

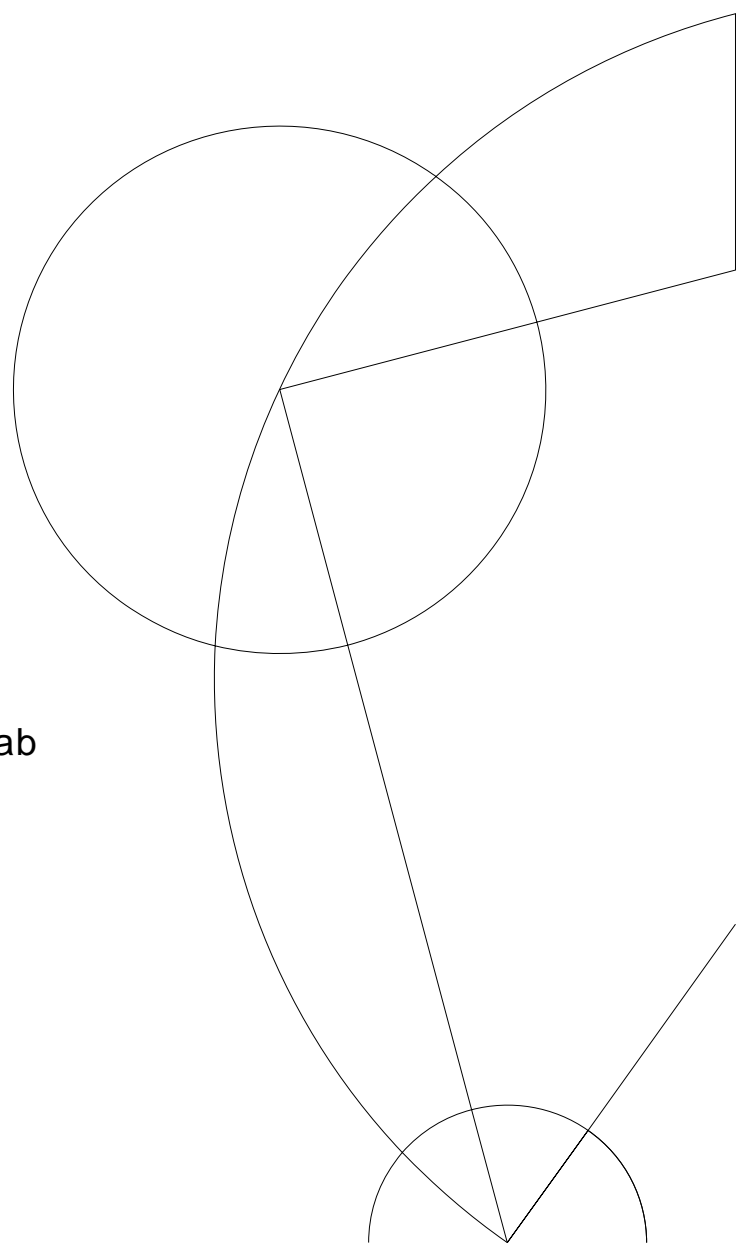


Undersøgelsesbaseret undervisning i idrætsundervisningen på gymnasieskolen

Casper Borup Frandsen
Kandidatspeciale – Humanistisk-
samfundsvidenskabelig idrætsvidenskab

Vejleder: Lars Ulriksen og
Charlotte Svendler Nielsen

IND's studenterserie nr. 85, 2019



INSTITUT FOR NATURFAGENES DIDAKTIK, www.ind.ku.dk

Alle publikationer fra IND er tilgængelige via hjemmesiden.

IND's studenterserie

45. Rasmus Olsen Svensson: Komparativ undersøgelse af deduktiv og induktiv matematikundervisning (2016)
46. Leonora Simony: Teaching authentic cutting-edge science to high school students(2016)
47. Lotte Nørtoft: The Trigonometric Functions - The transition from geometric tools to functions (2016)
48. Aske Henriksen: Pattern Analysis as Entrance to Algebraic Proof Situations at C-level (2016)
49. Maria Hørlyk Møller Kongshavn: Gymnasieelevers og Lærerstuderendes Viden Om Rationale Tal (2016)
50. Anne Kathrine Wellendorf Knudsen and Line Steckhahn Sørensen: The Themes of Trigonometry and Power Functions in Relation to the CAS Tool GeoGebra (2016)
51. Camilla Margrethe Mattson: A Study on Teacher Knowledge Employing Hypothetical Teacher Tasks - Based on the Principles of the Anthropological Theory of Didactics (2016)
52. Tanja Rosenberg Nielsen: Logical aspects of equations and equation solving - Upper secondary school students' practices with equations (2016)
53. Mikkel Mathias Lindahl and Jonas Kyhnæb: Teaching infinitesimal calculus in high school - with infinitesimals (2016)
54. Jonas Niemann: Becoming a Chemist – First Year at University
55. Laura Mark Jensen: Feedback er noget vi giver til hinanden - Udvikling af Praksis for Formativ Feedback på Kurset Almen Mikrobiologi (2017)
56. Linn Damsgaard & Lauge Bjørnskov Madsen: Undersøgelserbaseret naturfagsundervisning på GUX-Nuuk (2017)
57. Sara Lehné: Modeling and Measuring Teachers' praxeologies for teaching Mathematics (2017)
58. Ida Viola Kalmak Andersen: Interdisciplinarity in the Basic Science Course (2017)
59. Niels Andreas Hvitved: Situations for modelling Fermi Problems with multivariate functions (2017)
60. Lasse Damgaard Christensen: How many people have ever lived? A study and research path (2018)
61. Adonis Anthony Barbaso: Student Difficulties concerning linear functions and linear models (2018)
62. Christina Frausing Binau & Dorte Salomonsen: Integreret naturfag i Danmark? (2018)
63. Jesper Melchjorsen & Pia Møller Jensen: Klasserumsledelse i naturvidenskabelige fag (2018)
64. Jan Boddum Larsen, Den lille ingeniør - Motivation i Praktisk arbejdsfællesskab (2018)
65. Annemette Vestergaard Witt & Tanja Skrydstrup Kjær, Projekt kollegasparring på Ribe Katedralskole (2018)
66. Martin Mejlhede Jensen: Laboratorieforsøgs betydning for elevers læring, set gennem lærernes briller (2018)
67. Christian Peter Stolt: The status and potentials of citizen science: A mixed-method evaluation of the Danish citizen science landscape (2018)
68. Mathilde Lærke Chrøis: The Construction of Scientific Method (2018)
69. Magnus Vinding: The Nature of Mathematics Given Physicalism (2018)
70. Jakob Holm: The Implementation of Inquiry-based Teaching (2019)
71. Louise Uglebjerg: A Study and Research Path (2019)
72. Anders Tørring Kolding & Jonas Tarp Jørgensen: Physical Activity in the PULSE Exhibit (2019)
73. Simon Arent Vedel: Teaching the Formula of Centripetal Acceleration (2019)
74. Aputsiaq Bent Simonsen: Basic Science Course (NV) (2019)
75. Svenning Helth Møller: Peer-feedback (2019)
76. Lars Hansen & Lisbeth Birch Jensen: Feedbackformater på Mulernes Legatskole (2019)
77. Kirsi Inkeri Pakkanen: Autobiographical narratives with focus on science (2019)
78. Niels Jacob Jensen: Engineering i naturen og på naturskolen (2019)
79. Yvonne Herguth Nygaard: Diskursanalyse af litteraturen og hos lærer i forbindelse med brugen af eksterne læringsmiljø, med en underviser tilknyttet (2019)
80. Trine Jørgensen: Medborgerskab i naturfagsundervisningen på KBHSYD (2019)
81. Morten Terp Randrup: Dannelse i Fysik C (2019)
82. Thomas Mellergaard Amby: Undersøgelser baseret naturfagsundervisning og science writing heuristic (2019)
83. Freja Elbro: Important prerequisites to understanding the definition of limit (2019)
84. Mathilde Sexauer Bloch Kloster: Inquiry-Based Science Education (IBSE) (2019)
85. **Casper Borup Frandsen: Undersøgelserbaseret undervisning i idrætsundervisningen på gymnasieskolen (2019)**

IND's studenterserie omfatter kandidatspecialer, bachelorprojekter og masterafhandlinger skrevet ved eller i tilknytning til Institut for Naturfagenes Didaktik. Disse drejer sig ofte om uddannelsesfaglige problemstillinger, der har interesse også uden for universitetets mure. De publiceres derfor i elektronisk form, naturligvis under forudsætning af samtykke fra forfatterne. Det er tale om studenterarbejder, og ikke endelige forskningspublikationer.

Se hele serien på: www.ind.ku.dk/publikationer/studenterserien/



Undersøgelsesbaseret undervisning i idrætsundervisningen på gymnasieskolen

- Hvordan kan undersøgelsesbaseret undervisning benyttes i idrætsundervisningen og skabe motivation for eleverne?

Inquiry-based science education in physical education at the upper secondary school

- How can inquiry-based science education be used in physical education and create motivation for students?

Casper Borup Frandsen

Vejleder: Lars Ulriksen & Charlotte Svendler Nielsen

Afleveret den: 16. september 2019

Opgavens belastning: 30 ECTS

Antal tegn: 190.269

Institutnavn: Institut for Idræt og Ernæring

Afdelingsnavn: Københavns Universitet

Forfatter: Casper Borup Frandsen

Titel og undertitel: Undersøgelserbaseret undervisning i idrætsundervisningen på gymnasieskolen – hvordan kan undersøgelserbaseret undervisning benyttes i idrætsundervisningen og skabe motivation for eleverne?

Vejledere: Lars Ulriksen og Charlotte Svendler Nielsen

Afleveret den: 16. september 2019

Antal studieenheder: Institut for Naturfagsdidaktik og Institut for Idræt og Ernæring

Antal tegn: 190.269 svarende til 79,2 normalsider

Abstract

The recent high school reforms have had an increased focus on the implementation of theory in physical education. Studies have shown how the PE has a strong focus on performance and skills, which contrasts with how it is told that high school students perceive sports as a break from the academic subjects at the high school. Therefore, it is conceivable that the high school reform with an increased focus on theory and performance can interfere with the students' immediate desire and motivation when exercising sports activities in the PE.

The thesis aims to investigate whether an approach as inquiry-based science education (IBSE) can be used in PE to meet some of the challenges of the link between theory and practice. Especially in a sports course such as the training project, it is assumed that the theoretical focus may clash with the students' perception of the subject. With a hermeneutic starting point, where students' understanding is central, a Research into Practice is used to examine my own practice and together contribute with an insight into students' everyday stories. To analyze students' narratives, Ryan & Deci's motivation theory Self Determination Theory (2000) is used, where the theory's concepts of intrinsic and extrinsic motivation are used to elucidate whether the form of teaching can move students' attention from assessment and reward to the PE itself. The empiricism of the study is gathered through participation in 7 teaching lessons of 90 minutes, 3 group interviews, one individual interview, 3 video observations, and the holding of 4 teaching sessions in one class at a STX high school.

The study reveals that several of the students share a common view of the PE as a break from the academic focus of the high school. Most of the students in the study experience a positive link between theory and practice in the teaching courses and describe how the self-determination in teaching seems motivating. Especially students with the same leisure interests as the course find the self-determination and the investigative approach motivating and directly transferable to their own leisure pursuits. It is shown how the experience of competence is crucial to the students' experiences. It is concluded that there may be a potential for PE to use a different teaching approach. This teaching approach can initiate desire, commitment and ownership of PE as well as create motivation for more students, while there is a need for inspiration from elsewhere, to change the approach, to meet the exam requirements for practical skills.

Resumé

De seneste gymnasireformer har haft øget fokus på implementeringen af teori i idrætsundervisningen. Studier har vist, hvordan idrætsfaget har et stort fokus på præstationer og færdigheder, hvilket står i kontrast til, hvordan det fortælles, at gymnasieelever oplever idrætsfaget som en pause fra de faglige fag på gymnasiet. Det kan derfor tænkes, at gymnasireformen med et øget fokus på teori og præstation kan ødelægge elevernes umiddelbare lyst og motivation ved udfoldelse af idrætsaktiviteter.

Afhandlingen har til formål at undersøge, om tiltag i idrætsundervisningen i form af en undersøgelsesbaseret undervisningstilgang, kan benyttes til at imødekomme nogle af udfordringerne ved koblingen mellem teori og praksis. Særligt i et idrætsforløb som træningsprojektet, antages det, at det teoretiske fokus kan kollidere med elevernes opfattelse af faget. Med et hermeneutisk udgangspunkt, hvor elevernes forståelse er central, benyttes en praktikerforskningstilgang, der kan muliggøre en undersøgelse af egen praksis og tilsammen bidrage med indsigt i elevernes hverdagsfortællinger. Til at analysere elevernes fortællinger benyttes Ryan & Deci's motivationsteori *Self Determination Theory* (2000), hvor teoriens begreber om indre og ydre motivation, benyttes til at belyse, om undervisningsformen kan flytte elevernes opmærksomhed fra bedømmelse og belønning til idrætsfaget i sig selv. Empirien i undersøgelsen er samlet gennem deltagelse i 7 undervisningslektioner á 90 minutter, 3 gruppeinterviews, ét individuelt interview, 3 videoobservationer, samt afholdelse af 4 undervisningsgange i én klasse på et STX-gymnasium.

I undersøgelsen fremkommer det, at flere af eleverne har en fælles opfattelse af idrætsfaget som et pauserum fra gymnasiets faglige fokus, mens flere mener, at der skal være en kobling mellem teori og praksis, uden at teorien er altoverskyggende. Størstedelen af eleverne i undersøgelsen oplever en positiv kobling mellem teori og praksis i de afholdte undervisningsgange, og beskriver, hvordan selvbestemmelsen i undervisningen virker motiverende. Særligt elever med fritidsinteresse i forløbet, finder selvbestemmelsen og den undersøgende tilgang motiverende og direkte overførbare til deres egen fritidsudfoldelser. Det ses, hvordan oplevelse af kompetence i undervisningen, er afgørende for elevernes oplevelser. Det konkluderes, at der kan være et potentiale i, at idrætsundervisningen benytter en anderledes undervisningstilgang. Undersøgelsens undervisningstilgang kan initiere lyst, engagement og ejerskab i undervisningen samt skabe motivation for flere elever, mens der er behov for inspiration andre steder fra, til at ændre tilgangen, for bl.a. at kunne opfylde eksamenskravet om praktiske færdigheder.

Abstract	2
Resumé	3
1 Indledning	7
1.1 Problemformulering	8
1.1.1 Uddybning af problemformulering	8
2 State of the art	9
2.1 Litteratursøgningsprocessen	9
2.2 Kædesøgning	9
2.3 Relevant litteratur	10
2.3.1 Undersøgelsesbaseret undervisning i idrætsfaget	10
2.3.2 Unges syn på idrætsundervisningen i gymnasiet	10
3 Videnskabsteoretisk ståsted	12
3.1 Hermeneutik	12
3.2 Filosofisk hermeneutik	13
3.3 Metodologi	14
3.4 Praktikerforskning som inspiration	14
3.5 Forforståelse	15
3.6 Min forforståelse	15
3.7 Forskningsfelt	16
3.8 Sammenhængen mellem videnskabsteoretiske ståsted og teori	17
4 Kvalitativ metode	18
4.1 Interview som forskningsmetode	18
4.1.1 Elevinterviews	19
4.2 Observation	21
4.2.1 Deltagende observation	22
4.2.2 Videoobservation	23

4.3	Etik	24
4.4	Analysestrategi	25
4.5	Forløbsbeskrivelse	27
4.6	Didaktiske overvejelser	28
4.7	Undersøgelse af motivation	29
4.8	Metodediskussion	30
4.8.1	Den gensidige påvirkning mellem forsker og felt	30
4.8.2	Udvikling af min forforståelse	31
4.8.3	Kvalitetskriterier	31
5	Teoretisk baggrund	34
5.1	Motivation	34
5.2	Selvbestemmelse	34
5.3	Indre og ydre motivation	35
5.4	Elevs motivation i undervisningen	37
5.5	Undersøgelsesbaseret undervisning	38
5.6	Former for undersøgelsesbaseret naturfagsundervisning	39
5.7	Læringscyklus	40
5.8	6F-modellen	43
5.9	Idrætsfagets udfordringer i gymnasieskolen	45
5.10	Hvorfor en undersøgelsesbaseret undervisningstilgang i idræt?	46
5.11	Kritik af undersøgelsesbaseret naturfagsundervisning	48
5.12	Opsamling	49
6	Analyse	51
6.1	Fangs indvirkning	51
6.2	Selvbestemmelse i undervisningen	54
6.3	Kobling af teori og praksis	57
6.4	Fritidens indflydelse og opfattelse af idrætsfaget	61
6.5	Udfordringer ved 6F i idrætsundervisningen	64
6.6	Opsummering af analysen	68

7	Diskussion af analysen	70
7.1	Selvbestemmelsens indflydelse	70
7.2	Forskellige forudsætninger	72
7.3	Kvaliteten i undervisningen	74
7.4	Hvordan kan 6F fungere i praksis?	75
8	Konklusion	79
9	Perspektivering	80
10	Litteraturliste	82

1 Indledning

”Idræt er et videns-, kundskabs- og færdighedsfag. Det centrale i faget idræt er den fysiske aktivitet, som understøttes af teori fra det natur- og sundhedsvidenskabelige samt det humanistiske og samfundsvidenskabelige område (..) Gennem fysisk aktivitet, træning af idrætslige færdigheder og inddragelse af teori sikres faglig dybde, og undervisningen giver indsigt i den fysiske aktivitets betydning for sundheden samt forståelse for idrættens kulturelle værdier.” (Undervisningsministeriet, 2017: 1).

Således beskrives identiteten og formålet med Idræt C i læreplanen for STX. Det centrale i idræt er den fysiske aktivitet, som skal understøttes af relevant teori fra flere forskellige videnskabelige områder. Der stilles dermed et krav om, at underviseren kobler praksis med teori. Ifølge Vogensen (2013), cand.mag. i dansk og idræt samt medudvikler af masteruddannelsen i gymnasiepædagogik, er en af de didaktiske udfordringer i idrætsundervisningen netop, hvordan og hvor meget der skal teoretiseres i undervisningen for at opfylde kravet om teori i læreplanen. Han uddyber udfordringerne heri ved at stille spørgsmålet: ”Hvordan skal vi honorere læreplanens krav om øget sundhedsfokus inden for et begrænset timetal og uden at ødelægge elevernes (og undervisernes egen) umiddelbare lyst ved aktivitetsudfoldelse?” (Vogensen, 2013: 308).

I 2017 blev der indført en ny gymnasireform, hvor idræt på C-niveau blev gjort til et prøvefag, som eleverne kan trække til eksamen. Dette adskiller sig fra tidligere, hvor eleverne fik årskaraktter, mens bedømmelsen til eksamen tager udgangspunkt i elevernes idrætslige færdigheder og teoretiske viden om idrætsfaget (Undervisningsministeriet, 2017). Denne store ændring i idrætsfaget, underbygger pointen om, at der kan være en udfordring i at koble teori og praksis, uden at teoretiseringen bliver ødelæggende for lysten og motivationen til at dyrke og udføre idrætsaktiviteter. Det er nemlig tidligere vist, hvordan idrætsundervisningen har et stort fokus på færdigheder og præstationer, hvilket kan ekskludere flere elever fra at deltage i undervisningen (Brooks & Magnusson, 2006; Croston & Hills, 2015).

Den nye gymnasireform sætter idrætsfaget på linje med andre gymnasiale fag grundet eksamensformen, hvilket kan være en udfordring for eleverne, der oplever idrætsfaget som en ’pause’ fra de faglige fag (Smith & Parr, 2007; Vogensen, 2013). Dermed kan der være en risiko for, at elevernes motivation til deltagelse i idrætsundervisningen sættes på prøve ved, at det er færdigheder, teori og præstationer, der er i centrum.

Der er tidligere foretaget flere tiltag i idrætsundervisningen, for at imødekomme nogle af disse udfordringer (Brooks & Magnusson, 2006; Hutters & Schoop, 2018). Ifølge Østergaard (2016) kan en elevcentret aktiv læringstilgang som er undersøgelsesbaseret, være med til at øge elevernes motivation i idrætsundervisningen, hvorfor det vil være interessant at undersøge, om dette også kan være tilfældet i denne undersøgelse.

Nærværende afhandling tager udgangspunkt i den undersøgelsesbaserede undervisning (IBSE) udtrykt i 6F-modellen, i forsøget på at opfylde læreplanens teorikrav og samtidig opretholde den umiddelbare lyst til idrætsaktiviteterne. Formålet med denne afhandling er at undersøge, hvordan disse didaktiske overvejelser kan have en positiv indflydelse på elevernes motivation og oplevelse af idrætsfaget, ved at forsøge at få eleverne til at tage ejerskab i undervisningen og gøre de ydre omstændigheder til personlig vigtige.

Ovenstående indledning leder hen til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan er det muligt at benytte undersøgelsesbaseret undervisning, i form af 6F-modellen, i idrætsundervisningen på gymnasieskolen? Og hvordan kommer elevernes motivation til udtryk i denne undervisningstilgang?

For at udfolde undersøgelsens problemformulering har jeg udarbejdet flere problemstillinger, som jeg finder relevante at undersøge, for at kunne besvare ovenstående:

1.1.1 Uddybning af problemformulering

- Forsøge at skabe indsigt i elevernes hverdagsfortællinger om at være elev på gymnasiet og i idrætsundervisningen.
- Undersøge elevernes specifikke fortællinger og oplevelser af idrætsundervisningen, der er designet til at øge medbestemmelsen, og om dette har indflydelse på elevernes motivation.
- Derudover ønsker jeg at undersøge, hvilke udfordringer og fordele lærer og elever oplever ved undervisningstilgangen, på baggrund af undervisningslektioner jeg har designet og afholdt, hvilket inddrager en didaktisk dimension.
- Undersøge om 6F-modellen kan være med til at imødekomme nogle af de udfordringer, der kan være ved at idrætsfaget er blevet et eksamensfag.

2 State of the art

2.1 Litteratursøgningsprocessen

I bestræbelserne på at udvikle evidensbaserede idrætsprojekter er litteratursøgning en central teknik for at bidrage med et overblik over eksisterende viden på projektets område (Agergaard & Thing, 2015).

Jeg har foretaget en systematisk litteratursøgning samt kædesøgning til at sammenfatte relevant litteratur indenfor idrætsundervisning og undersøgelsesbaseret undervisning. I den systematiske litteratursøgning har jeg anvendt boolske operatører til at kombinere søgeord (Rasmussen, Remvig, & Wien, 2017). I starten af søgningsprocessen gik jeg fra flere søgeord til færre og mere konkrete søgeord (bilag 1). Starten af søgningsprocessen resulterede i mange hits, hvorefter jeg præciserede søgeord, og derefter kiggede jeg abstracts på artikler, der virkede relevante. Jeg søgte på fire databaser, der repræsenterede en sociologisk-, psykologisk-, idrætslig-, og uddannelsesmæssig vinkel. Jeg udvalgte artikler på baggrund af inklusions- samt eksklusionskriterier, der omhandlede idrætsundervisningen i gymnasiet, unges syn på idrætsfaget og undersøgelsesbaseret undervisning.

2.2 Kædesøgning

Gennem en kædesøgning fokuseres der på referencelister i relevante undersøgelser med det formål, at det skal føre til andre relevante undersøgelser (Rasmussen et al., 2017). Søgemetoden brugte jeg sideløbende og samtidig med den systematiske litteratursøgning.

Det viste sig, at jeg ikke fandt meget litteratur om undersøgelsesbaseret undervisning i idrætsfaget ud fra mit forskningsspørgsmål, hvorfor kædesøgning var en stor del af måden, hvorpå jeg tilegnede mig viden om emnet.

Jeg arbejdede mig ud fra et studie af professor på Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet, Lars Domino Østergaard, som jeg fandt gennem den systematiske litteratursøgningsproces. Studiet tager udgangspunkt i en undersøgelsesbaseret læringstilgang implementeret i idræt på læreruddannelsen. Det var især tilgangen til idrætsundervisningen, som lå til grund for beslutningen, da jeg i min afhandling ønsker at undersøge en lignende tilgang.

2.3 Relevant litteratur

2.3.1 Undersøgelserbaseret undervisning i idrætsfaget

Wright et al. (2004) argumenterer for, at der kan være brug for en innovativ og anderledes måde at udføre idrætsundervisningen på, for at imødekomme den oplysningstid unge lever i og fortsat gøre idrætsundervisningen relevant for eleverne. Der kan opstå mange udfordringer i den undersøgelsesbaseret tilgang i idrætsundervisningen, men den kan være med til at skabe en spændende og udfordrende undervisning for eleverne (Wright et al, 2004).

Wright et al. (2004) argumenterer for at studerende, der bliver undervist i en undersøgelsesbaseret tilgang i idrætsundervisningen, ikke blot udvikler deres kognitive, fysiske kompetencer, de kan også virke mere motiverede og engageret i undervisningen. De kan også være i stand til bedre at håndtere udfordrende opgaver i idrætsundervisningen, fysiske aktiviteter og sport- og fritidsaktiviteter i fremtiden

Østergaard (2016) viser, hvordan en undersøgelsesbaseret tilgang kan kombinere kropslig læring og kognitiv læring i en elevcentreret aktiv læringstilgang, der har fokus på spørgsmål, kritisk tankegang og problemløsning. Selvom denne tilgang er tilknyttet naturfagsundervisningen, mener Østergaard (2016), at denne gør idrætsundervisningen relevant, meningsfuld og udfordrende og samtidig giver eleverne mulighed for at samarbejde om en given opgave i et trygt og positivt miljø. Han argumenterer for, at alle disse faktorer, har en positiv indflydelse på elevernes motivation og kan medføre, at eleverne vil forsætte med fysisk aktivitet uden for skolen

2.3.2 Unges syn på idrætsundervisningen i gymnasiet

I et britisk studie beskriver Smith & Parr (2007), hvordan elever ser idrætsundervisningen som en 'pause' fra andre boglige fag, hvor de igennem deltagelse med deres venner, kan have det sjovt.

Et andet britisk studie illustrerer, at konkurrence- og præstationselementet i undervisningen gør, at inaktive elever har svært ved at deltage i idrætsundervisningen (Brooks & Magnusson, 2006). Croston & Hills (2017) finder ligeledes, at der er et stort fokus på færdigheder og præstation i idrætsundervisningen. Her afspejler læringskulturen i idrætsundervisningen en elitekultur, der ekskluderer flere elever fra at deltage i undervisningen (Croston & Hills, 2017)

Der er allerede forsøgt nogle tiltag i idrætsundervisningen, hvor Brooks & Magnusson (2006) bl.a. har udformet en undervisning, der fokuserer på deltagelse fremfor det er bestemte færdigheder, som eleverne skal tilegne sig, der er i fokus. I Danmark kører Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) et toårigt forsøg, hvor 15 1.g. klasser er karakterfrie, i forsøget på at hindre det store fokus på karakterer (Hutters & Schoop, 2018).

Samlet set viser forskning på området, at der er stor fokus på præstationer i ungdomsuddannelserne, hvor karakterer fylder meget for eleverne. Dette kan både virke motiverende og demotiverende for eleverne. Nogle elever har en opfattelse af idrætsundervisningen som et frirum for dem, mens andre studier beskriver, hvordan præstationerne, færdighederne, har stigende betydning for læringskulturen. Dette har vist, at inaktive elevers deltagelse bliver påvirket negativt. Der er foretaget tiltag i idrætsundervisningen for at imødekomme disse udfordringer.

3 Videnskabsteoretisk ståsted

Følgende afsnit vil give et indblik i afhandlingens videnskabsteoretiske udgangspunkt og belyse principper, der har været centrale i undersøgelsesprocessen. For at kunne belyse centrale principper i processen, er det nødvendigt først at afklare, hvad det er jeg, som forsker ønsker at undersøge. Afhandlingen ønsker at undersøge gymnasielevens oplevelser af undersøgelsesbaseret idrætsundervisning. Dermed ønsker jeg at undersøge min egen praksis, i form af egen undervisning, hvorfor afhandlingen benytter et dobbeltblik på undersøgelsen, som nedstående afsnit vil afklare.

3.1 Hermeneutik

For at forstå elevernes oplevelser, er det nærliggende at benytte det hermeneutiske paradigme, for at søge forståelse igennem en udfordring af min egen forforståelse. ”Hermeneutik betyder fortolkning. At fortolke vil sige at oversætte fra ét sprog (det/de der udforskes) til et andet sprog (fortolkerens)” (Østergaard, 2015: 308). Derfor må udsagn og handlinger fortolkes for at kunne forstås, indtil man opnår en mening med handlingen eller udsagnet (Østergaard, 2015; Højbjerg, 2013). Hermeneutikken er et modsvar til positivismens ideal om at beskrive en objektiv verden, idet en undersøgelse af fænomener i hermeneutikken altid vil indeholde en fortolkning af forskeren (Østergaard, 2015). Hermeneutikken veksler mellem del- og helhedsforståelse, hvilket betegnes som den hermeneutiske cirkel;

”Delene kan kun forstås, hvis helheden inddrages, og omvendt kan helheden kun forstås i kraft af delene” (Højbjerg, 2013: 292).

Ud fra den metodiske hermeneutik forstås den hermeneutiske cirkel som et epistemologisk afsæt, hvor fortolkeren forholder sig uden for meningsdannelsesprocessen. Det er ikke muligt ifølge den filosofiske hermeneutik. Her er fortolkning ikke en metode, men en måde at være til på. Målet er ikke et opnå sand erkendelse, hvorfor Gadamer forstår den hermeneutiske cirkel ontologisk (Højbjerg, 2013). Han mener ikke, det er ”muligt at fortolke en tekst uafhængigt af den begrebsverden, man fortolker og forstår på baggrund af” (Højbjerg, 2013: 293). Fortolkeren har derfor en aktiv rolle i fortolkningsprocessen.

Jeg arbejder ud fra en filosofisk hermeneutik, da jeg ikke kan sætte mig selv uden for fortolkningsprocessen og derfor benytter cirkelbevægelser mellem fortolkeren og teksten. Derfor spiller jeg en aktiv rolle i fortolkningsprocessen (Højbjerg, 2013).

3.2 Filosofisk hermeneutik

For den filosofiske hermeneutik gælder det, at fortolkerens tidligere forståelse påvirker nye forståelser og meningsdannelser, hvorfor jeg som fortolker er aktiv i meningsdannelsen (Østergaard, 2015). Med udgangspunkt i Gadamer's filosofiske hermeneutik udgøres forståelse af 'forforståelse' og 'fordomme'. "Begrebet *forforståelse* betyder, at der altid går en tidligere forståelse forud for vores nuværende forståelse" (Højbjerg, 2013: 301). Man kan ikke gå forudsætningsløst til et socialt fænomen, man ønsker at forstå. Ens forforståelse tager altså afsæt i en tidligere forståelse, hvorfor den bevæger sig i en spiralform.

For *fordomme* gælder, at begrebet ikke skal forstås i negativ forstand som fordømmende, men i stedet som de forståelser vi allerede har af verden, som grundlaget for nye forståelser (Højbjerg, 2013). Det er gennem ens fordomme, at man kan forstå verden, idet man altid er præget af en forudindtaget mening om denne. Dermed er fordomme, "domme gjort på forhånd" (Højbjerg, 2013: 301), idet vi ikke kan forstå, tolke eller udlægge verden, hvis vi ikke på forhånd har gjort os domme. Det er dog ikke ensbetydende med, at det er domfældelse. Fordomme er nemlig det, der binder mennesket til verden, og ifølge Gadamer kommer vores fordomme fra vores kulturarv, tradition og historie (Højbjerg, 2013).

Fordomme er altså forudsætningen for al forståelse, hvorfor det er nødvendigt at være sine fordomme bevidst og acceptere disse som en produktiv forudsætning for erkendelse af verden. Herigennem er det muligt at være åbent overfor, at en undersøgelse som nærværende, kan vise eller fortælle noget andet end ens fordomme og dermed ændre disse. Forforståelse og fordomme udgør tilsammen en *forståelseshorisont*, hvor forståelseshorisonten er medbestemmende for, hvordan man orienterer sig og handler i verden, og hvordan man forstår verden (Højbjerg, 2013). Min forståelseshorisont er derfor vigtige i denne afhandling, da jeg er nødt til at åbne mig for en andens mening eller tekst og sætte den i forhold til mine egne fordomme for herigennem at opnå en horisontsammensmeltning (Østergaard, 2015).

Dermed er jeg nødt til at holde gymnasielevernes meninger op imod min egen forforståelse, for at have en forudsætning for at kunne udlægge deres meninger og oplevelser af idrætsundervisningen i træningsprojektet. Jeg må være åben over for det undersøgte, for at forstå gymnasielevernes meninger.

3.3 Metodologi

Det videnskabsteoretiske udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik har indflydelse på den metodiske fremgangsmåde. I den filosofiske hermeneutik er evne til at stille spørgsmål og være åben central, så mine fordomme kan udfordres (Fuglsang, Olsen, & Rasborg, 2013). Ifølge Højbjerg (2013) er det nødvendigt, at forskningsprocessen bliver en åben og uafsluttet proces, hvorfor man må blive ved med at stille nye spørgsmål til det, der dukker op i forskningsprocessen og gennem dialog skabe viden (Højbjerg, 2013).

I den hermeneutiske analyse er forskerens rolle central i processen, idet "(..) alt, hvad der gives mening, gives mening af forskeren og af dennes fordomme og forståelseshorisont" (Højbjerg, 2013: 320). Forskeren fremstiller selv sit empiriske materiale, og forskning er et resultat af det gensidige samspil mellem forskeren og genstandsfeltet. Den filosofiske hermeneutiske analyse begynder dermed hos mig selv, hvorfor jeg må blive mine fordomme bevidste for at kunne sætte dem på spil i forskningsprocessen (Højbjerg, 2013). Derfor vil jeg senere i dette kapitel beskrive mine fordomme og forforståelse.

3.4 Praktikerforskning som inspiration

For afhandlingen gælder det, at aktionen er i fokus. Det er handlingsaspektet, der står centralt, hvor jeg ønsker at undersøge idrætsundervisningen ved brug af IBSE, med henblik på at skabe ændringer i denne praksis. Praktikerforskning er en forskningstilgang, der kan bl.a. bruges til at undersøge nye undervisningsmetoder og fagområder, der senere kan implementeres direkte i praksis. Praktikerforskning er nært beslægtet med aktionsforskning (Winther, 2015). Praktikerforskning bruges inden for forskellige kontekster, hvor praktikere som fx undervisere undersøger deres egen praksis og dermed anerkendes forskeren som et undersøgende subjekt i forskningsprocessen (Jarvis, 1999). Ifølge Jarvis (1999) er praktikerforskning en nødvendighed i et moderne hastigt forandrende læringssamfund. Han ser en linje fra refleksion over egen praksis til forskning i egen praksis, altså en linje fra praksis til praksisteori. Forskningstilgangen kan benyttes i den kvalitative forskning til at undersøge menneskers oplevelser, følelser og identitetsprocesser (Jarvis, 1999).

Dog kan praktikerforskning kritiseres for de manglende muligheder for objektivitet og værdineutralitet. Ifølge Winter (2015) er subjektiviteten imidlertid ikke en hindring, men nærmere et nødvendigt redskab, idet praktikere kan stille praksisnære og relevante forandringsorienterede

spørgsmål. I kraft af deres kropsliggjorte erfaringer, kan praktikere opfange dimensioner i læringsprocesser, som kun kan fattes på baggrund af et kvalitativt og længerevarende erfaringsgrundlag (Winther, 2015). Det betyder samtidig, at der er krav om, at forskeren arbejder med en høj grad af gennemsigtighed og er reflektiv omkring sin egen rolle. Som praktikerforsker har man nemlig en dobbeltrolle, som kræver grundig metodebevidsthed. Jeg er nemlig på samme tid både praktiker og forsker. Derfor er det en udfordring at kunne se både nuanceret, fokuseret, dybdegående og samtidig ikke-indforstået på egen praksis, hvor forskningsmaterialet er kontekstafhængigt (Winther, 2015).

På baggrund af ovenstående afsnit er det belyst, hvordan afhandlingen ønsker at undersøge brugen af IBSE i min egen idrætsundervisning. Det videnskabsteoretiske ståsted der er valgt i undersøgelsen, giver mig mulighed for at undersøge elevernes oplevelser af idrætsundervisningen. Samtidig ønsker jeg at benytte begreber fra en motivationsteori til at skelne mellem elevernes oplevelser. Dette foregår i en proces, hvor jeg er aktiv deltagende og derfor hele tiden må være bevidst omkring min forforståelse, da disse giver en bestemt forståelse. Derfor vil jeg i det følgende afsnit beskrive min forforståelse forud for undersøgelsen.

3.5 Forforståelse

Inden for humanistiske- og samfundsfaglige videnskaber fortolkes der ofte på fænomener enten for at forstå eller forandre disse. Det medfører et utal af mulige fortolkninger, hvorfor det er vigtigt at inddrage læseren i, hvilket grundlag fortolkningen bygger på. For at imødekomme dette kriterie om troværdighed i afhandlingen, må jeg være min forforståelse bevidst (Fredslund, 2006). Herigennem skabes der en åbenhed i forskningsprocessen, der kan tydeliggøre fundamentet for fortolkningen for læseren. Beskrevet i det følgende er min forforståelse af feltet, idræt og undervisning, hvor disse blev diskuteret og nedskrevet inden empiriindsamlingen.

3.6 Min forforståelse

Jeg er tidligere elev på det pågældende gymnasium, og har herigennem et positivt kendskab til hverdagslivet på skolen. Jeg opfatter gymnasiet som et sted, der har haft fået flere ressourcer tilknyttet efter min dimission, grundet byggeriet af den nye store idrætssal ved siden af gymnasiet samt en samlingssal og flere andre bygninger. Jeg har positive erfaringer med selve stedet og mine daværende gymnasielærere, og ser derfor tilbage på min gymnasietid med mange positive oplevelser, hvor jeg

specielt var interesseret i idrætsundervisningen. Jeg oplevede en personlig og faglig udvikling i gymnasiet, hvor der i de første år var meget fokus på det sociale i gymnasiet, mens jeg i det sidste år oplevede større succes med det faglige. For mig har idræt altid været et fag, jeg har set frem til. Den praktiske del af faget har været det vigtigste for mig, hvor jeg fandt stor lyst til at være aktiv deltagende i disse timer. Jeg oplevede ikke, at den teoretiske del af idrætsundervisningen havde et stort fokus. Jeg forestiller mig, at det skyldes den daværende bekendtgørelse for idrætsfaget. Jeg har derfor også en opfattelse af, at der er sket en del med idrætsfaget siden jeg gik i gymnasiet, særligt på grund af, at idræt er blevet et eksamensfag. Jeg anså ikke idræt som et fag på linje med de andre gymnasiale fag. Idræt var for mig en pause, hvor jeg kunne have det sjovt med mine klassekammerater. Jeg forestiller mig, at der er flere elever, som har samme opfattelse af idrætsfaget, hvorfor de kan blive udfordret af den øgede teoretiske implementering i idrætsundervisningen samt i et større teoretisk forløb som træningsprojektet er. Mine idrætslige erfaringer og kropslige kompetencer har derfor haft en indflydelse på min opfattelse af undervisningen.

Jeg er i gang med min kandidatuddannelse inden for idrætsfaget, og har derfor mange oplevelser med idræt som videnskab. Derudover har jeg i ungdomsårene dyrket idræt, hovedsageligt fodbold, i idrætsforeninger, mens jeg i de senere år har dyrket selvorganiseret idræt. Ud fra mine idrætsmæssige erfaringer har jeg en oplevelse af, at der er et stort potentiale i idrætsfaget for at skabe positive fællesskaber og glæde. Min overbevisning er derfor, at det er positivt, at idræt er et obligatorisk C-niveau fag i gymnasieskolen, da det indeholder mange potentialer inden for personlig udvikling, dannelse, trivsel og succesoplevelser. Mit synspunkt er påvirket både af mine erfaringer som udøver og som underviser. Jeg har undervist i idræt som valgfag på ungdomsskoler for elever i alderen 12-15 år, samt som lærervikar i folkeskolen. Ud fra min erfaring med undersøgelsesbaseret undervisning i kurset 'videregående didaktik' har jeg en opfattelse af, at undervisningsformen kan skabe positive og fordybende aktiviteter for elever. Jeg er nysgerrig på, om undervisningen fungerer i idræt, men har en opfattelse af, at det er muligt at skabe en bedre og mere elevcentreret undervisning herigennem.

3.7 Forskningsfelt

Forskningsfeltet er et alment STX-gymnasium i en Københavnsk forstad. Klassen har International Business, hvor de har Engelsk A, Samfundsfag A og Erhvervsøkonomi C i studieretningen. Der er 17 elever fordelt på 9 drenge og 8 piger. Eleverne er alle af dansk oprindelse.

Efter udsagn fra underviser U., har klassen tidligere haft både sociale og faglige udfordringer, som er blevet diskuteret med ledelsen flere gange. De kan derfor betegnes som en klasse, der har udfordringer, hvilket har resulteret i, at flere elever er droppet ud af STX eller blevet smidt ud. De har desuden haft udfordringer med at arbejde autonomt med det faglige indhold i klasses timerne. Det er dog en klasse, hvor flere elever prioriterer idrætsundervisningen. Som underviser U. siger, ”elsker de konkurrence-elementer og dér giver de den gas”.

3.8 Sammenhængen mellem videnskabsteoretiske ståsted og teorivalg

Nærværende afhandling ønsker at undersøge, hvad undervisningsformen gør ved elevernes motivation, i forhold til at idræt har et øget fokus på præstationer bl.a. grundet fagets ny konstruktion som et prøvefag. Som det fremgår i afsnittet om State of the art, er der flere studier, der viser, hvordan idrætsundervisningen har et stort fokus på færdigheder og præstationer (Brooks & Magnusson, 2006; Croston & Hills, 2015). Man kan forestille sig, at der kan komme endnu mere fokus fra elevernes side på præstationer og karakterer, dvs. belønning, ved at idrætsfaget er blevet et eksamensfag. På den baggrund har jeg valgt at bruge Self Determination Theori, udviklet af Ryan & Deci (2000), som benytter begreber, der skelner imellem forskellige typer af indre og ydre motivation. Teorien kan være relevant at benytte, for at se på, hvad der sker med elevernes motivation, hvis man indfører IBSE og 6F-modellen. Jeg ønsker nemlig bl.a. at undersøge, om denne undervisningsform kan flytte elevernes opmærksomhed fra bedømmelse og belønning til idrætsfaget i sig selv. Derfor mener jeg, det kan være relevant at benytte teoriens begreber til at forstå min empiri. Videnskabsteoretisk er teorien mere positivistisk og benytter eksperimentel psykologi som ramme for udviklingen af teorien (Ryan & Deci, 2000). Dette er jeg bevidst om, ikke er i overensstemmelse med mit videnskabsteoretiske valg. Jeg har valgt en hermeneutisk tilgang til mit empiriske arbejde, grundet mit ønske om at forstå elevernes oplevelser i forhold til forvaltningen af undervisningsforløbet. Her kan begreberne fra SDT bruges til at skelne mellem forskellige typer af oplevelser. Hvad gør en belønning som karakter og et øget fokus på teoretiske begreber eleverne skal kunne, ved deres indre og ydre motivation? Formålet med implementeringen af en undersøgelsesbaseret undervisning er netop at skabe en følelse af autonomi, så eleverne bevæger sig i en mere aktiv form for ydre motivation i en teoretisk funderet omstændighed som træningsprojektet, sagt med andre ord; at gøre de ydre omstændigheder til personlige vigtige for eleverne gennem den undersøgelsesbaserede undervisning.

4 Kvalitativ metode

I nærværende projekt benyttes en kvalitativ metodetilgang, idet der ønskes at komme helt tæt på deltagerens virkelighed i forhold til problemformuleringen. Med andre ord ønskes en indsigt i elevernes oplevelser og forståelser af idrætsundervisningen og brugen af 6F. Afsnittet vil omhandle tre typer af empiri; interview, deltagerobservation og videoobservation. Metodetrianguleringen vil tilsammen forsøge at bidrage til en nuanceret forståelse af undersøgelsesspørgsmålet (Vallgård & Koch, 2011). Formålet med afsnittet er at dokumentere processen for at generere empirimateriale, hvor disse valg af kvalitative metoder præsenteres og begrundes.

4.1 Interview som forskningsmetode

Kvale & Brinkmann (2009) betegner interview som en forskningsmetode, der er en opmærksomt udspørgende og lyttende metode, med det formål at fremskaffe en grundigt efterprøvet viden. For at få indblik i gymnasieelevernes oplevelser af idrætsundervisningen, kan interview være et middel til at opnå dette. Det kvalitative forskningsinterview er en metode, der giver mulighed for at forstå gymnasieelevernes verden og deres liv, hvormed der er mulighed for at udforske informanternes perspektiver (Tanggard & Brinkmann, 2013). Men ”forskningsinterviewet er ikke en samtale mellem ligestillede parter, fordi forskeren definerer og kontrollerer situationen” (Kvale & Brinkmann, 2009: 19). Intervieweren styrer og definerer situationen igennem et fokus på struktur og formål med interviewet. Derfor er der et magtforhold mellem intervieweren og informanten, som ikke nødvendigvis skal elimineres fra forskningsinterviewet, derimod er det nødvendigt at være bevidst om denne rolle, som magt spiller i produktionen af interviewviden (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor må jeg klarlægge formålet med interviewet, for at undgå at eleverne bliver ledt hen til bestemte svar (Tanggard & Brinkmann, 2013).

Denne undersøgelse bærer et bestemt teoretisk perspektiv, da jeg arbejder med teoribåret fortolkning ud fra IBSE og Self-Determination Theory, er det derfor særlig vigtigt, at jeg som interviewer har en åbenhed mod nye erkendelser, som viser sig i samtalen, ”således at teorien ikke appliceres rigid til feltet” (Thing & Ottesen, 2015: 88), og andre forhold end IBSE har mulighed for at træde frem, som betydningsfulde for elevernes oplevelser. Derudover er det vigtigt at være opmærksom på, at den analytiske proces med at forstå interviewpersonen, aldrig kan gribes helt præcist. Det fortalte vil altid være konstrueret i den samtaleinteraktion, som interviewet udgør, hvorfor målet med interviewet må være at komme så tæt på interviewpersonens oplevelser som muligt, og derigennem formulere et

sammenhængende og teoretisk velinformeret tredjepersonsperspektiv på oplevelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2013).

Troværdigheden i projektet er stærkt knyttet sammen med gennemsigtighed, hvor det er nødvendigt, at jeg søger at være så transparent som muligt, ved at give læseren mulighed for at følge med i mine overvejelser og valg, og ved at min analyse er forankret i empiriske eksempler (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor er min forforståelse beskrevet i tidligere afsnit. For at øge troværdigheden yderligere i undersøgelsen, har jeg forsøgt at stille åbne spørgsmål, for herigennem at give interviewpersonen mulighed for at være beskrivende og forklarende ud fra personens egne oplevelser og erfaringer. I forsøget på at få indblik i gymnasieelevernes oplevelser, gik jeg til samtalen med det, som Kvale & Brinkmann (2009) beskriver som bevidst naivitet. Det er vigtigt ikke at jage hypoteser, men i stedet have en åben og nysgerrig tilgang for nye informationer, som interviewet kunne bidrage med. Eleverne er *informanter* og derfor er relationen i disse interview ikke lige, hvorfor jeg forsøgte at skabe en afslappet stemning, hvor der var plads til snak, som lå uden for mit faktiske fokus emne. Det gjorde jeg f.eks. ved at spørge ind til elevernes dag, arbejde og hvad de skulle efter skole, for herigennem at skabe trygge rammer og en fortrolig samtale. I nærværende afhandling er det kvalitative forskningsinterview valgt i form af det semistrukturerede gruppeinterview, hvor jeg ønsker, at eleverne har muligheden for at påvirke forløbet i interviewet således, at det åbner for at interviewpersonerne kan bidrage med temaer, som jeg ikke havde tænkt over på forhånd.

4.1.1 Elevinterviews

På baggrund af uformelle samtaler med klassens gymnasielærer, vurderede jeg, at der ville være en risiko for, eleverne ville føle sig utrygge i et individuelt interview, idet eleverne ville være udstillet foran en fagperson, de endnu ikke var fortrolige med. Derudover gjorde underviser U mig opmærksom på, at klassen har oplevet udfordringer i flere gruppekonstellationer internt i klassen, hvorfor jeg vurderede, at det var nødvendigt at observere, hvordan eleverne interagerede med hinanden førend, jeg kunne udvælge og spørge eleverne, om de ville deltage i et interview. Jeg ønskede en størst mulig tryghedsfølelse for eleverne i interviewsituationen, hvorfor det var vigtigt for mig, at eleverne også var trygge i gruppekonstellationen med de andre elever. På baggrund heraf blev gruppeinterviewene foretaget med to til tre elever, som jeg under mine observationer vurderede, var trygge med hinanden. I alt blev syv elever interviewet:

Gruppe 1 – tre piger (elev A, B, og C)

Gruppe 2 – en dreng (elev D) og en pige (elev E)

Gruppe 3 – to drenge (elev F og G)

De udvalgte elever blev spurgt før mine undervisningsgange nummer to, tre og fire, om de ville deltage, hvorfor de frivilligt har indvilget i at blive interviewet. Interviewene blev foretaget over tre undervisningsgange, for ikke at optage elevernes tid uden for skolen mere end højst nødvendigt.

For at imødekomme en af udfordringerne i den iscenesatte interviewsituation, som er præget af et magtforhold samt at interviewpersoner ofte ønsker at efterlade et positivt selvbillede, gjorde jeg informanterne opmærksom på formålet med interviewet, og at jeg ikke søgte nogle rigtige eller forkerte svar, blot elevernes oplevelse af idrætsundervisningen (Thing & Ottesen, 2015). Jeg er dog nødt til at være bevidst om, at det kan påvirke interviewene med eleverne, at jeg spørger ind til min egen undervisning og elevernes svar kan være påvirket i denne magtforskel samt høflighed overfor interviewer (Kvale & Brinkmann, 2009). Der kan opstå en bias, idet jeg foretager både undervisningen og interviewene, hvilket blev tydeliggjort ved elev C, da hun blev spurgt ind til, hvordan det var at bruge tid på øvelserne i undervisningen: ”Altså, det er da fedt at få prøvet dem af, men jeg ved ikke, hvor meget jeg får brug for det ud over idræt.” Ordet ’fedt’ skal her ikke opfattes som, at hun nød at bruge tid på øvelserne, men jeg tolker det i stedet som en høflighedsfrase, hvor det hun i virkeligheden mener, kommer efterfølgende, nemlig at det for hende var ligegyldigt.

Ved at foretage gruppeinterviews fik jeg mulighed for at interviewe en gruppe elever, som jeg sandsynligvis ellers ikke havde haft mulighed for at få i tale. Gruppe 1 viste ikke tydelige tegn på at have interesse i at deltage mundtligt i idrætstimerne, hvilket observationerne viser: ”I den højre side af gruppen sidder tre piger, der kigger op på lærredet med powerpointen, men de virker fjerne i blikket”. ”En pige tager hånden op for munden og gaber. Ude i højre side sidder en pige [C] og kigger ned i jorden.” (bilag 10 & 14). Jeg fandt det interessant at interviewe dem som gruppe, for netop at få dem i tale. Derudover er der mulighed for at eleverne kan få en større betænkningstid og reflektere over deres svar og holdninger, når der er flere deltagere i et interview. Omvendt er der samtidig en fare for, at eleverne optager hinandens holdninger og oplevelser, hvilket er vigtigt at have for øje i forhold til mine undersøgelsesresultater. Det er essentielt at få elevernes personlige, individuelle meninger og holdninger, hvorfor det var op til mig som interviewer at spørge indgående og forsøge

at vende spørgsmålene på flere måder, for at give eleverne muligheden for at fortælle deres egne personlige oplevelser, meninger og holdninger (Tanggard & Brinkmann, 2013).

Et af formålene med mine interviews var at udforske elevernes oplevelse af idrætsundervisningen og finde svar på, hvad god undervisning var for dem. Derudover ønskede jeg at få kendskab til deres oplevelser med den øgede selvbestemmelse i undervisningen og undersøge motivation for eleverne. Jeg var dog opmærksom på ikke at spørge direkte ind til motivation, for ikke at påvirke eleverne i den retning. Derfor udarbejdede jeg interviewspørgsmål, som spurgte ind til deres lyst og deltagelse (jf. bilag 2). Den åbne interviewguide havde til formål at give eleverne mulighed for at komme med spontane, levende og uventede svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg oplevede, at eleverne byggede ovenpå hinandens oplevelser, men de kom også med modsatte holdninger til forskellige emner. I interviewet med underviser U. ønskede jeg at få hans oplevelser af undervisningen og skabe en dialog omkring udfordringer og muligheder med den didaktiske tilgang. Det var ligeledes vigtigt for mig, at interviewguiden forblev åben over for lærerens svar, for at kunne følge op på de emner, som han bragte op. Her oplevede jeg, at det skabte nye opdagelser og erkendelser af både muligheder og begrænsninger, jeg ikke selv var bevidst omkring. Interviewet og uformelle samtaler med underviser U. medførte nogle vigtige og nødvendige overvejelser, man bør have med som idrætsunderviser på et gymnasium. Disse vil blive taget op i analysen.

4.2 Observation

Nedenstående afsnit omhandler en beskrivelse af, hvordan jeg metodisk har observeret idrætsundervisningen på et gymnasium udført af klassen egen lærer samt min egen undervisning.

Observationsstudiet er en tilgang til generering af data om nonverbal adfærd, uden at dette udelukker brug af data frembragt via andre sanser end synssansen (Kristiansen & Krogstrup, 2015: 44).

Observationer står sjældent alene i en datagenereringsproces, men vil ofte være en integreret del af en sammensat metodisk praksis, hvor interview eller spørgeskemaer ofte kan udgøre en del af datagenereringsprocessen (Kristiansen & Krogstrup, 2015). For at kunne undersøge, hvordan undervisningstilgangen kan benyttes i idræt på gymnasieskolen, er jeg derfor nødt til at undersøge egen praksis, hvorfor afsnittet vil gennemgå forskellige observationsformer og roller, til at opnå dette, samt fordele og ulemper ved disse.

4.2.1 Deltagende observation

Der skelnes mellem observation med og uden deltagelse, hvor jeg i dette projekt benytter observation med deltagelse, da aktørerne – eleverne – i feltet anskues som subjekter, hvorfor jeg, for at opnå en dækkende forståelse af sociale fænomener, må forstå disse 'indefra'. Med andre ord indgår jeg som forsker i en interaktion med det felt, der studeres, og spiller således en aktiv rolle som deltager i det miljø, der er i idrætsundervisningen og som jeg observerer (Kristansen & Krogstrup, 2015).

Deltagerobservation er ikke en udførlig planlagt fremgangsmåde, der søger direkte at be- eller afkræfte en formodning eller antagelse, men metoden skaber indsigt i en virkelighed, som ikke umiddelbart er tilgængelig på anden vis (Ottesen, 2015). Denne observationsform muliggør et indblik i, hvordan mennesker gennem social praksis konstruerer deres verdensbillede og tilskriver mening og betydning til hændelser, handlinger og personer (Kristansen & Krogstrup, 2015). Deltagerobservation foretages altså i elevernes egne omgivelser på gymnasiet, hvilket skaber en mere eller mindre intens social interaktion mellem mig som forsker og det undersøgte miljø (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Spradley (1980) karakteriserer, hvordan deltagerobservation adskiller sig fra dagligdagens ordinære observation ved følgende fire punkter:

- I. To formål; I: engagement i situationen og II: observation af deltagere, aktivitet og de fysiske rammer.
- II. Eksplicit opmærksomhed; have øjne for detaljer som den ordinære deltager ikke ville lægge mærke til.
- III. Bredspektret opfattelse; åbenhed overfor informationer der ved første øjekast ikke synes relevante.
- IV. Forskellige perspektiver; som deltagende observant skal situationen både iagttages inde- og udefra (Spradley, 1980: 53-57).

I forhold til punkt IV, varierede graden af deltagelse som observant, idet jeg selv styrede undervisningen ud fra 6F-modellen og derfor ikke kunne iagttage situationen udefra samtidig. For at kompensere for dette, forsøgte jeg at benytte videooptag på min telefon, der blev centralt placeret i rummet, med det formål at kortlægge klasserumsaktiviteten og tolke de menneskelige handlinger i de konkrete undervisningssituationer. Video som observationsmetode vil behandles i det videre afsnit.

Dog observerede jeg på sidelinjen, når deres vante idrætslærer underviste. Dermed har jeg to forskellige typer af observationer fra undervisningsforløbet. Ifølge Spradley (1980) skabes de bedste rammer for at få indblik i et observationsfelt ved at have muligheden for naturlig deltagelse i den undersøgte aktivitet, samtidig med at man som forsker har mulighed for at agere mere tilbagetrukket kun som observatør. Deltagerobservation foretages på fire niveauer; komplet, aktiv moderat, passiv og ikke-deltagende (Spradley, 1980: 59).

Under undervisningen af klassen normale lærer, observerede jeg undervisningen og elevernes ageren, men var også samtidig deltagende i undervisningen, hvorfor min observationsrolle må betegnes som aktiv moderat. Under min egen undervisning foretages deltageobservation på et *komplet* niveau, idet jeg ikke adskiller mig fra funktionen som lærer, men observerer samtidig så vidt muligt, hvad der sker i undervisningen. Ifølge Spradley (1980) kan man som komplet deltagende i en praksis, man allerede deltager i, have svært ved at få øje på de tavse kulturelle praksisser. Dette vil være en udfordring i de observationer man som forsker foretager sig, hvor situationer, kulturer, indforstået momenter, muligvis kan gå tabt. Dog er det ikke en praksis, jeg normalt er fuld deltager i, hvilket kan være med til, at synligheden for de tavse kulturelle praksisser bliver tydeligere, grundet min særlige opmærksomhed på feltet. Winther (2015) mener desuden, at mine kropsliggjorte erfaringer som praktiker, kan være med til at opfange dimensioner i læringsprocessen, som kun kan opfanges grundet ens erfaringsgrundlag.

For at give en anden form for fastholdelse af begivenhederne, har jeg benyttet en feltdagbog, hvor jeg umiddelbart efter undervisningen nedskrev de vigtigste pointer, således af de ikke blev tabt (Spradley, 1980). Dette informerede jeg eleverne om, da jeg ønskede ikke, at de skulle føle sig overvåget eller ændre adfærd som følge af min observationer. Jeg er dog opmærksom på, at jeg ved min tilstedeværelse vil have en påvirkning af feltet.

4.2.2 Videoobservation

Video som observationsredskab gør det muligt at se situationer flere gange, hvorfor det kan hjælpe med at huske det, man har observeret og oplevet. Ifølge Svendler (2013) er det ikke virkeligheden, man har indfanget med sine videooptagelser, men det er sandsynligvis den metode, der kommer tættest på at indfange praksis. Netop derfor har jeg valgt at benytte videoobservation i min forskning på det pågældende gymnasium, grundet min dobbelte tilstedeværelse i rollen som både forsker og som underviser, hvormed der er mulighed for at mange vigtige detaljer ikke bliver noteret eller

observeret og i stedet går tabt. Samtidig kan videoobservation opfange ting, man normalt aldrig ville have registreret. Videoobservation kan fungere som redskab til at fastholde forskellige former for kropsliggjorte, kontekstafhængige handlinger, idet man ikke blot er interesseret i, hvad aktørerne siger, men også non-verbale handlinger (Raudaskoski, 2015).

Svendler (2015) mener, at det er nødvendigt at inddrage flere sanser i forsøget på at forstå de handlinger og samspil, der observeres. Særligt, hvis formålet er at undersøge menneskers oplevelser og praksis med en pædagogisk indgangsvinkel for at udvikle og forbedre de muligheder, der skabes (Svendler, 2015: 157-161). Her kan videoobservation som kvalitativ forskningsmetode være et middel til dette. Deltagernes fortolkning, min egen fortolkning og videooptagelsen giver tre forskellige gengivelser af en given interaktion. Videoen kan bidrage med ét blik, som kan genses, hvorfor jeg forsøger at benytte videoobservation til at underbygge mine egne oplevelser og fortolkninger af givne situationer, hvilket skaber større troværdighed i det oplevede. Dette er i overensstemmelse med min egen forskningsinteresse om at undersøge gymnasieelevers oplevelser og motivation i idrætsundervisning ved introduktion af et pædagogisk didaktisk virkemiddel. Videoobservationerne er transskriberet i tekstform (vedlagt bilag 14-16), hvor handlinger, deltagere, aktiviteter og egne kommentarer beskrives ud fra videooptagelserne for at indvie læseren i disse optagede situationer.

4.3 Etik

I den kvalitative forskningstilgang er forskeren i tæt kontakt med det udforskede. I nærværende undersøgelse har jeg haft direkte og tæt kontakt med elever samt lærer, hvor jeg har været deltagende i deres undervisning og liv på gymnasiet for at blive klogere på deres hverdag. Herigennem opstår der en kompleksitet i at udforske menneskers privatliv og lægge det offentligt frem (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har forsøgt at skabe en relation med eleverne, som ikke er en lærer-elev relation, de har med deres normale underviser, ved at spørge ind til deres hverdag og forsøge at skabe en dialog, når det var muligt. Derfor har det været vigtigt at foretage nogle etiske overvejelser og samtidig forholde mig kritisk til de problemstillinger min involvering i feltet kan medføre. Gennem den kvalitative forskningstilgang er der mulighed for at få et dybdegående indblik i elevernes liv, hvilket kan medføre risici for at overskride grænser i eventuelle tabubelagte emner. Derfor er gymnasiet og deltagerne i offentliggørelsen af undersøgelsen anonymiseret, for at sikre, at elevernes udtalelser ikke kan spores tilbage til dem, og at deres deltagelse i undersøgelsen ikke får negative konsekvenser for dem. (Ytting, 2015). Læreren er klar over, hvilke elever der har været deltagende i

undersøgelsen, hvorfor elevernes anonymitet kunne være udfordret. Derfor har jeg været opmærksom på at italesætte elevernes holdninger overfor deres lærer så generelt som muligt, for at sikre deres anonymitet. I forbindelse med interviewet af underviser, er jeg ligeledes opmærksom på, at udtalelser der kunne have potentielle konsekvenser for læreren, ikke bliver gengivet i transskriptionen af interviewet, da gymnasiet ligeledes er klar over, hvilken underviser der er tilknyttet undersøgelsen.

I forbindelse med undersøgelsen er deltagerne blevet informeret om formålet, for at sikre eleverne er frivilligt deltagende på et oplyst grundlag (Ytting, 2015). Det har dog været en overordnet beskrivelse af formålet, idet jeg ikke ville påvirke deres svar i interviewene og deres deltagelse i timerne. Derfor lagde jeg vægt på, at min undersøgelse omhandlede, hvordan man kan gøre idrætsundervisningen bedre, så eleverne ikke skulle føle sig udstillet, ændre adfærd eller lignende. Jeg samlede desuden samtykkeerklæringer ind fra eleverne, hvor jeg tydeliggjorde, at al deltagelse i undersøgelsen er frivillig, at de ville være anonyme og slutteligt, at de til en hver tid kunne trække sig fra projektet inden aflevering af specialet. Dog kan der sætte spørgsmålstegn ved, hvorvidt eleverne har haft mulighed for at trække sig fra gruppen, da jeg har været en del af og stået for undervisningen, hvormed deres lærer ville være blevet klar over, hvis eleverne trak sig fra undersøgelsen. Dermed kan man forestille sig, at eleverne har følt sig presset til at være deltagende, for ikke at påvirke lærerens syn på dem, hvis de trak sig. Det er dog ikke min oplevelse at eleverne har følt sig presset, derimod har de udtryk, at de var glade for at kunne hjælpe og være deltagende.

Ifølge Ytting (2015) er det vigtigt, at den kvalitative forsker er bekendt med etiske retninger og teori, for at kunne træffe valg, hvor det etiske skal afvejes i forhold til det videnskabelig krav. Thing & Ottesen (2015) advarer mod at åbenhed og intimitet, som denne form for forskning potentielt medfører, kan virke forførende for deltagerne. Eleverne kan utilsigtet give oplysninger, de senere fortryder eller fordreje virkeligheden i ønsket om at hjælpe til i undersøgelsen. Derfor er det nødvendigt at projektet har en høj gennemsigtighed i sin fremstilling, så det er tydeligt for læseren, hvilket grundlag elevernes udtalelser samt mine egne konklusioner kommer fra.

4.4 Analysestrategi

Til at analysere empirien er den hermeneutiske meningsfortolkning anvendt som strategi, hvor jeg har arbejdet mellem helhed og delelementer. Hermeneutikken er både en videnskabsteoretisk tradition samt en metode til fortolkning, hvor målet her er at fortolke på det meningsfulde blandt mennesker, for at opnå en indsigt og forståelse for den sociale virkelighed (Østergaard, 2015).

Interviewene er udgangspunktet for fortolkningen, hvorfor disse er transskriberet, mens videoobservation og feltnoter anvendes til at sammenholde deltagernes perspektiver i interviewene, samt vurdere undervisningen. Ved at transskribere interviewene og videoobservationerne er det nemmere for mig at skabe et overblik over det indsamlede data og meningskondensere empirien i en tematisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved at benytte meningskondensering som analysemetode, er det muligt at sammenfatte lange udsagn til kortere udsagn, hvor hovedbetydningen af det, der er sagt, omformuleres til få ord. Nærværende afhandling tager udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) beskrivelse af meningskondensering som analyse af et interview, som foregår i fem trin. Først er alle transskriptionerne læst igennem samtidig med auditiv afspilning af interviewene, for at få fornemmelsen af helheden i interviewet. Derefter er interviewene inddelt i meningsbærende dele – *meningsenheder*. Ud fra disse omformulerede jeg det tema, jeg oplevede som dominerende i meningsenheden, så enkelt som muligt. Derfra fortolkede jeg på delene og foldede dem ud igen ved hjælp af mine observationsnoter og videoobservation i en meningsfuld helhed, for herigennem at opnå en dybere forståelse af feltet. Disse væsentlige temaer udfoldes i analysen, hvor delene knyttes sammen som en helhed i et deskriptivt udsagn (Kvale & Brinkmann, 2009: 228). Transskriptioner af interviewene og videoobservationer er vedlagt bilag.

4.5 Forløbsbeskrivelse

Dette afsnit har til formål at beskrive undervisningsforløbet i idrætsundervisningen. Undervisningen er designet ud på baggrund af 6F-modellen og IBSE, som vil gennemgås i afsnittet; teoretisk baggrund. Efter aftale med gymnasielæreren skulle forløbet omhandle træningsplanlægning, med fokus styrketræning, træningsplanlægning og dertilhørende relevant fysiologisk teori. 6F planer for forløbet er vedlagt som bilag. Underviser U. besluttede, hvilken teori og emner, jeg skulle planlægge min undervisning ud fra, mens idrætsfaggruppen på gymnasiet i forvejen havde bestemt, at styrketræning skulle fungere som omdrejningspunktet for forløbet. Forløbet bestod af 7 lektioner, hvoraf jeg varetog undervisningen 4 gange. Forløbet startede og sluttede med en bip-test, hvor eleverne skulle udarbejde en rapport. Derfor varetog jeg den mellemliggende undervisning med ovenstående fokus. Underviser U. stod for en teoretisk undervisning med udgangspunkt i TRX, hvor jeg var deltagende og samtidig observerede (bilag 10). Nedenstående tekstboks beskriver kort min undervisning, for uddybende beskrivelser se bilag 21.

Lektion 1 omhandler grundlæggende principper for træning, heraf træningsplanlægning og træningsintensiteter, hvor det fysiologisk-teoretiske fokus er ilttransporten i kroppen under arbejde. Eleverne laver et træningspas, der skal passe med deres tildelte træningsintensitet.

Lektion 2 får eleverne viden, samt praktisk erfaring med kettlebell i øvelser, som skal bruges i styrketræning og kredsløbstræning. Her skal eleverne få kendskab til nødvendig teknik til udførelse af kettlebell i swings og squats. Derudover består lektionen af et teoretisk fokus, således at eleverne kan vurdere styrketræningens effekt på konditionstræning, samt anvende denne viden til opbygningen af en træningsplan.

Lektion 3 omhandler klassiske styrketræning, hvor eleverne skal udføre samt forstå teknikken i et udvalgt løft. Eleverne har fire løft at vælge i mellem (squat, military press, bænkpress, dødløft). Derudover skal eleverne kunne vurdere tung styrketræningens effekt på aerobe præstationer, få viden om mængden af styrke samt forstå principperne bag restitution og super compensation.

Lektion 4 omhandler intervalløb, hvor eleverne skal få en forståelse for arbejdsintensitetens betydning for forbedringen af VO₂max (forbedring af iltoptagelsen), samt få viden om motions indvirkning på kroppens helbred og sundhed. Eleverne skal udføre intervalløb, hvor de kan udvælge intervalløb til deres træningsplaner enten 10-20-30 interval eller 200 m intervaller.

4.6 Didaktiske overvejelser

Efter uformelle samtaler med gymnasieklassens underviser, gjorde han det tydeligt for mig, at de succesoplevelser han og andre undervisere havde haft med elevgruppen, oftest hang sammen med, at eleverne kunne relatere sig til undervisningen. Derfor gjorde jeg mig overvejelser om, hvordan dette kunne udfoldes i idrætsundervisningen. Hertil brugte jeg fang-fasen til, at eleverne kunne relatere sig til lektionen. Derfor benyttede jeg humoristiske videoer, der fremviste en problemstilling, som undervisningen tog udgangspunkt i. Dermed forsøgte jeg at gøre abstraktionsniveauet lavere, for at eleverne kunne opnå en større forståelse af temaerne i lektionerne (Colburn, 2000).

Derudover gjorde underviseren mig opmærksom på, at klassen i løbet af sin gymnasietid har oplevet sociale udfordringer og heraf en udskiftning i klassen. Derfor lod jeg gruppesammensætningen i undervisningen være op til eleverne selv, dels for at give selvbestemmelse i undervisningen og dels for at eleverne havde muligheden for at danne grupper med elever, de følte sig tilpas med.

Ydermere var det vigtigt for mig, at eleverne tog ansvar for deres egen undervisning, så de oplevede en øget selvbestemmelse, hvor jeg som underviser fungerede som vejleder, fremfor 'fremviser' af øvelser, træningspas etc. Dette var ligeledes en af udfordringerne, som underviser U., forklarede i uformelle samtaler, nemlig elevernes manglende selvstændige arbejde i undervisningen.

Hilbert Meyer (2010) giver sit bud på ti kendetegn på god undervisning. På baggrund af ovenstående uformelle samtaler og disse fokuspunkter for undervisningen, fokuserede jeg på to elementer af Meyers kendetegn for god undervisning: **I. Klar strukturering af undervisningen** og **II. Stimulerende læringsmiljø** (Meyer, 2010).

Meyer (2010) definerer 'klar strukturering af undervisningen' ved, at undervisningen skal indeholde en tydelig "rød tråd" i lektionen både for lærere og elever (Meyer, 2010: 24), hvilket jeg forsøgte ved at skabe problemstillinger for eleverne i videoerne i fang-fasen. Disse problemstillinger var omdrejningspunktet for lektionerne. For det 'stimulerende læringsmiljø' gælder det, at underviseren i videst mulig udstrækning skal holde sig i baggrunden. Den vigtigste opgave for læreren er at "skabe et frit og stimulerende rum for børnene og de unge mennesker" (Meyer, 2010: 115). Der er her en vigtig balance mellem frihed og orden. Jeg har tolket betegnelsen, som en frihed for, at eleverne kan udfolde sig i undervisningen, hvor jeg fungerer som en vejleder. Samtidig har jeg struktureret undervisningen således, at eleverne ved, hvad de skal i gang med, men udførelsen er til fri fortolkning. Ud fra de uformelle samtaler med underviser U., blev jeg bevidst om, at undervisningen måtte foregå

struktureret, så åbenheden i undervisningen blev mindre og eleverne var klar over, hvilke opgaver de skulle løse. Stadig i et frit miljø, hvor selvbestemmelse for eleverne var styret af den struktur, jeg satte for undervisningen, i forsøget på at skabe et motiverende læringsmiljø for netop denne elevgruppe.

4.7 Undersøgelse af motivation

Som underviser er det nødvendigt at være bevidst omkring motivation, for at få et indblik i, hvordan den givne aktivitet faciliterer motivationen hos eleven, idet flere studier bekræfter at indre motivation "[...] is associated with better learning, performance and well-being" (Ryan & Deci, 2000: 233). Derfor er jeg som forsker interesseret i at undersøge elevernes motivation i arbejdet med den undersøgelsesbaseret undervisning, som introduceres senere i afhandlingen.

Motivation kan være vanskeligt at vurdere, både fordi, motivation karakteriseres som en følelse, og også idet en given adfærd ikke kan ses som et entydigt udtryk for motivation, da den kan være drevet af vidt forskellige motiver og have forskellige mål. En bestemt adfærd kan være drevet af vidt forskellige motiver og have forskellige mål (Krogh & Andersen, 2013). En fysisk aktiv elev i idrætsundervisningen kan eksempelvis, være drevet af vidt forskellige motiver, spændende fra indre til ydre motivation: tilfredsstillelsen ved at udføre aktiviteten og blive bedre for egen fornøjelsesskyld, at undgå at falde igennem, at udmærke sig i forhold til klassekammeraterne, at opnå synlighed i forhold til læreren eller få en bedre karakter (Krogh & Andersen, 2013; Hassmén, Hassmén, & Plate, 2005). Dette viser tydeligt, hvor udfordrende det kan være at afkode motivationen bag en given adfærd. Derfor er det vigtigt at læreren kender eleven og har kendskab til, hvordan vedkommende agerer i forskellige situationer (Krogh & Andersen, 2013).

For at øge mit kendskab til den enkelte elev, vil jeg inddrage elevernes faste undervisere oplevelser og synspunkter, for at understøtte mine egne oplevelser, interviews og observationer af eleverne. Herigennem ønsker jeg at få muligheden for at vurdere, hvordan forskellige motivationsformer kommer til udtryk hos eleverne under idrætsundervisningen i træningsprojektet ud fra min empiriindsamling.

4.8 Metodediskussion

Afhandlingens metodologiske overvejelser samt min rolle og relation til felten vil diskuteres. Først vil min påvirkning som forsker i felten diskuteres, samt hvilken betydning det har haft for undersøgelsen. Slutteligt vil afsnittet diskutere kvalitetskriterier, og derigennem brugbarheden af undersøgelsen.

4.8.1 Den gensidige påvirkning mellem forsker og felt

I forbindelse med undersøgelsen, praktikerforskning, af en gymnasieklasse på et alment gymnasium i Københavnsområdet, har jeg været meget i feltet og interageret med dem, for at blive en naturlig del af feltet. Ifølge Kristiansen og Krogstrup (2015) opstår der et gensidigt påvirkningsforhold mellem de involverede informanter og forsker, idet jeg bliver en integreret del af det undersøgte felt og der opstår en dialog mellem forsker og informanterne. Derfor er det vigtigt at reflektere over den indflydelse, som jeg har haft på feltet og omvendt. Jeg har fra starten af undersøgelsen præsenteret mig selv, hvor jeg kom fra og mit formål. Derfor er det også meget sandsynligt, at feltets handlinger og udtagelser har været påvirket af min tilstedeværelse. Jeg fremstod som en underviser, men forsøgte alligevel at præcisere, at mit formål ikke var at observere deres engagement eller deltagelse i undervisningen, men i stedet undersøge, hvordan en god idrætsundervisning kunne udformes. Det gjorde jeg for at komme så tæt på eleverne som muligt, og forsøge at undgå at eleverne agerede unaturligt i min tilstedeværelse. Den relation, som jeg har opbygget med eleverne, har påvirket de svar og udtagelser, de har givet. Nogle af eleverne har givet udtryk for, at en af grundene til at de frivilligt ville indgå i interviewene, var for at hjælpe mig. Det er derfor muligt, at eleverne ubevidst har overdrevet eller underdrevet nogle problemstillinger, for at give det 'rigtige' svar. Her har det været vigtigt for mig at reflektere over elevernes udtagelser, mine indtryk af dem som personer og de observationer, jeg har lavet, for at sikre en sammenhæng mellem deres udtagelser og opførsel i hverdagen.

Et eksempel på, at der var en udfordring i at spørge eleverne om min egen undervisning og deres oplevelser herigennem, ses ved elev C's udtagelse; "Altså, det er da fedt at få prøve dem af [øvelserne], men jeg ved ikke, hvor meget jeg får brug for det ud over idræt". Hun fremstår positiv over for forløbet, mens det udtalte i interviewsituationen og hendes ageren i undervisningen, bevidner om det modsatte. Dette blev tydeliggjort senere i interviewet ved uddybende spørgsmål til

oplevelsen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det vigtigt, at der er en troværdighed i interviewpersonens beskrivelser. Derfor har jeg været opmærksom på at stille opklarende spørgsmål i interviewene samt genlæse transskriptionerne, så informanternes reelle holdninger kom frem.

4.8.2 Udvikling af min forforståelse

På baggrund af det gensidige påvirkningsforhold med feltet, har min forforståelse udviklet sig igennem undersøgelsen. Jeg har f.eks. måtte revurdere min oplevelse af elevernes selvstændighed og reflektive niveau. På baggrund af mit arbejde i folke- og ungdomsskolen samt indledende samtaler med underviser U., havde jeg en forventning om, at eleverne havde svært ved selvstændigt arbejde og have svært ved at udtrykke selvstændige holdninger. Det viste sig dog, at eleverne havde et højere reflektivt niveau end jeg først havde antaget. Desuden var flere elever bedre til at arbejde selvstændigt end jeg havde forventet, mens kun et fåtal af eleverne levede op til mine fordomme. Derfor udfordrede jeg selvstændigheden i min undervisning og gav eleverne mulighed for større refleksivitet i interviewene ved fx at lade dem beskrive en idrætstime med begrundelser, hvilket gav nogle mere interessante og informative samtaler.

Det viste sig, at eleverne havde en anden indstilling til idræt end jeg havde. Min tilgang var baseret på bevægelsesglæde og lyst til at prøve diverse idrætter, mens eleverne var mere fokuseret på deres individuelle foretrukne idrætsområder, hvor de fandt boldspil og fitness/styrketræning interessant, mens de ikke havde særlig interesse i dans/rytmik. Det overraskede mig og viste samtidig, at min egen forforståelse var fast forankret, hvorfor jeg måtte være mere opmærksom på mine observationer og have en større åbenhed i det undersøgte.

4.8.3 Kvalitetskriterier

Denne undersøgelse tager udgangspunkt i den kvalitative forskningstradition. Tanggaard og Brinkmann (2010) skriver, at kvalitativ forskning og dens kvalitet må vurderes ud fra kriterier, der anerkender forskningens mål og ambitioner. Derfor vil det ikke være meningsfyldt at opsætte forskningskvaliteten op for traditionelle kvantitative kriterier og krav om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. I stedet handler god kvalitet i et kvalitativt studie om graden af metodologisk refleksion. Det skal være muligt at kigge forskeren over skulderen for at læseren kan gennemskue vejen fra design af undersøgelsen til den endelige konklusion. Det afgørende kvalitetskriterium i kvalitativ forskning er nemlig transparens (Tanggaard & Brinkmann, 2010). I den forbindelse

præsenterer Tanggaard & Brinkmann (2010) nogle kvalitetsindikatorer, der kendetegner god kvalitativ forskning, som kan være en vejledning til at kvalitetssikre ens undersøgelse. Jeg har været inspireret af disse indikatorer, hvor jeg har taget udgangspunkt i følgende punkter, 1) mit perspektiv, 2) angivelse af eksempler, 3) troværdigheds-tjek (Tanggaard & Brinkmann, 2010).

4.8.3.1 Mit perspektiv

Det er vigtigt, at forskerens teoretiske perspektiv og personlige forventninger til forskningen tydeliggøres, således af læseren kan fortolke data og forståelse af disse for at få mulighed for at overveje alternative fortolkninger. Derfor er det vigtigt at have en åbenhed i forskningen, hvorfor jeg i starten af afhandlingen har gjort klart, hvad sigtet med undersøgelsen har været, samt hvilken forskningstilgang jeg har haft til dette. Jeg har yderligere beskrevet min egen baggrund og derigennem forforståelse, for at skabe indsigt i mine værdier, antagelser og interesser. Derudover argumenterer Tanggaard og Brinkmann (2010) for, at man bør begrunde ens valg af empiriindsamlingsmetode og dens relevans for undersøgelsen.

Mine primære datakilder for undersøgelsen har været gruppeinterviews af eleverne, videoobservation og deltagerobservation af undervisningen, samt individuelt interview med klassens underviser. Dette har jeg fundet relevant for kunne forstå elevernes oplevelser af idrætsundervisningen samt kunne reflektere over min egen undervisning. For at kunne skabe en bedre forståelse af det undersøgte, har jeg derfor valgt at lave en metodetriangulering, hvor jeg supplerer forskellige metoder med hinanden (Vallgård & Koch, 2011). Deltagerobservationerne har været med til at give mig en indlevet forståelse af idrætsundervisningen, samt oplevelse af min egen undervisning. Dette har dannet grundlaget for mine interviews, hvor situationer og oplevelser har skabt en nysgerrighed for at undersøge relevante emner, og hvorledes eleverne oplevede undervisningen. Jeg har valgt at være meget deltagende i mine observationer, mens en mindre deltagende observationsrolle, kunne have bidraget med en øget distance til felten. Den observerende rolle kan mindske risikoen for at ”go-native”, men øge risikoen for at misforstå informanterne. (Kristansen & Krogstrup, 2015).

Ved at have foretaget min egen undervisning, har jeg bl.a. fået et unikt indblik i elevernes syn på autonomien i undervisningen, som har været et centralt element for min undervisning. Ydermere har en observation af klassens normale underviser, været med til at skabe forskellige perspektiver på eleverne og et bredere grundlag for at forstå deres handlinger. Min undervisning har været kontekstnær, hvor jeg har afprøvet mine idéer i en realistisk situation, som idrætsunderviseren står overfor i dagligdagen, for at skabe relevans for undersøgelsen.

Gruppeinterviews har bidraget til at få italesat elevernes oplevelser af idrætsundervisningen og deres generelle oplevelse af idrætsfaget, hvilket har været med til at supplere mine observationer og givet et dybere indblik i elevernes ageren. Jeg kunne have valgt individuelle interview, for at få en dybere indsigt i de enkeltes elevs oplevelser, ved at have mere tid med den enkelte elev. Jeg har dog argumenteret for årsagen til valg af gruppeinterviews, hvilket også har vist sig at være en styrke for undersøgelsen, da eleverne har haft mulighed for at spørge ind til hinandens meninger, samt diskutere dem ud fra en kontekstuel sammenhæng, som ikke ville have været muligt i det individuelle interview (Halkier, 2014). Kombinationen af disse metoder har bidraget til et mere nuanceret billede og forståelse af feltet, hvorfor jeg mener, det har været det bedst mulige valg i nærværende undersøgelse.

4.8.3.2 Angivelse af eksempler

Brinkmann og Tanggaard (2015) skriver, at for at påpege den analytiske procedure og den forståelse der opnås på den baggrund, skal empirien baseres på eksempler. Hermed får læseren mulighed for at vurdere sammenhængen mellem empirien og forskerens forståelse heraf, hvilket åbner op for muligheden for alternative forståelser. Igennem analyseafsnittet har jeg eksemplificeret mine fortolkninger ud fra citater fra observationer og interviews. Dermed er min analyse blevet empirinær, hvormed afhandlingens konklusioner er empirisk forankret, så de bygger på informanternes udsagn og ikke mine egne.

4.8.3.3 Troværdighedstjek

Som forsker kan jeg anvende flere forskellige metoder til at kontrollere troværdigheden af mine temaer og redegørelser (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Dette har jeg gjort, ved at gennemgå analysen trin for trin for diskrepanser, overdrivelser og fejl, samt været i løbende dialog med feltet under empiriindsamlingen, hvor jeg har diskuteret mine forståelser af problemstillingerne med dem. Det har dog ikke været muligt at tale med eleverne efter empiriindsamlingen, hvilket dog kunne have styrket troværdigheden igennem en diskussion af elevernes udsagn og mine fortolkninger af dem.

5 Teoretisk baggrund

I dette afsnit vil den teoretiske baggrund for nærværende afhandling afklares.

5.1 Motivation

To be motivated means *to be moved* to do something (Ryan & Deci, 2000: 1)

Motivation er det, der får os til at påbegynde aktiviteter, holde os i gang og hjælpe til at nå i mål. Som Krogh og Andersen (2013) pointerer, er der mange forskellige bud på, hvordan motivation skal defineres, dog er der en række fællestræk i definitionerne. For det første taler man om motivation som en *indre* proces, hvor motivation knyttes til målrettet adfærd, hvormed de dominerende motivationsteorier er af kognitiv natur (Krogh & Andersen, 2013). Man kan dermed ikke opfatte handlinger baseret på instinkt som udtryk for motivation.

Ifølge Krogh & Andersen (2013) skal en motivationsteori både kunne beskrive, årsagen til elevens handling, hvad der har forceret adfærd, samt hvordan og hvorfor elevens vedholdenhed er større i nogle situationer. Denne afhandling har valgt at tage udgangspunkt i motivationsteorien Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), grundet teoriens nuancering af indre og ydre motivation, som vil beskrives nærmere i følgende afsnit.

Nærværende afhandling ønsker at undersøge, om projektets didaktiske tilgang har en indflydelse på elevernes motivation og dermed grundlaget for deres deltagelse i idrætsundervisningen.

5.2 Selvbestemmelse

Self-Determination Theory (SDT) er konstrueret ud fra, at mennesker er aktivt handlende individer, hvor behovet for at få opfyldt nogle basale psykologiske behov, er drivkraften. Ryan & Deci (2000) beskriver, hvordan individets motivationsfaktorer styres ud fra følgende behov **I**: en oplevelse af kompetence, **II**: behovet for autonomi og selvbestemmelse, **III**: behovet for relationer og tilhørsforhold (Krogh & Andersen, 2013: 373).

Når et menneske oplever autonomi og selvbestemmelse, har man en oplevelse af at have indflydelse på tingene og have mulighed for at træffe egne, meningsfulde og reelle valg. Dermed opstår der ofte en opfattelse af, at ens handling er i overensstemmelse med ens egne interesser, hvilket har en positiv indflydelse på ens motivation (Krogh & Andersen, 2013; Ryan & Deci, 2000). Ydermere har studier

vist, at positiv feedback faciliterede den indre motivation, idet individer følte sig ansvarlige for deres succesfulde præstation gennem autonomien i undervisningen og dermed oplevede øget kompetence (Gagne & Deci, 2005).

Som Krogh & Andersen (2013) pointerer, kan behovet for autonomi godt tilgodeses i undervisningen med en klar struktur og uden at der er 'frit valg på alle hylder' (Krogh & Andersen, 2013). Autonomi er ikke ensbetydende med total uafhængighed af andre mennesker. De fleste elever foretrækker en undervisning med en vis autonomi og valgfrihed, men inden for strukturerede rammer, da elever, ifølge Krogh & Andersen, kan blive usikre eller ligefrem mindre motiverede, hvis valgfriheden er for omfattende, mindskes elevens opfattelse af at være kompetent. Det er kun de dygtigste og mest selvstyrende elever, der vil blive motiveret af en udstrakt grad af autonomi (Krogh & Andersen, 2013).

Det sidste psykologiske behov i SDT omfatter en oplevelse af, at man hører til i den pågældende sociale sammenhæng, at eleven føler sig set, anerkendt og er sammen med de andre elever. Som Krogh & Andersen (2013) pointerer, er det den mindst undersøgte komponent i selvbestemmelsesteorien, men den tilfører en social dimension, som er essentiel i forståelsen af, hvad der driver unge i det moderne liv (Krogh & Andersen, 2013). Det stiller nogle krav til underviseren om at tænke i motiverende relationer på forskelligvis, både igennem sin personlige *forbundethed* med den enkelte elev, gennem undervisningens organisering og etablering af en klasserumskultur, som støtter relationer i klasserummet (Krogh & Andersen, 2013).

5.3 Indre og ydre motivation

I *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions* af Ryan & Deci (2000) beskrives, hvordan et individs motivation for adfærd kan ses som et kontinuum, der kan ændres fra amotivation eller uvilje, til passiv overholdelse, til aktiv personlig forpligtelse. De beskriver *amotivation*, som en tilstand med manglende intention om at agere. Individer, der er amotiverede mangler intention med aktiviteten og viser dermed sin mangel på motivation. Det amotiverede individ oplever følelser af inkompetence og mangel på kontrol (Ryan & Deci, 2000).

Ryan & Deci (2000) beskriver fire typer af ydre motivation, som alle er drevet af ydre hensyn og afledte effekter, men med stigende grad af selvbestemmelse. Ifølge Krogh & Andersen (2013) skyldes den øgede selvbestemmelse dels, at eleverne i større grad anerkender og værdsætter de ydre

motivationsfaktorer ved at gøre dem til deres egne gennem internalisering, og dels som en konsekvens af dette, oplever en øget grad af indflydelse og autonomi (Krogh & Andersen, 2013: 367; Ryan & Deci, 2000).

Nedenfor er beskrevet fire grader af ydre motivation af Ryan & Deci (2000), som beskrives i *A taxonomy of human motivation*;

1. *Ekstern regulering*: en sådan adfærd udføres for at opfylde et eksternt krav eller for at opnå en eksternt pålagt belønningsberettigelse. Her er der ingen oplevelse af kontrol eller indflydelse hos eleven.
2. *Introjektiv regulering*: der forekommer en form for intern regulering, som dog ikke rigtigt anses som ens egen, idet man udfører handlinger med følelsen af pres for at undgå skyld, angst eller af udvendige stolthedsg Grunde. Begrænset oplevelse af autonomi og indflydelse.
3. *Identifikativ regulering*: reguleringen accepteres og værdsættes som personlig vigtig. Betydelig oplevelse af indflydelse og autonomi hos eleven.
4. *Integreret regulering*: Reguleringen indgår som en integreret del af elevens personlige værdisystem. Eleven oplever at have fuld indflydelse og autonomi, men da individet stadigvæk er drevet af ydre hensyn, er der fortsat ikke tale om indre motivation. (Krogh & Andersen, 2013; Ryan & Deci, 2000).

Den integreret regulering er sidste trin inden det indre motiverede individ, som ikke er bevirket af ydre styring. Dermed er formålet altså at støtte eleven til at bevæge sig i en retning af en højere grad af indre styring og motivation, i situationer, hvor ydre motiverende omstændigheder er uundgåelige, såsom træningsprojektet. Ifølge Ryan & Deci (2000) er det vigtigt, at man som underviser er bevidst om disse forskellige typer af ydre motivation – *extrinsic motivation* – idet man ikke kan forvente, at eleverne er indre motiverede i samtlige af de opgaver eller forløb, som eleverne skal igennem (Ryan & Deci, 2000).

I al motivation er individets vurdering central, hvorfor begrebet motivation må forstås som en dynamisk proces og en interaktion mellem individets egenskaber, færdigheder, oplevelser, forventninger og vurderinger af individets selv og af situationen (Hassmén, Hassmén, & Plate, 2005). Motivationsteorier har nemlig, ifølge Krogh & Andersen (2013) vist, at tilstedeværelsen af ydre motivationsfaktorer – såsom karakterer og opgaver – i mange situationer underminerer elevens indre

motivation. Men skolen *er* en eksamensskole baseret på karaktergivning og ydre motivation. Dermed er man som lærer også nødt til at være opmærksom på at minimere signaler og træk ved undervisningen, som forstærker den ydre motivation (Krogh & Andersen, 2013). Dette aspekt af motivation, der fokuserer på, hvorfor individet udfører handlingerne, kan give et mere nuanceret billede af motivation, idet en elev kan være motiveret til at lave lektier på baggrund af nysgerrighed og interesse, men også på grund af ydre omstændigheder, såsom anerkendelse fra en lærer eller forældre. Samtidig kan eleven også være motiveret for at lære nye kvalifikationer eller tilegne sig viden, da en karakter vil blive givet herefter (Ryan & Deci, 2000).

I træningsprojektet må man antage, at der uundgåeligt er ydre motiverende omstændigheder jf. læreplanen fra 2017 om, at ”som afslutning på træningsprojektet afleveres en individuel rapport (...)”. (Undervisningsministeriet, 2017) samt at idrætsfaget er gjort til et eksamensfag. Derfor er man, ifølge Ryan & Deci (2000), nødt til som underviser at vide, hvordan man fremmer en mere aktiv form af ydre motivation, og dermed forsøger at hjælpe eleverne til størst mulig internalisering og autonomi. Ifølge Krogh og Andersen er det muligt at etablere motivationsmæssige gevinster i forbindelse med øget selvstyring og valgfrihed i en konkret undervisningssituation, hvilket er tilfældet med SDT. Derfor er det interessant at benytte teorien til bl.a. at se, om undervisningsformen kan minimere træk, der normalvis vil forstærke den ydre motivation hos eleverne.

5.4 Elevers motivation i undervisningen

I de seneste gymnasireformer er der skrevet, at de er målrettet “unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion (...)”, hvormed man anser elevgruppen på gymnasiet for automatisk at være interesseret i faglig læring, og derfor er der intet fokus på en udvikling af *lyst* til studier, livslang læring etc., i de mangesidige formål med gymnasiet. Formelt set er der således kun et behov for, at man som lærer beskæftiger sig med undervisningens kognitive aspekter (Krogh & Andersen, 2013: 365). Men som Krogh & Andersen (2013) videre skriver, er situationen i virkelighedens gymnasium helt anderledes, idet elevers interesse og motivation har en meget central og påtrængende rolle: i praksis kan man *ikke* tage elevernes interesse for givet, hverken i undervisningen eller i deres fritid med lektielæsning og ungdomslivets konkurrerende attraktive aktiviteter samt de forskellige årsager der er til, at eleverne går i gymnasieskolen, og elevernes forskellige interesserer.

Skaalvik & Skaalvik (2007) siger, at forståelsen af motivation er blevet en mere situationsbestemt tilstand med både indre og ydre påvirkninger, hvorfor man som lærer har mulighed for at støtte om

og stimulere elevers interesse og motivation (Krogh & Andersen, 2013). Krogh & Andersen (2013) mener endda, at det skal være et mål i sig selv og som et middel til at få det faglige projekt til at hænge sammen. Spørgsmålet er, hvordan kan man stimulere elevers motivation i idrætsundervisningen?

Ifølge Standage, Gillison & Treasure (2007) er der fundet en direkte og positiv sammenhæng mellem et miljø der understøtter autonomi i undervisning, og selvbestemmende former for motivation. Derfor er det relevant at inddrage Ryan & Deci's (2000) opfattelse af motivation og deres Self-Determination Theory i undervisningen, da denne forsøger at forklare forholdet mellem de to modsatte yderpunkter, indre- og ydre motivation (Krogh & Andersen, 2013; Ryan & Deci, 2000).

Samlet set betyder det, at denne undersøgelse benytter begreber fra SDT til at forklare forholdet mellem indre- og ydre motivation i en hermeneutisk funderet empiri. Begreberne kan være med til at skelne mellem elevernes oplevelse af, hvordan en belønning, som karakterer, har indflydelse på deres motivation.

Formålet med implementeringen af en undersøgelsesbaseret undervisning er netop at skabe en følelse af autonomi således, at eleverne bevæger sig i en mere aktiv form for ydre motivation i en teoretisk funderet omstændighed som træningsprojektet, samt at gøre de ydre omstændigheder vigtige for eleverne.

5.5 Undersøgelsesbaseret undervisning

Det følgende afsnit indeholder en beskrivelse af undersøgelsesbaseret undervisning¹ og dens karakteristika. Derefter forklares 6F-modellen uddybende. Slutteligt vil der argumenteres for brugen af UU i idræt og synspunkter for og imod.

Inquiry-based science education (IBSE)² kan udfoldes eller fortolkes på mange måder. IBSE har ikke et enkelt oprindelsessted, men er udarbejdet fra flere forskellige forskere og pædagogers arbejde (Riga, Winterbottom, Harris, & Newby, 2017). Det er vanskeligt at definere *inquiry*, for betegnelsen er blevet brugt til at beskrive "both *teaching* and *doing science*" (Colburn, 2000: 42). Ifølge National Research Council (NRC, 1996) omfatter inquiry nemlig tre forskellige aspekter: "*science as inquiry, learning as inquiry, teaching as inquiry*" (Riga et al., 2017: 250). IBSE omfatter

¹ Undersøgelsesbaseret undervisning vil i afhandlingen også gå underbetegnelsen UU.

² Den danske oversættelse af IBSE er undersøgelsesbaseret undervisning.

altså flere forskellige aspekter, som umiddelbart virker vanskeligt at definere, som et samlet begreb, da inquiry kan benyttes som en undervisningstilgang, til at udføre videnskab på og til at lære igennem.

Grundessensen i IBSE³ kan dog karakteriseres ved at være en *deltagerstyret, problem- og undersøgelsesbaseret undervisningsmetode*, hvor udgangspunktet er fælles åbne spørgsmål eller problemstillinger, som eleverne, både alene eller i mindre grupper, søger at finde en løsning på via forskellige former for undersøgelser, der er støttet og guidet af deres lærer (Østergaard, Hagelskjær, Sillasen, & Bavnøj, 2010). Grundessen af Østergaard et al (2010) vil gå under betegnelsen *teaching as science*.

UU er designet til, at eleverne skal erhverve sig faglig viden, men også opnå færdigheder i at stille spørgsmål, indsamle og være reflektiv over data, hvorigennem eleverne udformer teorier og forklaringer. Gennem videnskabelige metoder skal eleverne undersøge problemstillinger og selv designe eksperimenter og danne hypoteser (Minner, Levy, & Century, 2010), hvilket giver eleverne mulighed for at udforske begreber og idéer før de præsenteres for forklaringen. Ifølge Marshall & Alston (2014) resulterer denne fremgangsmåde i, at eleven opnår større faglig viden og kompetencer i at ræsonnere og argumentere. Eleverne har dermed mulighed for at udvikle forståelse for selve problemstillingens emne. UU opbygger altså elevernes konceptuelle forståelse, undersøgelsesfærdigheder og forståelse for naturvidenskab (Marshall & Alston, 2014), hvorfor UU tager udgangspunkt i den konstruktivistiske læringsteori. Her er Piaget og Vygotsky de bærende teoretikere, der mener, at læring kræver en aktiv opbygning i det tænkende individ og dermed ikke anser læring for at komme passivt til individet (Dolin & Kaspersen, 2013)

5.6 Former for undersøgelsesbaseret naturfagsundervisning

Som underviser kan elevernes faglige niveau, selvstændige egenskaber, målet med undervisningen eller et emnes kompleksitet være faktorer, der har indflydelse på lærerens planlægning af den undersøgelsesbaserede naturfagsundervisning. Colburn (2000) har defineret undersøgelsesbaseret instruktioner, som “the creation of a classroom where students are engaged in essentially open-ended, studentcentered, hands-on activities.” (Colburn, 2000: 42). IBSE inddrager ofte praktisk orienterede aktiviteter, men *’not all hands-on activities are inquiry, and not all inquiry is hands-on’* (Wheeler & Bell, 2012: 33). Min forståelse af IBSE er altså, at det både kan være hands-on aktiviteter, men

³ IBSE er den engelsk betegnelse for UU, hvilket vil benyttes sammen med UU i nærværende afhandling.

eksempelvis også virtuelle eksperimenter eller analyse af data indsamlet af andre. IBSE kan variere i graden af hvor åbent henholdsvis lukket elevernes undersøgelser er. Der er grundlæggende tre mulige niveauer, hvorpå eleverne kan udfordres (Colburn, 2000; Minner, Levy, & Century, 2010):

I. Structured inquiry

Underviseren præsenterer eleverne for en problemstilling, der skal undersøges, samt procedurer og materialer, men informerer dem ikke om de forventede resultater. Eleverne skal selv undersøge relationer mellem variable eller på anden måde generalisere ud fra indsamlet data. (Colburn, 2000: 42).

II. Guided inquiry

Underviseren præsenterer eleverne for problemstillingen samt materialer til at undersøge dette. Eleverne leder selv undersøgelsen af problemstillingen (Colburn, 2000: 42).

III. Open inquiry

Denne tilgang ligner guided inquiry, men adskiller sig ved, at eleverne selv formulerer problemstillinger og styrer, hvordan problemstillingerne skal undersøges (Colburn, 2000: 42).

Hvilken af de tre ovenstående former for UU, man som underviser vælger at benytte, afhænger af målgruppen og læringsmålene. For som Harlen (2004) pointerer, er *open inquiry* ofte svær at implementere i undervisningen. Graden af frihed i disse undersøgelser kan være udfordrende at håndtere for både lærer og elev, og derfor anbefaler flere forskere, at starte med mindre åbne opgaver og derefter gradvist arbejde hen mod en mere åben UU (Colburn, 2000; Wheeler & Bell, 2012).

5.7 Læringscyklus

UU varierer ikke blot i, hvor åben undervisningen er tilrettelagt til eleverne. Den kan også variere gennem brugen af forskellige modeller, der danner de strukturelle rammer for UU. Disse modeller bliver betegnet som læringscykluser, hvor The Science Curriculum Improvement Study (SCIS) udarbejdet af Atkin og Karplus, er et tidligt eksempel på en læringscyklus, som har været en inspirationskilde til mange andre modeller (Bybee, 2015). 5E Instructional Model har taget udgangspunkt i ovenstående SCIS med samme formål, nemlig at kreere optimale forhold for studerendes konstruktion af ny konceptuel viden, hvilket gøres gennem egne oplevelser, erfaringer

og hypotesedannelse. Bybee (2015) inddeler læringscyklussen i fem faser *Engage*, *Explore*, *Explain*, *Elaborate* og *Evaluate*. Faserne er frit oversat fra Bybee (2015):

Engage: Formålet med denne fase er at fange de studerendes opmærksomhed og etablere deres fokus på den præsenteret problemstilling eller opgave. Fasen giver derudover underviseren mulighed for at få indblik i elevernes nuværende forståelse af det givne emne eller fænomen, og herigennem om der er nogle markante misforståelser.

Explore: eleverne udforsker koncepter eller problemstillinger præsenteret ved engage-fasen, eksempelvis gennem eksperimenter. Underviseren fungerer som vejleder. Formålet med fasen er at give eleverne personlig erfaring med fænomener, således at de har mulighed for at konstruere ny konceptuel viden.

Explain: Baseret på elevernes erfaringer fra explore-fasen, forklarer eleverne problemstillingen eller fænomenet. Underviseren supplerer disse forklaringer med formelle teorier og betingelser for at hjælpe med begreberne og give et ensartet, videnskabeligt ordforråd for at kunne diskutere disse. Fasen bidrager hermed til formaliseringen af koncepter.

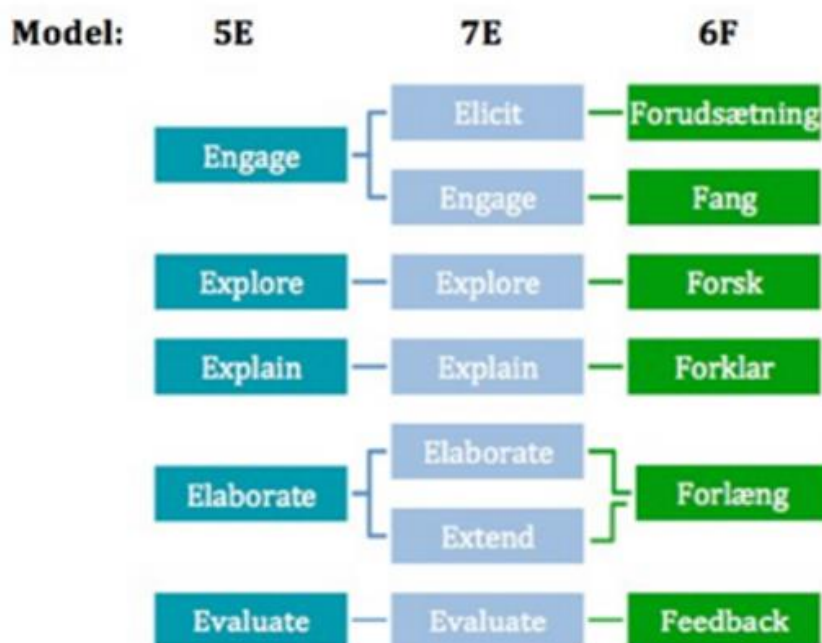
Elaborate: Formålet er her, at eleverne udvider og styrker forståelsen af fænomener og begreber, ved at relatere den opnåede viden og forståelse til andre lignende koncepter og problemer. Gennem nye erfaringer udvikler eleverne dybere og bredere forståelse, mere information og bedre færdigheder.

Evaluate: i den afsluttende fase skal læreren vurdere elevernes forståelse og evner af den foreståede læringscyklus. Eleverne får her en evaluering på deres forklaringer. (Bybee, 2015).

Dermed vil undervisning struktureret med 5E-modellen, fange de studerendes opmærksomhed, få dem til at konstruere viden ved selv at undersøge et fænomen førend underviseren introducerer til relevante teorier og koncepter, hvorefter de studerende anvender, hvad de har lært. Underviseren fungerer som en guide gennem processen.

Eisenkraft (2003) indførte en udvidelse af 5E til 7E, ved at opdele *engage* i to faser: *elicit* og *engage*. Han argumenterer for, at det er essentielt, at læreren får indsigt i elevens forudgående viden om emnet, for at der kan konstrueres ny viden og ikke blot fange de studerendes opmærksomhed. Derudover skabes en udvidelse af *elaborate* og *evaluate* til tre faser: *elaborate*, *evaluate* og *extend* (Eisenkraft, 2003), som understreger vigtigheden af, at studerende skal lære at anvende deres viden i nye konstruktioner, heraf *extend*.

5E- og 7E-modellen er i Danmark blevet oversat til 6F-modellen af Institut for Naturfagsdidaktik på Københavns Universitet (Evans & Madsen, 2012). Modellen er skabt på baggrund af ovenstående koncepter og indeholder faserne; *forudsætning, fang, forsk, forklar, forlæng og feedback*. 6F-modellen indeholder dermed en fase mere end 5E, nemlig forudsætningsfasen, som er i tråd med 7E's *elicit* fase. *Evaluate* fasen i 5E adskiller sig fra 6F brug af feedback-fasen, idet *evaluate* er en evaluering af elevernes arbejde, mens feedback ses som en formativ feedback under alle faserne i 6F modellen. Damsgaard og Madsen (2017) har udarbejdet en model, som viser en oversigt over, hvordan 6F-faserne er inspireret fra 5E og 7E.

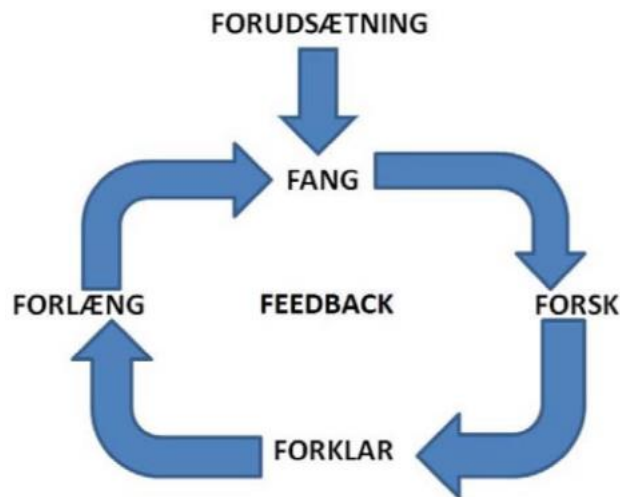


Figur 1 – oversigt over læringsmodel 5E, 7E og 6F (Damsgaard & Madsen, 2017)

Figur 1 viser, hvordan 6F-modellen er en sammenkobling af 5E- og 7E-modellen (Damsgaard & Madsen, 2017). Modellerne skal anses som rammesættende for UU, hvor hver fase har en specifik funktion, som bidrager til strukturering af læringsrummet. 6F-modellen er hermed også et redskab til at skabe en ramme for elevernes interesse, spørgsmål og undren (Ulriksen, Jensen, Madsen, & Holmegaard, 2013). Nærværende afhandling benytter 6F-modellen som udgangspunkt for at arbejde med UU i idrætsundervisningen. De enkelte faser og principperne bag, beskrives i det følgende afsnit.

5.8 6F-modellen

6F-modellen er opbygget som en læringscyklus bestående af 6 faser: *forudsætning, fang, forsk, forklar, forlæng, feedback*. De seks faser præsenteres med udgangspunkt i Evans & Madsen, 2012.



Figur 2: Viser faserne i 6F-modellen og samspillet mellem de seks faser, hvor feedback er placeret i midten, da der kan forekomme feedback undervejs i alle faserne (Evans & Madsen, 2012).

6F-modellen fungerer som et ramme for udførelsen af UU, hvor formålet er, at eleverne først selv skal udforske et fænomen eller emne på en måde, der fører til nye opdagelser, som eleverne ikke er i stand til at forklare ud fra deres eksisterende viden. Disse nye opdagelser skal kobles til relevant viden og termer, hvorved ny viden og koncepter konstrueres. Nedenstående beskrives faserne:

Forudsætning: Læreren får gennem spørgsmål og opgaver indsigt i elevernes forudsætninger i relation til det givne forløb, der igangsættes. Der stilles åbne spørgsmål til eleverne for at deres forudsætninger for et fagområde eller emne kommer til udtryk. Fasen synliggører både faglige og interesse-mæssige forudsætninger, hvilket giver læreren mulighed for at vurdere, om det planlagte undervisningsforløb skal ændres eller justeres (Evans & Madsen, 2012; Bybee, et al., 2006).

Fang: Her fanges elevernes opmærksomhed og interesse for emnet. Dette kan gøres på mange forskellige måder. Fang-fasen er i tæt sammenspil med forudsætning, da læreren må tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger og synspunkter for at fange deres interesse. Målet med fang-fasen er at gøre det relevant og motiverende for eleverne at opsøge ny viden (Evans & Madsen, 2012; Bybee, 2015).

Forsk: Eleverne udforsker, samler data og udvikler hypoteser, mens læreren indtager en guidende rolle overfor de elevcentrerede undersøgelser. Det centrale er, at eleverne selv gør sig erfaringer med emnet og udvikler ideer. Som underviser kan man gøre emnet og undersøgelserne mere eller mindre åbne, både afhængigt af eleverne og hvor sikker underviseren selv føler sig med formen (Evans & Madsen, 2012).

Forklar: Elevernes erfaringer fra forsk-fasen kobles med fagets termer og forståelser i denne fase. Eleverne deler deres erfaringer og afprøver deres argumenter og ræsonnementer med læreren og de øvrige elever. Læreren kan selv bidrage med nye hypoteser og få eleverne til at vurdere disse, således at processen kan føre til den viden, læreren ønsker, hvilket kan ske igennem en ny cirkel af modellen. (Evans & Madsen, 2012).

Forlæng: Den tillærte viden eleverne har opnået under *forsk* og *forklar*, skal i denne fase, bruges i nye sammenhænge. Før viden kan anvendes, kræver det nemlig at den skal i spil og afprøves i forskellige sammenhænge (Evans & Madsen, 2012). Der lægges vægt på, at den tillærte viden benyttes situationer, som eleven kan relatere til (Bybee, et al., 2006). Forlæng kan dermed anvendes, enten ved at benyttes til at udbygge elevens viden eller anvende den tillærte viden på et nyt begreb, problemstilling eller fænomen.

Feedback: anses som en gennemgående fase, der veksler mellem lærer/elev feedback og elev/elevfeedback. Derfor skal *feedback* ikke ses som en selvstændig eller afsluttende fase, som er tilfældet ved 5E-modellen (Bybee, 2015). Gennem hele forløbet får læreren feedback på, hvad elevernes faglige udfordringer består i og kan derfor løbende tilpasse, hvad de skal arbejde med. Eleverne får under hele forløbet formativ feedback på deres arbejde, både fra læreren og fra de andres elevers arbejde (Evans & Madsen, 2012).

Jeg har kendskab til modellen gennem kurset *Videregående naturfagsdidaktik*, Københavns Universitet, hvor jeg blev nysgerrig på, om denne undervisningsform, også kunne benyttes i idræt på gymnasieskolen. Samtidig understøtter modellen øget autonomi, som jf. Ryan & Deci (2000) medfører øget motivation for eleverne, hvorfor jeg fandt det interessant at belyse, om 6F kunne skabe en motiverende undervisning for eleverne. Jeg er opmærksom på, at 6F-modellen er udviklet til naturfagsundervisningen, og ikke idrætsundervisning, hvorfor jeg er kritisk stillet over for modellen. Yderligere er det relevant at diskutere, hvorvidt det er meningsfyldt at inddrage UU i idrætsfaget. Før dette spørgsmål kan diskuteres, er det nødvendigt at være bevidst omkring, hvilke udfordringer idrætsundervisningen oplever i gymnasieskolen, som vil lede op til en diskussion for brugen af UU og slutteligt kritikken af undervisningsformen.

5.9 Idrætsfagets udfordringer i gymnasieskolen

Det følgende afsnit vil tage udgangspunkt i idræt C, STX, da nærværende undersøgelse foregik på C-niveau. Idrætsfaget har nogle typiske didaktiske problemfelter, som er nødvendigt at forholde sig til både som erfaren og ny underviser (Vogensen, 2013). Idrætsundervisningen har som følge af gymnasiereformen fra 2005 oplevet et øget krav om større vægtning af teorianvendelse i undervisningen (Rønholt & Peitersen, 2013). Selvom der sidenhen er kommet en ny gymnasiereform fra 2017, understreger vejledningen til læreplanen i idræt-C, at ”i undervisningen skal der være en kobling mellem teori og praktik” (Undervisningsministeriet, 2018: 2). Dette er, ifølge Vogensen (2013), en af de væsentligste udfordringer undervisningen. Idrætslærere er nemlig uenige om, ”hvor meget skal der ’snakkes’ og teoretiseres i undervisningen – specielt på C-niveau – for at lave faglig relevant undervisning og opfylde læreplanens teorikrav?” (Vogensen, 2013: 308). Grundlæggende er der tre måder, man kan være faglig på som underviser: man kan undervise *i* idræt, *om* idræt og *gennem* idræt⁴ (Vogensen, 2013). Udfordringen beror i, hvordan de forskellige dimensioner skal vægtes i undervisningen. Der er en hårfin balance med, hvor meget ’snak’ og teoretisering der skal foregå i undervisningen, uden at dette har en negativ indflydelse på både elevernes og lærerens umiddelbare lyst til udførelsen af idrætsaktiviteter (Vogensen, 2013).

Derudover er der en anden udfordring i idrætsundervisningen, nemlig hvordan elevernes lyst til faget skal håndteres, en såkaldt fordoblingsproblematik (Vogensen, 2013: 308). Idræt er for mange elever

⁴ *I*-dimensionen er den praktiske del, hvor elever aktivt gør sig kropslige erfaringer. *Om*-dimensionen inddrager bl.a. anatomi, fysiologi, humanisme, psykologi og sociologi i beskrivelser om idræt og om kroppen. Mens *gennem*-dimensionen fik øget fokus i reformen fra 2005 via et større fokus på sundhed (Vogensen, 2013).

en vigtig fritidsinteresse, hvorfor der kan være en forventning fra den enkelte elev om, at idræt skal dyrkes som fritidsidrætten uden for meget opsamling, refleksion og teori. Problematikken omhandler ikke blot elevforventninger, men også hvordan idrætsfaget er konstrueret.

”Begrebsligt kan man hævde, at idrætsfaget er styret af to vidt forskellige koder eller logikker, nemlig skolens teori/sandhedstilgang over for fritidens praksis/funktionalitetstilgang” (Vogensen, 2013: 309). Denne formulering viser en kompleksitet i idrætsfaget ved at være styret af et teoretisk udgangspunkt, der kommer fra gymnasieskolen, som er underlagt krav fra undervisningsministeriet, men idrætsfaget er også styret af praktiske færdigheder og funktionalitet, der er i tråd med opfattelsen af fritidens idrætsaktiviteter.

Yderligere har flere engelske studier vist, at der er et stort fokus på færdigheder, karakterer og præstationer i idrætsundervisningen, hvilket ekskluderer flere elever fra at deltage i undervisningen (Brooks & Magnusson, 2006; Croston & Hills, 2017). Dermed kan man forestille sig, at dette også er gældende for idrætsundervisningen i gymnasiet, særligt med henblik på idrætsfaget som prøvefag.

5.10 Hvorfor en undersøgelsesbaseret undervisningstilgang i idræt?

Ifølge Capel & Whitehard (2013) er meningen med idrætsundervisningen⁵ at fremme udviklingen af kognitive og fysiske kompetencer, for herigennem at give individer tillid og motivation til at fortsætte med fysiske aktiviteter uden for skoleinstitutionen og opretholde eller skabe en sund livsstil. Dette understøttes af Undervisningsministeriet (2018), der i vejledningen til Idræt-C, STX, beskriver formålet med idrætsfaget med særlig fokus på fem følgende egenskaber, hvor eleverne får alsidige kropslige erfaringer, opnår god fysisk kapacitet, kan koble teori til den fysiske aktivitet, udvikler innovative færdigheder og motiveres til fortsat fysisk aktivitet (3). Idrætsfaget har altså til formål bl.a. at udvikle og fremme elevernes kognitive og fysiske kompetencer, samtidig med at de skal have lyst til at fortsætte med at dyrke idræt. Men hvordan kan UU fremme dette?

I artiklen *Inquiry-Based Learning Approach in Physical Education: Stimulation and Engaging Students in Physical and Cognitive Learning*, viser Østergaard (2016), hvordan en undersøgelsesbaseret tilgang kan kombinere kropslig læring og kognitiv læring i en elevcentreret aktiv læringstilgang, der har fokus på spørgsmål, kritisk tankegang og problemløsning. Selvom denne tilgang er tilknyttet naturfagsundervisningen, mener Østergaard (2016), at denne gør

⁵ Physical Education (PE) er oversat til idrætsundervisning.

idrætsundervisningen relevant, meningsfuld og udfordrende. Samtidig får eleverne mulighed for at samarbejde om en given opgave i et trygt og positivt miljø. Han argumenterer for, at alle disse faktorer, har en positiv indflydelse på elevernes motivation og kan medføre, at eleverne vil forsætte med fysisk aktivitet uden for skolen, hvilket er et af de fem fokuspunkter i vejledningen til Idræt C (Undervisningsministeriet, 2018; Østergaard, 2016).

Idrætsfaget har videnskabsteoretiske rødder i både naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora, hvor den naturvidenskabelig baggrund, ifølge Rønholt & Peitersen (2008), specielt kommer til udtryk gennem valg af teorier til at beskrive og undersøge menneskekroppen, de fysiske aktiviteter aspekter af sundhed, herunder teori fra videnskabsfagene fysik, kemi og biologi. Derudover viser det kvantitative metodevalg til at beskrive og analysere fysisk aktivitet den naturvidenskabelige baggrund i idrætsfaget (Rønholt & Peitersen, 2013).

Yderligere har projekter, der har benyttet sig af undersøgelsesbaseret tilgang vist sig at være yderst motiverende og interessant for studerende (Østergaard L. D., 2016). I forlængelse heraf understøtter UU også et mere kritisk og refleksivt læringsperspektiv i forhold til den traditionelle idrætsundervisning. Wright et al. (2004) argumenterer for, at studerende der bliver undervist i en undersøgelsesbaseret tilgang i idrætsundervisningen, ikke blot udvikler deres kognitive, fysiske kompetencer, de kan også virke mere motiverede og engageret i undervisningen. Eleverne kan også være i bedre stand til at håndtere udfordrende opgaver i idrætsundervisningen, fysiske aktiviteter og sport- og fritidsaktiviteter i fremtiden (Østergaard L. D., 2016; Wright et al., 2004).

Det er vigtigt at være opmærksom på, at Østergaard (2016) ikke benytter sig af 6F modellen, men i stedet fire faser i den undersøgelsesbaserede proces, som han opstiller i en model, der starter med problem-afklaring, hypotesedannelse, hypotesetest og afslutter med konklusion, validering og kontekstualisering, der kan føre til en ny cyklus (Østergaard L. D., 2016). Dog ligner grundprincipperne 6F-modellens cyklus.

Træningsprojektet er et atypisk forløb, idet ” *[eleven skal] udarbejde, gennemføre og evaluere opvarmnings- og træningsprogrammer og i relation hertil kunne redegøre for relevant fysiologisk teori*” (Undervisningsministeriet, 2018: 5). Den relevante fysiologiske teori til at beskrive og undersøge menneskekroppen, knytter altså træningsprojektet til den naturvidenskabelig del af idrætsfaget (Rønholt & Peitersen, 2013). Dermed kan man argumentere for, at det er særlig relevant at inddrage UU i træningsprojektet, da dette er teoretisk orienteret forløb med tilknytning til den naturvidenskabelige del af idrætsundervisningen.

Slutteligt skal eleverne i træningsprojektet aflevere en rapport til bedømmelse, hvor de skal demonstrere korrekt brug af relevante fagtermer og demonstrere viden om træningsplanlægning (Undervisningsministeriet, 2018). Dermed er der et øget fokus på præstation og færdigheder i forløbet, hvilket tidligere belyst, ekskludere flere elever (Croston & Hills, 2017) og påvirke elevernes motivation og lyst til deltagelse i undervisningen.

Formålet med at inddrage UU i idrætsundervisningen, er at skabe en anderledes tilgang i forsøget på at hjælpe eleverne til størst mulig internalisering og autonomi i undervisningen, for herigennem at skabe en aktiv form for ydre motivation i et ydrestyrende forløb som træningsprojektet. Det er interessant at undersøge, om tilgangen kan skjule teoretiseringen og fokus på præstationer, for at få eleverne til at fokusere på selve idrætsfaget gennem undersøgelse og nysgerrighed.

5.11 Kritik af undersøgelsesbaseret naturfagsundervisning

UU er blevet kritiseret for, at eleverne ikke selv er i stand til at begrebsliggøre og forklare naturfænomener ud fra deres oplevelser, erfaringer eller observationer af et naturfænomen (Kruse, 2013). Dermed anfægtes fundamentet for UU, idet formålet netop er, at eleverne tilegner sig viden om fænomener og teori ved selv at undersøge disse, formulere hypoteser, udføre eksperimenter og drage konklusioner. Hertil pointerer Kruse (2013), at undersøgelsesaktiviteter ikke i sig selv fører til, at eleverne udvikler faglige begreber og sammenhængende forståelse. Kirschner et al. (2006) påpeger desuden, at det er nødvendigt, at eleverne støttes i at fokusere deres opmærksomhed på det fagligt relevante gennem lærerens retning og struktur i undervisningen, for at reducere kompleksiteten (Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

IBSE bliver altså kritiseret for, at elever ikke selv kan konstruere konceptuel forståelse ud fra deres eksperimenter, mens Kirschner et al. (2006) bl.a. kritiserer lærerens rolle, idet man ikke kan udvikle forståelse induktiv og derfor skal opnå en vis teoretisk forståelse, førend man kan undersøge fænomener. Desuden mener både Mayer (2004) og Kirschner et al. (2006), at der ikke er empirisk belæg for at hævde, at UU er en mere effektiv undervisningsform end traditionel undervisning, idet det ikke kan omsættes til testbare hypoteser i. Kirschner et al (2006) refererer her til en undersøgelse af Klahr og Nigam (2004), der viste, at direkte instruktion der involverede guidning og eksempler, medførte langt større læring end ved den undersøgende tilgang, uden guidning. De elever der tillærte sig viden gennem opdagelse, viste ingen tegn på overlegen kvalitet i læring (Kirschner et al, 2006).

Kirschner et al (2006) anerkender dog, at der kan være et motiverende og engagerende aspekt i elevernes selvstændighed i undervisningen gennem IBSE, men mener, at disse elevstyrede aktiviteter ikke fører til, at eleverne sammenholder og anvender undersøgelserne med udvikling af deres naturfaglige begreber og forklaringsmodeller (Kirschner et al, 2006)

Furtak et al (2012) har udarbejdet en metaanalyse, der sammenligner effekten på elevresultater af forskellige styringsformer i undervisningen bl.a. – elevstyret, lærerguidet og traditionel lærerstyret IBSE. Her konkluderes det, at UU kan have en positiv effekt på elevernes naturfagslæring sammenlignet med traditionel undervisning. Men det er afgørende, at eleverne aktivt bliver guidet af læreren. Dermed bekræfter metaanalysen kritikken fra Kirschner et al (2006), men pointerer samtidig, at hvis eleverne guides af lærerne i de elevstyrede undersøgelser, kan der opnås væsentlig bedre resultater i forhold til den traditionelle undervisning (Kruse, 2013).

5.12 Opsamling

Nærværende afhandling anerkender kritikken af Kirschner et al (2006) om ikke udelukkende at have elevstyrede aktiviteter, men også have fokus på lærerguidning i elevstyrede undersøgelser. Dette vælger jeg at inddrage i mine didaktiske overvejelser (afsnit 4.6.), så undervisningen er mindre åbent og mere lærerstøttende, hvor eleverne selv træffer beslutningerne, men hvor jeg som underviser fokuserer, leder og organiserer aktiviteterne.

Træningsprojektet adskiller sig fra andre obligatoriske idrætsforløb, grundet den teoretiske implementering og afsluttende elevrapport. Derudover viser bekendtgørelsen i idræt, at der er et krav om, at faget kobler teori og praksis, hvortil UU benyttes i forsøget på at opfylde dette krav.

Jeg er som forsker nødsaget til at være kritisk overfor 6F-metoden, da denne ikke er udarbejdet særskilt idrætsundervisningen, hvorfor jeg må formode, at der kan være begrænsninger i selve udførelsen af denne undervisningstilgang. Disse begrænsninger vil skitseres og analyseres senere i afhandlingen under analyseafsnittet.

Diskussionen af idrætsfagets videnskabsteoretiske ståsted pegede på, at idrætsfaget har rødder i både naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora, hvor den naturvidenskabelig baggrund specielt kommer til udtryk gennem valg af teorier til at beskrive og undersøge menneskekroppen. Træningsprojektet skal ifølge vejledningen i Idræt-C give eleverne kompetencer i at udarbejde, gennemføre og evaluere træningsprogrammer og redegøre for relevant fysiologisk teori, samtidig skal

eleverne kunne forstå den fysiske aktivitets og livsstilens betydning for sundheden (Undervisningsministeriet, 2018). Det betyder, at man skal være opmærksom på, at flere forskellige videnskabsteoretiske elementer er i spil i dette forløb, hvilket må inddrages i planlægning af undervisningen.

I uformelle og indledende samtale har klassens underviser peget på, at elevgruppen mangler motivation i boglig teoretiske forløb og har udfordringer i at arbejde autonomt og selvstændigt. Vogensen (2013) har peget på, at der er didaktiske udfordringer i, hvordan og hvor meget man skal teoretisere på C-niveauet for at opfylde læreplanens teorikrav samt, fordoblingsproblematikken, hvordan man håndterer elevernes forventninger til, at idræt skal dyrkes på samme måde og med samme indhold som fritidsidrætten. Yderligere har engelske studier vist, at det store fokus på præstation i idrætsundervisningen, ekskludere flere elever (Brooks & Magnusson, 2006; Croston & Hills, 2017). Det peger i retning af, at idrætsundervisningen står overfor nogle udfordringer, hvor der altså både er en psykologisk- og social-dimension på spil i ovenstående.

Afhandlingen arbejder ud fra en antagelse om, at undervisningstilgangen vil medføre en øget oplevelse af kompetence (Østergaard et al., 2010), hvorfor dette ikke belyses nærmere. Derudover er behovet for relationer og tilhørsforhold inddraget i konstruktionen af selve undervisningen ved at lade eleverne selv vælge grupper.

Træningsprojektet antages at være en ydremotiverende omstændighed. Derfor er det interessant at undersøge, hvorvidt UU kan være med til at skabe en mere aktiv form for ydre motivation. Således at eleverne bevæger sig fra 'ekstern regulering' uden oplevelse af indflydelse eller styring, hen mod 'integreret regulering', hvor reguleringen indgår som en integreret del af elevens personlige værdisystem og derfor oplever fuld indflydelse og autonomi i undervisningen (Ryan & Deci, 2000).

Det betyder samlet set, at nærværende afhandling først og fremmest er interesseret i at undersøge, hvordan UU kan fungere som strukturerende ramme for idrætsundervisningen i forløbet for træningsprojektet, samt hvordan elevernes motivation kommer til udtryk som følge heraf. Derudover er det interessant at undersøge, hvorvidt undervisningsformen kan imødekomme ovenstående udfordringer.

6 Analyse

Dette afsnit vil indeholde en tematisk analyse af min empiri, hvor de gennemgående temaer, der har udspillet sig i interviewene samt deltagerobservationer, vil danne grundlaget for analysen. Disse understøttes af videoobservationer foretaget i undervisningen.

Analysen består af to dele. Den første del inddeles i tre temaer, der har vist sig at være gennemgående i interviewene med eleverne. Indledningsvist vil jeg give et indblik i min udførte undervisning og udvalgte faser i 6F-modellen. Herunder, hvilket potentiale modellen har for at engagere eleverne og skabe motivation i undervisningen. Det andet tema vil omhandle, hvilken indvirkning selvbestemmelse i undervisningen har. Slutteligt vil første del af analysen undersøge koblingen mellem teori og praksis i træningsprojektet, herunder elevernes forståelse af idrætsfaget.

Andel del består af to temaer, hvor første tema vil omhandle indflydelsen af elevernes fritidsinteresser. Slutteligt vil jeg give et indblik i de udfordringer, som den valgte undervisningsform medførte i praksis, heraf samle op på udfordringen mellem teori og praksis, for derefter at foretage en opsummering af de væsentligste fund i analysen.

6.1 Fangs indvirkning

Nøglepunkter: *god stemning, humor, aktiverer/engagerer eleverne, interval.*

Igennem deltagerobservationerne blev det tydeligt, hvordan fang-fasen har en indvirkning på eleverne, hvorfor dette tema vil gennemgås. Målet med fang-fasen er at gøre ny viden relevant og virke motiverende for eleverne. Som underviser giver fasen mulighed for at fange elevernes interesse (Bybee, et al., 2006). Gennem deltagerobservationer af min undervisning, ses det, hvordan elevernes interesse blev fanget ved en humoristisk video:

”Alle eleverne kigger op på lærredet og følger intensivt med, ingen snakker. Det går op for eleverne, hvad det er for en video og flere begynder at grine (..)” (bilag 9)

Eleverne har deres opmærksomhed på lærredet, hvor en video af en ækvatorialguineansk svømmer til OL 2000 har store udfordringer med at svømme 100 m., men til trods for dette, alligevel vinder heatet pga. to tyvstarter fra de andre deltagere. Omstændighederne i videoen er anderledes og den fanger elevernes interesse. De er alle opmærksomme på, hvad der sker på lærredet og følger intensivt

med. Elevernes interesse er fanget, hvormed jeg som underviser har mulighed for at gøre det relevant og motiverende for eleverne at opsøge ny viden (Ulriksen et al., 2013).

”Da videoen er færdig, bliver eleverne spurgt ind til hvad hans [svømmerens] udfordringer er og hvorfor han er så langsom i OL-sammenhænge, et helt minut langsommere end verdensrekorden på 100 m. Nærmest alle eleverne har en hånd i vejret (..)“ (bilag 9)

Nærmest alle eleverne har en hånd i vejret, hvilket indikerer, at de er engageret og har lyst til at bidrage og tilkendegive deres synspunkter for svømmerens udfordringer. Samtidig giver det mig, som underviser, en mulighed for at få indsigt i elevernes forudsætninger i relation til det igangsatte forløb, og dermed også, om undervisningsforløbet skal ændres eller justeres (Evans & Madsen, 2012). I gruppeinterviewet med elev E fremgår det, hvad en ’sjov’ video har af indflydelse på eleven:

”Man får lidt ligesom humøret op, når man kommer ind sådan en morgen her, hvor man tænker (..) tænker bliver man sådan lidt ”shit”, men så bliver man også sådan lidt ”shit”, der er nogen der giver den gas og motiverer det lidt en, på en eller anden måde, det gør det i hvert fald med mig.” (elev E)⁶

For at præcisere, hvad elev E. beskriver i ovenstående citat, er det væsentligt at pointere, hvordan han bruger ordet ’shit’ til at beskrive to forskellige følelser og oplevelser. Den første brug af ’shit’ benyttes til at beskrive den følelse, han har tirsdag morgen til undervisningen, hvor undervisningen er rykket fra formiddag til morgen. Det tyder på, at det er udfordrende for elev E at skulle have idræt så tidligt. Men at starte med en video, som for ham er sjov, gør at han får humøret op og samtidig bliver motiveret til at gøre ligeså meget, som dem i videoen, der giver sig fuldt ud, heraf det andet ’shit’.

Elev E uddyber, hvad videoen kan gøre for ham: ”(..) så er det sjovt, [at se] hvad andre gør og snakke lidt om, hvad de gør forkert eller hvad de gør rigtigt.”. Citatet viser en anden vigtig dimension af fang-fasen, nemlig, hvordan elevens tankegang bliver målrettet det emne, undervisningen skal omhandle. Han begynder at gøre sig nogle overvejelser om, hvad dem på videoen gør, hvad de gør rigtigt og forkert. Der igangsættes altså nogle tanker om begreber, som endnu ikke er teoretisk beskrevet. For elev E. kan fang-fasen dermed være med til at tilføre energi og lyst til at være aktiv i den forestående undervisning, hvilket for ham fungerer som en motivationsfaktor.

Fang-fasens indvirkning på stemningen blandt elevgruppen kommer også til udtryk i et gruppe 3:

⁶ Elev A+B+C er gruppe 1 (bilag 3). Elev D+E er gruppe 2 (bilag 4). Elev F+G er gruppe 3 (bilag 5).

”Jeg kan faktisk også godt lide det der, du nogle gange gjorde, med at vise en video af det, hvor der sker et eller andet sjovt, for så er man ligesom i gang og der er godt humør og folk griner måske [..]” (elev F)

Fasen fungerer som en form for katalysator for eleverne, de ’kommer i gang’ og humøret er højt, der bliver grinet. Det kan være med til at skabe en lyst for eleverne til at deltage og engagere sig i undervisningen. I forlængelse af det elev F., siger med at komme i gang, viser min observation af klassen inden undervisningen i intervaltræning, hvilken indflydelse fang-fasen kan have på eleverne. Undervisningen var igen blevet rykket fra formiddag til morgen, det var koldt uden for og eleverne virkede uoplagte og meget modvillige over, at undervisningen skulle foregå udenfor:

”Der kommer flere elever ind ad døren til hallen og nærmest idet, de træder ind i hallen råber en af drengene; "[Navn] vi skal uden for i dag, mand. Vi skal løbe intervalløb" "Det er for sjov ikke? Det mener du ikke!" (..) Eleverne ser trætte ud, der er flere der gaber, men holder sig for munden (..). Videoen sættes på, den viser et maraton løb, hvor man følger to kvinder i slutningen af løbet. En af kvinderne kollapser i benene og kan ikke komme op igen. Det er helt op til målstregen og idet den anden kvinde løber forbi, kollapser hun også. Nu kæmper de begge to for at komme op på benene og løbe ind over målstregen, men det lykkes ikke. Begge kvinder komme på benene igen, men da benene kollapser under dem igen, bryder eleverne ud i grin. De er nærmest vågnet op. De to kvinder på videoen kæmper videre indtil en af dem begynder at kravle. "Hey! Det er smart!" er der en elev, der udbryder (..) Der bliver grint og snakket, stemningen har ændret sig markant fra før klippet blev vist. Det er imponerende. Jeg er overrasket. "Hvad sker der på videoen?" En skov af hænder kommer op i vejret (..)” (bilag 13)

Ovenstående deltagerobservation viser, hvordan fang kan få eleverne til at ’komme i gang’, som elev F. også beskriver det. Eleverne er ugidelige og trætte, måske skyldes det tidspunktet på dagen eller den forestående idrætsundervisning, men fælles er, at de er tydelig utilfredse med situationen. Elevernes udgangspunkt fra starten, kunne have påvirket undervisningen i en negativ retning, men uddraget viser, at fang-fasen kan være med til at ændre elevernes indstilling til undervisningen og skabe lyst og godt humør i elevgruppen. Dermed fungerer fasen her både som en emotionel- og kognitiv fang for eleverne. Potentialet for fang-fasen i idrætsundervisningen beskriver klassens underviser, således:

U: ”(..) det synes jeg også man kan se med dem her [eleverne], at hvis man kan få dem engageret fra starten af, så er der jo et potentiale for at de allerede der, engagerer sig i processen.” (Underviser U.)

Klassens underviser kan give et vigtigt indblik i, hvordan han oplever eleverne i den undersøgelsesbaseret undervisning, idet han har haft eleverne siden 1.g., og derfor har et indgående kendskab til elevgruppen og deres udfordringer. Underviseren ser betydningen af, hvordan fang-fasen kan være med til at engagere eleverne fra starten, hvilket skaber en mulighed for at fastholde deres engagement i undervisningen. U. beskriver yderligere vigtigheden af, at eleverne kan forholde sig til emnet:

U: ”(..) det tydede på, at det der med at de bare ser noget, der går galt eller du ved, en problemstilling de kan arbejde med (...), og altså tage en snak om det ’hvorfor går det galt’? Og allerede der, begynder de jo med deres egne tanker og ord at sætte forklaring på, hvorfor går det galt. Det er ikke teoretisk funderet, det er rigtig fint, for det foregår i deres begrebsverden.” (Underviser U.)

Eleverne begynder at gøre sig nogle overvejelser omkring emnet, som elev E. også pointerer ovenfor. Fang- og forudsætningsfasen foregår i elevernes begrebsverden, det er dem, der kommer med beskrivelse af, hvad der sker og hvorfor det sker. Det er en vigtig pointe, som U. beskriver, at fang- og forudsætningsfasen ikke bliver teoretisk funderet, men at det foregår i elevernes begrebsverden, idet eleverne tager udgangspunkt i deres eksisterende viden ud fra den viste video. Det er netop pointen med UU. Dermed kan man argumentere for, at 6F-modellen i idrætsundervisningen har et potentiale for at gøre emnet relevant og meningsfyldt for denne elevgruppe samt initiere lyst og engagement i et undervisningsforløb.

6.2 Selvbestemmelse i undervisningen

Nøglepunkter: *forsk, træningspas, gruppesammensætning, aktivitetsniveau, motivation.*

UU opfordrer eleverne til øget medbestemmelse i undervisningen, da de igennem en strukturerende undervisningsramme som 6F-modellen, får mulighed for at arbejde selvstændigt i eksempelvis forsk-fasen (Ulriksen et al, 2013). Den øgede indflydelse eleverne har på undervisningen, viste sig som et gennemgående tema i interviewene med eleverne:

IW: ”Hvordan ville I beskrive en idrætstime, som I synes var rigtig god, sjov, eller spændende?”.

I2: ”Altså, det var faktisk her for to gange siden, tror jeg, da vi stod i hver vores session og skulle lave, fokusere på et løft eller en form for styrketræning hver og så skulle vi udarbejde vores eget træningspas i forhold til, de forudsætninger der var i forhold til kondition og styrketræning sammen. Det synes jeg var fedt, vi selv fik lov til det.” (elev E)

Elev E er optaget af selvstændigheden i undervisningen, og vælger faktisk en undervisningsgang fra forløbet, som har været rigtig god for ham, selvom jeg præciserede, at det kunne være hvilket som helst forløb. Umiddelbart, virker selvstændigheden som den positive årsag. Mens elev D uddyber, det, at de selv ’fik lov’:

”Der er jeg helt enig. Altså, det der med at vi har bygget det op sådan, at først var der noget teori, hvor vi kom ind på noget, måske tabeller eller et eller andet, og så derefter har vi så kunnet lave vores eget træningspas, så det ligesom var lidt mere selvstændigt arbejde. (..) Der er jo forskel på, hvad folk ligesom føler de kan præstere. Men når du selv kan få lov til at vælge, hvad du skal lave, så kan man blive lidt mere motiveret til det.” (elev D)

Det tyder på, at undervisningsformen har en positiv indflydelse på elev D. og elev E., hvilket også kommer til udtryk for eleverne i gruppe 3. Her beskriver elev G, hvordan ”man måske giver sig selv lidt mere, hvis man selv har del i at bestemme, hvad det er for nogle øvelser og sådan noget (..) det motiverer en. Ved selv at sammensætte det” (elev G).

Eleverne bliver opfordret til selv at lave deres eget træningspas, og den selvbestemmelse gør angiveligt eleverne i de to gruppeinterviews mere motiveret. Denne øget motivation ved selv at vælge, hvad man skal lave i undervisningen, understøttes af Standage et al. (2007), der fandt en direkte positiv sammenhæng mellem motivation og undervisningsmiljøer, der støtter autonomi. UU bidrager netop til øget autonomi, som igen afhænger af graden af åbenhed i elevernes undersøgelser (Riga et al., 2017). Den øget autonomi er ikke det eneste, som er med til at øge motivationen for elev D og elev E:

I1: ”Også det med at man kan få lov til at komme sammen med nogen, man føler, man er på niveau med. Det gør rigtig meget (..) Fordi, står den en ved siden af dig og bare er sådan ”Ej. Jeg gider ikke, jeg kan ikke mere”, så gider man heller ikke selv. Hvis der i stedet er en der fx siger, ”kom nu, du kan godt”, så bliver man også bare sådan ”Ja, nu skal jeg fandme”.

I2: ”Ja, for før i tiden kunne det godt bare være, ”1,2,3,4 i er sammen”, og så kom man sammen med nogen, som bare var sådan ”årh, jeg gider ikke”. Så når man selv får lov, så ved jeg ”Okay, [Elev D] hende ved jeg arbejder hårdt. Hun er på samme mentale niveau som mig, så vi kan sagtens klare det her sammen” og det motiverer hinanden.” (elev D og elev E)

Der er en social medbestemmelse, som jeg umiddelbart ikke var opmærksom på, før efter interviewet med elev D og elev E. For dem er det et vigtigt incitament for deres lyst og deltagelse i idrætsundervisningen, at de ’får lov til’ selv at vælge hvem, de er i gruppe med. De har tidligere oplevet, at gruppekonstellationen har været afgørende for deres engagement i negativ forstand, hvor de med selvbestemmelse af gruppen, finder nogen, som er på samme ’mentale niveau’ som dem selv. Det motiverer eleverne til at være deltagende, knokle på ’ja, nu skal jeg fandme’. Det modsatte kan naturligvis også være gældende, at de elever, der netop siger ’jeg gider ikke, jeg kan ikke’ danner en gruppe, hvormed man kan forestille sig, at det vil have en negativ indflydelse på engagementet og motivationen til at deltage i undervisningen. Det er dog ikke noget, som min empiri har vist. Som pointeret i afsnit 4.6. har gruppekonstellationen været en didaktisk overvejelse, dog er det først efterfølgende, at jeg er blevet bevidst omkring, hvilken positiv indflydelse den sociale selvbestemmelse har på elevgruppen.

Som ovenstående citater viser, beskriver eleverne en øget motivation og en positiv oplevelse ved selvbestemmelse i undervisningen. Der er dog forskellige oplevelser af den øget autonomi:

”Altså, personligt så for mig, så er jeg ikke sådan et naturtalent til kroppen og idræt, sådan der. Så jeg skal sådan have af vide helt præcist, hvordan man gør, det er ikke sådan noget, der kommer naturligt.” (elev B).

Elev B. har en oplevelse af, at hun ikke er kompetent nok til, at den øget autonomi i undervisningen fungerer for hende. Hun anser ikke sig selv for et ’naturtalent til kroppen og idræt’, og mener derfor, at der er behov for at få forevist, hvordan øvelserne skal se ud. Hun er vant til den traditionelle idrætsundervisning, der kan bygge på en hel-del-hel undervisning, hvor eleverne får forevist hele øvelsen først, dernæst brydes øvelsen ned i mindre dele, for til sidst at få vist hele øvelsen igen (Rønholt & Peitersen, 2013). Man kan sætte spørgsmålstegn ved, om elev B’s oplevelse skyldes, at åbenheden i undervisningen er for stor, og der dermed er for meget autonomi i undervisningen eller om det kan skyldes en manglende tilvænning til undervisningsformen. Disse forskellige oplevelser af undervisningen vil blive belyst i diskussionsafsnittet. Det er væsentligt at være bevidst omkring

elevernes forskellige opfattelser af undervisningen og dens form, hvilket også kommer til udtryk i det følgende emne.

6.3 Kobling af teori og praksis

Nøglepunkter: *Elevernes oplevelse af 'tavle undervisning', forventning til idrætsfaget.*

Vogensen (2013) omtaler en af udfordringerne i idrætsfaget som en fordoblingsproblematik. Eleverne har en opfattelse af, at idrætsfaget skal dyrkes som deres fritidsidræt, hvorfor koblingen af teori og praksis kan være en udfordring for eleverne og deres motivation. Dog viser det sig, at flere af eleverne synes koblingen som UU skaber og giver mening.

I det første gruppeinterview [elev A, B og C] havde de en fælles opfattelse af, at undervisningen var tavle-undervisning. UU adskiller sig fra den klassiske undervisning ved netop at opfordre til elevernes egen undersøgelse af et givent emne, og dermed er 'tavle undervisning' i traditionel forstand heller ikke noget, som man praktiserer i 6F-modellen. Men eleverne opfatter fang- og forudsætningsfaserne som tavle undervisning, hvor eleverne typisk blev spurgt "hvad sker der?" og "hvorfors tror I det sker?". Alle elevernes input og svar skrives op på tavlen, og det kan muligvis være årsagen til deres oplevelse af tavle-undervisning. Jeg har i undervisningen ikke introduceret begreber, men forsøgt at få eleverne til selv at komme frem til begreberne. Beskrivelsen af en undervisningssekvens (jf. bilag 9) viser, hvordan eleverne snakker om en opgave og derefter får deres svar skrevet op på tavlen. Det kan opfattes som tavle-undervisning, men formålet er netop det modsatte. Det er en struktureret stillet opgave, men hvor elevernes medindflydelse ønskes at komme til udtryk. Eleverne opfatter ikke, at idet de nævner 'intensitet', fortsætter undervisningen i den retning (bilag 9). Flere af eleverne fortæller, at det er positivt med koblingen af 'tavleundervisning' eller 'teori' i starten og man så skal ud og 'prøve det'. Det er dog ikke tilfældet for elev C:

"Ja, undervisningen har ændret sig meget synes jeg, her i forhold til det forløb. Førhen har vi ikke, altså vi har meget tavle undervisning nu synes jeg. I forhold til før, hvor det bare har været sådan så kommer vi ind, og så altså, vi har snakket om teknikken og sådan, men det var mere sådan, så går vi ind og laver parkour eller laver nogle øvelser og sådan (..) Ja, det er ikke lige mig. Alt det der biologi, der kommer ind over. Så tager jeg hellere noget andet." (elev C.)

Elev C. har en opfattelse af, at undervisningen har ændret sig meget. Der er meget mere tavle undervisning og 'biologi' er ikke noget, hun finder interessant. Det kan tyde på, at hendes opfattelse

af idrætsfaget kolliderer med dette forløb. Hun opfatter idrætsfaget som værende praksis orienteret, hvor det 'snak' der har været i undervisningen, har været i forbindelse med tekniktræning, altså praksisorienteret. Derfor kan den øget teoretisering i træningsprojektet være en udfordring og mangle relevans for hende, som dermed kan have indflydelse på motivationen i undervisningen.

”Altså, der er meget anderledes i forhold til, fordi altså, vi har jo i tavleundervisning hver gang og det er jeg ikke rigtig vant til. Det er måske mere noget, I har prøvet på B-niveau og sådan noget. Og så ja. Den der teori, den ligger langt væk fra mig, så det er meget anderledes, synes jeg (..)” (elev C)

Elev C. sammenligner forløbet træningsprojektet med noget, som hun formoder, man er vant til på B-niveau. Gruppeinterviewet består af tre piger, hvoraf de to elever (A og B) begge har idræt på B-niveau, mens elev C. ikke har valgt dette, da ”(..) idræt ikke er mit yndlingsfag og det er heller ikke det, jeg sådan er bedst til”. Opfattelsen af den øget tavle-undervisning hænger for elev C sammen med idræt B i gymnasiet, noget som hun har fravalgt. Fordoblingsproblematikken kommer i ovenstående citater til udtryk for eleven. Hun har en opfattelse af, at idrætsfaget skal dyrkes som fritidsidræt, hvor man 'laver nogle øvelser og sådan'. Fordoblingsproblematikken gælder særligt for idræt C (Vogensen, Idræt, 2013), hvor eleven pointerer, at den teoretiske del af idræt er forbeholdt et andet niveau end det obligatoriske. Derfor kan koblingen mellem teori og praksis være en udfordring for eleven, hvorfor man må formode, at hendes motivation bevæger sig mere mod en mere ydre reguleret motivation. Man kan forestille sig, at elev C og andre elever med samme opfattelse, vil stå overfor en reel udfordring i andre idrætsforløb, der er eller vil blive underlagt et øget teoretisk fokus, grundet den nye gymnasireform. Derfor vil også være interessant at undersøge, hvilken oplevelse andre elever på C-niveau har. Det er dog en problematik, som jeg ikke har været bevist om før efter undersøgelsens afslutning, hvorfor der er en bias i, at mine gruppeinterviews blot har én elev, der har fravalgt idræt på B-niveau.

Der kan dog være flere årsager til den negative oplevelse af den øget tavle-undervisning for elev C. Tidspunktet for interviewet kan have en indflydelse, da jeg på dette tidspunkt kun har undervist to gange, hvorfor hun muligvis forbinder forløbet med den øget teoretisering, som deres underviser gangen for inden fremviste. En videoobservation fra den første undervisningsgang i forløbet, hvor klassens normale underviser gennemgår teoretiske begreber på en PowerPoint, viser netop, hvordan elev C kigger rundt, ufokuseret, med øjnene der langsomt lukker i og gaber (bilag 14). Det er tydeligt, at hun ikke finder denne 'tavle-undervisning' interessant og teorien omkring muskelfibre, vil for

hende sandsynligvis gå under betegnelsen 'biologi', som hun forbinder med idræt på B-niveau. Derfor er det muligt, at hun er forudindtaget på undervisningsformen, hvilket kan være svært at ændre. Dog er elev C's opfattelse ikke gennemgående for de andre elever. Elev E har en opfattelse af, at koblingen mellem teori og praksis giver en naturlig overgang:

"Men den måde I kobler det sammen med teorien og det vi sidder og snakker om det, og så kommer vi ud og laver noget om det og så snakker vi om det igen. Det kan jeg bare godt lide. Det skaber bare en bedre balance. (..) Det virker bare mere naturligt, sådan at samle op hen ad vejen." (elev E)

Elev E anser fang- og forudsætningsfasen for teori, 'at vi sidder og snakker om det' inden eleverne kommer ud og arbejder med det i forsk-fasen. Det stemmer overens med underviser U's pointe om, at det foregår i elevernes begrebsverden (afsnit 6.1.). For elev E fungerer starten af undervisningen som teori, der er koblet til det, som eleverne skal udføre bagefter. En naturlig kobling mellem teori og praksis. Det tyder på, at eleven har en positiv oplevelse af undervisningen, hvor det lader til, at undervisningen imødekommer nogle af hans tidligere negative oplevelser. Elev E uddyber vigtigheden af, at der samles op undervejs:

"Det giver den følelse af; "okay så kan jeg forbedre det, fordi jeg har kommet til at tage noget med, som måske ikke skulle være med, men han sagde det, så vi kan måske prøve noget andet, som han kom med eksempel om" og så gå ind og udarbejde og forbedre derfra. I stedet for man til sidst finder ud af: "nå fuck det var ikke det, vi skulle have lavet." Her får man feedback, mens man er i gang, så har man tid til at ændre det." (elev E)

Elev E har tidligere haft en oplevelse af at lave noget forkert i en idrætstime og først blevet opmærksom på det til sidst, hvor det var for sent at ændre. Det virker meningsløst, 'nå fuck det var ikke det, vi skulle have lavet' at finde ud af det til sidst. Elev E beskriver her formålet med undervisningen ud fra 6F-modellen, nemlig den formative feedback undervejs i alle faserne. Det giver ham en positiv oplevelse, at 'man har tid til at ændre det' som følge af den feedback jeg giver eleverne, på det de laver. Elev E snakker om muligheden for at forbedre det, han har gang i. Der sker en refleksion over aktiviteten og det virker på elev E som om, at det medfører en bedre oplevelse. Der ligger en antydning af en øget motivation under ordene 'udarbejde og forbedre derfra', fremfor erkendelsen af, at deres tankegang viste sig at være forkert til sidst i timen. Elev D følger op på oplevelsen af koblingen mellem teori og praksis:

”Også fordi, det tvinger en til, når der er teori i starten, og man så selv skal gå ud og sammensætte noget, så tvinger det en lidt til at overveje, hvad vi havde snakket om. Fremfor, hvis man slet ikke havde noget, så er det bare sådan: ”Nå, vi gør bare det her”. Men når man har haft det her teori, så skulle man måske lige overveje, hvad det er, der er blevet sagt.” (elev D)

Forudsætningsfasen giver underviser et indblik i elevernes forudsætninger og forforståelse af undervisningsemnet, mens det af eleverne opfattes som ’teori i starten’ – det foregår i deres begrebsverden. For elev D betyder det, at hun reflekterer over deres selvstændige arbejde i forsk-fasen, fremfor ’nå, vi gør bare det her’ som har en undertone af ligegyldighed. Der ses tegn på, at der sker en øget motivation for elev D ved denne undervisningsform, hvor hun bevæger sig mod en aktiv ydre motivation ved at reflektere og tage ejerskab i aktiviteten. Det tyder på, at undervisningen er mere håndgribeligt for eleven ved at have ’teori inden’, hvilket kan skyldes præsentationen af en problemstilling i fang-fasen, som underviser U. underbygger:

I1: ”(..) det der med at de bare ser noget, der går galt eller du ved, en problemstilling de kan arbejde med, gjorde det tydeligt for mig, i hvert fald i den her elevgruppe, synes det var sjovere at have noget at relatere sig til, hvad skete der på videoen?” (Underviser U.)

U. har en oplevelse af, at eleverne kan relatere sig til, hvad der skete på videoen, at det er sjovere for dem. For elev G gælder det, at introduktionen ikke bliver for lang, for ham er det vigtigste i idrætsundervisningen nemlig det praktiske, men han har også en forståelse af, at idrætsfaget indeholder teori:

I1: ”(..) Jeg tænker også det der med, hvis man bruger for lang tid på opvarmningen. Så tager det måske lidt for meget tid og så kan man hurtigt blive ukoncentreret. (..) det er godt man har noget teori, til at forklare, at det sker og det sker, ikke for meget. Og så tror jeg det er godt, det der med at prøve det med kroppen, så man ikke sidder for stille lang tid. Fordi det er praktisk, der er fedeste, for mig i hvert fald (..). (elev G)

Elev G forklarer en vigtig pointe, nemlig at det med ’at prøve det med kroppen, så man ikke sidder stille for lang tid’. For ham er det praktiske i idræt klart det ’fedeste’. Det er hans opfattelse af idrætsfaget, at man skal bruge sin krop. Opfattelsen gælder for flere elever, hvorfor det også ses i videoobservationen fra TRX (jf. bilag 14), at der er mange elever, der ’gaber’ og ’virker ugidelige i deres kropssprog’ ved en undervisningsform, der har en teoretisk gennemgang på ca. 30 minutter. Det tyder på, at der er behov for et praktisk-teoretisk fokus i et atypisk teoretiskforløb som

træningsprojektet, 'uden at det bliver for meget af det ene eller andet' (elev G). Denne udfordring i idrætsundervisningen vil behandles yderligere i diskussionen af analysen.

6.4 Fritidens indflydelse og opfattelse af idrætsfaget

Nøglepunkter: *fritidsinteresser, direkte overførbart fra undervisning til egen træning, motivation, forskellige forudsætninger for eleverne.*

Formålet med dette tema er at vise, hvordan elevernes fritidsinteresser kan have indflydelse på deres opfattelse af forløbet. Flere af eleverne dyrker fitness i deres fritid og derfor kan de opleve en større motivation som følge af undervisningen, idet de får inspiration og har interesse for at undersøge løft, udarbejde træningspas etc. Derfor er forudsætningerne for eleverne forskellige.

"Altså, det er da fedt at få prøvet dem af, men jeg ved ikke, hvor meget jeg får brug for det ud over idræt." (elev C)

For elev C. gælder det, at hendes fritidsinteresser ikke stemmer overens med det, som træningsprojektet arbejder med. Dette kan have en indflydelse på elevens opfattelse af forløbet, og resultere i en manglende identifikation med aktiviteterne. For selvom hun beskriver det at bruge tid på øvelserne som 'fedt at få prøvet dem af', så er det ikke min opfattelse, at hun synes det er fedt, men nærmere noget, hun føler, hun bliver nødt til at sige. Hvorfor det efterfølgende udsagn er mere rammende for hendes opfattelse af forløbet. Hun virker nemlig uinteresseret i undervisningsforløbet. Her bliver fang-fasen særlig vigtig, for at skabe lyst og interesse for undervisningsgangen.

Derimod har fritiden en stor betydning for nogle af de andre elevers opfattelse af forløbet. For elev A er det, hun laver i undervisningen direkte overførbart til hendes egne fritidsinteresse.

"(..) jeg får noget inspiration til min egen træning. Fordi, når jeg er oppe i fitness, så har jeg måske ikke lyst til at prøve en ny maskine eller øvelse, eller sådan noget, fordi jeg er bange for at gøre det forkert. Men når man så har prøvet det her, og først finder ud af, man godt kan finde ud af det, så kan man godt gøre det i sin fritid." (elev A)

Det stemmer overens med et af formålene med idræt om at motivere til fortsat idrætsaktiv efter gymnasiet (Undervisningsministeriet, 2018). Ved at eleverne selv undersøger et løft eller planlægger et træningspas, kan det muligvis skabe øget lyst til at fortsætte uden for gymnasiet, da eleverne opdager at 'man godt kan finde ud af det, så kan man godt gøre det i sin fritid'. For elev A er der et

aspekt af, at fitnessrummet kan være intimiderende. På trods af, at hun kommer der flere gange om ugen, har hun ikke lyst til at 'prøve en ny maskine eller øvelse', idet hun er 'bange for at gøre det forkert'. Gennem den undersøgende tilgang til undervisningen tyder det på, at hun oplever øget en kompetence, og dermed motivation. Kompetencebegrebet vil tages op i diskussionen af analysen.

For elev D. gælder det også, at hun kan bruge undervisningen til hendes fitnessstræning:

”Man føler man kan tage det med videre. Der er rigtig meget fra de her timer, hvor jeg tænker, det kan jeg bruge også ude for skolen.” (elev D)

Citatet tyder på, at undervisningen fungerer som inspirationskilde til hendes fritid, uden direkte fokus på øget kompetence. Undervisningen passer elev D og hendes fritidsinteresser, hvormed man kan argumentere for, at hendes forventninger til faget og fordoblingsproblematikken stemmer overens med træningsprojektet. Det er muligvis derfor, at både elev D og elev E begge er meget positivt stemte overfor undervisningsformen, der passer til deres egne fritidsinteresser inden for fitness og styrketræning (bilag 4):

I1: ”Altså, jeg vil sige det sådan, at jeg er virkelig positivt overrasket over, hvordan du har sammensat de her undervisningstimer, bedre end nogen af de idrætslærere, vi har haft førhen.
(..)

I2: Det har virkelig været godt.” (elev D og elev E)

Om det er fordi, at forløbet falder inden for deres fritidsinteresser, er ikke til at sige, men som afsnit 6.2. viser, giver eleverne også udtryk for, at deres motivation øges med oplevelsen af selvbestemmelse i idrætsundervisningen. For elev F gælder det, at undervisningen ligeledes er i tråd med det, han godt kan lide at lave i hans fritid:

Elev F: ”(..) Men så synes jeg også det der med bip-testene, ja lige som G., det giver mig også motivation, (..) en øje-åbner for, når man også ser de skemaer om man ligger under middel, middel. Og så kunne jeg også godt lide klassisk styrketræning. Men det tror jeg også har meget at gøre med, at man selv kunne sammensætte et program og det tror jeg også, er fordi, det er noget jeg også godt kunne lide at lave i min fritid.”

(..)

Elev G: ”[...] altså grunden til at jeg har været ude og løbe, jeg har løbet ca. 10 gange, det har jo været på grund af, vi har haft det her træningsforløb, så det kan godt motivere, synes jeg.

Elev F's fritidsinteresse stemmer godt overens med undervisningen, hvilket skaber en øget lyst samtidig med, at han får mulighed for at arbejde autonomt i undervisningen. Ovenstående citat viser dog også en interessant pointe, nemlig at bip-testen faktisk fungerer som en motivation for eleverne. Bip-testen vil normalvis være en yderstyret aktivitet, da eleverne bliver udstillet i, hvem der når længst i testen og dermed hvem, der har et godt kondital og hvem der har et mindre godt.

For elev G gælder det, at hans fritidsinteresse ikke stemmer overens med forløbet. Derfor er det også interessant at se, hvordan han finder motivation ved dette forløb, hvor han har været ude at løbe 10 gange for at forbedre sig. Han har accepteret konditionstesten og fundet det personligt vigtigt at komme ud at løbe og forbedre sin kondition. Om hans motivation skyldes bip-testen, undervisningsformen eller noget tredje, er dog uvist.

Gennem interviewene er der tegn på, at eleverne har forskellige forudsætninger for et forløb som træningsprojektet, idet selve idrætsaktiviteten i forløbet kan være i overensstemmelse med elevernes fritidsinteresse, hvormed man kan argumentere for, at det øger deres lyst og motivation til deltagelse i undervisningen, hvor det modsatte også kan være gældende udtrykt ved elev C. Samtidig er der også tegn på, at opfattelsen af undervisningsforløbet afhænger af de forskellige elevtyper. Elev F og elev G fortæller nemlig, at de begge faktisk er motiveret af bip-testen og værdsætter den som personlig vigtig, hvorfor de bevæger sig inden for en identifikativ regulering af den ydre motivation (Ryan & Deci, 2000). Bip-testen er et yderstyret element, som giver summativ feedback på elevernes form. Man kan forestille sig, at andre elever vil føle sig udstillet og presset til at skulle præstere for ikke at tabe ansigt, og derfor vil opleve en ydre ekstern reguleret motivation.

Interviewene viser desuden tegn på, at Vogensen (2013) begreb om dobbeltproblematikken og Smith & Parr (2007) fund af, at elever ser idrætsundervisningen som et pauserum, også kommer til udtryk i denne elevgruppe. Eleverne har forskellige opfattelser af, hvordan idræt i gymnasieskolen skal dyrkes. Flere af eleverne opfatter idrætsfaget som et afbæk fra det faglige, hvor pulsen skal op, ligesom de ville dyrke deres egen fritidsidræt:

”(..) fordi idræt netop er et afbæk fra alt andet. Så det kan godt være lidt tungt bare, altså hvis man bare har en hel tavleundervisning.” (elev C)

”(..) man fik ikke rigtigt pulsen op og det handlede mere om dans, og det skulle være fint og der var en hel masse regler og sådan noget. Det var sku ikke lige mig. Men det der med at man

kan mærke man laver noget, det synes jeg man kan kalde for idræt (...). At man ikke sidder bare på en stol, men at man kan få lov til, sådan der, at presse sig selv.” (elev D.)

”Jeg tror også, det giver sådan lidt et break fra bare at sidde med bøger hele tiden. Og lave noget andet med kroppen, være lidt fysisk i stedet for at være faglig hele tiden, det tror jeg er meget godt.” (elev F)

De ovenstående udsagn er fra de tre interviewgrupper, hvilket tydeligt viser, hvordan eleverne opfatter idrætsfaget. Idræt er for dem et afbræk fra hverdagen og det faglige, som de oplever i de andre fag i gymnasiet. Der er et behov for at være fysisk aktiv, ’lave noget med kroppen’ og ikke have teori eller ’tavleundervisning’ i idrætstimer. Heri kan der være en udfordring i et mere teoriorienteret forløb som træningsprojektet, og derfor går imod eleverne forståelse af idrætsfaget som praksisorienteret. Der er naturligvis stadig fysisk bevægelse i undervisningen, men den teori som forløbet indeholder, kan kollidere med elevernes forståelse og fritidsinteresse, hvilket kan skabe en negativ oplevelse. Derfor kan det være særligt vigtigt, at man som underviser er bevist om de forskellige opfattelser og elevtyper, og forsøger at skabe en interesse i emnet for dem, som ikke allerede er interesseret, hvilket afsnit 6.1. viste at fang-fasen har potentialet til.

6.5 Udfordringer ved 6F i idrætsundervisningen

Nøglepunkter: *Højt aktivitetsniveau, bevægelseskvalitet, kobling af teori og praksis.*

Med dette afsnit vil jeg tage udgangspunkt i underviseren U’s opfattelse af 6F i idrætsundervisningen. Han pointerer bl.a., at der er en udfordring i at få eleverne til at fordybe sig i aktiviteten og have fokus på bevægelseskvalitet. Undervisningsformen aktiverer eleverne rigtig godt, alle er aktive og mange giver sig utrolig meget, men der er flere elever, der ikke fokuserede på kvaliteten af bevægelserne.

”Jeg synes jo, hvis de er motiverede, så vil de jo også i højere grad bevæge sig. Men jeg tror ikke, det kan være den anden vej, at bevæger de sig, så er de motiverede, det kan lige så godt være lærerens pisk. Men igen (...) altså det er det der bevægelseskvalitet, hvornår er vi i bare at ’bevæge sig’, og hvornår er vi over i noget bevægelseskvalitet.” (Underviser U.)

Underviser U pointerer flere vigtige pointer i ovenstående citat, som vil udfoldes i det følgende. Først og fremmest er det en vigtig for underviseren at være bevidst omkring, at man ikke kan antage, at eleverne er motiverede blot fordi, de er aktive i undervisningen og ’bevæger sig’. Dette er i forlængelse af Krogh & Andersen (2013), at en given adfærd kan være drevet af forskellige motiver,

spændende fra ydre til indre motiver. Som U. pointerer, kan det ligeså godt være 'lærerens pisk', altså lærerens pressende ord, for at eleverne skal præstere yderligere i de fysiske aktiviteter, der skaber en øget bevægelse og dermed deltagelse. Dette må betegnes som ydre motiverende. Derfor kan det være svært at gennemskue graden af motivation for eleverne ud fra deres aktivitetsniveau, men som ovenstående temaer analyserer, er der tegn på, at undervisningsformen med et selvbestemmende fokus og et 'fang' af elevernes interesse og opmærksomhed, skaber en mere aktiv form for ydre motivation (jf. afsnit 6.1. og 6.2.). Nedenstående observation er inddraget for at vise, aktivitetsniveauet i en af undervisningsgangene, som også er gældende for de andre lektioner:

"Eleverne virker meget opsatte på at ramme inden for deres træningsintensitet. "Jeg er der næsten, har en puls på 169" siger en af pigerne. Flere grupper skifter mellem løb og fysiske øvelser. En dreng løber pludselig midt i træningspasset ud til en af skraldespandene, der står i enden af hallen og spytter ud i den, nærmest som om, han er ved at kaste op. Han giver sig fuldt ud. Han er en af dem, der har højintensitet." (bilag 9)

Dette uddrag viser et højt aktivitetsniveau blandt eleverne. De anstrenger sig og er alle i gang, med at udføre deres selvstændige træningspas, som de har udarbejdet i grupperne. Fra uformelle samtaler med underviser U, var en af udfordringerne med denne elevgruppe, netop af få dem til at arbejde selvstændigt i undervisningen og få eleverne i gang. Det er lykket i dette forløb, hvor eleverne selv har undersøgt et givent løft, træningsintensitet, pulsfrekvens etc., og udarbejdet træningspas, der skulle forbedre deres kondition. Drengen der løber ud til en af skraldespandene og nærmest kaster op, giver sig fuldt ud i aktiviteten, hvilket må tyde på, at han oplever en motivationsform, der bevæger sig mod aktiv ydre form for motivation. Men som underviser U pointerer; hvornår er vi ude i 'bare at bevæge sig', og hvornår er vi over i noget 'bevægelses kvalitet'?

Her er det nødvendigt at præcisere, hvad underviser U mener med 'bare at bevæge sig' og 'bevægelses kvalitet'. 'Bare at bevæge sig' indeholder et aspekt af, at eleverne er aktive, de er deltagende i undervisningen og får pulsen op, men der mangler kvalitet i deres bevægelser, heraf bevægelses kvalitet. Idrætsfagets genstandsfelt er fysisk aktivitet, hvor "(..) der i størstedelen af timerne er minimum 20 minutter, hvor den enkelte elev oplever at være fysisk belastet" (Undervisningsministeriet, 2018: 9), men for U. er det ikke nok, at eleverne 'blot' er fysisk aktive, de skal også have fokus på kvaliteten af deres bevægelse, som uddybes yderligere:

"Jeg kan huske drengene, de lavede bænkpresse, de var tydelig stærkere i den ene arm, så den anden arm kom sådan halsende efter og det burde jo være åbenlyst, men det er ikke for dem.

Men igen, det fungerer jo, 'jeg får stangen op og ned', men det der med at få dem til at arbejde med de detaljer, det er måske en af begrænsningerne, det ved jeg ikke. De var super aktive og det var super godt, de stiftede bekendtskaber med et løft. Men i forhold til, lad os sige de skulle til eksamen i det, (..), at de skulle vise løftet, så ville nogle af dem jo få et rap over nallerne, fordi man jo i høj grad ville vise tingene i praksis [eksamen]" (Underviser U.)

Eleverne er 'super' aktive, men skal eleverne til eksamen i dette forløb, vil det være de praktiske egenskaber, der vil være grundlaget for en eksamenskarakter. Her vil en $\frac{3}{4}$ del af tiden til eksamen være forbeholdt den praktiske del og kun en $\frac{1}{4}$ del til den mundtlige, "hvordan eleven kan demonstrere kritisk refleksion af egen praksis" (Undervisningsministeriet, 2018: 14). Derfor kan det, som U siger, medføre 'et rap over nallerne', altså en dårlig karakter for eleverne, hvis de ikke har fokus på bevægelses kvalitet i træningsprojektet og fordyber sig i den praktiske og tekniske del af undervisningen. Det er vigtigt at have fokus på, da præmissen for enhver gymnasielærer er at forberede sin elever bedst muligt til eksamen, hvorfor kvaliteten må være i højsædet. Da et idrætsforløb typisk varer i ca. 8 uger med minimum 9 timers varighed (Undervisningsministeriet, 2018), vil tiden for underviseren være en væsentlig faktor i planlægningen af et undervisningsforløb, hvor de praktiske og tekniske krav skal opfyldes. Derfor kan tiden være en udfordring i udformningen af et forløb med didaktiske teoretisk ramme fra 6F-modellen, idet eleverne har brug for tid til at fordybe sig, undersøge etc., fremfor den traditionelle undervisningsform, som hel-del-hel, hvor underviseren viser øvelserne for alle i klassen og dermed 'sparer' tid og bedre kan styre den korrekte tekniske udførelse af en given aktivitet (Rønholt & Peitersen, 2013). Den selvstændighed i undervisningsformen medfører nogle udfordringer i at sikre, at der er 'kvalitet' i elevernes bevægelser, som underviser U siger "hvordan får man eleven til at reflekterer over sin, 'hvordan gør jeg det i forhold til det jeg lige har forsket?'" (Underviser U.). Det er en vigtig pointe, der omhandler en kritisk refleksion af egen praksis. Det er både en del af eksamen, men samtidig må det antages, at det er nødvendigt at inddrage dette i undervisningen for at udvikle elevernes fysiske kompetencer i idrætsfaget, og samtidig gøre eleverne bevidste om, hvordan de bliver bedre til en given idrætsaktivitet.

Spørgsmålet er, hvordan den refleksion kan inddrages i idrætsundervisningen. Hertil kan man argumentere for, at UU kan medføre en 'kritiske refleksion af egen praksis', idet denne tilgang understøtter et langt mere kritisk og reflekterende læringsperspektiv i forhold til traditionel idrætsundervisning (Østergaard, 2016). Jeg må dog sætte spørgsmålstejn ved, om min egen undervisning formår at skabe den kritiske refleksion af egen praksis, som er brugbar i en

eksamenssituation. Om det skyldes min måde at strukturere undervisningen eller undervisningsrammen må være uvist, og vil kræve yderligere undersøgelse for at besvare dette. Dog er det ikke den eneste udfordring, der gjorde sig gældende i den valgte undervisningsramme.

I min deltagerobservation i en af undervisningsgangene (bilag 9) ses det, hvordan det er en udfordring at implementere teorien i idrætsundervisningen for mig som underviser. I dette tilfælde er jeg meget tidspresset, idet øvelserne fra den praktiske del af undervisningen samt forsk-fasen, hvor eleverne har skulle planlægge træningspas med fokus på pulsfrekvenser i forskellige træningsintensiteter, har taget længere tid end planlagt. Derfor er der ikke meget tid tilbage i undervisningen, til at arbejde med det fysiologisk-teoretiske, som træningsformen medføre. Som underviser U påpeger det; ”hvordan får man teorien ind omkring iltransportkæden, uden at stå og fortælle om den? Så skal man køre en ny fase, hvor de skal undersøge det.” (Underviser U.). Iltransportkæden er benyttet som eksempel for at vise min generelle oplevelse af at implementere den fysiologiske teori i idrætsundervisningen via 6F-modellen. Som U. pointerer, så kan man ’køre en ny fase’, hvor eleverne undersøger teorien, men det vil igen være en tidsmæssig udfordring. Derfor tyder det på, at der er en udfordring i at komme omkring alle facetter af undervisningen i træningsprojektet, idet det både indeholder en fysisk del, viden om træningsplanlægning og fysiologisk viden, som eleverne skal inddrage i deres afsluttende rapport (Undervisningsministeriet, 2018).

På baggrund af ovenstående udfordringer og begrænsninger i undersøgelsen med træningsprojektet som omdrejningspunkt, vil det være interessant at foretage en lignende undersøgelse med et mere praktisk orienteret idrætsforløb, hvor det fysiologisk-teoretiske har et mindre fokus, for at se, om de samme udfordringer vil være gældende. Nærværende afhandlingen havde kun mulighed for at undersøge og undervise i træningsprojektet, hvormed ovenstående eksempler bevidner om, at UU og 6F-modellen her oplevede flere begrænsninger. Om det skyldes min manglende undervisningserfaring eller den didaktiske strukturering af undervisningen ikke kunne leve op til Undervisningsministeriets krav, vil være op til diskussion.

6.6 Opsummering af analysen

Formålet med dette afsnit er at belyse de vigtigste fund i analysen ud fra undersøgelsens indsamlet empiri, hvilket vil lede op til en diskussion af analysen.

Analysen viste, hvordan fang-fasen kan initiere til øget lyst og humør blandt elevgruppen. Elevernes interesse for emnet bliver fanget gennem humoristiske videoer, der samtidig fokuserer deres tankegang på det givne undervisningsemne og problemstilling. Det er tydeliggjort, hvordan fang-fasen kan være med til at vende stemningen blandt eleverne. Fasen kan fungere både som en emotionel- og kognitiv fang, hvor eleverne forholder sig til emnet uden at det er teoretisk funderet, men foregår i deres begrebsverden. Dermed viser analysen, at der er et potentiale for at gøre emnet relevant for eleverne og samtidig initiere lyst og engagement for undervisningen gennem fang-fasen.

Elevernes selvbestemmelse viser sig ydermere som et gennemgående tema, hvilket fungerer positivt for de fleste elever, der oplever en øget motivation 'ved selv at sammensætte det [træningspas]' (elev G). Oplevelsen af mere selvbestemmelse i undervisningen medvirker til et øget deltagelsesniveau blandt eleverne og et ejerskab over øvelserne, som eleverne selv er med til at konstruere. Derudover er der tegn på, at sociale medbestemmelse medfører øget motivation for aktiviteten. Dog er den øget selvbestemmelse i undervisningen ikke positiv for alle elever, idet elev B ikke har en oplevelse af at være 'et naturtalent til kroppen eller idræt', hvorfor hun har et større behov for lærerstyring ved at fremvise øvelserne først og dermed nedtone autonomien i undervisningen.

Forståelsen af faget viser desuden tegn på at have en indflydelse på elevernes engagement i undervisningen. I analysen bliver det tydeligt, at eleverne har forskellige opfattelse af koblingen mellem teori og praksis. Elev C oplever mere 'biologi' i undervisningen, hvilket kolliderer med hendes opfattelse af idræt, og skaber en negativ indvirkning på hendes motivation. Det er dog anderledes for flere af de andre elever, der oplever koblingen mellem teori og praksis som 'naturligt' og meningsfyldt, at undervisningen har en 'god kobling mellem teori og praksis'. Det kan skyldes elevernes forskellige opfattelser af faget, som Vogensen (2013) beskriver som fordoblingsproblematikken. Den praktiske del af idræt fylder mest for eleverne, det er den del, der er den 'fedeste', hvorfor flere af elever tilslutter sig elev G's perspektiv om, der skal være en 'god blanding af teori og praksis, uden det bliver for meget af det ene eller det andet' (elev G). Dermed kan elevernes opfattelse af idrætsfaget være afgørende for deres motivation og lyst til at deltage.

Derudover viser analysen indikationer på, at elevernes fritidsinteresser kan have indflydelse på deres opfattelse af undervisningen. For nogle af eleverne gælder det, at deres fritidsinteresser stemmer overens med undervisningsforløbet, hvor den undersøgende tilgang til styrketræning og fitness medfører en oplevelse af overførbarhed til fritiden. Det tyder på, at undervisningen ud fra 6F-modellen og elevernes undersøgende tilgang til læring kan være med til at indfri Undervisningsministeriets målsætning for idrætsfaget, ved at skabe en øget motivation for at fortsætte med idrætsaktiviteten uden for skolen. Det er dog tydeligst for de elever, hvor deres fritidsinteresse stemmer overens med undervisningsforløbet. Derfor kan man forestille sig, at elevernes interesse for forløbet har en indflydelse på deres motivation og deres generelle positive opfattelse af forløbet. Derfor er der et øget behov for at skabe interesse for de elever, som ikke kan identificere sig med det givne idrætsforløb, hvorfor fang-fasen potentielt kan være et middel til at skabe en øget lyst og interesse for forløbet, men det kræver, at underviser er bevidst om problematikken.

Det sidste gennemgående tema i analysen omhandler udfordringer med at bruge 6F-modellen i idrætsundervisningen. Som underviser U pointerer, er der en udfordring i at få eleverne til at fordybe sig i kvaliteten i de udførte bevægelser, såsom styrkeløft. Undervisningstilgangen initierer lyst, engagement og bliver mere håndgribelig for eleverne ved at tage udgangspunkt i en konkret problemstilling, men der er en tendens til, at det i højere grad bliver bevægelse fremfor bevægelseskvalitet. Dette vil være et problem for eksamen, idet størstedelen af eksamenstiden er afsat til den praktiskedel, hvor eleverne skal vise deres tekniskeformåen. Derfor må der være et øget fokus på 'bevægelseskvalitet' i 6F-modellen for idrætsundervisningen, såfremt tilgangen skal være brugbar. Derudover kan den fysiologiske teori være vanskelig at implementere i undervisningen med fokus på, at eleverne selv skal undersøge de teoretiske principper ud fra 6F-modellen. Her er der nogle strukturelle og tidsmæssige rammer, der udfordrer dette aspekt, idet idrætsundervisningen både indeholder en praktisk og en teoretisk del i træningsprojektet inden for en tidsramme på 90 minutter. Derfor vil det være interessant at undersøge, hvorledes disse udfordringer kan imødekommes.

7 Diskussion af analysen

Med dette diskussionsafsnit sammenholdes fortællinger fra analysen med relevant litteratur, i forsøget på at skabe en dybere og et mere nuanceret blik på fortællingerne, og den undersøgelsesbaserede undervisningstilgang i idrætsfaget. Afsnittet er inddelt i fire dele. Første del vil diskutere selvbestemmelsens indflydelse og elevernes oplevelser af denne. Anden del vil omhandle elevernes forskellige forudsætninger for idrætsundervisning og deres motivation, mens tredje del diskutere, hvilke udfordringer undersøgelsen støtter på, hvor underviser U's fortællinger og oplevelser af UU i idrætsfaget vil benyttes til at diskutere kvaliteten i undervisningen. Dette leder op til sidste del, en diskussion af, hvordan 6F kan fungere i praksis.

7.1 Selvbestemmelsens indflydelse

Gennem analysen er der vist tegn på, at brugen af 6F-modellen kan skabe en identifikativ regulering af ydre motivation for flere af eleverne, hvor træningsprojektet accepteres og værdsættes som personlig vigtigt. Der er en betydelig oplevelse af indflydelse og autonomi hos eleven, og dermed bevæger elevernes motivation sig hen mod en aktiv ydre motivation, udtrykt ved f.eks. elev F og elev D's fortællinger. Eleverne er fra to forskellige interviewgrupper, men deres udtagelser er gældende for begge grupper.

Dog er det vist, hvordan elev B's oplevelse af autonomien i undervisningen ikke er positiv i forhold til hendes opfattelse af sig selv, idet "(..) jeg ikke sådan et naturtalent til kroppen og idræt, sådan der. Så jeg skal sådan have at vide helt præcist, hvordan man gør, det er ikke sådan noget, der kommer naturligt.". Autonomien er for elev B ikke ensbetydende med en øget motivation. Hun efterspørger i stedet en struktureret undervisning. Elev B's oplevelse er derfor i tråd med Kirschner et al (2006) kritik af UU⁷ og de elevstyrede aktiviteter. Han mener, at det er nødvendigt, at læreren strukturerer undervisningen for at fokusere elevernes opmærksomhed på det fagligt relevante og reducere kompleksiteten. For elev B gælder det, at der ikke har været nok struktur i undervisningen. Omvendt er spørgsmålet, i hvilken udstrækning vil eleverne have mulighed for at opleve selvbestemmelse ved en øget styring i undervisningen, som elev B efterspørger? Der skal være en balance mellem tilpas frihed og styring inden for den lærerstyrede ramme, så eleverne føler sig kompetente og trygge ved undervisningsformen.

⁷ Undersøgelsesbaseret undervisning: UU

I modsætning til elev B, havde elev F og elev G en anderledes positiv oplevelse af autonomien, hvor de ikke havde en oplevelse af, 'hvornår skal vi i gang' (bilag 5). Både forudsætningerne for elevernes kompetence inden for idræt samt det, eleverne er vant til og forbinder med idræt, gør det derfor vanskeligt at skabe en autonomistøttende undervisning ud fra 6F-modellen, der er gavnligt for alle elever. En idrætslærer der gerne vil arbejde med en undersøgelsesbaseret undervisningsform, må derfor inddrage flere aspekter i undervisningen, for at øge motivationen, det er ikke nok kun at have fokus på autonomi.

Elev B's oplevelse af, at hun ikke er et 'naturtalent til kroppen og idræt' vil Reinhard Stelter beskrive som *kompetenceforventning og oplevelse af handlekompetence* (Stelter, 2000). I projektets idrætsundervisning opfordres eleverne til at undersøge specifikke løft, bevægelser og efterprøve disse samt sammensætte træningsprogrammer, der fremmer deres kondition mest muligt. Autonomien i undervisningen kan opfattes som en vanskelig opgave, da det kræves, at eleverne gør sig tanker og overvejelser om korrekt udførelse af disse aktiviteter. Hvis man som elev B ikke oplever handlekompetence i de undervisningssituationer, kan det have en negativ indflydelse på motivationen og eleven vil udvikle kompetenceforventning i forhold til lignende situationer i fremtiden (Stelter, 2000). Ifølge Stelter (2000) vil risikoen her være, at hun vil undgå de vanskelige opgaver, som hun betragter som værende personlige trusler. Det vil have en indflydelse på motivationen, vilje og lyst til at involvere sig i situationer, som ligner de oplevede situationer i undervisningen (Stelter, 2000). Derfor vil det være en fordel at have fokus på at skabe en oplevelse af handlekompetence for at fremme elevens personlige velvære og motivation i undervisningsforløbet.

Dette ses specielt for elev D og elev E, der har en positiv oplevelse af handlekompetence, som medfører en øget motivation for autonomien i undervisningen. Men som afsnit 6.4. også viser, tilegner elev A en oplevelse af handlekompetence gennem undervisningen, der giver hende tro på sine egne fritidsudfoldelser i fitnesscentret. Dermed er der tegn på, at autonomien i undervisningen giver elev A en positiv oplevelse af handlekompetence, idet hun opdager, hun godt kan finde ud af øvelser, som eleverne selv undersøger og sætter sammen i et træningsprogram og i hendes tilfælde, kan hun overføre dette direkte til sin fritid. En overførbarhed af undervisningsforløbet til elevernes fritidsinteresser viser, at det er med til at skabe en positiv oplevelse af undervisningen.

Hvis undervisningen bliver tilrettelagt efter elev B's efterspørgsler om en øget lærerstyring, hvordan kan man så forestille sig, at undervisningen bliver for de andre elever i gruppe 2 og gruppe 3? Elev F udtaler '(..) det synes jeg også er meget godt, hvis det ikke er for lang tid man sidder og får af vide,

hvad det er man skal. Så hellere komme i gang' (elev F). Han vil gerne i gang og derfor tiltaler denne undervisningsform ham. De forskellige elevforudsætninger og opfattelser af idrætsundervisningen, kan være udfordrende at rumme. Dog kan man argumentere for, at 6F-modellen har potentialet for at rumme alle eleverne og samtidig skabe niveaudifferentieret undervisning ved, at de elever, der har en oplevelse af handlekompetence, kan fortsætte ud fra den stillede problemstilling. For at det kan lykkes, afhænger det af underviserens kendskab til elevgruppen og lærerens opmærksomhed på at give feedback til eleverne. Som underviser må man være opmærksom på en elevtype som elev B, der har brug for at vide præcist, hvad man skal. Her bliver feedbackelementet i 6F-modellen essentielt, hvor man som underviser er nødsaget til at gå rundt til grupperne og finde ud af, hvor der er brug for formativ feedback, så alle fortsætter deres undersøgende arbejde og ikke går i stå. Her oplevede jeg en udfordring som ny underviser, da jeg manglede et kendskab til eleverne, hvorfor jeg ikke formåede at give feedback i den rækkefølge, der var nødvendigt.

I interviewet med underviser U., er det tydeligt, at han har et indgående kendskab til elevgruppen, idet ” (...) jeg tror også der er nogen elevtyper, der tænder på det her, men jeg tror også der er nogle, der er mere klassisk 'hvad skal jeg gøre' (...).” Derfor vil han sandsynligvis have et bedre overblik over, hvilken elevgruppe der skal have hjælp først og eksempelvis sikre, at elev B (og gruppe 1) har forstået problemstillingen og hjælpe dem i gang med deres forsk-fase førend de andre grupper. I mangel på bedre kendskab til eleverne, startede jeg i praksis med at gå til gruppen tættest på og fortsatte til den sidste gruppe, hvor elev B tilfældigvis var i denne. Havde jeg gjort det omvendt, kunne det muligvis have givet elev B et andet indtryk af undervisningen.

7.2 Forskellige forudsætninger

Eleverne har en fælles opfattelse af, at idrætsfaget er 'et afbræk fra hverdagen' og det faglige, hvor fysisk aktivitet er i fokus. Men de har forskellige forudsætninger for forløbet. Det kan derfor være vanskeligt at sige, hvorvidt Standage et al (2007) fund i sammenhængen mellem større indre motivation og autonomi er gældende for nærværende undersøgelse, idet elevernes fritidsinteresse kan være årsagen, at 6F-modellen fungerer bedre for nogle elever. Hverken elev B og elev C dyrker nemlig ikke fitness eller styrketræning i fritiden, hvor analysen viste elev C's manglende motivation for undervisningens forløb, hvorimod gruppe 2 og gruppe 3 har en fritidsinteresse, der stemmer overens med forløbet. Elevernes fortællinger i gruppe 2 og gruppe 3 tyder på, at den øgede selvbestemmelse i undervisningen ved 6F-modellen, skaber en større aktiv ydre motivation for disse

elever, hvilket elev A også giver udtryk for (jf. afsnit 6.4). Elevernes fortællinger viser tegn på, at de bevæger sig mellem identifikativ regulering og integreret regulering, ved at gøre de ydre motivationsfaktorer, der er i forløbet, til deres egne. Aktiviteterne i undervisningen værdsættes som personlig vigtige for disse elever grundet en oplevelse af kontrol og autonomi (Ryan & Deci, 2000). Hermed stemmer elevernes fortællinger overens med Ryan & Deci (2000) teori om, at en oplevelse af kontrol og autonomi gør, at man bevæger sig mod en mere aktiv form for ydre motivation.

Selvom eleverne har en fælles opfattelse af idrætsfaget, udfordrer forløbet og undervisningsformen eleverne forskelligt. Der er tegn på, at elevernes fritidsinteresse og kompetencer har indflydelse på, hvordan de opfatter autonomien og agerer i en mere teoretisk idrætsundervisning, end de er vant til. Analysen viser, at elever med oplevelse af handlekompetence og fritidsinteresse i styrketræning, finder undervisningsformen og teorien motiverende. Mens det er modsat for elever uden samme interesse og oplevelse af kompetence. Det tyder altså på, at der er behov for, at idrætsundervisningen skal kunne håndtere de forskellige elevforudsætninger, førend undervisningsformen kan fungere for hele elevgruppen. Det er bl.a. afgørende, at underviser har et indgående kendskab til elevgruppen og deres forskellige forudsætninger, så den formative feedback i 6F-modellen kan fungere ved at guide de elever, der har mest brug for det først. Dermed er det muligt som underviser at opretholde et refleksivt niveau hos eleverne, samtidig med at de har en positiv oplevelse af handlekompetence i undervisningssituationer.

På baggrund af ovenstående vil afhandlingen altså argumentere for, at der kan være et behov for en anderledes undervisningstilgang, der inddrager teori, så den ikke kolliderer med eleverne opfattelse af idrætsfaget og samtidig varetager elevernes forskellige forudsætninger. Det kan både være gældende for træningsprojektet og andre idrætsforløb, som skal indeholde en øget teoretisering grundet den nye gymnasireform (Undervisningsministeriet, 2017). Derudover har litteratur på området også vist, at der er foretaget tiltag i idrætsundervisningen, som fokuserer på deltagelse fremfor det er bestemte færdigheder, som eleverne skal tillære sig (Brooks & Magnusson, 2006). Dette kan man forestille sig, vil afhjælpe udfordringen med eleverne opfattelse og det øget fokus på teoretisk kunnen i idrætsfaget.

7.3 Kvaliteten i undervisningen

Denne del af diskussionen vil fokusere på de udfordringer, som analysen har vist ved implementeringen af 6F-modellen.

UU har potentialet for, at eleverne kan opnå en større konceptuel forståelse af den teoretiske viden, de skal benytte i den afsluttende rapport, ved selv at undersøge disse. Dog medførte UU nogle tidsmæssige udfordringer i at efterleve både det teoretiske og praktiske aspekt i forløbet.

En lektion varede ca. 90 minutter inklusiv tid til omklædning, hvilket gjorde det vanskeligt at gennemføre aktiviteter, hvor eleverne skulle undersøge praktiske elementer, såsom 'undersøg, hvad der er vigtigt i et valgfrit styrkeløft' uden, at det blev den traditionelle hel-del-hel undervisning, hvor jeg som lærer foreviser øvelsen (Rønholt & Peitersen, 2013). Og samtidig få eleverne til at undersøge fysiologiske termer eller koncepter, uden at det blev den traditionelle tavle-undervisning. I forsøget på at opnå begge elementer gik det udover kvaliteten af undervisningen, som analysen pointerer. Ifølge Alderman et al (2006) er det nødvendigt, at unge har tid nok til at øve færdigheder i idrætsundervisningen med fokus på kvaliteten. Dette vil give eleverne en oplevelse af kompetence, hvilket medfører en øget lyst for eleverne til at fortsætte med at deltage i fysisk aktivitet og prøve nye aktiviteter (Alderman, Beighle, & Pangrazi, 2006), hvilket er et af formålene med idrætsundervisningen (Undervisningsministeriet, 2018).

Man kan diskutere, om dette lykkes i nærværende undersøgelse. Underviser U. har bestemt, hvilket læringsmål hver undervisningsgang skal opfylde, så eleverne opfylder idrætsfagets krav. Det ses f.eks. i undervisningsplanen for klassisk styrketræning, hvor eleverne både skal opnå faglige mål og praktiske kompetencer ved blandt andet at kunne "vurdere tung styrketræningseffekt på aerobe præstationer, forstå principperne bag restitution og super compensation, samt udføre og forstå teknikken i et udvalgt løft" (Bilag 19). Undervisningen indeholder altså et fysiologisk aspekt, hvor eleverne skal opnå konceptuel forståelse af restitution, og i samme lektion få kendskab og kompetencer i et styrkeløft, de skal bruge i deres træningspas for at forbedre deres aerobe kapacitet.

Som det ses i analysen, løfter en gruppe drenge en vægtstand, uden teknisk forståelse eller fokus. Udover at det kan være skadeligt for eleverne, peger det på et mere generelt problem, man skal være opmærksom på med 6F-modellen: Eleverne kan være så fokuserede på at nå målet, at bevidstheden om bevægelseskvaliteten forsvinder. 6F-modellen har som præmis at overlade mere selvbestemmelse til eleverne, hvilket kan resultere i, at eleverne vil prioritere noget fremfor noget andet. Drengene

springer i forskfasen flere trin over i arbejdet med styrketræning, for at nå frem til selve øvelsen. Det tyder på, at deres indre interesse for at prøve deres træningspas overskygger kvaliteten i øvelsen, hvilket udfordrer undervisningsformen i forhold til idrætsfaget, der fokuserer på færdigheder. Spørgsmålet er, hvordan man kan inddrage noget i forløbet, der imødekommer udfordringen med elevernes prioritering, som modellens selvbestemmelse medfører, uden at bryde med 6F's pointer?

Man kan forestille sig at videooptagelse af eleverne kan bruges i en ny forskfase til at rette elevernes opmærksomhed mod kvaliteten i bevægelserne. Ved at eleverne optager hinanden på video og efterfølgende analyserer deres bevægelser og sammenligner med det, de allerede har undersøgt vha. beskrivelser og videoer på nettet, kan elevernes reflektive niveau forbedres samtidig med deres færdigheder. Desuden vil det muligvis kunne opfylde flere af kravene til idrætseksamen, da udførelsen af praktiske færdigheder og kritisk refleksion af egen udførelse, begge er en del af eksamensformen (Undervisningsministeriet, 2018).

7.4 Hvordan kan 6F fungere i praksis?

Ovenstående afsnit leder op til spørgsmålet om, hvorvidt 6F er en form, der fungerer for idrætsundervisningen? Som analysen viser, kan fang- og forudsætningsfasen gøre emnet relevant for elevgruppen. Den fungerer både som en kognitiv- og emotionel fang. Medbestemmelsen i undervisningen skaber en øget aktiv ydre motivation for elever, der har en personlig interesse eller en oplevelse af handlekompetence i forløbet. Dog giver selvbestemmelsen også eleverne mulighed for at prioritere i undervisningen, hvilket kan resultere i, at fokus på bevægelseskvalitet nedprioriteres. Yderligere er der en tidsmæssig udfordring i at koble teori og praksis, hvor det optimale for undervisningen vil være en ny cyklus, hvor eleverne kan undersøge fysiologien.

Et bud på, hvordan idrætsundervisningen kan drage fordel af en undersøgelsesbaseret undervisningsform, kan findes i et tværfagligt samarbejde med biologi. Bjørkelund, Elmose & Østergaard (2018) har igennem to projektperioder arbejdet med elever tværfagligt og undersøgelsesbaseret med fællesfaglige problemstillinger for biologi og idræt, med et tværfagligt udgangspunkt i menneskekroppens anatomi og fysiologi. Biologi og idræt deler naturvidenskabelig baggrund, men hvor idræt på alle uddannelsesniveauer har videnskabsteoretiske rødder i både naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora (Rønholt & Peitersen, 2013), har biologi primært sine rødder i naturvidenskaben (Bjørkelund, Elmose, & Østergaard, 2018). Det vil derfor være meningsfuldt, at fagene samarbejder inden for indholdstemaer om f.eks. anatomi og fysiologi samt

udvikling og træning (Bjørkelund et al., 2018), hvilket er i overensstemmelse med indholdet for træningsprojektet. Bjørkelund et al. (2018) fandt, at et tværfagligt UU-forløb i biologi og idræt, kan være med til at efterkomme de ministerielle krav til fagligt at kombinere teori og praksis i idræt, hvilket er en af undersøgelsens udfordringer. Dermed kan en inddragelse af biologi i et tværfagligt samarbejde, potentielt efterleve Alderman et al. (2006) krav om tid til, at eleverne kan forbedre deres færdigheder i idræt. For at det kan lade sig gøre, mener Bjørkelund et al. (2018), at det er essentielt, at de involverede lærere har nødvendige faglige og didaktiske forudsætninger inden for begge områder, før de kan vejlede og udfordre elever fagligt (Bjørkelund et al., 2018). Man kan også forestille sig, at et tæt samarbejde i faggrupperne kunne imødekomme dette, så det ikke kun udelukkende er lærere med uddannelse i både biologi og idræt, der kan arbejde med 6F-modellen i et tværfagligt forløb.

Østergaard (2016) og Bjørkelund et al. (2018) har desuden vist at den undersøgelsesbaserede tilgang kan skabe en bedre konceptuel forståelse i idrætsfaget og skabe større motivation for eleverne. Sidstnævnte har desuden vist, hvordan ikke-idrætsvante (samt ikke-biologivante) opnåede et større engagement i undervisningen (Bjørkelund et al., 2018). Derfor kan man forestille sig, at et tværfagligt samarbejde vil forbedre elevernes konceptuelle forståelse for fysiologien i et forløb som træningsprojektet samt skabe et større engagement i undervisningen. Det kan betyde, at fokus på teorien, færdigheder og præstationer i idrætsfaget mindskes.

Dog kan fangfasen med fordel benyttes i idrætsundervisningen. Ifølge Bybee (2009) skal fasen engagere eleverne i den givne situation, hvor de bliver motiveret til at deltage i den præsenterede problemstilling eller aktivitet. Som vist i analyseafsnittet 6.1. fungerer fangfasen både som en emotionel- og kognitiv fang for eleverne. Eksempler fra elever og underviser U. tyder på, at 6F-modellen i idrætsundervisningen har et stort potentiale for at gøre emnet relevant for denne elevgruppe, der har udfordringer i boglige fag, samt initiere lyst og engagement i nærværende undervisningsforløb. Fasen er med til at konkretisere en problemstilling eller opgave, som eleverne bliver stillet. Ifølge Jaakkola & Veermans (2015) er der studier, der viser, hvordan konkrete præsentationer i starten af en undervisning kan aktivere elevernes tidligere konceptuelle forståelse og erfaringer, hvorefter abstrakte præsentationer kan skabe en større konceptuel forståelse (Jaakkola & Veermans, 2015). Elev E fortalte om sin oplevelse at ”det er rart [...] at der er noget at fokusere på, i stedet for bare ’lav et træningspas’ (...). Det giver ikke mening bare at lave en træningsplan, hvis du ikke har noget forudsætning for det” (Elev E).

Konkretiseringen af en problemstilling om at forbedre en 4km, der referer til sidste undervisningsgang, er for eleven meningsfuldt, hvilket kan skabe en større konceptuel forståelse af træningsplanlægning (Jaakkola & Veermans, 2015) og en større aktiv form for ydre motivation (jf. afsnit 6.1.).

I et yderligere forsøg på at efterleve udfordringen med at få eleverne til at fokusere på kvaliteten, kan undersøgelsen finde inspiration fra Jørgensen et al. (2018). Jørgensen og kollegaer har udarbejdet begrebet *authentic microteaching* som model, hvor medbestemmelse og formidlingsdimensionen er centrale fokusområder i undervisningen. Gennem den didaktiske model engageres studerende ”i den akademiske fordybelse ved at involvere dem i den faglige formidlingsdimension” (Jørgensen, Winther, Svendler Nielsen, & Nybo, 2018, s. 55). Modellen består af tre faser. Første fase introducerer de studerende til det givne praksisområde, hvor læreren tilrettelægger korte forløb. Anden fase tager udgangspunkt i ”reciprocal peer teaching”, hvor de studerende underviser hinanden på skift. Mens tredje fase inkluderer korte undervisningsforløb, hvor de studerende skal undervise gymnasieelever, heraf *authentic microteaching* (Jørgensen et al., 2018). Modellen er udarbejdet til idrætsstuderende, der går fra at være deltagere i undervisningen til at være formidlere af et faglig indhold, hvor de studerende får muligheden for at undervise gymnasieelever i virkelighedsnære undervisningssituationer (Jørgensen et al., 2018). Hvis man forestiller sig, at denne tilgang kan benyttes i idrætsundervisningen på gymnasiet, hvor eleverne får muligheden for at undervise hinanden, altså i virkeligheden anden fase i form af *reciprocal peer teaching*, kan dette medføre et øget fokus på at arbejde med kvalitet i bevægelserne, når de selv skal fremvise og undervise i øvelserne. Det vil samtidig give underviseren mulighed for at kunne vejlede og guide en stor gruppe elever og skabe et større overblik over, hvem der har brug for ekstra opmærksomhed, så der ikke er elever, der udfører øvelserne forkert.

En udfordring idrætsfaget står overfor som prøvefag er, bl.a. tidsbegrænsningen i at opnå de faglige mål samt planlægningen af undervisningen. Ifølge underviser U. er lærerne på dette gymnasium afhængige af idrætsfaggruppen til at ”(..) lave noget materiale, man kan gøre brug af, men så bliver det i højere grad noget, man låner af andre.” Nutidens idrætslærer må drage fordel af sin faggruppe, for at kunne nå at planlægge undervisningen, hvorfor det vanskeliggør brugen af 6F modellen i idrætsundervisningen, hvis kun én idrætslærer benytter sig af denne undervisningsform. Derfor må der være en fælles konsensus om, at modellen skal bruges eller dele af modellen, førend det er realistisk, at den skal benyttes i idrætsundervisningen på gymnasieskolen. Dermed opfordrer nærværende afhandling til, at idrætslærere bliver bevidste om potentialet i 6F-modellen og inddrager

de elementer, de oplever som meningsfulde i et fælles samarbejde om at skabe en undervisning, der tager idrætsfaget nuværende udfordringer med i overvejelserne. Ovenstående kommer med mulige løsninger på, hvordan modellens udfordringer kan imødekommes. Heri kan der være et potentiale for at få eleverne til at fokusere på selv idrætsfaget gennem undersøgelse og nysgerrighed, og dermed mindske synliggørelsen af teoretiseringen og fokus på præstationer i nutidens idrætsundervisning. Derfor vil afhandlingen opfordre til yderligere undersøgelser, der tager disse udfordringer med i udviklingen af idrætsundervisningen.

8 Konklusion

Et af formålene med denne afhandling har været at undersøge, hvordan en undersøgelsesbaseret undervisningstilgang, udtrykt ved 6F-modellen, kan benyttes i idrætsundervisningen. Gennem analysen er det fremkommet, at modellen har potentiale for at initiere lyst og engagement blandt eleverne, og samtidig fokusere deres tankegang på den givne problemstilling for undervisningen. Fang-fasen har vist sig at fungere både som kognitiv- og emotionel fang. Desuden oplever flere af eleverne autonomien i undervisningen som motiverende. Dog viser undersøgelsen tegn på, at oplevelsen af den øget selvbestemmelse afhænger af elevens oplevelse af egen kompetence i undervisningen. Enkelte elever har udtryk, at de har behov for styring af idrætsundervisningen, da de ikke anser sig selv som 'naturtalenter' og dermed har en negativ oplevelse af kompetence i undervisningen, hvorfor de elever bliver udfordret ved den selvstændige tilgang, som 6F-modellen opfordrer til. Derfor er det vigtigt, at underviser har kendskab til elevgruppen og ved, hvor man skal starte den formative feedback, så alle elever oplever succes med undervisningen.

Desuden har analysen vist tegn på, at der er flere elementer, der er afgørende på elevernes opfattelse af undervisningen, hvor specielt fritidsinteresser og forståelsen af idrætsfaget, har indflydelse på elevernes oplevede motivation. De elever, hvis fritidsinteresser stemmer overens med forløbet, oplever stor aktiv form for ydre motivation, udtrykt ved tegn på identifikativ- og integreret regulering, som følge af autonomien i undervisning. Eleverne har en fælles opfattelse af idrætsfaget som et 'frirum' fra hverdagen, hvor fysisk aktivitet er i højsædet, og dermed adskiller faget sig fra andre gymnasiefag, der har et teoretisk fokus. Denne opfattelse kan kollidere med et teoretisk indlejret forløb som træningsprojektet, og muligvis også idrætsfaget generelt, da faget er underlagt en øget teoretisering i undervisningsforløbene som følge af den seneste gymnasireform. Derfor plæderer undersøgelsen for en tilgang, der implementerer teorien uden at påvirke elevernes glæde ved bevægelse og lyst til deltagelse. Hertil kan afhandlingens undervisningsform benyttes, men som det gennem analysen er vist, er der behov for ændringer i udformningen.

Undersøgelsen har vist en udfordring i at få alle elever til at fokusere på kvaliteten i bevægelserne. Selvbestemmelsen giver eleverne mulighed for at prioritere, hvor det for nogle elever betød, at deres indre lyst til udførelse af træningspas medførte en nedprioritering af bevægelseskvaliteten. Der er derfor et behov for et øget fokus på, at eleverne fejlretter hinanden og/eller selv har fokus på at forbedre bevægelseskvaliteten, for at leve op til eksamenskravet i idræt. Afhandlingen har diskuteret, hvordan underviser kan skabe et større fokus på kvalitet, ved at lade fang-fasen fokusere på dette

som en problemstilling for undervisningen og få eleverne videooptager hinanden for at analysere og fejlrette. Samtidig må underviser fokusere på denne udfordring gennem den formative feedback, som grupperne får undervejs i undervisningen. Derudover er det diskuteret, hvordan det kan være hensigtsmæssigt at inddrage et tværfagligt samarbejde mellem biologi og idræt. Yderligere diskuterer afhandlingen, hvordan authentic microteaching kan benyttes som inspiration til at få eleverne til at fokusere på deres kvalitet gennem undervisning af hinanden, og dermed imødekomme en af undersøgelsens store udfordringer.

9 Perspektivering

Det kan tænkes, at afhandlingens perspektiver kan benyttes af lærere, der ønsker inspiration til en anderledes idrætsundervisning og som kan se nogle udfordringer ved det øget fokus på færdigheder og teori jf. idræt som eksamensfag. Her kan afhandlingen bidrage med et blik på elevernes syn på idrætsfaget og medbestemmelse i undervisningen. Sekundært kan den benyttes som en praksisnær inspiration til, hvordan en elevcentret undervisning kan planlægges og gennemføres med fokus på at initiere elevernes lyst og autonome arbejde. Yderligere kan afhandlingen benyttes til at blive opmærksom på elementer af undervisningsformen, der kræver særlig opmærksomhed.

Jeg er undervejs i afhandlingen blevet opmærksom på nogle nye perspektiver, som kunne være interessante udforske nærmere:

Idrætsfaget har med den seneste gymnasireform gennemgået nogle forandringer, som stiller elever og lærer over for nye udfordringer, f.eks., hvad gør det, at faget er blevet et eksamensfag med øget fokus på præstation? I afhandlingen er det fremkommet, at der kan være et behov for at benytte en undervisningsform, der kan skabe positive læringsmiljøer og fordybende elevaktiviteter, for at teoretiseringen og præstationen bliver mindre tydeliggjort og skaber større motivation blandt flere elever. Det tyder nemlig på, at deres opfattelse af idrætsfaget, kolliderer med de ministerielle krav. Hertil kunne det være interessant at undersøge, hvilken indflydelse afhandlingens undervisningstilgang, kan have på et mere praktiskorienteret forløb fx basketball. Om dette vil inkludere flere elever i undervisningen, ved at begrænse synligheden af de ministerielle krav om teoretiske- og praktiske færdigheder. I forlængelse heraf, vil det være interessant at inddrage de skitserede idéer, nemlig hvordan undervisningsformen kan imødekomme undersøgelsens problemfelter.

Et andet perspektiv, der kunne være interessant at undersøge nærmere, er om undersøgelsens fund kan medtænkes i andre fag, idrætspsykologi eller idrætsteori for holdende på B-niveau. I den forbindelse har det i afhandlingen tydet på, at autonomi og initiering af ejerskabsfølelse i undervisningen, kan være med til at skabe et motiverende læringsmiljø.

Et tredje perspektiv tager udgangspunkt i undersøgelsens informanter. Det viste sig, at interviewdeltagerne overvejende var elever, der havde tilvalgt idræt på B-niveau, hvorfor det kunne være interessant, i videre undersøgelser at inddrage elever, der har fravalgt idræt-B og undersøge, hvordan disse elever oplever undervisningsformen og idrætsfaget.

Slutteligt vil jeg opfordre Undervisningsministeriet til at undersøge, hvilken indflydelse idrætsundervisningens fokus på præstation har for elevernes oplevelser af faget som 'frirum' fra en gymnasie-hverdag, hvor karakterer og præstationer i forvejen er i højsædet. Samt om der er måder, hvorpå eleverne kan få en oplevelse af ejerskab over deres egen undervisning, for at initiere en mere aktiv form for ydre motivation, fremfor at lade karakter være et ydrestyrende element for elevernes deltagelse i undervisningen.

10 Litteraturliste

- Agergaard, S., & Thing, L. F. (2015). Innovation, evidens og projektdesign. at udvikle et idrætsprojekt. . I L. F. Thing, & L. S. Ottesen, *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (s. 68-84). København: Munksgaard.
- Alderman, B. L., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (Februar 2006). Enchanging Motivation in Physical Education. *JOPERD, volume 77 No. 2.*, s. 41-51.
- Bjørkelund, A., Elmoose, S., & Østergaard, L. D. (4. 2018). Biologi og idræt - et funktionelt kompetenceudviklende tværfagligt samarbejde. *MONA: matematik- og naturfagsdidaktik. Tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere.*, s. 55-71.
- Brooks, F., & Magnusson, J. (2006). Taking part counts: Adolescents' experiences of the transition from inactivity to active participation in school-based physical education. *Health Education Research, 21(6)*, s. 872-883.
- Bybee, R. W. (2015). *The BSCS 5E instructional model: Creating teachable moments*. USA: the National Science Teachers Association.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado Springs, USA. : The Office of Science Education, National Institutes of Health.
- Capel, S., & Whitehead, M. (2013). What is psysical education? *Debates in physical education*, 3-22.
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science scope, 23 (6)*, s. 42-44.
- Croston, A., & Hills, L. A. (2017). The challenges of widening 'legitimate' understandings of ability within physical education. *Sport, Education and Society*, s. 618-634.
- Damsgaard, L., & Madsen, L. B. (2017). *Undersøgelsesbaseret naturfagsundervisning på GUX-Nuuk - undersøgelsesbaseret undervisnings indvirkning på gymnasiefremmede elevers motivation*. Københavns: Institut for Naturfagsdidaktik, Københavns Universitet.
- Dolin, J., & Kaspersen, P. (2013). Læringsteorier. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev, *Gymnasiepædagogik - en grundbog* (s. 156-207). København: Hans Reitzels Forlag.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *The Science Teacher, 70(6)*, s. 56.

- Evans, R., & Madsen, L. M. (Hentet d. 17.04.2019 2012). *Institut for Naturfagsdidaktik*. Hentet fra https://www.ind.ku.dk/ubnu/6fskabelon_2012.pdf
- Fuglsang, L., Olsen, P. B., & Rasborg, K. (2013). Introduktion. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 11-54). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Furtak, E. M., Seidel, T. I., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 82(3), s. 300-329.
- Gagne, M., & Deci, R. (2005). Self-Determination Theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 331-362.
- Halkier, B. (2014). *Fokusgrupper* (2. udgave, 4. oplag udg.). Samfundslitteraturen 2008, Narayana Press.
- Harlen, W. ((3) 2011). Udvikling og evaluering af undersøgelsesbaseret undervisning. *MONA - matematik- og naturfagsdidaktik*, s. 46-70.
- Hassmén, P., Hassmén, N., & Plate, J. (2005). *Idrætspsykologi*. København: Frydenlund.
- Hutters, C., & Schoop, S. (05. 04 2018). *Et gymnasium uden karakterer - vejen til bedre trivsel for de unge?* Hentet 4. 4 2019 fra EVA: <https://www.eva.dk/gymnasium-uden-karakterer-vejen-bedre-trivsel-unge>
- Højbjerg, H. (2013). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 289-324). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jarvis, P. (1999). *The Practitioner Researcher. Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jørgensen, S. I., Winther, H., Svendler Nielsen, C., & Nybo, L. (Årgang 13 nr. 24 2018). Authentic Microteaching” som akademisk lærings- og. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, s. 55-68.
- Jaakkola, T., & Veermans, K. (2015). Effects of abstract and concrete simulation elements on science learning. *Journal of Computer Assisted Learning* , s. 300-313.

- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Experimental, And Problem-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2). 75-86.
- Kristansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, L. B., & Andersen, H. M. (2013). Elevers motivation i undervisningen. I E. Damberg, J. Dolin, G. H. Ingerslev, & P. Kaspersen, *Gymnasiepædagogik - en grundbog* (s. 365-386). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kruse, S. (Nr. 2. 2013). Hvor effektive er undersøgelsesbaserede strategier i naturfagsundervisningen? *MONA : matematik- og naturfagsdidaktik : tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere*, s. 24-48.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView. Introduktion til et håndværk*. . København: Hans Reitzels Forlag.
- Marshall, J. C., & Alston, D. M. (2014). Effective, sustained inquiry-based instruction promotes higher science proficiency among all groups: A 5-year analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 25(7), s. 807-821.
- Mayer, R. E. (2004). Should There Be A Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? . *American Psychologist*, 59 (1), 14-19.
- Meyer, H. (2010). *Hvad er god undervisning?* . København: Gyldendal A/S.
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-Based Science Education - What Is It and Does It Matter? Results from Research Synthesis Year 1984-2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496.
- Ottesen, L., S. (2015). Observationsstudier i idrætsfeltet. I: L. F. (red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. København: Munksgaard.
- Rasmussen, L. T., Remvig, K., & Wien, C. (2017). Litteratur- og informationssøgning til opgaven. I L. Rienecker, & P. S. Jørgensen, *Den gode opgave* (s. 145-171).
- Raudaskoski, P. (2015). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I S. & Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Riga, F., Winterbottom, M., Harris, E., & Newby, L. (2017). Inquiry-Based Science Education. I K. S. Taber, & B. Akpan, *Science Education* (s. 247-261). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Rønholt, H., & Peitersen, B. (2013). *Idrætsundervisning - en grundbog i idrætsdidaktik*. København: Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Standage, M., Gillison, F., & Treasure, D. C. (2007). Self-Determination and Motivation in Physical Education. In M. S. Hagger, & N. L. Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. USA: Edwards Brothers.
- Stelter, R. (August, nr. 23-24. 2000). Motivation i idrætten. *Sport og Psyke, Dansk Idrætspsykologisk Forum*, s. 4-8.
- Svendler Nielsen, C. (2015). Videoobservation, videografisk deltagelse og filmisk etnografi. I L. F. (red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. København : Munksgaard.
- Tanggard, L., & Brinkmann, S. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann, & L. Tanggard, *Kvalitative metoder* (s. 501-517). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggard, L., & Brinkmann, S. (2013). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. & Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 29-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thing, L. F. & Ottesen, L., S. (2015). Det individuelle kvalitative interview. I L. F. (red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. København: Munksgaard.
- Ulriksen, L., Jensen, S. B., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. T. (2013). *Forstå, Fange og Fastholde - gymnasieelever, undervisning og interesse for naturfag*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Undervisningsministeriet. (3. april 2017). *Undervisningsministeriet, lærerplaner*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>
- Undervisningsministeriet. (marts 2018). *Idræt C, STX vejledning*. Hentet 4. april 2019 fra Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.: <https://uvm.dk/>

/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/idraet-c-stx-vejledning-2018.pdf?la=da

- Vallgård, S., & Koch, L. (2011). *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab (4. udgave ed.)*. København: Munksgaard Danmark.
- Vogensen, N. (2013). Idræt. I E. Damberg, J. Dolin, G. H. Ingerslev, & P. Kaspersen, *Gymnasiepædagogik - en grundbog* (s. 307-311). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wheeler, L., & Bell, R. (2012). Open-ended inquiry: Practical ways of implementing inquiry in the chemistry classroom. *The Science Teacher*, 79 (6), s. 32-39.
- Winther, H. (2015). Praktikerforskning. I L. F. Thing, & L. S. Ottesen, *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. København: Munksgaard.
- Wright, J., Macdonald, D., & Burrows, L. (2004). Critical inquiry and problem-solving in physical education. *University of Wollongong. Research Online. Faculty of Education*.
- Ytting, L. (2015). Videnskabsetik. I L. F. Thing, & L. S. Ottesen, *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (s. 425-441). København: Forfatterne og Munksgaard.
- Østergaard. (2015). Hermeneutisk fortolkning. I L. F. (red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning*. (s. 308-323). København: Munksgaard.
- Østergaard, L. D. (2016). Inquiry-Based Learning Approach in Physical Education: Stimulating and Engaging Students in Physical and Cognitive Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 87(2), 7-14. [1]
- Østergaard, L. D., Hagelskjær, J., Sillasen, M., & Bavnhøj, H. (2010). Inquiry-based science education – har naturfagsundervisningen i Danmark brug for det? *MONA - matematik- og naturfagsdidaktik*, s. 25-43. [2]