion af frihedsgrader): dvs. læreren simplificerer opgaven ved at fokusere på de elementer af opgaven, der er nødvendige for at løse opgaven fyldestgørende (Wood, Bruner et al. 1976, s. 98). Danske oversættelser fra (Philpsen

2009, s. 149). Prejekt/ projekt modellen (Herlau og Tetzschner, 2004) og Hovgaards ”Fisken” (Hovgaard, 2012) anvendes som et stilladseringsværktøj, der kan hjælpe både lærerne og eleverne med at reducere antallet af frihedsgrader i vejledningstimerne.

I relation til optimeringen af elevernes kreative læringsproces i vejledningstimerne anvendes eksisterende viden i form af Edward de Bonos begreber om idé kreativitet og lateral thinking (Bono, 2009) og Mads Hovgaards begreb kreativitet. En vigtig detalje at ekspliciteres ved *kreativitet* er, at begrebet kreativitet er anderledes end begrebet kreativitet. Indlejret i kreativitet er aktivitet. Kreativitet fokuserer på, at kroppen skal være i bevægelse i den kreative proces (Hovgaard, 2012).

Formål

Formålet er (1) at udforske, hvad der kendetegner vejledningstimerne frem mod afgangsprøven i idræt set ud fra et elevperspektiv, og (2) hvilken betydning idrætslærers vejledning har for elevens læring. På denne baggrund diskuteres det, hvordan vejledningstimerne kan optimeres.

Forskningsdesign, metoder og procedurer

Studiet er et kvalitativt multicasestudie (Ramian, 2007), som gennem etnografisk feltarbejde (Atkinson og Hammersley 2007) undersøger, hvad der kendetegner vejledningstimerne frem mod 9. klasse prøven i idræt på to skoler. Multicasesstudiet er valgt frem for singlecasesstudiet for at få stærkere og mere nuancerede resultater (Ramian, 2007).

To cases blev udvalgt på baggrund af deres forberedelser frem mod idrætsprøven. Begge cases havde deltaget på et forberedelseskursus og viste på den måde engagement ift. at forberede sig til prøven. Jeg anså det som en klar styrke for studiet at undersøge to cases, der var på forkant med forberedelserne til prøven. Det ville øge muligheden for, at det jeg observerede, gav det mest reelle billede af fremtidens vejledningstimer. Cases, der ikke var på forkant med forberedelserne til prøven, og derfor ville være udfordret på flere praktiske forhold, kunne betyde et mindre fokus på elevernes læring i vejledningstimerne. Derfor udvalgte jeg to cases, der var ekstreme, men homogene på parameteret forberedelse (Ramian, 2007).

På et indledende møde afleverede jeg fællesaftaler til lærerne (bilag 1) og eleverne (bilag 2). I samtykket bliver både elever, lærere og forældre oplyst om studiets undersøgelsesmetoder og skolens, lærernes og elevernes anonymitet forsikres. I case 1 blev observationer foretaget af seks

observationsgange af i alt 15 timers varighed. Fire elever og to lærere deltog i et fokusgruppeinterview (interviewguide, se bilag 3) efter observationerne. I case 2 blev 9 timers observation foretaget af seks observationsgange. Én lærer deltog i et semistruktureret interview af 45 minutters varighed (interviewguide, se bilag 4). En af mine kollegaer deltog ved én observationsgang på begge skoler.

For at generere de mest valide kendetegn for vejledningstimerne, var det afgørende at undersøge fænomenet i dets naturlige kontekst, og dele tid og rum med informanterne (Tjørnhøj-Thomsen, 2003). Graden af deltagerobservation i indeværende studie var primært passiv deltagerobservation: *”present at the scene of action but does not participate or interact with other people to any great extent”* (Spradley, 1980, s. 59). Til den første observation var min tilgang til feltet åben og eksplorativ. Det valg foretog jeg for ikke at overse noget i dette nye felt. Inden den anden observation besluttede jeg at tage elevernes perspektiv ved at følge deres adfærd i vejledningstimerne. Begrundelsen herfor var at jeg ofte stod i en situation, hvor jeg skulle træffe et valg om, hvem jeg ville følge, fordi eleverne og lærerne spredte sig i hallen, på gangen og i klasselokaler. For det andet bemærkede jeg, at eleverne i mindre grad end lærerne lod sig forstyrre af min tilstedeværelse. Jeg var ikke interesseret i at påvirke lærernes praksis under vejledningstimerne mere end højst nødvendigt. Under observationerne havde jeg uformelle samtaler med eleverne. Jeg gjorde mig umage med at stille neutrale spørgsmål, som ikke var værdiladede eller bedrivende ift. hverken eleverne eller lærernes praksis. Ofte startede jeg med at spørge: ”hvad laver I? hvorefter jeg stillede uddybende spørgsmål, for at få eleverne til at sætte flere ord på deres beskrivelser.

Et af argumenterne for at vælge fokusgruppeinterviewet frem for det individuelle interview er, at fokusgruppen er velegnet til at generere data om sociale gruppers fortolkninger, interaktioner og normer. Den sociale interaktion og selve gruppeprocessen, som opstår i fokusgruppen genererer viden om kompleksiteterne i sociale praksisser. Det sker, når deltagerne spørger ind til hinandens udtalelser og erfaringer ud fra en kontekstuel forståelse (Halkier, 2010). Et omdrejningspunkt for vejledningstimerne er netop elevernes og lærernes konstante sociale interaktioner og fortolkninger imellem hinanden. Fokusgruppeinterviewet udgjorde derfor den datagenereringsmetode, der mindede mest om den praksis som data blev genereret af. Qua mine observationer havde jeg også den kontekstuelle forståelse af de situationer som gruppen diskuterede, og jeg kunne spørge direkte ind til bestemte situationer.

I case 1 udvalgte jeg to grupper til fokusgruppeinterviewet. Atkinson og Hammersley (2007) anbefaler at forskeren selv udvælger informanter for ikke at få en skævvridning af data. De to grupper blev valgt, fordi deres adfærd var forskellig i vejledningstimerne med hensyn til effektivitet og engagement. Derudover deltog to ud af de tre lærere. Efter min introduktion til fokusgruppeinterviewet sagde en af lærerne uopfordret til eleverne, at de endelig ikke måtte holde tilbage med kritiske kommentarer til lærerne. Jeg indledte hvert tema med, at både eleverne og lærerne skulle bruge to minutter på, at reflektere over et spørgsmål relateret til et af temaerne. De skulle skrive deres refleksioner ned (bilag 3). Formålet var at sikre, at både elever og lærere fik tid til at reflektere over spørgsmålet individuelt. I case 2 havde ingen elever mulighed for at deltage og kun én lærer kunne deltage. Derfor var et fokusgruppeinterview ikke muligt. Et semistruktureret forskningsinterview (Kvale og Brinkmann, 2009) blev derfor gennemført. Interviewet blev afviklet efter samme fremgangsmåde som fokusgruppeinterviewet med udgangspunkt i de samme spørgsmål og temaer (bilag 4). Interviews var vigtige ift. at opfylde det videnskabelige krav om intersubjektivitet (Petersen og Muckadell, 2014). Gennem de to interviews kunne informanternes beskrivelser bekræfte eller afkræfte mine observationer. Endvidere skabte de forskellige datakilder metodetriangulering (Ramian, 2007).

Analysemetode

Analysen er overordnet set kendetegnet ved at være analytisk induktiv (Boolsen, 2010). Jeg har taget udgangspunkt i den genererede empiri fra de to cases og har i starten induktivt analyseret, hvad data indeholder. Gradvist arbejdede jeg mere deduktivt, hvilket betyder at jeg forsøgte at forstå empirien gennem tidligere formuleret teori inden for emnet.

Den første gennemlæsning og kodning³ af mine renskrevne feltnoter foretog jeg mellem den 20. april og 27. april, fordi den officielle dato for offentliggørelse af udtræk til fag i folkeskolen var den 24. april. Det var en skæringsdato, fordi kun én af de tre klasser på hver skole ville blive udtrukket, og derfor havde jeg en formodning om, at vejledningstimerne praksis efterfølgende ville ændre sig. Den første analytiske arbejdsproces var dermed datastyret (Boolsen, 2010) og (Kvale og Brinkmann, 2009). Koderne blev formuleret tekstnært til feltnoterne for at holde koderne stærkt forbundet til empirien. Datagenereringen i felten og selve kodningen blev mere

³ Jeg anvendte software programmet Nvivo til kodningsdelen af min analyse.

deduktiv efter den 24. april, fordi analysen samlede sig om bestemte kategorier, som jeg herefter lod mig styre af.

Anden del af analysen foretog jeg efter at have observeret den sidste vejledningstime. Mine observationer efter udtræksdagen var mere deduktive end før udtræksdagen, fordi jeg observerede med øje for de tre temaer, der fremkom i første del af analysen. Det havde indflydelse på kodningen, som derfor også var mere deduktiv. Der opstod nye kategorier, men temaerne var så brede, at de nye kategorier kunne gå ind under temaerne. Den induktive kodning resulterede i tre overordnede temaer: struktur og støtte i idrætstimerne, elevernes gruppearbejde og elevernes kreativitet. Det var med udgangspunkt i disse temaer, at interviewguides blev udarbejdet. De to interviews blev kodet deduktivt i relation til temaerne. Hele datamaterialet blev gennem kodningen reduceret til tre temaer, hvilke blev induktivt navngivet ved hjælp af materialet selv (Kristiansen, 2010).

Resultater

I de to cases valgte eleverne med lidt hjælp fra lærerne selv deres grupper. Begge skoler er beliggende i Odense. Skole 1 er beliggende i et tæt bebygget område, mens skole 2 er beliggende i yderkanten af byen. Begge skolers idrætsfaciliteter betegnes af lærerne som værende gode og har derfor kun positiv indflydelse på vejledningstimerne praksis.

Case 1

Idrætslærerne, Thomas og Adam, er linjefagsuddannet i idræt og har undervist i idræt på skolen i 14 år. Katrine er ikke linjefagsuddannet, men har undervist i idræt i 13 år. Elevgruppen bestod af en årgang på 70 elever med 36 drenge og 34 piger. På hele årgangen havde eleverne fordelt sig i ni pige grupper, otte drenge grupper og otte grupper, hvor begge køn var repræsenteret. Klassen, der blev udtrukket, bestod af 24 elever heraf 16 piger og otte drenge. Eleverne havde fordelt sig i fire pigegrupper, én drengegruppe og to grupper, hvor begge køn var repræsenteret. Årgangen og klassen, der blev udtrukket, bestod af elever med forskellige etniske baggrunde. Mine observationer viste, at gruppernes adfærd var forskellig i vejledningstimerne med hensyn til graden af selvstændighed og seriøsitet. Årgangens tre klasser blev vejledt samtidigt af alle tre idrætslærere frem til udtrækningsdatoen den 24. april 2015. Herefter blev kun den udtrukne klasse vejledt i idrætstimerne af Thomas og Adam.

I case beskrivelsen refererer jeg primært til to grupper. Gruppe A bestod af Sofie, Mariam, Hasad og Masoud og trak Dans & Udtryk og Boldbasis & Boldspil. Gruppe C bestod af Kristian, Salem, Mikkel og Nasser. De trak det samme, som gruppe A. Pseudonymerne tager hensyn til elevernes etnicitet. Case beskrivelsen bygger på fire vejledningslektioner fra kl. 12 til kl. 14 og to fagdage i idræt fra kl. 8 til kl. 12. Derudover et afsluttende fokusgruppeinterview efter prøven med de to lærere Adam og Thomas og eleverne Mariam, Hasad og Samuel.

Struktur og støtte i vejledningstimerne: Uden introduktion er vejledningstimerne kaotiske

Vejledningstimerne på skolen var kendetegnet ved, at lærerne efter bedste evne støttede og vejledte eleverne i deres proces mod at skabe et praksisprogram, der opfyldte vejledningens krav. Det kom bl.a. til udtryk i den første vejledningstime, jeg observerede. Det var elevernes anden vejledningstime.

Introduktionen til vejledningstimen foregår i klasselokalet. Adam spørger i plenum, hvor langt hver enkelt gruppe er med deres praksisprogram og tema. Bagefter skal eleverne snakke sammen om gruppens styrker og svagheder. Eleverne løser opgaven forskelligt. I en af grupperne tager en elev styringen, og fortæller hvad han selv og de andre har af stærke og svage sider. Da det er klaret, rejser to drenge sig fra bordet og løber en tur rundt om skolen for at finde ud af hvem af dem, der er i bedst form (skrevet med afsæt i feltnoter d. 13.4.15).

De fleste lektioner startede med, at lærerne samlede eleverne og gav dem en fælles mundtlig introduktion til vejledningstimen. Lærerne samlede ikke eleverne undervejs i vejledningstimen til opsamlinger, videre instrukser eller lignende. Nogle lektioner startede uden introduktion som f.eks. d. 20. april, hvor lærerne inden vejledningstimen snakkede om, at eleverne havde siddet for meget stille, og de derfor ville have eleverne hurtigt i gang, hvilket betød, at der ikke var nogen introduktion til lektionen. Vejledningstimen var herefter generelt kaotisk bl.a., fordi nogle drenge skød bolde efter hinanden i både salene og omklædningsrummet.

Lærernes vejledning af grupperne foregik primært i klasselokalet eller omklædningsrummet og sekundært i salene, hvor eleverne var aktive. Selve vejledningen handlede om temaet, ideer til praksisprogrammet og hvilken teori, eleverne kunne koble til deres tema. Lærerne vejledte alle grupper,

hvilket de sikrede sig ved at skrive op på tavlen, hvornår de enkelte grupper skulle komme til vejledning.

Under fokusgruppeinterviewet gik snakken bl.a. på, hvornår eleverne fik mest ud af vejledningen, og hvornår lærerne oplevede, at det var nemt eller svært at vejlede eleverne.

Thomas: Det var nemmere for mig som vejleder når grupperne kom med noget helt konkret til mig. Jeg synes faktisk det var svært at vejlede når eleverne ikke selv kom og henvendte sig. Salem: Det er rigtigt nok, man får mest ud af det når man selv henvender sig, frem for når lærerne kommer hen til os og spørger. Interviewer: Tænker du på den situation hvor Thomas skrev vejledningstiderne op på tavlen? Salem: Ja, for så forberedte vi os og kom frem til en masse ting. (fokusgruppeinterview d . 29.6.15).

I fokusgruppeinterviewet fortalte lærerne, at de undervejs ofte drøftede den hårfine balance mellem, hvor meget de skulle hjælpe som vejledere og hvor meget indhold, eleverne selv skulle udvikle. I fokusgruppeinterviewet beskrev lærerne kvaliteten ved, at man som vejleder trækker sig og lader eleverne stå på egne ben, så de oplever en frustrationsfase. Lærerne så den frustrerende fase, som en vigtig del af en kreativ fase, og de mener det frustrerende element opstår ved alle større opgaver. Mariam bekræftede, at deres gruppe havde haft nogle timer, hvor de var frustrerede. En vigtig pointe omkring frustrationsfasen var, at det fra perspektivet som observatør ikke så ud til, at Salems gruppe og andre drengegrupper, før udtræksdagen oplevede frustration, fordi de slet ikke arbejdede med opgaven. Thomas foreslog, at flere og tydeligere deadlines undervejs i vejledningstimerne ville være en fordel, fordi eleverne så ville forberede noget konkret til vejlederne. Salem sagde, at deadlines ville have hjulpet hans gruppe med at komme i gang. Derimod Mariam og Hasads gruppe ikke havde brug for en strammere struktur, fordi de selv magtede at løse opgaven med at strukturere og komme i gang med opgaven.

Elevernes gruppearbejde: Pigerne tager ansvar for gruppearbejdets struktur

Der var stor forskel på, hvordan grupperne arbejdede. Der er eksempler på en høj grad af effektiv og god moralsk adfærd i nogle grupper, men også eksempler på ineffektiv og mindre god moralsk adfærd i andre grupper. Eksemplerne herunder fremstiller grupper, der har fået tilpas med støtte fra lærerne til selv at kunne arbejde struktureret og effektivt.

I salen laver gruppe A dribble og afleveringsøvelser med basket bolde. De organiserer sig i en firkant og løber i et bestemt mønster. Hver gang de afleverer bolden, løber de selv efter bolden. Øvelsen er fodbold inspireret. Sofie og Mariam styrer og bestemmer hvad gruppen skal lave. De giver Hasad og Masoud feedback når de laver fejl (skrevet med afsæt i feltnoter d. 13.4.15).

Inden gruppe A skal til vejledning sidder de og snakker om hvad de skal nå i dag. Det er Sofie der styrer processen. De skriver ikke noget ned, men laver en mundtlig dagsorden. Gruppen får senere på dagen lov til at arbejde videre med deres dans i stedet for at læse teori. Gruppen bliver inspireret af dansevideoer på YouTube. De forsøger at kopiere videoernes komplekse bevægelser. Drengene har de største udfordringer med at lære dansen. Sofie siger til Masoud at han skal lade være med at knipse og bare koncentrere sig om at gå i takt. De bliver frustrerede over hvor lang tid det tager og de manglende fremskridt. Mariam tager initiativ til at improvisere, men der sker ikke noget i gruppen (skrevet med afsæt i feltnoter d. 13.4 og 15.4.15).

I salen arbejder to piger på deres praksisprogram. Nogle gange snakker de om hvad de skal gøre, andre gange prøver de bare nogle ting af med kroppen eller ændrer lidt på rekvisitterne de har sat op. De arbejder med stor energi og der er fremskridt i deres proces (skrevet med afsæt i feltnoter d. 15.4.15).

I gruppe A hjalp pigerne ofte drengene både på det kropslige og idrætsfaglige plan, men det var også pigerne, der gennem en forholdsvis struktureret proces sørgede for, at gruppen arbejdede effektivt. F.eks. havde Sofie overskud til at give Masoud et fokuspunkt under dansen. Når gruppen øvede boldspil, var det Mariam, der styrede, hvad gruppen skulle og hjalp med at vise og forklare forskellige boldspilsfærdigheder og boldspilsøvelser, som hun hovedsageligt kendte fra fodboldklubben.

Under mine observationer så jeg nogle grupper, der ikke kom i gang med opgaven. Et eksempel på nogle drengegruppers aktivitet:

De forstyrrende bolde kommer fra gruppe C, der løber rundt og sparker bolde efter hinanden. Nogle gange triller boldene ind på de andre gruppers område. Gruppen sidder bagerst i salen på madrassen og snakker eller skyder efter kurven med basket bolde. Der er ingen lærere tilstede i salene (skrevet med afsæt i feltnoter d. 13.4.15).

Lærernes tilstedeværelse havde indflydelse på elevernes adfærd i salen. Når lærerne ikke var til stede i salene, observerede jeg f.eks. én gang nogle drenge spille fodtennis. Ofte så jeg nogle drenge løbe rundt og sparke volley- eller basket bolde efter hinanden. Eleverne virkede ikke til at være frustrerede over opgaven, fordi de ikke arbejdede med opgaven. Når lærerne var i salene ændrede eleverne adfærd og var mere rolige og fokuserede.

Nogle af gruppernes aktiviteter var ustrukturerede og forstyrrede de andre grupper. I korte momenter øvede de sig på nogle kropslige færdigheder, men de gik hurtigt videre til noget nyt. Gruppernes medlemmer var ofte spredt fra hinanden, og de planlagde ikke noget sammen. De manglede enten støtte fra lærerne eller en person i gruppen, der kunne tage ansvar for processen ud fra den vejledning, de havde fået. Jeg oplevede ikke gruppernes irrelevante aktiviteter, som et udtryk for frustration over opgaven, fordi de slet ikke var nået dertil, hvor de arbejdede fokuseret nok med opgaven til at blive frustreret.

Uformelle samtaler med eleverne under vejledningstimerne bekræftede mine observationer, der tydede på, at nogle grupper manglede støtte i vejledningstimerne.

I fællesrummet snakker jeg med to piger. De er frustrerede og siger at opgaven med at lave praksisprogrammet er overvældende. De ved ikke hvordan de skal starte, fordi de ikke har prøvet sådan noget før. En anden gruppe siger at vejledningstimerne er for frie. De ved ikke hvad de skal gøre. Opgaven med at lave et praksisprogram er meget stor og svær, siger de. (skrevet med afsæt i feltnoter d. 20.4.15).

Under fokusgruppeinterviewet fortalte Salem, at deres gruppearbejde var meget hårdt og langtrukket. Der var ingen i gruppen, der tog initiativ til noget, og de vidste ikke, hvad de skulle lave. Endvidere fortalte Salem, at det var svært at arbejde i gruppen, fordi deres kropslige færdigheder var så ens. Det gjorde det udfordrende at skabe noget nyt (skrevet med afsæt i fokusgruppeinterview d. 29.6.15).

Mariam havde en anden oplevelse end Salem.

Samtidig med at man er mange i gruppen bliver det også mere udfordrende, fordi der er så mange forskelligheder. Det giver flere diskussioner, fordi man har så mange forskellige holdninger, men der kommer også flere forslag ud af det. Jeg synes også, at man tager mere initiativ, fordi man ved at det ikke kun er én selv, men en hel gruppe at det går udover (fokusgruppeinterview d. 29.6.15).

Hasad og Mariam fortalte i fokusgruppeinterviewet, hvordan de strukturerede deres arbejdsproces, hvilket bekræftede mine observationer. De lavede en plan for vejledningstimen med deadlines for, hvad de skulle nå, og hvis de fik mere tid, så aftalte de at læse teori. De havde et mål, som Mariam sagde.

Efter udtræksdagen ændrede især drengegruppen, gruppe C, adfærd fra at være uengageret til at være mere målrettet og fokuseret.

Gruppe C arbejder mere seriøst end de plejer. De løber på tværs af salen og laver forskellige opvarmningsøvelser. De laver øvelserne sammen. De er ikke fuldt ud optaget af aktiviteten, men der er fremskridt i forhold til, hvad de tidligere har lavet i vejledningstimerne. De laver en kaste- og gribeøvelse med basket bolde, hvor de kaster boldene på tværs til hinanden. Den ene bold studser de, den anden kaster de i luften. En af drengene får en idé om, at de kan bevæge sig rundt imens de kaster, men det er svært så de stopper hurtigt igen. De går i gang med en ny øvelse, hvor de står på linje og laver skiftevis korte og lange afleveringer. En af drengene kan ikke forstå strukturen i øvelsen og bliver ved med at lave fejl (skrevet med afsæt i feltnoter d. 27.4.15).

Inden udtræksdagen lavede drengegruppen mange irrelevante aktiviteter, og kom aldrig rigtigt i gang med at øve sig på praksisprogrammet. Generelt blev alle grupper mere fokuserede og effektive efter udtræksdagen.

Undervejs i fokusgruppeinterviewet opstod en ny kategori vedrørende elevernes gruppearbejde. Lærerne havde set en tendens til, at det var de idrætsusikre elever, der ikke kom over i salen og arbejdede kropsligt, men derimod sad i klasselokalet og arbejdede på deres disposition.

Adam: Det handler om, at hvis man er lidt kropslig usikker, så er det nemmest at sætte sig ned bagved en computer. Vi spiller jo lidt på to heste. De skal lave praksisprogrammet færdigt, men samtidigt presser vi dem også på at de skal lave dispositionen færdig. Det legaliserer at gruppen sætter sig ned og holder fokus på en skriftlig disposition. Næsten lige meget hvor meget vi tvang dem til at gå ud og være kropslige, så sagde de jamen, vi skal lave vores disposition færdig, så argumentet var der.

Thomas: Som Allan siger er det de idrætsusikre elever, der har svært ved, at gå ud og udvikle med kroppen og være kropslig i den der proces, fordi de har brug for et eller andet trykt at støtte sig op af. Der bliver dispositionen deres livline (Fokusgruppeinterview d. 29.6.15).

Arbejdet med dispositionen blev en hæmsko for nogle elevers kropslige arbejde i vejledningstimerne. Jeg havde ikke selv lagt mærke til denne tendens, men da lærerne gjorde mig opmærksom på det i fokusgruppeinterviewet, var jeg ikke i tvivl om, at det var rigtigt.

Elevernes kreativitet: ”Vi skal ud og have nogle ideer”

Lærerne på skolen var bevidste om, at eleverne skulle vurderes på deres kreativitet til prøven. Jeg så og hørte lærerne snakke med eleverne om idéer til deres praksisprogram.

Thomas siger under introduktionen til fagdagen, at eleverne skal tænke kreativt. Jeg snakker senere med en elev, der siger, ”vi skal ud og have nogle ideer, men det kan vi ikke bare. Lærerne siger at når vi er unge så får vi masser af idéer” (skrevet med afsæt i feltnoter d. 15.4.15).

Eleverne vidste ikke, hvordan de kunne få idéer, og lærerne fortalte ikke eleverne hvordan. En gruppe havde arbejdet selvstændigt, og kognitivt arbejdet sig frem til en idé. De havde lavet en brainstorm, hvor de skrev alt ned og var nået frem til, at deres tema skulle være den olympiske ånd. Jeg observerede et enkelt tilfælde, hvor en gruppe arbejdede kreativt med kroppen.

I salen snakker to piger frem og tilbage indtil de får en idé. Med det samme afprøver de idéen i praksis. Det giver dem en ny idé som de også afprøver. Den ene pige siger, at de skal have et klimaks i deres fortælling. Pigerne arbejder videre med, hvordan de i deres praksisprogram kan opnå et klimaks. Adam har sagt til gruppen, at det gerne må være underholdende. Det har inspireret pigerne til at tænke berettermodellen indover deres praksisprogram og altså også have et klimaks i deres praksisprogram (skrevet med afsæt i feltnoter d. 15.4.15).

Ovenstående eksempel fremstiller en gruppe, som med vejledning fra læreren, fik nogle faste holdepunkter, som de arbejdede ud fra i udviklingen med deres praksisprogram. Det, der hjalp gruppen i deres kreative proces var, at det skulle være underholdende, og derfor lod de sig inspirere af berettermodellen, som de kendte fra danskundervisningen. Samtidigt formåede gruppen at få deres idéer kommunikeret ud gennem kroppen og ikke kun verbalt.

Elevernes kreativitet i vejledningstimerne var begrænset. I to tilfælde observerede jeg to forskellige grupper, der søgte inspiration til deres praksisprogram ved at se videoer på internettet. Derudover fik grupperne idéer til temaet og praksisprogrammet fra lærerne.

Case 2

Hanne har idræt som linjefag og har undervist i idræt i 16 år. Anton og Lasse har undervist i idræt i 12 år, og er ikke linjefagsuddannet i idræt. Elevgruppen bestod af en årgang på 67 elever, heraf 29 piger og 38 drenge. På hele årgangen havde eleverne med lidt hjælp fra lærerne fordelt sig i fire drengegrupper og 17 grupper, hvor begge køn var repræsenteret. Klassen, der blev udtrukket, bestod af 24 elever med en lige kønsfordeling. Af de elever var der to drengegrupper og seks blandede grupper. Årgangen og klassen, der blev udtrukket, er meget ens både, hvad angår adfærd i vejledningstimerne og etnicitet. I case beskrivelsen refereres primært til gruppe B, som bestod af

Nanna, Asmus, Jens og Annika (pseudonymer). De trak indholdsområdet: Løb, Spring & Kast og Dans & Udtryk.

På skolen blev årgangens tre klasser vejledt samtidigt af tre idrætslærere frem til udtrækningsdatoen d. 24. april. Herefter blev den udtrukne klasse primært vejledt af Anton og sekundært af Hanne, fordi det var Antons klasse. Case beskrivelsen bygger på seks vejledningstimer fra kl. 13.30 til kl. 15. Derudover et interview efter prøven med Hanne.

Struktur og støtte i vejledningstimerne: Fokuserede og stillesiddende elever

Vejledningstimerne på skolen var kendetegnet ved, at lærerne efter bedste evne støttede og vejledte eleverne i deres proces mod at skabe et praksisprogram, der opfyldte vejledningens krav. Det kom bl.a. til udtryk i den første vejledningstime jeg observerede, hvilket var elevernes første vejledningstime.

Eleverne ankommer til hallen uden at være omklædte til idræt, fordi lærerne på forhånd har givet besked om, at eleverne skal have vejledning på den teoretiske del af prøven. Eleverne sidder samlet på gulvet i hallen, mens Lasse udleverer en mappe med papirer. På første side er der plads til at skrive det valgte tema og kilder der anvendes. På dispositionsside 2 er der plads til at nedskrive praksisforløbet til både indholdsområde A og B.

Hanne fortæller eleverne hvordan det med temaet skal forstås, og giver et eksempel med idræt og køn. Efterfølgende introducerer hun eleverne til, hvordan de vil blive vurderet til prøven. De kropslige færdigheder vægter 50 % herunder indgår også indsats, sammensætningen af praksisprogrammet vægter 25 % og idrætsfaglig viden 25 %.

Hanne har skrevet tre spørgsmål ned på et stykke papir, hvilke eleverne skal besvare efter introduktionen. Spørgsmål 1) Hvilke forventninger har I, i jeres grupper? 2) Hvad forstår I ved de to indholdsområder I har trukket? 3) Hvilket tema vil passe godt til jeres tema? Efter 20 minutters introduktion går eleverne ud i deres

grupper. Nogle grupper tager et billede af den seddel som Hanne har skrevet (skrevet med afsæt i feltnoter, d. 23.3.15).

Lærerne gjorde en del ud af at give eleverne papirer og spørgsmål, som de kunne arbejde med i gruppen, men det var ikke alle grupper, der snakkede om spørgsmålene og lærerne samlede ikke op på spørgsmålene. Lærerne fortalte eleverne, hvordan de ville blive vurderet til prøven. Det gav eleverne mulighed for at prioritere deres tid i forhold til, hvor de skulle lægge deres fokus i vejledningstimerne.

Vejledningstimerne var kendetegnet ved et stort fokus på, at eleverne udarbejdede en fyldestgørende disposition (bilag 6). De afleverede løbende udkast til dispositionen, som de fik feedback på fra lærerne.

Grupperne er samlet omkring Lasse, fordi de vil have feedback på deres udkast til dispositioner. Lasse læser dispositionerne igennem og siger, de skal skrive referencer på til den teori de har brugt, og at de ikke kun skal skrive hvad de gør, men også hvordan de gør (skrevet med afsæt i feltnoter, d. 20.4.15)

Anton siger i introduktionen til timen, at eleverne skal arbejde med at skabe sammenhæng mellem det tema, de har valgt, og indholdsområderne de har trukket. De skal huske at skrive kilder i dispositionen, og hvis de har brugt musik fra YouTube, så skal de skrive linket på som kilde. Anton prioriterer, at eleverne arbejder med dispositionen, fordi den snart skal afleveres og sendes til censor (skrevet med afsæt i feltnoter, d. 27.4.15)

Hanne introducerer eleverne til bogen - tjek på idræt. Lærerne siger, at det er en god bog, derfor bliver de enige om, at udskyde afleveringen af dispositionen. Det giver eleverne mulighed for at læse kapitlerne, som passer til de indholdsområder, grupperne har trukket og eventuelt tilføje relevant viden i deres dispositioner (skrevet med afsæt i feltnoter, d. 4.5.15).

Eleverne brugte meget tid på arbejdet med dispositionen, selvom der stod i vejledningen, at eleverne ikke blev vurderet på dispositionen, men at det er en guide for bedømmerne til prøven. En direkte konsekvens af det store fokus på dispositionen var, at eleverne var meget stillesiddende i vejledningstimerne, hvilket blev bekræftet i interviewet med Hanne. Hun mente, at eleverne sad for meget stille og nævnte det som en af de ting, hun ville forsøge at ændre til næste år.

Elevernes gruppearbejde: Eleverne udnytter ikke hinandens viden optimalt

Eleverne havde selv dannet grupperne, men lærerne havde sagt, at det var en god idé at have forskellige idrætslige kompetencer i gruppen. Elevernes gruppearbejde var præget af at være stillesiddende, og som oftest med en computer på skødet eller ved bordet. Nedenstående beskriver en typisk arbejdsituation for grupperne.

Gruppe B sidder ved siden af hinanden op langs ribberne i hallen. Asmus og Jens sidder med en computer hver, mens Annika og Nanna deler en computer. De kan ikke se hinanden i øjnene og snakker ikke meget sammen. Drengene virker uengagerede, mens pigerne er de mest aktive. Annika og Nanna finder en video på YouTube med en atletikudøver, der laver sakspring. De vil udføre sakspringet i deres praksisprogram. Annika anvender på et tidspunkt udtrykket grounded. Jeg spørger Jens og Asmus, om de ved, hvad det betyder. Det ved de ikke, men de spørger ikke Annika (skrevet med afsæt i feltnoter, d. 13.4.15).

Eleverne placerede sig ikke optimalt i forhold til at arbejde sammen i en gruppe. I mange tilfælde var elevernes første inspirationskilde internettet og især YouTube, hvor eleverne kunne se videoer af personer eller grupper, der udfører kropslige færdigheder. Drengene gav ikke sig selv muligheden for at lære af pigerne, fordi de ikke spurgte pigerne, når der var et ord de ikke forstod.

Grupperne sad meget stille i vejledningstimerne. Det gjorde de, fordi de skulle arbejde på dispositionen, hvilket i denne case betyder, at de skulle skrive en kort tekst om deres tema, skrive alle deres øvelser ned i den rækkefølge, de ville fremvise øvelserne, skrive, hvordan de ville lave øvelserne, og de skulle skrive kilder på til musik. En anden grund var, at eleverne prioriterede at finde den helt rigtige musik til deres opvarmningsprogram. Det gjorde de, fordi lærerne havde bestemt, at alle grupper skulle vise en opvarmning til prøven, selvom det ikke stod i vejledningen.

Lærerne havde ikke sagt, at det skulle være til musik, men eleverne havde indtryk af, at en opvarmning til musik ville blive bedømt bedre. Gruppernes stillesiddende adfærd og elevernes afhængighed af computeren, blev bekræftet af Hanne i interviewet. Én gruppe brugte kroppen, når de arbejdede i gruppen under vejledningstimerne.

I slutningen af timen kommer gruppe B smilende tilbage i klassen. De har øvet sig udenfor, fordi der var mere plads, og det var godt vejr. De har fundet musik og øvet sig på deres dans. Jens og Asmus kan ikke alle trinene endnu, men de er blevet bedre. De har haft det sjovt (skrevet med afsæt i feltnoter, d. 4.5.15).

Denne gruppe arbejdede praktisk og teoretisk på samme tid eller sagt på en anden måde, de formåede at finde en arbejdsform, hvor de kunne bruge kroppen aktivt i deres læringsproces. De fleste grupper virkede til at acceptere præmissen om, at de i vejledningstimerne skulle bruge meget tid på, at skrive en disposition. En gruppe accepterede det ikke. De var demotiverede, hvilket de udtrykte gennem en stille protest, hvor de ikke lavede noget, før de var blevet udtrukket.

Mathias og Sune sidder i klassen og snakker, men de arbejder ikke seriøst ligesom de andre grupper. Mathias fortæller, at han ikke glæder sig til idræt, fordi de ikke laver noget praktisk mere. En gang var han glad for idræt, fordi de var ude og spille f.eks. fodbold. Sune supplerer og siger, at idræt ikke er et rigtigt fag og derfor skal man ikke til prøve i det. I hvert fald ikke, hvis det skal foregå på den måde som det gør nu, hvor de bruger så meget tid på dispositionen. Det er jo ligesom at have dansk (skrevet med afsæt i feltnoter, d. 4.5.15).

I elevernes sidste vejledningstime så jeg for første gang flere grupper være fysisk aktive i længere tid. De øvede sig på deres praksisprogram i salen.

Efter introduktionen går gruppe B hurtigt ned i salen. Annika tager teten og opridses en mundtlig dagsorden for, hvad gruppen skal nå i dag. Annika og Asmus øver deres opvarmningsprogram, mens Nanna styrer musikken. Gruppe E kommer også ned i salen og øver sig på yoga. Eleverne smiler og er glade når de øver sig på deres

praksis. Anton kommer ind i salen og siger til grupperne at de skal være tilbage kl. 14.50. Det er det eneste tidspunkt, hvor en lærer befinder sig i salen den dag. Gruppe F kommer også ind i salen for at øve deres program. I deres disposition har de skrevet at de skal lave armbøjninger i 30 sekunder, men de kan kun lige lave to armbøjninger (skrevet med afsæt i feltnoter, d. 11.5.15).

Når eleverne øvede sig på deres praksisprogram var der en anden stemning end, når de arbejdede på dispositionen i klassen. Rammerne blev en udfordring, når der var flere grupper i salen, som gerne ville arbejde til musik. Gruppe F havde kun arbejdet teoretisk med at færdiggøre deres disposition og fandt nu ud af, at praksis ikke stemte overens med deres disposition, og de måtte derfor redigere i deres disposition.

Elevernes kreativitet: Inspiration fra YouTube

Lærerne på skolen var bevidste om, at praksisprogrammerne skulle være kreative. Oftest blev kreativitet af Hanne italesat som fantasi. Lærerne sagde, at eleverne skulle bruge deres fantasi, men eleverne havde svært ved selv at finde på idéer, hvilket kom til udtryk i elevernes første vejledningstime.

Efter introduktionen skal eleverne ud og arbejde i grupperne. Flere grupper samler sig hurtigt omkring Hanne. De spørger, om Hanne har nogle idéer til, hvad de kan lave ud fra de indholdsområder de har trukket. Hanne vil gerne hjælpe, men hun giver ikke eleverne hele løsninger. De skal selv finde på kreative løsninger (skrevet med afsæt i feltnoter, d. 23.3.15).

Grupperne henvendte sig som det første til Hanne for at få nogle idéer af hende. De havde ikke forsøgt selv, men de vidste heller ikke, hvordan de skulle være kreative og få idéerne. Hanne fortalte i interviewet, at hun guidede en gruppe til at tænke ud af boksen og derved tænke kreativt. Hun gav dem nogle forskellige muligheder, som de kunne bygge videre på. Hun mente ikke, at hun skulle opfinde den dybe tallerken til dem, men at de skulle hjælpes på vej til at være kreative. Nedenstående eksempel var den eneste gang, jeg observerede en gruppe være aktivt kreativ med kroppen.

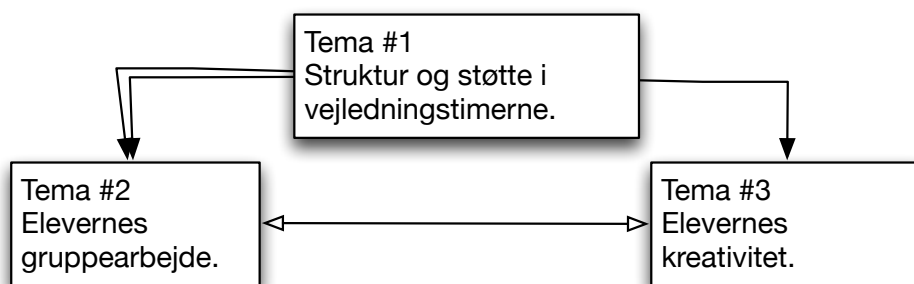
En gruppe skiller sig ud fra de resterende grupper, fordi de er begyndt at kropsstorme i stedet for at søge inspiration på internettet. Nu øver de sig på forskellige tilfældigt opståede aktiviteter med de fire håndbolde, som de har fået lov til at tage ud. De ændrer løbende organisation og kasteform. Maria styrer gruppen, idet hun bestemmer, hvad de skal prøve og hun siger til, når de skal prøve noget nyt. Drengene i gruppen følger med, men de er passive i den kreative proces med at udvikle aktiviteten. Alle i gruppen smiler og har det sjovt (skrevet med afsæt i feltnoter d. 23.3.15).

Gruppen forsøgte ved at prøve sig frem, at udvikle nogle aktiviteter, de kunne bruge i deres praksisprogram. Den kreative proces i gruppen var ikke struktureret, men Maria styrede processen og bestemte, når de skulle ændre eller prøve noget nyt.

På begge skoler overraskede grupperne mig generelt positivt til prøven, fordi kvaliteten af praksisprogrammet for de fleste grupper var højere, end hvad jeg havde forventet ud fra, hvad jeg havde set under vejledningstimerne. Det, jeg oplevede til prøven, havde jeg ikke set under vejledningstimerne. Det kan betyde, at eleverne har arbejdet meget med praksisprogrammet i deres læseferie.

Opsamling

Et overordnet resultat for studiet, hvilket kendetegner vejledningstimerne og binder de tre temaer (struktur og støtte i vejledningstimerne, elevernes gruppearbejde og elevernes kreativitet) tæt sammen, er den stærke sammenhæng, der er fundet mellem de tre temaer (figur 1).



Figur 1 illustrerer de tre temaer og deres indbyrdes sammenhæng.

Det er tydeligt at graden af og måden hvorpå lærerne strukturerer og støtter eleverne i vejledningstimerne har betydning for elevernes læring. Elevernes gruppearbejde er f.eks. mere fokuseret og effektivt når lærerne har støttet eleverne i hvad de skal lave i vejledningstimen. Elevernes gruppearbejde påvirker via samspilsprocessen den enkelte elevs tilegnelsesproces, både indholds- og drivkraftdimensionen. Indholdet forhandler gruppen sig frem til i en løbende dialog gennem vejledningstimerne. Den enkelte elevs drivkraft påvirkes af de resterende gruppemedlemmers motivation for at arbejde med opgaven. Den måde hvorpå lærerne strukturerer vejledningstimerne og støtter eleverne på, er, sammen med gruppearbejdet, en del af det nære samspil for elevernes tilegnelsesproces. Gruppens kreativitet har betydning for elevernes tilegnelsesproces, fordi gruppens kreativitet afgør, hvad eleverne ender med at øve sig på og derved også hvad de lærer. Elevernes drivkraft afhænger af, hvordan gruppens kreative proces forløber. Det afhænger af elevernes gruppearbejde, som i sidste instans påvirkes af lærernes struktur og støtte til eleverne i vejledningstimerne, eller måden hvorpå lærerne opstiller stilladser for eleverne i vejledningstimerne. Gruppens sammensætning har betydning for alle tre temaer, hvilket jeg kommer nærmere ind på i diskussionen.

Diskussion

For at forstå karakteren af den læring, der finder sted i skolen, må vi være bevidste om elevernes sociale agenda og det faktum, at skolelæring grundlæggende er et samfundsmæssigt tvangsforhold (Illeris, 2013). Det har afgørende betydning for nogle elevers drivkraft, fordi det principielt betyder, at de skal lære noget, som de ikke nødvendigvis har lyst til at lære, hvilket kommer til at præge både læringsprocessen og læringsresultatet (Illeris, 2013). Hastie og Pickwell (1996) undersøgte, elevers sociale system i en idrætstime med dans. Undersøgelsen tog udgangspunkt i James D. Allens *Students' Classroom Agenda Model* fra 1986 (Hastie og Pickwell, 1996). Hastie og Pickwell kunne bekræfte, at nogle elever i idrætsundervisningen også havde en social agenda, som havde to hovedformål: 1) at socialisere og 2) at bestå kurset. For samtidig at opnå de to hovedformål forsøgte eleverne at regne læreren ud, så de kunne have det sjovt, men samtidig give læreren, hvad hun vil have. Det bevirkede, at eleverne kunne minimere deres arbejde, reducere deres kedsomhed og holde sig uden for vanskeligheder (Allen, 1986) og (Hastie og Pickwell, 1996). Derfor konkluderede de desuden, at undervisning og læring ikke var en envejs proces, som læreren kan styre. Elevernes sociale agenda eller drivkraft havde i høj grad indflydelse på undervisningen og elevernes egen tilegnelsesproces (Hastie og Pickwell, 1996).

Indeværende studie tyder på, at nogle elever på begge skoler havde en social agenda i vejledningstimerne. Generelt var drengenes sociale agenda på skole 1 tydeligst, fordi de både verbalt og fysisk markerede sig over for hinanden i deres interne hierarki. Når læreren var tilstede, ændrede eleverne adfærd og var mere fokuserede på opgaven. Pigernes sociale agenda på skole 1 var mindre tydelig, fordi de sad på fællesarealerne og snakkede sammen uden at forstyrre de andre grupper. På skole 2 var elevernes sociale agenda generelt set mindre tydelig, fordi grupperne arbejdede mere fokuseret på opgaven. En gruppe på to drenge skilte sig dog ud fra mængden, fordi de fandt arbejdet med dispositionen demotiverende. For at undgå kedsomheden socialiserede de ved at sidde i klassen og snakke sammen. Elevernes sociale agenda påvirkede vejledningstimerne afvikling og elevernes læringsudbytte. Eleverne havde i indeværende studie gode betingelser for at lykkes med deres sociale agenda, fordi de var rummeligt spredt, og lærerne derfor ikke konstant var fysisk tilstede. Det kan ses som et eksempel på, hvordan elevernes tilegnelsesproces påvirkes af de impulser samspillet med omverdenen medfører. Det betyder samtidigt, at læring ikke blot er en påfyldningsproces, hvor en lærer overfører viden til en elev, men læring i denne kontekst derimod må forstås som en dynamisk interaktion, hvor eleverne i et samspil med lærerne selv skaber indholdet og drivkraften for deres egen læring. Den måde vejledningstimerne kommer til udtryk på, har nogle overordnede forbindelser til den social konstruktivistiske læringspædagogik. Det bliver udtrykt gennem de rammer som vejledningstimerne er underlagt. Eleverne arbejder i grupper og de er aktive med at løse en opgave. Praksisprogrammet skal de udvikle på baggrund af tidligere erfaringer og viden og elevernes læring afhænger af samspillet mellem de andre elever i gruppen og lærerne. Lærerne har begrænset tid til de enkelte grupper, derfor afhænger den enkelte elevs læringsproces i høj grad af de andre elever i gruppen. Ovenstående indbefatter nogle principper i den social konstruktivistiske læringstilgang (Chen og Rovengo, 2000); (Rovengo og Dolly, 2006). Vejledningstimerne social konstruktivistiske læringspædagogik viser sig at være en udfordring for eleverne, fordi nogle elever generelt ikke udnytter muligheden for at lære af hinanden. Det kan der være mange årsager til, men en af årsagerne er måden hvorpå gruppen er sammensat. Det var tydeligt at grupper med blandede køn og forskellige idrætslige kompetencer var bedre til at bruge hinandens styrker og lære af hinanden. En anden årsag kan være, at nogle elever ikke går i dialog med hinanden og ikke stiller spørgsmål når der er noget de ikke forstår.

Struktur reducerer kompleksiteten

Måden lærerne strukturerede og støttede eleverne i vejledningstimerne havde betydning for elevernes gruppearbejde og kreativitet. Der var forskel på, hvor meget struktur og støtte, de enkelte grupper havde behov for, for at opnå en læringsproces med kvalitet. Bl.a. fordi eleverne i grupperne havde forskellige agendaer. Nogle grupper skulle ikke bruge meget vejledning for at kunne arbejde selvstændigt i vejledningstimerne, mens andre grupper ikke fik den nødvendige eller rette vejledning til selvstændigt at gå i gang med opgaven. Det er ikke kun lærernes ansvar, men i lige så høj grad elevernes ansvar, fordi vejledningen er et samspil mellem lærerne og eleverne. Det betyder at eleverne også skal kunne tydeliggøre over for lærerne, hvilken form for støtte de har behov for. Sammenholdes struktur og støtte i vejledningstimerne med læringens tre dimensioner og to processer, så knytter de sig i særlig grad til samspilsprocessen, hvilken har indflydelse på de enkelte elevs tilegnelsesproces. Struktur og støtte i vejledningstimerne er også afgørende elementer i stilladseringsbegrebet. Læreren kan f.eks. kontrollere eller støtte læringsprocessen ved at opstille de rette stilladser for eleverne. I disse cases viser det sig, at læringsprocessen bl.a. kan optimeres ved, at opsætte stilladser, der handler om at strukturere vejledningstimerne for eleverne. Prøvens mange komponenter, som f.eks. de to indholdsområder, temaet, dispositionen, udvikling af praksisprogrammet, idrætsfaglig viden, gruppearbejde osv., gør prøven kompleks. De mange komponenter som eleverne skal forholde sig til overstiger elevernes evner ift. at skabe overblik og efterfølgende strukturere deres arbejde.

I relation til stilladseringsbegrebet er især funktionerne rekruttering og reducere af frihedsgrader interessante. Vejlederfunktionen rekruttering er interessant, fordi nogle grupper, især i case 1, ikke havde interesse og opmærksomhed på opgaven, før gruppen blev udtrukket. Sammenholdt med de tre læringsdimensioner kunne nogle af eleverne ikke selv mobilisere den drivkraft, der skulle til i tilegnelsesprocessen, og lærerne lykkedes kun i nogen grad med at stimulere deres interesse. En af årsagerne til det kan findes i stilladsbegrebets anden funktion – reducere af frihedsgrader. Betydningen af den funktion tolker jeg også som en reducere af opgavens kompleksitet. En kompleksitetsreducere vil gøre opgaven mindre overvældende og mere overskuelig at gå i gang med. Der er flere forskellige måder at reducere opgavens kompleksitet på. På skole 2 skete det delvist grundet et stort fokus på dispositionen. Denne fokusering gjorde, at eleverne vidste, hvad de skulle gå i gang med. Netop fordi de fik reduceret antallet af frihedsgrader i vejledningstimen. Ulempen ved den kompleksitetsreducere var, at eleverne blev meget stillesiddende og ikke arbejdede med deres kropslige færdigheder. Fordelen

var til gengæld, at de fleste elever arbejdede koncentreret med opgaven og udviklede deres teoretiske idrætsfaglige viden.

Kompleksiteten kan også reduceres ved, at læreren deler opgaven op i mindre dele, som skal løses inden for et kortere specifikt tidsrum. Det gør, at eleverne skal forholde sig til færre muligheder og derved reduceres antallet af mulige handlinger inden for et specifikt tidsrum. ”*Mål kan være med til at gøre idrætsudøverens intentioner mere konkrete og kan dermed styrke motivationsprocessen*” (Stelter, 1999, s. 136). Der er mulighed for at elevernes motivation vil øges, hvis lærerne formår at dele de langsigtede mål op i overskuelige delmål, som samtidig kan realiseres inden for en kortere specifik tidsperiode (Stelter, 1999). På skole 2 var der optræk til, at lærerne delte opgaven op i mindre, og derved mere overskuelige, mål for eleverne. F.eks. når eleverne på skole 2 skulle aflevere et udkast til deres disposition på en bestemt dato. Det fik eleverne til at arbejde effektivt med dispositionen. I fokusgruppeinterviewet i case 1 var det ikke mål, der blev omtalt, men deadlines som blev efterlyst af en elev. Ifølge eleven ville deadlines have været en fordel for deres gruppe. Gruppe A på skole 1 formåede i nogen grad selv at strukturere deres tid og sætte sig mål for, hvad de skulle nå i vejledningstimen og derhjemme. Gruppen var sjældent i tvivl om, hvad de skulle, hvilket resulterede i et effektivt gruppearbejde og en fremadskridende læringsproces. Det handler i sidste ende om lærernes evne til at give tydelige instruktioner omkring, hvad eleverne skal arbejde med og hvilke mål de skal have sig for øje. En vigtig del af lærernes stilladsering i vejledningstimerne er derfor, at give eleverne præcise instruktioner omkring, hvad målet med timen er og hvordan eleverne skal arbejde for at nå målet. Lærerne har i år ét haft vanskeligt ved, at give sådanne præcise instruktioner, fordi de ikke har haft erfaring nok til at kunne gennemskue vejledningstimerne.

Gruppernes produktivitet afhænger af gruppensammensætningen

Elevernes gruppearbejde har betydning for den enkelte elevs læringsproces og -resultat. Desuden påvirkes indholds- og drivkraftsdimensionen af gruppens sammensætning, effektivitet og moralske adfærd i vejledningstimerne.

Vejledningstimerne praksis gav mulighed for, at eleverne skulle anvende deres sociale kompetencer i gruppearbejdet, men den sociale læring blev ikke italesat eller bevidstgjort for eleverne. Det er ikke nødvendigvis negativt, fordi lærerne fokuserede på elevernes kropslige og idrætsfaglige læring. Man kan argumentere for, hvis den sociale læringsproces også italesættes og bevidstgøres, bliver vejledningstimerne endnu mere komplekse for eleverne. Både lærerne og

eleverne havde rigeligt at forholde sig til her i idrætsprøvens år ét. På længere sigt ser jeg en positiv effekt i at give elevernes sociale læring en mere eksplicit plads i vejledningstimerne praksis. En af årsagerne til, at nogle af grupperne, efter min opfattelse, var ineffektive og spildte tiden på irrelevante aktiviteter, var elevernes mangel på social kompetence i et gruppearbejde. Her tænker jeg f.eks. på, at tage ansvar og spørge når der er noget man ikke forstår. Om det så reelt set var elevernes færdigheder i at arbejde i en gruppe eller manglende struktur og støtte i vejledningstimerne, er svært at sige og i sidste ende formentlig en kombination.

Det viser sig at ovenstående udfordringer i nogen grad kan løse sig, hvis lærerne tager ansvaret for gruppeinddelingen og følger nogle simple principper. Der er mange hensyn at tage, når gruppen skal sammensættes, men først og fremmest er det vigtigt at gøre sig bevidst om, hvilken type gruppe der skal sammensættes, hvad gruppens formål er, og hvad eleverne skal præstere sammen. Til prøven vurderes eleverne på deres kropslige færdigheder, deres idrætsfaglige viden og på gruppens samarbejde og kreativitet. Fra lærerens perspektiv må formålet være at sammensætte grupper, hvor flest mulige elever lærer mest muligt inden for disse tre overordnede vurderingskriterier, hvilket forhåbentlig afspejles i en karakter som eleverne er tilfredse med. I den kabale er der mange ting, der skal gå op, og de ideelle grupper er umulige at danne. Der var dog en klar tendens til, at grupper med begge køn repræsenteret var kendetegnet ved at arbejde struktureret og målrettet. Hvorimod grupper kun med drenge arbejdede ustruktureret og ineffektivt. Pigerne kompetencer i et gruppearbejde var generelt bedre end drengenes kompetencer. I gruppearbejdet kom det f.eks. til udtryk ved, at pigerne sørgede for struktur, ved at lave en dagsorden og sætte delmål. Sofie og Mariam fra gruppe A på skole 1 udviste også rolleflexibilitet. Pigerne var generelt, hvad Vygotsky ville kalde mere kompetente, end de andre i gruppen. Pigerne var i mange tilfælde gruppens drivkraft ved at holde fokus, og være primus motorer for processen. Det kalder Heidi Philipsen for gruppe stilladsering (Philipsen 2010), da de qua deres viden, kropslige ekspertiser og gruppe- og sociale kompetencer guider deres gruppemedlemmer.

Rønholt, Knudsen og kollegaer (2007) observerede og analyserede tre drengegrupperes samarbejde i en idrætstime med fokus på dans. I analysen skriver de bl.a.:

”Det er tydeligt at gruppearbejdet er et kritisk punkt i undervisningen. Det kræver kendskab til at kommunikere om et kropsligt indhold i en gruppe; accept og afprøvning af hinandens

forslag og et fælles engagement. Ud fra en faglig betragtning er det ikke tilstrækkeligt at arbejde to – tre gange med et danseforløb med kreative forslag fra eleverne, netop, fordi gruppearbejdets proces også skal læres. Drengene har tilstrækkelige bevægelsesmæssige redskaber, men ikke redskaber til at håndtere frustrationer, barrierer, konflikter eller lignende i et gruppearbejde” (Rønholt, Knudsen et al. 2007, s. 54).

Ovenstående stemmer overens med, hvad jeg erfarede med især drengegrupper. Det tyder på, at især drengegrupper mangler støtte i forhold til at opnå et effektivt gruppearbejde under frie rammer med åbent indhold og/ eller form. Jeg tror, som nævnt før, at det kan skyldes, at vejledningstimerne var for komplekse til, at drengene kunne overskue, hvad de skulle gå i gang med. En anbefaling til lærerne er således, at sammensætte grupperne, så begge køn er repræsenteret i alle grupper. Alene denne anbefaling vil øge sandsynligheden for gruppe stilladsering, hvor eleverne kan guide hinanden. Det er vigtigt, fordi grupperne arbejder forholdsvist meget selvstændigt. At have blandede køn i grupperne giver ligeledes en større forskellighed i grupperne, hvilket jeg kommer ind på i afsnittet om elevernes kreativitet.

Eleverne skal for at få en god karakter lære mest muligt inden for de tre overordnede vurderingskriterier: kropslige færdigheder, sammensætning af praksisprogram og idrætsfaglig viden. For at lykkes med det, skal eleverne, efter min mening, sammensættes i en gruppe, der bygger på forskellighed i forhold til kropslige færdigheder og idrætsfaglig viden. Med forskellighed i forhold til kropslige færdigheder, mener jeg, at gruppen, så vidt det er muligt, skal være repræsenteret af mindst én erfaren elev inden for de seks indholdsområder. I forhold til idrætsfaglig viden er forskelligheden blandt eleverne nok mindre tydelig, men det er vigtigt at have et gruppemedlem, der interesserer sig for og er dygtig til de mere teoretiske refleksioner. Det er tre væsentlige argumenter for, hvorfor gruppen skal bygge på forskellighed. For det første er et vigtigt kendetegn ved en god gruppe, at den arbejder effektivt. I en problembaseret læringskontekst forstås effektivitet som bedst mulig målopnåelse med højst mulig kvalitet og med mindst mulig indsats (Pettersen, 2001). I denne sammenhæng opnås en høj grad af effektivitet bl.a. ved, at eleverne kan hjælpe og vejlede hinanden med at blive dygtigere til deres kropslige færdigheder. Det er vigtigt, at eleverne kan hjælpe hinanden, fordi de har relativt meget tid, hvor de arbejder selvstændigt og kun i mindre grad får støtte og feedback fra lærerne. Hvis eleverne ikke

kan støtte sig op af hinanden, og tage beslutninger selv, så vil der være meget spildtid i gruppen. Den tredje grund er, at forskelligheden hos eleverne gør det nemmere at skabe kreative praksisprogrammer. Den kreative proces bliver nemmere, fordi eleverne ser og opfatter indholdsområderne ud fra forskellige idrætslige perspektiver. Det betyder, at de kan bryde hinandens kognitive og kropslige mønstre. Når grupperne skal dannes, er forskellighed derfor vigtig i forhold til elevernes kropslige færdigheder. Princippet om, at begge køn skal være repræsenteret, giver også forskellighed og dynamik i den kreative proces.

Struktur skaber rammer for kreativitet

Kreativitet er ikke defineret i *Vejledningen til prøven i idræt* (Tilsynsstyrelsen, 2014). I *Fælles Mål* er det nærmeste vi kommer en konkretisering af kreativitet, at eleverne skal lære at udvikle boldspil. Den manglende definition af kreativitet i denne idrætsprøvesammenhæng skaber udfordringer for både elever og lærere. Lærerne har en udfordring når de skal formidle, hvad kreativitet er til eleverne i vejledningstimerne. De møder en udfordring igen, når de efter prøven skal vurdere elevernes præstation ud fra vurderingskriteriet kreativitet. Når lærerne ikke kan formidle, hvad kreativitet er til eleverne, får eleverne selvsagt også en udfordring, fordi de ikke ved, hvad de skal arbejde hen imod. I *Tjek på idræt* skriver Hedeskov og Gade og under et afsnit omkring, hvad eleverne skal kunne, at kreativitet og udvikling af idrætsaktiviteter f.eks. betyder at eleverne kan anvende spilhjulet til at konstruere spil. Eller eleverne kan udvikle deres eget træningsprogram (Hedeskov og Gade, 2015). *Tjek på idræt* giver altså nogle konkrete bud på, hvad kreativitet kan være. Jeg mener ikke, de to forslag dækker begrebet kreativitet, men nærmere dækker begrebet udvikling. Det positive er at forfatterne forsøger at gøre det mere anvendeligt og kommer med konkrete bud på, hvilke metoder eleverne kan anvende.

Opfattelsen af kreativitet er, at det primært er kognitive processer, der ligger bag kreative handlinger (Jakobsen og Rebsdorf 2003). Den opfattelse, mener jeg, er vigtig at bryde med i denne idrætsprøvekontekst. Kroppen skal optimalt set tænkes ind i den kreative proces og det kreative resultat. Forsker Teresa Amabile definerede i 1996 kreativitet som: ”*Produktion af nye brugbare idéer i et hvert område. Denne definition manifesterer, at kreativitet er en proces ud fra den betragtning at produktion udgør en proces og produktet udgør et resultat*” (Amabile, s. 40). Schumpeters klassiske kreativitetsteori fra 1934 lyder at: ”*Sammensætte en ny kombination*”(Amabile, s. 39). Med idrætsprøvekonteksten tænkt ind i de to ovenstående definitioner kunne en definition til anvendelse lyde som følger: *Eleverne skal producere nye,*

kropsligt brugbare idéer ved at sammensætte temaet og de to indholdsområder i en ny kombination. Lærerne kan ud fra definitionen formidle, hvad kreativitet betyder og eleverne får vished om hvad de skal stræbe hen imod. Når lærer og censor skal vurdere elevernes kreativitet efter prøven, bliver det deres opgave at vurdere om eleverne har produceret kropsligt brugbare idéer i relation til temaet og de to indholdsområder. Det næste spørgsmål er, hvad er en brugbar idé? Lad mig komme med et tænkt eksempel for at illustrere, hvad en brugbar idé kunne være. En gruppe har trukket Kropsbasis og Boldbasis & Boldspil. De har valgt temaet idræt for blinde. Gruppen fremviser til prøven et boldspil for blinde, som de selv har udviklet ved at kombinere temaet med indholdsområderne. Eleverne tydeliggøre gennem praksisprøven, at de har udviklet en aktivitet, som er brugbar, fordi aktiviteten henvender sig til en bestemt målgruppe, som normalt er svær at aktivere i boldspil. Aktiviteten kan have en værdi for blinde, som gerne vil socialisere sig gennem boldspil.

En ting er at have en klar definition af hvordan kreativitet skal forstås. En anden ting er lærernes evner til at stilladsere den kreative proces. Ifølge Edward de Bono kræver idégenerering, at man anvender strukturerede metoder til at bryde med hjernens symmetriske mønster systemer (Bono, 2009). Allerede omkring gruppedannelsen, skal lærerne være bevidste om at danne grupper, der vil have gode forudsætninger for at skabe et kreativt praksisprogram. Lærerne skal forsøge at sammensætte grupperne ud fra princippet om forskellighed ift. idrætsfaglige kompetencer og køn. At følge det princip vil gøre det nemmere for eleverne at bryde med hinandens kognitive og kropslige mønstre og øger derved muligheden for at tænke lateralt. Det er afgørende for at producere nye, kropsligt brugbare ideer, fordi eleverne qua deres idrætslige forskelligheder kan inspirere eller provokere hinanden. Provokation er en af de teknikker man kan bruge for at fremelske lateral tænkning. Lateral tænkning betyder at tænke på tværs eller horisontalt af gængse rationelle tankevaner for at skabe anderledes ideer (Bono, 2009). Forskellighed i gruppen ift. idrætslige kompetencer, viden og køn gør, at eleverne får en større samlet viden, som de kan anvende til at tænke lateralt. Det er en fordel, såfremt eleverne formår at udnytte deres samlede viden uhæmmet i den kreative proces (Hansen og Byrge, 2010) . At kunne dette kræver dog, at eleverne føler sig trygge i den skabende proces . I forhold til tryghed og forskellighed kan der opstå en modsigelse. Eleverne vil givetvis føle sig mere trygge i den kreative proces, hvis de selv har fået lov til at vælge gruppen, fordi de så vælger dem, de kender bedst og føler sig trygge ved. Afgørende er det derfor, at lærerne stilladserer grupperne i deres kreative

arbejdsproces. Mads Hovgaards *kreative kodeks* (2012) kan anvendes som inspiration til, i den lokale kontekst, at opsætte spilleregler for elevernes kreative proces.

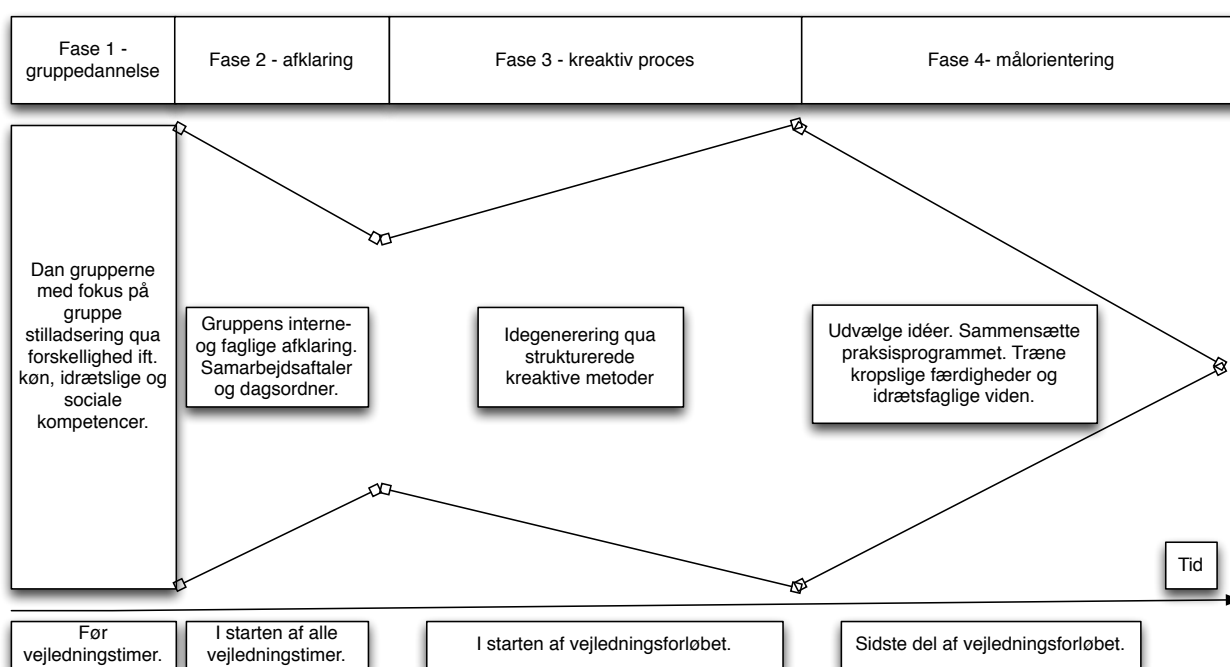
Hovgaard har udviklet otte kreative metoder, som f.eks. *Den evigt udviklende aktivitet*. Metoden tvinger kroppen til at handle kontinuerligt uden at skulle tænke for meget, hvilket kan kaldes kropsstormning: brainstorming med kroppen. En anden metode er *Puslespillet – den sammensatte aktivitet*, som sammensætter forskellige komponenter f.eks. et tema med en aktivitet. I relation til prøven kunne komponenterne være temaet og de to indholdsområder. Fælles for de kreative metoder er, at det er faste strukturer, som, ud fra et fokus, bruges til at bryde mønstre og tænke lateralt. (Hovgaard, 2012). I *Tjek på idræt* gives eksempler på lignende strukturerede kreative metoder, som f.eks. *Dans en chance*. Fordelen ved ovenstående kreative metoder er, at metoderne kan optimere den kreative proces i vejledningstimerne, så processen bliver mere effektiv og målrettet, samtidig med at kroppen sættes i spil. Det eleverne hele tiden skal holde sig for øje når de anvender kreative metoder, er, at sammensætte temaet og indholdsområderne til brugbare idéer, som har en værdi for f.eks. en bestemt målgruppe. De kreative metoder kunne lærerne med fordel have anvendt i vejledningstimerne som en måde, at stilladsere den kreative proces gennem *reduktion af frihedsgrader*.

Anbefalinger

Studiet frembringer ny praksisviden, som kan øge kvaliteten af vejledningstimerne praksis, og herigennem forbedre elevernes læringsproces. Som idrætslærer skal man tilpasse anbefalingerne efter sin egen skoles lokale kontekst. En *Vejledningsmodel til Idrætsprøven* (VIP), se figur 2, præsenteres her som en anbefaling i sig selv, men i hver af faserne findes de konkrete anbefalinger, som er fremkommet qua diskussionen af studiets resultater. VIP bør anvendes i et samspil mellem elever og lærere. Styrken ved VIP er, at den samler anbefalingerne i en overskuelig model. Svagheden ved at konstruere en model af virkeligheden er, at virkelighedens nuancer forsvinder.

En konkret måde at opstille stilladser for eleverne er, at give dem et overblik over, hvad de skal lave og nå i vejledningstimerne. Det vil give eleverne et indtryk af den overordnede plan for hvornår og hvordan, de skal arbejde med hvad i vejledningstimerne. Med inspiration fra *prejekt/projekt modellen*, *Fisken* og empirien fra indeværende studie har jeg udarbejdet VIP. Den skal forstås som et stilladseringsværktøj. VIP's vigtigste funktion er at gøre opmærksom på betydningen af at skabe overblik over de forskellige faser i vejledningsprocessen for eleverne og

lærerne. VIP skal støtte eleverne i at komme i gang med opgaven, *rekruttering*, samt mindske kompleksiteten, *reduktion af frihedsgrader*. Det vil give eleverne bedre mulighed for, at koncentrere sig om de opgaver, de er i stand til at løse. Det kan VIP, fordi den opdeler vejledningsprocessen i fire faser, som samtidig fungerer som delmål for processen. Det betyder, at eleverne i de enkelte vejledningstimer, skal fokusere på færre dele af projektet i stedet for hele projektet. Det er vigtigt, fordi prøvens form, som den kommer til udtryk i vejledningstimerne, er kompleks for eleverne og kræver både divergent og konvergent tænkning. Det var min oplevelse, at både lærerne og eleverne havde svært ved at overskue processen og strukturere, hvornår der var behov for henholdsvis konvergent og divergent tænkning. Det blev tilfældigt, hvilket ikke var fordrende for processen.



Figur 2 illustrerer en *Vejledningsmodel til Idrætsprøven (VIP)*. VIP er udarbejdet på baggrund af studiets empiriske materiale.

Fase 1 er ikke direkte en del af vejledningstimerne, men knytter sig til gruppedannelsesprocessen før vejledningstimerne, og danner et grundlag for gode læringsprocesser i fase 3 og 4. Fase 2 er en konvergent afklaringsfase med fokus på både gruppens interne og faglige afklaring. Fase 3 er en divergent fase, som gennem struktur skal støtte eleverne i deres idégenerering og kreative proces. Fase 4 er en konvergent fase, som er målorienteret. Det handler her om, at eleverne udvælger de bedste idéer, som de har genereret i fase 3. Idéerne sammensættes herefter, så der er en rød tråd i programmet, der tager hensyn til begge

indholdsområder og temaet. Endvidere skal eleverne i fase 4 færdiggøre og målrettet træne kropslige færdigheder og idrætsfaglige viden.

I relation til fase 2 bør alle vejledningstimer starte med, at enten lærerne eller gruppen selv afklarer i hvilken fase, eleverne skal arbejde i den pågældende vejledningstime. Lærerne skal gennem en stilladseringsproces støtte grupperne i at udarbejde en skriftlig samarbejdsaftale i den første vejledningstime. Lærerne skal desuden støtte eleverne i at udarbejde en skriftlig dagsorden i begyndelsen af hver vejledningstime, hvor eleverne afklarer og sætter sig et mål for, hvad de skal udrette i vejledningstimen. En samarbejdsaftale skal være med til at afklare gensidige forventninger til samarbejdet angående ambitioner, forventninger og målsætninger. Relevante spørgsmål som gruppen kan stille sig selv kunne f.eks. være: Hvad forventer vi hver især af os selv og gruppen? Hvad er vores faglige ambitionsniveau i gruppen? (Kaae 2003) eller: Hvilke styrker og svagheder har vi i gruppen (spørgsmål fra case 1)? Hvad ved vi om de indholdsområder, vi har trukket (spørgsmål fra case 2)? De tre første spørgsmål er orienteret mod gruppens afklaring, hvorimod det sidste spørgsmål er en faglig afklaring. Ovenstående spørgsmål er blot til inspiration, og det er vigtigt at udarbejde spørgsmål, der giver mening i forhold til den lokale kontekst. Lærerne skal stilladsere processen for eleverne og sørge for at følge op på gruppernes afklaringsproces. Et andet vigtigt redskab, der relaterer sig til fase 2, 3 og 4 i VIP, som grupperne vil få stor gavn af, er at anvende en dagsorden. Dagsordenen er med til, at synliggøre og strukturere gruppens fælles forventninger til den enkelte vejledningstime, og det muliggør en mere målrettet styring af diskussioner i gruppen (Kaae, 2003). Gruppernes dagsorden skal naturligvis være i overensstemmelse med den fase lærerne vurderer, at grupperne skal arbejde i, i den pågældende vejledningstime.

VIP er i princippet dynamisk, hvilket vil sige, at grupperne godt kan bevæge sig frem og tilbage mellem faserne fra vejledningstime til vejledningstime, og i den enkelte vejledningstime. Alligevel vil jeg anbefale, at lærerne støtter eleverne, ved på forhånd at fastlægge en specifik dato for, hvornår fase 3 skal være afsluttet.

Metode diskussion

Jeg prioriterede med baggrund i Von Seelens erfaringer, at anvende uformelle samtaler som datagenereringsmetode under deltagerobservationerne. Von Seelen erfarede at eleverne havde nemmere ved at reflektere over praksis, når de havde konkrete hændelser at forholde sig til (Seelen, 2012). Det var styrker og svagheder ved at benytte denne datagenereringsmetode. Styrken

var, at jeg i princippet havde adgang til alle elevers oplevelser af vejledningstimerne og ikke skulle udvælge elever til et formelt interview for at få deres mere dybdegående beskrivelser. En anden styrke var at eleverne ikke skulle svare retrospektivt på mine spørgsmål. De skulle blot beskrive deres følelser og meninger om vejledningstimerne i praksis i nuet. En tredje styrke ved de uformelle samtaler var at det øgede troværdigheden af studiet qua muligheden for metodetriangulering (Ramian, 2007). Mine observationer blev styrket, hvis elevernes beskrivelser konvergerede med hvad jeg observerede. Jeg valgte at tage direkte kontakt til eleverne når jeg efter længere tids observation blev nysgerrig på elevernes handlinger. Samtalerne gjorde det muligt at komme et skridt dybere ift. at undersøge elevernes perspektiv og høre deres stemme. En naturlig ulempe var, at eleverne for en stund stoppede deres arbejde og koncentrerede sig om at besvare mine spørgsmål. Idet jeg som forsker gik ind og stillede spørgsmål til eleverne, påvirkede jeg naturligvis praksis endnu mere end hvis jeg observerede uden at interagere direkte med eleverne. Den refleksion jeg startede i eleverne når jeg stillede dem et spørgsmål kan have påvirket elevernes tankerække og perspektiverne på deres arbejde kan ændre sig. Derfor gjorde jeg mig stor umage med ikke at stille ledende spørgsmål, der kunne påvirke elevernes beskrivelser. Under mine observationer måtte jeg derfor løbende balancere mellem, hvor meget jeg ville interagere med eleverne. Det var et dilemma fordi elevernes beskrivelser var værdifulde, men samtidig kunne have indflydelse på deres praksis.

Konklusion

For første gang er det undersøgt, hvad der ud fra et elevperspektiv kendetegner vejledningstimerne frem mod en 9. klasseprøve i idræt. Studiet viste, at der er tre afgørende temaer, som har indflydelse på kvaliteten af vejledning frem mod idrætsprøven. Der er en sammenhæng mellem de tre temaer, struktur og støtte i vejledningstimerne, elevernes gruppearbejde og elevernes kreativitet. De tre temaer påvirkede tilegnelses- og samspilsprocessen i *læringens tre dimensioner*, og derfor havde temaerne indflydelse på elevernes læringsproces. Måden hvorpå lærerne stilladserer eleverne i vejledningstimerne har betydning for elevernes gruppearbejde og kreativitet. Elevernes drivkraft kan påvirkes positivt af en stilladseringsproces, hvor lærerne gennem et mere struktureret vejledningsforløb støtter eleverne. Til dette kan lærerne finde inspiration i VIP, som er et stilladseringsværktøj udviklet på baggrund af studiets empiri og anvendte teorier. For at øge elevernes læringsproces i vejledningstimerne er det afgørende at lærerne strukturerer vejledningstimerne, således strukturen i sig selv bliver en støttende funktion for eleverne.

I relation til samspilsdimensionens nære niveau viste nogle elever gruppearbejde sig at være en udfordring ift. at opnå den intendede læring i vejledningstimerne. Elevernes gruppearbejdsfærdigheder er i sig selv en forudsætning for kvalitet i vejledningstimerne, derfor skal denne undervisningsform inkorporeres tidligere i idrætsundervisningen, således eleverne tidligere får mulighed for at træne deres gruppearbejdsfærdigheder i en idrætssammenhæng.

Eleverne havde udfordringer med at generere idéer og være kropsligt kreative inden for de frie rammer, som lærerne opsatte for eleverne. Kreativitetsbegrebet bliver derfor centralt, fordi lærerne ikke kan forvente at eleverne af sig selv er kreative. Det kræver strukturerede kreative værktøjer at udvikle sammensatte brugbare aktiviteter, hvor kroppen er essentiel. Der er behov for et kreativt begreb, der knytter sig til idrætsfaget og i særdeleshed prøven, som lærerne kan vejlede eleverne ud fra. En sådan definition kunne lyde således: *Eleverne skal producere nye, kropsligt brugbare idéer ved at sammensætte temaet og de to indholdsområder i en ny kombination.*

Referencer

Allen, J. D. (1986). "Classroom Management: Students' Perspectives, Goals, and Strategies." American Educational Research Journal **23**: 437 - 459.

Annerstedt, C. and S. Larson (2010). "'I have my own picture of what the demands are...': Grading in Swedish PEH - problems of validity comparability and fairness." European Physical Education Review **16(2)**: 97-115.

Atkinson, P. and M. Hammersley (2007). Ethnography – principles in practice. London & New York, Routledge.

Bono, E. D. (2009). Think! Before it's Too Late. Stor Britanien, Ebury Publishing.

Boolsen, M. W. (2010). Grounded Theory. Kvalitative metoder - en grundbog. S. B. L. Tanggaard. København, Hans Reitzels Forlag.

Chen, W. and I. Rovengo (2000). "Examination of Expert and Novice Teacher' Constructivist-Oriented Teaching Practices Using a Movement Approach to Elementary Physical Education." Routledge.

Dyson, B. (2006). Students' perspectives of physical education. The Handbook of Physical Education. D. Kirk, D. Macdonald and M. O'Sullivan. London, Sage Publications: 326-346.

Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. Kvalitative metoder - en grundbog. S. Brinkmann and L. Tanggaard. Denmark, Hans Reitzels Forlag 2010: 129-135.

Hansen, J. T. and K. Nielsen (1999). Stilladsering - en pædagogisk metafor. Randers, Forlaget Klim.

Hansen, S. and C. Byrge (2010). Den Kreative Platform i skolen - uhæmmet anvendelse af viden fra børnehaven til arbejdspladsen. Aalborg, Aalborg universitet & Fonden for Entreprenørskab.

Hastie, P. A. and A. Pickwell (1996). "A description of a student social system in a secondary school dance class." JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION **15**: 171 -187.

Hastie, P. A. and A. Pickwell (1996). "Take your partners: A Description of a Student Social System in a Secondary Dance Class." JOURNAL OF TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION **15**: 171 - 187.

Hay, P. J. and D. Macdonald (2008). "(Mis)appropriations of criteria and standards-referenced assesment in a performace-based subjct." Assesment in education: Principles. Policy and Praticce **15(2)**: 153-168.

Hedeskov, B. and K. Gade (2015). Tjek på idræt. København, Gyldendahl.

Herlau, H. and H. Tetzschner (2004). Fra jobtager til jobmager. Frederiksberg, Forlaget samfundslitteratur.

Hovgaard, M. (2012). "Idrætslæren med de kreative briller - idégenererende og nyskabende aktivitetsudvikling." FOKUS TIDSSKIFT FOR IDRÆT.

Høyer, K. (2012). Hvad er teori, og hvordan forholder teori sig til metode? . Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab. S. Vallagårda and L. Koch. København, Munksgaard.

Illeris, K. (2013). Læring. Roskilde, Roskilde Univeristetsforlag, 2006.

Jakobsen, H. S. and S. O. Rebsdorf (2003). Ideudvikling ved kreativ innivation. Denmark, Gyldendalske boghandel.

Karpatscof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. Kvalitative metoder- en grundbog. S. Brinkmann and L. Tanggard. Denmark, Hans Reitzels Forlag. **1. udgave**.

Kristiansen, S. (2010). Kvalitative analyse redskaber. Kvalitative metoder - en grundbog. S. Brinkmann and L. Tanggaard. Denmark, Hans Rietzels forlag: 447 - 462.

Kvale, S. and S. Brinkmann (2009). Interview - introduktion til et håndværk. København, Hans Rietzels Forlag.

Kaae, A. (2003). Gruppeproces og -problemer. Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog. P. B. O. o. K. Pedersen. Roskilde, Roskilde universitetsforlag: 97-123.

Paustian, P. and K. Bertelsen (2013). Prøver i idræt 2010 - 2012, KOSMOS.

Pedersen, K. B. (2012). Socialkonstruktivisme. Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring. S. Juul and K. B. Pedersen, Hans Reitzel. **1. udgave**: 187-232.

Petersen, E. N. and C. S. D. Muckadell (2014). Videnskabsteori - Lærebog for sundhedprofessionelle, Gads Forlag.

Pettersen, R. C. (2001). Problembaseret læring - PBL- for elever, studerende og lærere. Frederikshavn, Dafolo Forlag.

Philipsen, H. (2010). Designing (with) Creativity. Designing new media - learning, communication and innovation. H. Philipsen, L. Agerbæk and B. K. Walther. Aarhus, Authors and Academica. **1. udgave**.

Philipsen, H. (2009). Spileregler i filmskabelse - behjælpelige begrænsninger. Dansk film i krydsfeltet mellem samarbejde og konkurrence. C. Mathieu and J. Strandgaard. Sverige, Arkiv förlag & tidsskrift.

Pritchard, A. and J. Woollard (2010). Psychology for the classroom: Constructivism and social learning, Routledge.

Ramian, K. (2007). Casestudiet i praksis, Hans Reitzels forlag.

Rovengo, I. and J. P. Dolly (2006). Constructivist Perspectives on Learning. The Handbook of Physical Education. D. Kirk, D. Macdonald and M. O'Sullivan. London, Sage Publications Ltd.

Rønholt, H., et al. (2007). Kvalitet i idrætsundervisning - en undersøgelse af idræt i 8. - 9. klasse. institut for Idræt, Københavns Universitet.

Seelen, J. V. (2012). Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne - Et multiple-case studie. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet

Seelen, J. V. and M. Munk (2012). Status på idrætsfaget 2011. Haderslev, KOSMOS.

Spradley, J. P. (1980). Participant observation. London, Thomson Learning.

Stelter, R. (1999). Med kroppen i centrum - idrætspsykologi i teori og praksis. Denmark, Dansk psykologisk forlag.

Svennberg, L., et al. (2014). "Exploring PE teachers gut feelings: An attempt to verbalise and discuss teachers internalised grading criteria." Sage **20(2)** 199-214.

Tanggaard, L. and S. Brinkmann (2010). Kvalitet i kvalitative studier. Kvalitative metoder - en grundbog. L. Tanggaard and S. Brinkmann. København, Hans Reitzels forlag: 489-499.

Tilsynsstyrelsen (2014). Vejledning til prøven i idræt. Center for Prøver, Eksamner og Test, Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen

Tjørnhøj-Thomsen, T. (2003). Samværet - tilblivelser i tid og rum. IND I VERDEN - En grundbog i antropologisk metode. K. Hastrup. København, Hans Reitzels Forlag: 93 - 117.

Wood, D., et al. (1976). "The role of tutoring in problem solving." Child Psychol. Psychiat. **17**: 89 - 100.

-

Bilag

Bilag 1 Fællesaftale for lærerne

Denne fællesaftale omhandler lærerens deltagelse i speciale projektet 9. klasseprøver i idræt.

Aftalen indebærer, at undertegnede må observere lærerens løbende vejledning af eleverne under deres udarbejdelse af praksisprogram til prøven, spontane samtaler under observationerne vedr. lærerens oplevelse af prøveforløbet, passiv observation af selve prøven, og et interview efter prøven. Aftalen indebærer endvidere tilladelse til at udsnit af transskriptioner fra observationer og interviews må anvendes som citater i specialet, samt ved eventuel publikation. Lærerens og skolens navn erstattes af et pseudonym, og vil derfor ikke kunne genkendes.

Kun undertegnede og vejleder på specialet Louise Kamuk Storm har adgang til optagelsen og de transskriberede interviews og observationer.

Læreren har under hele forløbet ret til at afbryde observationer og interview og/ eller bede om at få transskriberingerne slettet. Desuden har læren mulighed for at læse transskriptioner af både interview og observationer igennem.

Der gives hermed informeret samtykke om at
vil

deltage i speciale projektet *Afgangsprøver i idræt*, foretaget af Stud. Scient. i Idræt & Sundhed Mikael Hansen, Syddansk universitet, Odense. Dato:.....

Om specialet

Afgangsprøver i idræt er et specialeprojekt på kandidatuddannelsen i Idræt & Sundhed ved Syddansk universitet. Specialets hensigt er, at opbygge en viden, der potentielt kan hjælpe læringskonsulenterne i undervisningsministeriet, kvalitet og tilsynsstyrelsen⁴, skolelederne og idrætslærerne med at kvalificere *afgangsprøver i idræt* yderligere, herunder at kvalificere *vejledning til prøver i idræt*.

Om mig

⁴ Kvalitets og tilsynsstyrelsen, Center for prøver, eksamen og test. De har stået for udviklingen af afgangsprøven i idræt.

Jeg er bachelor i Idræt & Sundhed, og er nu ved at afslutte kandidatuddannelsen i Idræt & Sundhed samme sted. Jeg er 26 år gammel. Jeg har de sidste par år fulgt PhD – Projektet ”Udskoling i bevægelse” og bl.a. derigennem fået interesse for idrætsundervisningen i folkeskolen. Jeg har arbejdet med børn og unge i flere forskellige sammenhænge. Bl.a. gennem mit arbejde i Børnehjælpsdagen og som fodboldtræner.

Bilag 2 Fællesaftale for eleverne

Denne fællesaftale omhandler elevens deltagelse i speciale projektet 9. klasseprøver i idræt.

Aftalen indebærer, at undertegnede observere gruppens (herunder elevens) løbende arbejde med praksisprogram til prøven, samtaler under observationerne vedr. elevens oplevelse af prøveforløbet, passiv observation af selve prøven, og om muligt et fokusgruppeinterview efter prøven. Aftalen indebærer endvidere tilladelse til, at jeg må bruge udsnit fra observationer og samtaler i specialets afhandling, samt ved eventuel udgivelse. Elevens navn erstattes af et pseudonym, og vil derfor ikke kunne genkendes.

Kun undertegnede og vejleder på specialet Louise Kamuk Storm har adgang til optagelsen og de transskriberede interviews og observationer.

Eleven har under hele forløbet ret til at afbryde observationer. Desuden har forældre/ værge mulighed for at læse udskrifterne af både interview og observationer igennem.

Der gives hermed informeret samtykke om at
, må

deltage i speciale projektet *9. klasseprøver i idræt*, foretaget af stud. cand. scient. Mikael Hansen, Idræt & Sundhed, Syddansk universitet, Odense.

Underskrift _____ forælder/ _____ værge:
Dato:.....

Om mig

Jeg er bachelor i Idræt & Sundhed, og er nu ved at afslutte kandidatuddannelsen i Idræt & Sundhed. Jeg er 26 år gammel og bor i Odense. Jeg har de sidste par år fulgt PhD – Projektet

”Udskoling i bevægelse” og bl.a. derigennem fået interesse for idrætsundervisningen i folkeskolen. Jeg har arbejdet med børn og unge i flere forskellige sammenhænge. Bl.a. gennem mit arbejde i Børnehjælpsdagen og som fodboldtræner.

Hvis du/ I har spørgsmål vedrørende ovenstående aftale er I velkomne til at kontakte mig.

Kontakt information:

- mob. Tlf. 42427901
- mail: mikael.hansen88@outlook.dk

Bilag 3 Fokusgruppeinterview

Deltagere

Moderator: Mikael

Noter: Louise

Lærer: Thomas og Adam

Elever: Mariam og Hasad (gruppe A) og Salem (gruppe C)

Sted

Elevernes klasseværelse.

Rekvisitter

Papir og skriveredskab til alle deltagere.

Præsentation

Det vi skal i dag er et fokusgruppeinterview. Det betyder egentlig bare at jeg stiller nogle få spørgsmål og giver jer nogle øvelser. I skal så snakke med hinanden om spørgsmålene. Meningen er at I skal dele jeres erfaringer og holdninger med hinanden og mig. I må/ skal spørge ind til det hinanden siger. Hvis I ikke har mere at sige eller hvis snakken kører af sporet så hjælper jeg jer på sporet igen. Alle oplevelser er lige vigtige og lige okay. Der findes ikke rigtige og forkerte svar. Fokusgruppeinterviewet vil blive optaget og anvendt i min opgave. I vil selvfølgelig fortsat være anonyme, altså I får dæknavnene. Det varer 1 time.

Fokusgruppeinterviewet handler kun om vejledningstimerne. Jeg har på forhånd bestemt at vi skal snakke om tre temaer som jeg fundet interessante når jeg har observeret.

1. Elevernes kreativitet.
2. Elvernes gruppearbejde.
3. Struktur og støtte i vejledningstimerne.

Elevernes kreativitet (18 min.)

Øvelse 1)

Til alle: Skriv på eget stykke papir. Hvad betyder kreativitet i forhold til idræt for dig. I får 2 min. I må gerne skrive så det kan læses for jeg vil gerne se det efter interviewet.

- en af lærerne byder først ind. Herefter byder de andre også ind og snakker om kreativitet i idræt.
- opfølgende spørgsmål: Hvordan kan man se at noget er kreativt i idræts sammenhæng? Kom gerne med eksempler.
- Hvad er vigtigt for dig, hvis du skal kunne være kreativ i idræt?

Elevernes gruppearbejde (18 min.)

Øvelse 2)

Til eleverne: Skriv på eget stykke papir. Hvordan var det at forberede et praksisprogram i en gruppe? I får 2 min. I må gerne skrive så det kan læses for jeg vil gerne se det efter interviewet.

Til lærerne: hvordan oplevede du/ I gruppernes arbejde i vejledningstimerne? I får også 2 min.

- En elev byder først ind med hvad de har skrevet på deres papir. Herefter suppleres fra de andre.
- Opfølgende spørgsmål: Hvad var svært ved at arbejde sammen i gruppen?
- Jeg oplevede meget spild tid i nogle grupper. Hvad kunne hjælpe disse grupper?

Struktur og støtte i vejledningstimerne (18 min.)

Øvelse 3)

Til eleverne: Hvordan oplevede du som elev vejledningstimerne? Skriv ned på et stykke papir. 2 min.

Til lærerne: Hvordan oplevede du som lærer vejledningstimerne? Skriv ned på et stykke papir. 2 min.

- Opfølgende spørgsmål: Hvad fungerede godt? Hvad fungerede ikke så godt?

- Til lærerne: Hvad betyder det at vejlede for jer? Hvad må man og hvad må man ikke?

Bilag 4 Interviewguide

Deltagere

Interviewer: Mikael

Lærer: Hanne. Hendes klasse blev ikke udtrukket, men hun var primær vejleder ind til udtræksdagen og sekundær efter udtræksdagen.

Rekvisitter

Papir og skriveredskab til alle deltagere.

Præsentation

Interviewet handler kun om vejledningstimerne. Jeg har på forhånd bestemt at vi skal snakke om tre temaer som jeg fundet interessante når jeg har observeret.

4. Elevernes kreativitet.
5. Elvernes gruppearbejde.
6. Struktur og støtte i vejledningstimerne.

Elevernes kreativitet (15 min.)

Øvelse 1)

Skriv på eget stykke papir. Hvad betyder kreativitet for dig i forhold til prøven i idræt. Du får 2 min.

- opfølgende spørgsmål⁵: Hvordan kan man se at noget er kreativt i idræts sammenhæng? Kom gerne med eksempler.

Elevernes gruppearbejde (15 min)

Øvelse 2)

⁵ De opfølgende spørgsmål er tænkt som en hjælp til mig selv. De skal ikke nødvendigvis bruges. Jeg forestiller mig selvfølgelig også at jeg undervejs stiller uddybende spørgsmål til deres snak, hvis de ikke selv gør det.

Hvordan oplevede du gruppernes arbejde i vejledningstimerne? I får også 2 min.

Struktur og støtte i vejledningstimerne (15 min.)

Øvelse 3)

Til lærerne: Hvordan oplevede du som lærer vejledningstimerne? Skriv ned på et stykke papir. 2 min.

- Opfølgende spørgsmål: Hvad fungerede godt? Hvad fungerede ikke så godt?
- Hvad betyder det at vejlede for dig? Hvad må man og hvad må man ikke?
- Hvad vil du gøre anderledes til næste års vejledningstimer?

Bilag 5 Information til eleverne

Hvem er jeg og hvorfor er jeg her

Jeg hedder Mikael og er 26 år, og læser idræt & Sundhed på syddansk universitet.

Jeg skal skrive speciale om 9. Klasseprøver i idræt, dvs. ikke om jer, men om prøverne. Grunden til at jeg gerne vil skrive en opgave om det er, at det er første gang der skal være prøver i idræt og jeg gerne vil finde ud af hvad der er godt ved prøven og hvad der måske kan gøres bedre.

Hvad gør jeg når jeg er sammen med jer

- Jeg bevæger mig rundt for at se hvad I laver.
- Jeg sætter mig nogle gange tæt på for at kunne høre hvad I siger til hinanden.
- Jeg kan godt finde på at stille et spørgsmål.
- Jeg er ikke en lærer, og jeg skal ikke give jer en karakter.
- Jeg snakker med lærerne, men jeg fortæller dem ikke om hvad jeg har set eller hvad I har sagt til mig.
- Til prøven er jeg helt passiv.
- Dagen efter prøven vil jeg måske spørge nogle af jer om I kunne have lyst til at være med i et fokusgruppe interview.
- Har I nogle spørgsmål til mig?

Bilag 6 Elevernes disposition fra case 2

Folkeskolens afgangsprøve, Idræt

Præsentation:

Vores idrætsområder: A) Redskabsgymnastik B) Boldspil og boldbasis

Overordnet tema: Kultur

Sammenhængen mellem idrætsområderne og vores overordnet tema:

Vi har valgt temaet kultur. Det har vi gjort, fordi vi synes, begge idrætsområder er dele af forskellige kulturer. Håndbold er en del af den danske kultur. Danmark er faktisk ret gode til sporten, og det samler danskerne ved fx. EM og VM. Det er både en respekteret sport for kvinde og for mænd at gå til. Redskabsgymnastik er ikke en så stor del af den danske kultur, som håndbold er. Det er mere udbredt og respekteret i andre lande, som fx. Kina og USA. I disse lande kan trænerne være meget ekstreme og presse deres gymnaster til det yderste. Dette er en del af deres kultur. Redskabsgymnastik bliver mest set som en kvindesport, men er også udbredt som mandesport.

Opvarmning til redskabsgymnastik		
Kategori	Øvelser	Tid
Balance	Hoppe på ét ben -> højre, venstre Fuglen -> højre, venstre	10 sekunder x 4
Løb	Høje knæløftninger Sparke-bag-i Gadedreng-hop Armsving -> begge frem, begge bag	15 sekunder x 5
Hop	Sprællemænd Skihøp Englehøp	15 sekunder x 3
Udstrækning	Forlår-udstrækning Læg-udstrækning Bagben-udstrækning Overarms-udstrækning Skuldre-rulninger	12 sekunder x 9 6 sekunder x 2

Redskabsgymnastik program, redskabsbane		
Kategori	Øvelser	Tid
Hop/afsæt, løb og afsæt med armene	Hop over buk	x

Balance, armstøtte	Gå på line	x
Rulning/rotation og Sving	Front kolbøtter, Baglæns kolbøtter og vejrmøller	x
Rulning/rotation	Rul under bom og over bom	x
Hop/afsæt, balance	Hop op på "hårde senge"	x
Balance og løb	Ærteposeløb	7 min. i alt
Støtte/afsæt med armene, rotation, kip	Flikflak og håndstand træning	3 min.

Opvarmning til Håndbold		
Kategori	Øvelser	Tid
Løb	Små sidesteps Trefodsfinte Armsving Ned og røre Tripper>stige	30 sek. 30 sek. 30 sek. 30 sek. 30 sek.
Styrketræning	Armbøjninger Rygbøjninger Squats(skadesforebyggende)	30 sek. 30 sek. 30 sek.
Udstrækning	Bryst-udstrækning Forlår-udstrækning Bagben-udstækning	10 sek. x 2 10 sek. x 2 10 sek. x 2

Håndbold programmet		
Kategori	Øvelser	Tid
Fingreøvelser	Modstandsøvelse for fingre	30 sek.
Kasteøvelser	Indkast Overhåndskast - mest fokus Underhåndskast	30 sek. 1 min. 1 min.
Dribleøvelser	Stående Løbende Sidestep	20 sek. 20 sek. 20 sek.

Forsvar	Bevægelse Takling	30 sek. 30 sek.
Kontra	løb - dribble - skyd løb - kast - skyd	2 min. 2 mi 2n.

Redskaber
2 håndboldmål 3 håndbold 1 Hest -> hop over buk 1 Bom 2 flade madras til kolbøtter og lignende 3 hårde røde bænke på hjul 3 ærteposer 1 flikflak træner Afsætter Ribber

Kilder:

- <http://videnskab.dk/kultur-samfund/handbolden-startede-i-danmark>
- <http://redskabsgymnastik.via.systeme.dk/index.php?id=101>
- <http://www.tjekpaaidraet.gyldendal.dk/>
- Pulje A: Redskabsaktiviteter - Pensum
- Pulje B: Boldbasis og boldsoil - Pensum

Underskrift lærer:  _____

Underskrift elev:  _____

Underskrift elev:  _____

Underskrift elev:  _____