



University of Southern Denmark

Udskolingen I bevægelse

Et aktionsforskningsprojekt med henblik på udvikling af next practice idrætsundervisning

Hansen, Torben

Publication date:
2017

Citation for pulished version (APA):

Hansen, T. (2017). *Udskolingen I bevægelse: Et aktionsforskningsprojekt med henblik på udvikling af next practice idrætsundervisning*. Syddansk Universitet. Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet.

Go to publication entry in University of Southern Denmark's Research Portal

Terms of use

This work is brought to you by the University of Southern Denmark.
Unless otherwise specified it has been shared according to the terms for self-archiving.
If no other license is stated, these terms apply:

- You may download this work for personal use only.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying this open access version

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details and we will investigate your claim.
Please direct all enquiries to puresupport@bib.sdu.dk

Institut for Idræt og Biomekanik Forskningsenheden
Learning and Talent in Sport (LET'S)

Udskolingen I bevægelse

Et aktionsforskningsprojekt med henblik på
udvikling af next practice idrætsundervisning

Ph.d. afhandling - Torben Hansen



Ph.d.-afhandling

Udskolingen i bevægelse. Et aktionsforskningsprojekt med henblik på udvikling af next practice idrætsundervisning

©Torben Hansen

Forskningsenheden Learning and Talent in Sport (LET'S)

Institut for Idræt og Biomekanik

Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Syddansk Universitet

Odense, 2017

Hovedvejleder:

Lars Elbæk, lektor Ph.d., Syddansk Universitet

Medvejleder:

Per Jørgensen, Lektor emeritus Ph.d., Syddansk Universitet

Indleveret juli 2016

Bedømmelsesudvalg:

Mikkel Hansen, Lektor, Institut for Psykologi, Syddansk Universitet (Formand)

Lene Tanggaard Pedersen, Professor, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet

Mikael Quennerstedt, Professor, School of Health Science, Örebro Universitet

Ph.d. projektet er støttet af Kulturministeriets Forskningspulje og Odense Kommune, Børn- og Ungeforvaltningen

Forsidefotos: Torben Hansen, Tobias Nicolai & Mikkel Berg Pedersen



Forord

Denne afhandling er vokset ud af en mangeårig interesse og nysgerrighed for idrætspædagogik og -didaktik i tæt kobling med lysten til at udforske og udvikle idrætspraksis. Interessen blev især vakt, da jeg som undervisningsassistent i 2002 fik mulighed for at formidle boldspil for studerende på Idræt og Sundhed, Institut for Idræt og Biomekanik (IOB) på Syddansk Universitet. Dette var starten på en rejse, som jeg ikke selv havde forudset. Sidenhen fik jeg flere undervisnings- og udviklingsopgaver på IOB, hvilke i sidste ende resulterede i, at jeg i juli 2012 fik mulighed for at gå yderligere i dybden med idrætsundervisning i folkeskolen. For at dette har kunne lade sig gøre, har en række af mennesker og institutioner spillet centrale roller undervejs, hvorfor jeg gerne vil rette en stor tak til dem.

Projektet ville ikke være blevet til uden den økonomiske støtte fra Odense Kommunes Børn og Ungeforvaltningen. Endvidere har forhenværende pædagogisk skoleleder Bent Stockholm og konsulent Camilla Jarl været behjælpelige med adskillige indspark og informationer undervejs i projektet samt givet mig indsigt i og forståelse for mange vigtige detaljer. En stor tak til Kulturministeriets Forskningspulje og det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på Syddansk Universitet for ligeledes at bidrage med økonomisk støtte og dermed muliggøre dette projekt.

En stor tak skal lyde til de involverede projektlærere samt skolelederne på Søhussskolen, Rosengårdsskolen og Paarup Skole i Odense Kommune. Jeg er meget taknemmelig for at have mødt jer og har stor respekt for, at I turde kaste jer ud i *Udskolingen i bevægelse* ved siden af de utallige hverdagsopgaver, som I ligeledes skal løse. Endvidere skal de "eksterne eksperter", som har deltaget i forskellige workshops have en stor tak for at komme og bidrage med erfaringer, holdninger og ikke mindst gode ideer til projektet. En særlig tak til Dansk Skoleidræt, som bidrog konstruktivt med forskellige konsulenter gennem store dele af processen.

En stor tak skal lyde til min hovedvejleder lektor, ph.d. Lars Elbæk og medvejleder lektor emeritus, ph.d. Per Jørgensen. Uden jeres hjælp, støtte, kritik, opmuntringer og vedholdenhed ville dette projekt ikke være nået i land! En særlig tak til Lars Elbæk og min institutleder Jørgen Povlsen for at skabe rammer i løbet af projektet og prioritere det, der er vigtigere end et ph.d. projekt.

Forskningsenheden Learning and Talent in Sport (LET'S) på Institut for Idræt og Biomekanik som altid har været åbne for feedback, kommentarer og opmuntringer. Endvidere en stor tak til alle min nære kollegaer Ole Mathorne, Søren Svane Hoyer, Andreas Bolding Christensen, Esben Grunnet Hansen, Christina Blicher og Mads Hovgaard for opbakningen undervejs i processen og ikke mindst hjælpen i slutspurten. En særlig tak til Louise Kamuk Storm for den faglig sparring og Signe Vig Jensen for gennemlæsning.

Projektet ville ligeledes have mistet en del af sin gennemslagskraft, hvis jeg havde været foruden flere af de idrætsstuderende på Institut for Idræt og Biomekanik, som har været engagerede i projektets workshops. Her vil jeg især takke de tre specialestuderende Rene Gøttler, Emil Hansen og Kasper Bennedsen samt kandidatstuderende Mikael Hansen og Jacob Nørgaard for jeres sparring og refleksioner samt praktiske hjælp i forbindelse med workshops. Endvidere er der 20 andre studerende, som har deltaget i kortvarige perioder, men som også udviste stort engagement og bidrog med nysgerrighed og spændende refleksioner og konkrete ideer til praksis.

Det mangeårige samarbejde med mine tidligere kollegaer Anders Halling og Christian Louring Engell har haft stor indflydelse på min idrætspædagogiske forståelse og min praksis. Vores utallige faglige samtaler, diskussioner og udviklingsforløb har hver især bidraget til idrætsdidaktiske og – pædagogiske perspektiver som også har sat sit præg på *Udskolingen i bevægelse*.

Sidst men ikke mindst vil jeg gerne takke hele min familie, Lise, Laurits og Signe for opbakningen og støtten gennem hele processen samt Karen, Bent og mine forældre for at få hverdagen til at hænge sammen, mens projektet stod på.

Odense, juli 2016

Torben Hansen

INDHOLD

1. BEVÆGGRUNDE FOR UDSKOLINGEN I BEVÆGELSE?	10
1.1. IDRÆT = REKREATIVT AFBRÆK I EN BOGLIG SKOLEDAG.....	10
1.2. MANGLEDE RØD TRÅD I IDRÆTSUNDERVISNINGEN	11
1.3. FRAVÆR OG POLARISERING I IDRÆTSUNDERVISNINGEN	11
1.4. BEHOVET FOR NYE DIDAKTISKE LØSNINGER.....	12
2. PROBLEMFOMULERING, BEGREBSAFKLARING OG HISTORISKE FORANKRING	15
2.1. AFGRÆSNING AF FORSKNINGSPROJEKTET OG BEGREBSAFKLARINGER	15
2.1.1. <i>Didaktik og pædagogik i Udskolingen i bevægelse</i>	16
2.1.2. <i>Elevernes engagement</i>	17
2.2. LOCKOUT OG NY ARBEJDS TIDSAFTALE - PROJEKTETS HISTORISKE FORANKRING	17
3. INTRODUKTION TIL DET IDRÆTSPÆDAGOGISKE FORSKNINGSFELT	19
3.1. IDRÆTSDIDAKTIKKENS TRÆGHED	19
3.1.1. <i>Vil ændring af bekendtgørelsen skabe større engagement?</i>	22
3.2. HVORDAN KAN MAN FORANDRE IDRÆTSUNDERVISNINGEN?	22
3.3. HVORDAN ENGAGERES ELEVERNE I IDRÆTSUNDERVISNINGEN?	23
3.3.1. <i>Cooperative learning, Teaching Games for Understanding, Sport Education</i>	24
3.4. DANSKE FORSKNINGSPROJEKTER OM IDRÆTSUNDERVISNING I FOLKESKOLEN	25
3.5. UDVIKLING AF NEXT PRACTICE ...FREM FOR (NÆST-)BEST PRACTICE.....	27
4. VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER	30
4.1. DEN FLYDENDE ONTOLOGI SOM UDGANGSPUNKT	30
4.2. EPISTEMOLOGISK UDGANGSPUNKT	31
4.3. VIDENSKABSTEORETISKE INSPIRATIONSKILDER.....	33
4.3.1. <i>Systemteorien og autopoietiske systemer</i>	34
5. AKTIONSFORSKNING SOM FORSKNINGSDESIGN	38
5.1. AKTIONSFORSKNINGENS OVERORDNEDE KARAKTERISTIKA	38
5.2. PROJEKTETS TILBLIVELSE.....	40
5.3. MIN FORFORSTÅELSE FORUD FOR PROJEKTET.....	41
5.4. AKTIONSFORSKNINGSPROCESSEN I UDSKOLINGEN I BEVÆGELSE	42
5.4.1. <i>Pædagogisk aktionsforskning – Participatory Action Research</i>	42
5.4.2. <i>Appreciative Inquiry – Se frem i stedet for tilbage</i>	45
5.4.3. <i>Den didaktiske relationsmodel som model for aktionsforskning</i>	47

5.4.4. Prejekt-projekt modellen	49
5.4.5. Udskolingen i bevægelses aktionsforskningsmodel.....	51
5.5. ETISKE OVERVEJELSER I PÆDAGOGISK AKTIONSFORSKNING	51
5.6. ETABLERING AF PARTNERSKAB MELLEM FORSKER OG DELTAGERNE	53
5.6.1. Tillid mellem de interagerende videnssystemer	56
5.7. VIDEN I AKTIONSFORSKNING	57
5.8. VALIDITET I UDSKOLINGEN I BEVÆGELSE	59
6. FORANDRINGSMETODER OG WORKSHOPS	62
6.1. BESKRIVELSE AF DE INVOLVEREDE SKOLER OG DELTAGENDE LÆRERE.....	62
6.1.1. Beskrivelse af Paarup Skolen og de deltagende lærere.....	62
6.1.2. Beskrivelse af Søhusskolen og de deltagende lærere.....	63
6.1.3. Beskrivelse af Rosengårdsskolens og de deltagende lærere.....	65
6.2. PROJEKTETS OVERORDNEDE STRUKTUR.....	66
6.3. FASE 1 – STATUS OG VISION	67
6.3.1. Introduktionsmøde – september 2012.....	68
6.3.2. Workshop 1 – december 2012	69
6.3.3. Workshop 2 – januar 2013.....	71
6.4. FASE 2 – PLANLÆGNING	72
6.4.1. Workshop 3 – april 2013 (aflyst)	72
6.5. FASE 3 – HANDLING.....	73
6.5.1. Workshop 4 – august 2013	75
6.5.2. Workshop 5 – oktober 2013	76
6.5.3. Workshop 6 – januar 2014.....	78
6.6. FASE 4 – FORANKRING	78
6.6.1. Workshop 7 – marts 2014	79
6.6.2. Workshop 8 – juni 2014.....	80
6.6.3. Workshop 9 – september 2014.....	80
6.7. FASE 5 – EVALUERING.....	82
6.7.1. Workshop 10 – november 2014.....	82
7. FORSKNINGSMETODISKE OVERVEJELSER.....	85
7.1. KVALITATIVE METODER.....	86
7.1.1. Gruppeinterview	86
7.1.2. Outsider witness.....	87
7.1.3. Observation.....	88

7.1.4. Feltnoter, videoklip og billeder	90
7.1.5. Semistrukturerede livsverdensinterview	91
7.1.6. Post-Teaching Reflective-Analysis	92
7.2. HVAD OG HVORNÅR HAR JEG GENERERET EMPIRI	93
7.3. ANALYSESTRATEGI	95
7.3.1. Induktive og deduktive kodningsstrategier	96
7.3.2. Analyse med NVivo og andre hjælpemidler	98
7.3.3. "Within case" analyse og "cross case" analyse	99
8. VIRKSOMHEDSTEORIEN SOM ANALYTISK RAMME	101
8.1. VIRKSOMHEDSTEORIENS BAGGRUND OG RELEVANS	101
8.2. 3. GENERATION VIRKSOMHEDSTEORI	103
8.3. VIRKSOMHEDSTEORIENS ANALYSEBEGREBER I <i>UDSKOLINGEN I BEVÆGELSE</i>	105
8.3.1. Virksomhedsteoriens fem principper	107
8.4. EKSPANSIV LÆRING OG BATESONS LÆRINGSNIVEAUER	108
8.4.1. Ekspansiv læring og læring III	109
8.5. EN LÆRINGSTEORI SKAL KUNNE BESVARE FIRE FORHOLD	111
8.6. RESULTATAFSNITTETS OPBYGNING	113
9. CASE 1 – WORKSHOPS	115
9.1. NEXT PRACTICE	115
9.1.1. Visionen – Idræt som livets legeplads	116
9.1.2. Next practice - fra brainstorm til didaktiske principper	117
9.1.3. Idrætsdidaktiske principper	118
9.1.4. En supplerende kompetencemodel	121
9.1.5. Bagvedliggende pædagogiske overvejelser	122
9.2. WORKSHOPPENES FORMÅL - OBJEKT	122
9.2.1. Forståelse af formålet med Udskolingen i bevægelse	122
9.2.2. Visionen om fremtidens undervisning vs. skolereformens realitet	124
9.3. IDRÆTSLÆRERNES MOTIVATION OG ENGAGEMENT (SUBJEKTER)	125
9.4. FORANDRINGSMETODER (MEDIERENDE ARTEFAKTER)	126
9.4.1. Studerendes positive naivitet som forstyrrelseselement	126
9.4.2. Konkretiserende handlingsanvisninger og strukturering af formål	127
9.4.3. Teori, didaktiske modeller og praksis	128
9.4.4. Udvikling af undervisningsforløb	130
9.5. REGLER	131

9.5.1. Lærerenes forventninger til idrætskurser	131
9.6. FÆLLESSKAB	132
9.6.1. Læringsmiljøet.....	132
9.7. LÆRERNES FÆLLES DELTAGELSE PÅ WORKSHOPS (ARBEJDSDELING)	133
9.8. SAMMENFATTENDE ANALYSE AF FREMMENDE OG HÆMMENDE ELEMENTER I WORKSHOPS.....	134
9.8.1. Multivoicedness og det tredje rum for læring.....	134
9.8.2. En forstyrrende start (!/?).....	135
9.8.3. Tid til at forny sig.....	136
10. CASE 2 - IDRÆTSLÆRERTEAMET PÅ SØHUSSKOLEN.....	137
10.1. IDRÆTSLÆRERNES FORMÅL MED IDRÆTSENDERSNINGEN (OBJEKT).....	137
10.1.1. Lektionsplanernes formaliserede formål.....	138
10.2. IDRÆTSLÆRERNES ENGAGEMENT OG MOTIVATION (SUBJEKTER).....	140
10.2.1. Hvis ikke jeg var blevet tvunget til at være med... ..	141
10.2.2. Jeg fik virkelig lyst at arbejde med min idrætslæreridentitet.....	141
10.3. DIDAKTISKE HANDLINGER (MEDIERENDE ARTEFAKTER)	142
10.3.1. Idrætsundervisningens organisering.....	142
10.3.2. Underviserrollen	143
10.3.3. Indhold	144
10.3.4. Forløbets varighed.....	145
10.4. IDRÆTSFAGET VAR NEDPRIORITERET - REGLER	145
10.5. FÆLLESSKAB	146
10.5.1. Det lærende arbejdsfællesskab.....	146
10.5.2. Fællesskabet med eleverne.....	147
10.6. ARBEJDSDELING.....	148
10.6.1. Fra frikvarterssnak til velforberedt undervisning	148
10.7. RESULTAT AF NEXT PRACTICE IDRÆTSENDERSNINGEN	149
10.8. SAMMENFATTENDE ANALYSE	150
10.8.1. Den gode relation	151
10.8.2. Grundig forberedelse var fremmede for kompromisløshed	152
11. CASE 3 – IDRÆTSLÆRERTEAMET PÅ ROSENGÅRDSSKOLEN	154
11.1. IDRÆTSLÆRERNES FORMÅL MED IDRÆTSENDERSNINGEN (OBJEKT).....	154
11.2. IDRÆTSLÆRERNES MOTIVATION OG ENGAGEMENT (SUBJEKTER).....	157
11.2.1. Jeg blev den lærer, jeg ønskede at være.....	157
11.2.2. Det her kan ændre praksis i folkeskolen.....	158

11.2.3. <i>Jeg fik en ny uddannelse</i>	159
11.3. DIDAKTISKE HANDLINGER (MEDIERENDE ARTEFAKTER).....	160
11.3.1. <i>Idrætsundervisningens indhold</i>	160
11.3.2. <i>Organisering af idrætsundervisning</i>	161
11.3.3. <i>Underviserroller</i>	162
11.3.4. <i>Rammefaktorer – undervisningsforløbenes varighed</i>	163
11.4. DE DIDAKTISKE ANTAGELSER (REGLER).....	163
11.4.1. <i>Reglen – kosmos skaber mest kvalitet</i>	163
11.4.2. <i>Reglen – idrætsslæreren er eksperten</i>	164
11.5. FÆLLESSKAB	164
11.5.1. <i>Et tillidsfuldt fællesskab</i>	164
11.5.2. <i>Et enigt fællesskab</i>	165
11.5.3. <i>Fællesskab med eleverne</i>	165
11.6. ARBEJDSDELING.....	166
11.6.1. <i>Det samarbejdende lærerteam</i>	167
11.7. RESULTAT AF NEXT PRACTICE IDRÆTSUNDERVISNINGEN	168
11.8. SAMMENFATTENDE ANALYSE	170
11.8.1. <i>Opgøret med historicitet</i>	170
11.8.2. <i>Det trygge og tillidsfulde rum for ekspansiv læring</i>	171
11.8.3. <i>Flere lærere skal trække og udvikle i samme retning</i>	172
12. CASE 4 – IDRÆTSSLÆRERTEAMET PÅ PAARUP SKOLE	174
12.1. IDRÆTSSLÆRERNES FORMÅL MED IDRÆTSUNDERVISNINGEN (OBJEKT).....	174
12.2. IDRÆTSSLÆRERNES MOTIVATION OG ENGAGEMENT (SUBJEKTER).....	177
12.2.1. <i>Lærernes motivation ved projektets start</i>	177
12.2.2. <i>Sofies kamp om overbevisning</i>	177
12.2.3. <i>Overhalede virkeligheden projektet?</i>	180
12.2.4. <i>Ændring af lærernes holdninger</i>	181
12.3. DIDAKTISKE HANDLINGER (MEDIERENDE ARTEFAKTER)	181
12.3.1. <i>Lektionernes indhold</i>	181
12.3.2. <i>(Valg af) underviserrolle</i>	183
12.3.3. <i>Lektionernes organisering</i>	185
12.3.4. <i>Undervisningsforløbenes varighed</i>	186
12.3.5. <i>Sammenfatning af de didaktiske handlinger</i>	186
12.4. SKOLENS SKREVNE OG USKREVNE REGLER	186

12.4.1. Vi er et minigymnasium.....	187
12.4.2. Juleturneringen.....	187
12.5. FÆLLESSKAB	187
12.5.1. Vi er privatpraktiserende lærere	187
12.5.2. Vi kan sagtens gå på kompromis med hinanden	188
12.5.3. Fællesskab med eleverne	189
12.6. ARBEJDSDELING.....	190
12.6.1. Rotationsprincippet.....	190
12.6.2. Det er svært når, vi er tre mennesker	191
12.7. RESULTAT AF NEXT PRACTICE IDRÆTSUNDERVISNINGEN	192
12.8. SAMMENFATTENDE ANALYSE AF IDRÆTSLÆRERNE PÅ PAARUP SKOLE.....	193
12.8.1. Idrætsfaglige logikker	194
12.8.2. Samarbejdskulturen.....	195
13. TVÆRGÅENDE ANALYSE AF UDVIKLINGEN AF NEXT PRACTICE.....	197
13.1. FASE 1 – KRITISK REFLEKSION	198
13.2. FASE 2 – HISTORICITET	199
13.2.1. Idrætsdidaktiske antagelser (regler).....	199
13.2.2. Privatpraktiserende lærere vs. samarbejdende lærere.....	200
13.3. FASE 3 – UDVIKLING...OG DET TREDJE RUM FOR LÆRING	202
13.4. FASE 4 – AFPRØVNING...UNDER FORUDSÆTNING AF DET TÆTTE LÆRERSAMARBEJDE	203
13.4.1. Det tætte lærersamarbejde	203
13.5. FASE 5 – ANVENDELSE AF NEXT PRACTICE OG HÅNDTERING AF MODSTAND	205
13.6. FASE 6 - REFLEKSION	206
13.7. FASE 7 – KONSOLIDERING AF NEXT PRACTICE	207
14. DISKUSSION AF UDSKOLINGEN I BEVÆGELSES RESULTATER.....	209
14.1. DISKUSSION AF FORANDRINGSMETODEN I UDSKOLINGEN I BEVÆGELSE	209
14.1.1. Armslængdeprincippet og et (alt for) omfattende formål	210
14.1.2. Boundary crossing.....	211
14.1.3. Udvikling af praksisfællesskaber	213
14.1.4. Tid og strukturer for forandring af undervisningspraksis.....	216
14.1.5. "The missing link" – fra workshop til afprøvning af next practice	218
14.1.6. Udkast til en forandringsmodel.....	221
14.2. DISKUSSION AF NEXT PRACTICE I RELATION TIL ANDRE STUDIER.....	223
14.2.1. Det lange undervisningsforløb.....	223

14.2.2. Temabaseret undervisning med fokus på kulturelle værdier	224
14.2.3. Gruppeorganisering med fokus på læringsmiljøet.....	225
14.2.4. Undervisningen skal tage afsæt i formål og mål frem for i aktiviteter.....	226
14.2.5. Feed up, Feedback, Feedforward	227
14.2.6. Idrætsundervisning handler både om krop og hoved.....	228
14.2.7. Opsummering af de didaktiske principper	228
14.3. DISKUSSION AF FORSKNINGSDESIGN.....	230
14.3.1. Kritik af virksomhedsteorien som analytisk perspektiv.	230
14.3.2. Refleksion over forskning- og analysemetoder.....	231
14.3.3. Et forskningsetisk ansvar?.....	232
14.3.4. Den demokratiske proces og deltagelsesperspektivet.....	233
14.3.5. Viden i udskolingen i bevægelse.....	233
14.3.6. Aktionsforskning giver indsigt i reproducerende idrætspraksis.....	235
15. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING.....	237
15.1. HVILKE IDRÆTSDIDAKTISKE PRINCIPPER FREMMER BEDST ELEVERNES ENGAGEMENT I UDSKOLINGENS IDRÆTSUNDERVISNING?.....	237
15.2. HVILKE FAKTORER HAR ISÆR VÆRET HÆMMENDE ELLER FREMMENDE FOR UDVIKLING AF EKSPANSIV LÆRING OG SKABELSE AF NEXT PRACTICE HOS IDRÆTSLÆRERNE PÅ DE DELTAGENDE TRE SKOLER?.....	238
15.2. HVORDAN KAN MAN MED AFSÆT I ERFARINGER FRA <i>UDSKOLINGEN I BEVÆGELSE</i> UDVIKLE EN MODEL, DER KAN BIDRAGE TIL VIDEREUDVIKLING AF IDRÆTSLÆRERNES UNDERVISNING?	240
15.4. PERSPEKTIVERING VEDRØRENDE FUND FRA UDSKOLINGEN I BEVÆGELSE.....	241
15.4.1. Udskolingen i bevægelses fund i relation til eleverne.....	241
15.4.2. Fund i relation til læreruddannelsen og videreuddannelse af idrætslærere.....	242
DANSK RESUMÉ.....	243
ENGLISH SUMMARY	246
LITTERATUR.....	249
BILAG.....	259
BILAG 1: INTERVIEWGUIDE TIL INDIVIDUELT INTERVIEW MED LÆRERE	259
BILAG 2: PROGRAM WORKSHOP 1 - DEN 04 - 05 DEC. 2012	261
BILAG 3: "DEN RØDE TRÅD" - IDEER TIL PROGRESSION I UDSKOLINGENS IDRÆTSUNDERVISNING.....	264
BILAG 4: IDÉMATRIX.....	266
BILAG 5: INFORMATION TIL FORÆLDRE OG ELEVER.....	267

1. Bevæggrunde for *Udskolingen i bevægelse*?

I dette kapitel skitserer jeg kort projektets bevæggrunde med henblik på efterfølgende at indkredse afhandlingens problemformulering. Kapitlet er hovedsageligt baseret på den viden evalueringsrapporterne *"Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse"* (EVA, 2004) og opfølgningen *"Status på Idrætsfaget"* (Seelen & Munk, 2012) har genereret om idrætsundervisningen i udskolingen (7. – 9 klasse). *"Idræt i folkeskolen"* (EVA, 2004) havde fokus på at afdække faktorer med betydning for, at idræt i folkeskolen udvikler den faglighed, der er beskrevet i fagets formål og i de centrale kundskabs- og færdighedsområder (EVA, 2004, p. 7). Med *"Status på Idrætsfaget"* (Seelen & Munk, 2012) (herefter *SPIF*) kom en opfølgning af *"idræt i folkeskolen"* (herefter *IiF*), der gav mulighed for at se på udviklingen inden for idrætsfaget i perioden 2004-2012 inden for en række områder. I det følgende skitserer jeg nogle udvalgte emner fra rapporterne, som har dannet udgangspunkt for nærværende projekts problemstilling.

1.1. Idræt = rekreativt afbræk i en boglig skoledag

IiF-rapporten konkluderer, at lærerne gerne vil se idræt som et kundskabs- og dannelsesfag, og de har visioner for udviklingen. I den daglige undervisning er fagets ambitioner og visioner, især på de ældste klassetrin, imidlertid fortrængt til fordel for bevægelse, boldspil og et rekreativt afbræk i en boglig skoledag (EVA, 2004, p. 13). Rapporten beskriver, at *"grundlæggende betragter idrætslærerne idræt som et bevægelsesfag, hvor eleverne skal have det sjovt og få sved på panden"*. (EVA, 2004, p. 13). I SPIF rapporten skitseres et lignende billede, hvor lærerne og lederne betragter det som idrætsfagets vigtigste opgave, at eleverne får et brud med den boglige undervisning (Seelen & Munk, 2012, p. 47). SPIF rapporten konkluderer således, at idrætsundervisningens fokus fra lærernes side i lighed med 2004 fortsat er på *at lave noget frem for at lære noget*, hvor lærerne vægter oplevelsesdimensionen og at eleverne får et brud med den daglige undervisning højere end læringsdimensionen (Seelen & Munk, 2012, p. 14). Med afsæt i lærernes praksis med fokus på idrætsundervisningen som et rekreativt afbræk fra den boglige undervisningen er det, ud fra et læringsperspektiv, nærliggende at påpege, at idrætsfaget har brug for et kvalitetsløft.

1.2. Manglede rød tråd i idrætsundervisningen

Med afsæt i konklusionen af idrætsundervisningen som et rekreativt afbræk fra den boglige undervisning, opstår et billede af en idrætsundervisning som værende mangelfuld i forhold til at skabe en rød tråd mellem lærernes formål og praksis. Således konkluderer SPIF rapporten, at anvendelsen af idrætsfagets formelle bekendtgørelse, Fælles Mål, er mangelfuld. Endvidere påpeges en diskrepans mellem lærernes oplevelse af faglige mål og anvendelsen af disse (Seelen & Munk, 2012, p. 38ff) hvilket giver anledning til at stille spørgsmålstegn ved, i hvor høj grad Fælles Mål reelt yder indflydelse på idrætstimerne. Dette ville principielt set ikke være så bekymrende, hvis undervisningen havde nogle andre formål, som lærerne arbejdede ud fra. Men som det fremgik i forrige afsnit er lærernes formål hovedsageligt et rekreativt afbræk, hvor det vigtigste er at have det sjovt. Jeg vil ikke undsige mig, at det er vigtigt, at eleverne oplever idrætsundervisningen som værende "sjov". Men at "sjov" er fagets centrale bidrag vil jeg imidlertid stille mig undrende overfor og med afsæt heri finder jeg det ligeledes svært at argumentere for idrætsfagets berettigelse i en uddannelsesinstitution som folkeskolen. Argumentet om fagets berettigelse bliver mere aktuelt, når jeg i det følgende, vil problematisere, at det kun er en udvalgt skare af elever, der opfatter faget som sjovt.

1.3. Fravær og polarisering i idrætsundervisningen

SPIF rapporten konkluderer, at elevernes fravær i idrætsundervisningen siden 2004 enten er det samme eller blevet højere (Seelen & Munk, 2012, p. 79). Rapporten peger desuden på, at der er flere piger end drenge, der er fraværende, hvilket er identisk med mønsteret fra 2004 (Seelen & Munk, 2012, p. 79). Årsagen til fraværet synes at være forskelligt afhængigt af, om det er elever eller lærere, man kommer i dialog med. Lærerne peger på et kulturelt fænomen og mener, at eleverne er *"forkælede uanset og rynker på næsen næsten uanset hvad de præsenteres for af aktiviteter"* (Seelen & Munk, 2012, p. 80). Eleverne mener derimod, at idrætsundervisningen ikke er meningsgivende, hvilket blandt andet skyldes, at de ikke lærer noget, at det ikke er prøvofag og at det er lettere at pjække fra end fra de øvrige fag (Seelen & Munk, 2012, p. 81). SPIF rapporten fokuserer på fravær med afsæt i lovlig eller ikke lovlig fysisk tilstedeværelse i idrætsundervisningen, men forholder sig ikke til såkaldte "ribbevægløbere" (Lyngstad, 2010). Lyngstad beskriver ribbevægløbere som elever, der løber langs med ribberne i gymnastiksalen i boldspil og som tilsyneladende deltager i de fysiske

aktiviteter, men som reelt set ikke trives i idrætsfaget. Eleverne er samvittighedsfulde og bestræber sig på ikke at afsløre, at de føler sig utilpas i idrætsundervisningen. Et norsk studie med 2000 unge viste, at 12 procent af de unge ikke kunne lide idrætsundervisningen, mens 32 procent ikke kunne lide formidlingen af faget (Säfvenbom, 2010). Internationale studier af blandt andet Fenczyn & Szmigiel (2006), Kalogiannis (2006), Enright & O'Sullivan (2010) Fisette (2011) og Cardinal, Yan & Cardinal (2013) har dokumenteret lignende forhold, hvorfor jeg mener, at det er sandsynligt, at lignende forhold gør sig gældende i idrætsundervisningen i folkeskolen og at en stor gruppe af elever således ikke engagerer sig i idrætsfaget.

Slutteligt beskriver SPIF og IiF rapportererne, at man ikke har været i stand til at løse de udfordringer, der er forbundet med polariseringen af de unge. Denne polarisering handler blandt andet om forskelle inden for sundhed, fysisk aktivitet (Sundhedsstyrelsen, 2011, p. 79) og idrætsdeltagelse (Pilgaard, 2008, p. 7). Ifølge SPIF rapporten er polariseringen også blevet synlig i idrætsundervisningen og den vurderes af lærerne til at være øget siden 2004 (Seelen & Munk, 2012). Lærerne giver endvidere udtryk for, at det ikke er lykkedes at finde de rette løsninger på at håndtere denne problemstilling hensigtsmæssigt, idet deres tiltag kun imødekommes af enten den ene pol, de meget fysisk aktive eller den anden pol, de elever, som er meget lidt fysisk aktive. Idrætslærerne står dermed over for den udfordring, at de skal opfinde didaktiske løsninger på, hvordan man engagerer hele målgruppen i idrætsundervisningen. De skal sikre, at både fagligheden og læringsdimensionen i idrætsundervisningen højnes og dermed tilgodese elever med stort erfaringsgrundlag i idræt samt elever med begrænset erfaringsgrundlag.

1.4. Behovet for nye didaktiske løsninger

På trods af omfattende datamateriale rummer både SPIF og IiF-rapporten nogle metodiske udfordringer. Mens IiF bygger på selvevaluering, har SPIF været udformet med afsæt i både spørgeskema og interviews. Disse metodiske tilgange giver mulighed for en social desirability effekt (Bryman, 2008, p. 165), hvor idrætslærerne tegner et mere positivt billede af idrætsfaget og idrætsundervisningen. Dette skyldes, at de valgte metodiske tilgange giver mulighed for, at respondenter kan have en tendens til at afstemme deres besvarelser med, hvad der er socialt acceptabelt frem for, hvad de reelt mener. Det kan både komme til udtryk ved overrapportering af god praksis eller underrapportering af dårlig praksis, hvilket kan føre

til et forvrænget og mere positivt billede af virkeligheden.

Sammenholdes SPIF-rapporten (Seelen & Munk, 2012) med evalueringsrapporten fra 2004 (Evalueringinstitut, 2004) opstår der samlet set et billede af en række udfordringer inden for idrætsfaget, som ikke er blevet løst i perioden fra 2004-2012. Betragtes disse konklusioner ud fra en sundhedsdiskurs, hvor idrætsfagets legitimering er hængt op på folkesundhed, ville jeg muligvis være mindre kritisk. Med afsæt i rapporterne ser det ud til, at hovedparten af eleverne bevæger sig. Men betragtes idrætsfaget ud fra et dannelses- og læringsperspektiv, hvor faget – i lighed med andre fag i skolen – handler om læring og uddannelse, bør resultaterne betragtes mere kritisk. Netop læringsdimensionen i idrætsfaget kan betvivles med afsæt i synet på idrætsfaget som rekreativt og lærernes manglende bevidsthed om formål i faget. I de udfordringer jeg har skitseret i "idræt = rekreativt afbræk fra den boglige undervisning", "manglende rød tråd i idrætsundervisningen" og "fravær og polarisering i idrætsundervisningen" har jeg blot skitseret nogle få udpluk af disse udfordringer. Udfordringerne anskuer jeg som værende vævet ind i hinanden. De kan ikke løses hver for sig, men ved at anskue udfordringerne som en kompleks helhed, mener jeg, at det er muligt at finde nye måder at arbejde med idræt i skolen på og dermed engagere eleverne i idrætsfaget. På baggrund af rapporterne vil jeg samtidig konkludere, at der er behov for nye didaktiske løsninger på de udfordringer idrætsfaget står over for, og at idrætslærerne skal opfinde nye idrætspraksisser. Jeg er derfor meget enig med Jesper von Seelens opfordring til idrætsforskningen i Danmark:

"Vi bør tage ved lære af bl.a. Australien og lave enheder, hvor praksisområdet i fællesskab med forskere udvikler god idræts- og bevægelsespædagogik. Det kan ikke passe, at når danske idrætslærere er så optaget af at gøre en forskel for de elever, der har mest brug for det, at vi så ikke i fællesskab gør os mere umage med at oparbejde viden om, hvordan det kan lykkes." (Seelen, 2012, p. 216)

Med afsæt i indledningen, vil jeg supplere Seelens opfordring med at vi i denne udviklingsfase skal være opmærksomme på de bagvedliggende antagelser og præmisser for udviklingen af idrætsundervisningen.

Professor i idrætspædagogik, David Kirk, påpeger at idrætsundervisningen har behov for en radikal forandring (Kirk, 2010) hvilket skyldes at idrætsundervisningen gennem de seneste 30 år ikke har pågået større forandringer (Stolz & Kirk, 2015). I den henseende er det ikke forunderligt, at idrætsundervisningen bør udvikles til at være mere meningsfuld for unge

(Ennis, 2000; Kretchmar, 2000), og at idrætsundervisningen i højere grad bør forholde sig til elevernes behov for livslang læring (Atencio, Jess, & Dewar, 2012).

Den radikale forandring og nytænkning af idrætsundervisningen, har jeg i nærværende afhandling, betegnet som *next practice*.

2. Problemformulering, begrebsafklaring og historiske forankring

Baseret på introduktionen i forrige kapitel ønsker projektet *Udskoling i bevægelse* at undersøge:

Hvordan kan man med udgangspunkt i aktionsforskning udvikle "next practice" idrætsundervisning i folkeskolens udskoling, således at flere elever er engagerede og interesserede i idrætsfaget?

Herunder undersøges specielt:

- Hvilke idrætsdidaktiske principper fremmer bedst elevernes engagement og interesse i udskolingens idrætsundervisning?
- Hvilke faktorer har især været hæmmende eller fremmende for udvikling af ekspansiv læring og skabelse af next practice hos idrætslærerne på de deltagende tre skoler?
- Hvordan kan man med afsæt i aktionsforskningens erfaringer fra *Udskoling i bevægelse* udvikle en model, der kan bidrage til videreudvikling af idrætslærernes undervisning?

2.1. Afgræsning af forskningsprojektet og begrebsafklaringer

Som det fremgår i problemformuleringen handler *Udskoling i bevægelse* om at skabe mere engagement hos eleverne i idrætsundervisningen. Dette engagement skal skabes af lærere, som skal lære nye didaktiske principper med henblik på at skabe mere engagement hos eleverne. Efter mange års erfaringer som underviser kan det være svært at skabe mere engagement med alternative idrætsdidaktiske tilgange, idet idrætspraksis synes at være baseret på mange traditioner og rutiner, som jeg uddyber i næste kapitel. Baseret på mine egne erfaringer samt et studie af Kinchin og O'Sullivan (2003) var min antagelse, at en alternativ tilgang til idrætsundervisning ville resultere i indledningsvis modstand hos en række elever, inden det går op for dem, at idræt med nye vinkler kan tilbyde noget andet, end den de har været vant til. Derfor kan den alternative idrætsundervisning i starten af et projekt som *Udskoling i bevægelse* forekomme meningsløs for en række elever, hvilket smitter af på deres engagement i idrætsundervisningen. Tages der samtidig højde for, at lærerne skal

igennem en læreproces for at få erfaringer med en ny alternativ idrætsundervisning, bliver tidsaspektet en væsentlig faktor at forholde sig til. Med udgangspunkt i en antagelse om at det tager tid at lære ny idrætspædagogisk praksis samt tid inden denne praksis giver mening hos eleverne, kan det være svært at udforme en undersøgelse, der belyser alle aspekterne med høj videnskabelig kvalitet. Jeg har derfor valgt at gå i dybden med udviklingen af nye didaktiske principper samt undersøge den forandringsproces, der finder sted hos lærerne. Elevernes engagement er blevet fulgt, med henblik på at skabe viden til udviklingsprocessen. Den reelle værdi af de didaktiske principper, som udvikles i nærværende projekt, vil derfor først kunne ses efter studiets afslutning. På baggrund heraf mener jeg ikke, at en tilbundsgående analyse af elevernes engagement før og efter projektet ville have haft større værdi, hvorfor jeg har fokuseret på idrætslærerne.

2.1.1. Didaktik og pædagogik i Udskolingen i bevægelse

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki betragter didaktik som en videnskab, der dels beskæftiger sig med at undersøge og beskrive praksis og dels henvender sig til praksis med teori, der skal støtte og hjælpe praktikerne (Klafki, 2001). I den forstand definerer Klafki didaktik som et bredt udsnit af den pædagogiske forskning og teori som "*omhandler alle former for intentionel (målrettet), systematisk gennemtænkt undervisning (i den bredeste betydning af reflekteret hjælp til læring) og den læring, som opstår i tilslutning til en sådan undervisning*" (Klafki, 2001, p. 110). Klafkis brede didaktikopfattelse (Klafki, 2001), er blevet kritiseret af den danske professor i didaktik, Karsten Schnack for at være for vidtfavnende samt udvande pædagogikbegrebet (Schnack, 1993). I nærværende afhandling har jeg anvendt didaktik begrebet inspireret af Schnack (1993), hvor didaktik handler om planlægning af undervisning.

Betegnelsen *princip* har sin oprindelse i *begyndelse* eller *udgangspunkt* til forskel fra metode består af meta (efter) og hodos (vej), og derfor har sin oprindelse i "det at gå noget efter". Metode anvendes derfor i relation til en *planlagt vej* eller systematisk og fastlagt fremgangsmåde som anvendes, når et arbejde skal udføres eller et problemløses (Svensson, 2016). Forskellen mellem metode og princip består i, at idrætslæreren der agerer efter en metode forholder sig til den planlagte vej, mens underviseren der arbejder ud fra princip har et udgangspunkt men forholder sig til konteksten og situationen. Princippet giver således mere rum til at den enkelte lærer kan udfylde principperne med egne holdninger og værdier.

Principper er således mere overordnede didaktiske anvisninger hvorimod metoder i denne afhandling rummer specifikke handlingsanvisninger ud fra lineære tankegange.

I afhandlingen anvendes ligeledes betegnelsen pædagogik i flere sammenhænge. Pædagogik har sin oprindelse i begrebet *paidagogike*, som betyder opdragelseskunst (Peitersen & Rønholt, 2008). I modsætning til didaktikkens specifikke fokus på undervisning skal pædagogik således forstås i et bredere dannelsesmæssigt perspektiv end didaktik. I praksis vil de dog som oftest være indbyrdes afhængige.

2.1.2. Elevernes engagement

Udvikling af elevernes engagement er et centralt aspekt i denne afhandling hvorfor dette begreb ligeledes bør skitseres for at give en forståelse af dets anvendelse i praksis.

Begrebets anvendelse var dels inspireret af beskrivelsen i den danske ordbog og dels en oversættelse af denne forklaring til idrætsundervisningen. Den danske ordbog (Ordbog, 2016) beskriver engagement som *"det at være meget interesseret, optaget eller følelsesmæssigt involveret i noget eller nogen"*. Endvidere beskrives det som *"at være inddraget, delagtiggjort eller forpligtet i forhold til noget eller nogen"* (Ordbog, 2016). Engagement blev således anvendt i relation til elevernes deltagelse i idrætsundervisningen og hvorledes de ikke kun var fysisk aktive i idrætsaktiviteter, men også hvorvidt de havde en gensidig forpligtelse over for hinanden og var nysgerrige og optagede af at involvere sig i idrætsundervisningen og de relationer der var omkring dem. I den forstand rækker forståelsen af engagement i denne afhandling ud over det at eleverne var fysisk aktive.

2.2. Lockout og ny arbejdstidsaftale - projektets historiske forankring

Et væsentligt kvalitetskriterium inden for kvalitativ forskning er at skabe transparens i sit studie (Tinggaard & Brinkmann, 2010). Med dette afsnit vil jeg derfor skitsere forhold, som er afgørende for at forstå, hvorfor den præsenterede problemformulering blev justeret omfattende undervejs i projektet. Projektet var oprindeligt et forskningsprojekt, der skulle skabe mere engagement og bevægelse i 1) idrætsundervisning 2) de boglige fag og 3) frikvarterne. En væsentlig grund til projektets justering hænger sammen med de historiske rammer, som projektet er indlejret i. Parallelt med *Udskolingen i bevægelse* vedtog Folketinget "Ny Nordisk Skole", hvilket er en gennemgribende skolereform. Desuden endte lærernes overenskomstforhandlinger med deres arbejdsgiver, Kommunernes Landsforening (KL), i en lockout i foråret 2013. Disse omstændigheder havde stor indflydelse for projektets

udviklingsproces og for min måde at agere på i løbet af forandringsprocessen. Derfor ser jeg det som vigtigt at skitsere "Ny Nordisk Skole" og mislykkede forhandlinger om ny arbejdstidsaftale, som dette projekt har været og er indlejret i.

"Ny Nordisk Skole" blev lanceret som en ambitiøs skolereform, der skulle reformere folkeskolen til de kommende 30 år (Christensen & Esben, 2011). Reformen blev positivt modtaget af lærernes fagforening, Dansk Lærerforening (DLF) og deres formand, Anders Bondo Christensen. Anders Bondo Christensen, erklærede sig som tilhænger af Ny Nordisk Skole og udtalte: *"Man kan få noget gennemarbejdet, som bygger på det, der foregår ude i klasseværelset. Giv os tid til at udvikle det her. Det fokus, der er på at få de professionelle til at løfte kvaliteten, det, tror jeg, er helt rigtigt"* (K. S. Andersen, 2012). I sensommeren 2012 blev den gode stemning mellem Undervisningsministeriet (UVM) og DLF ændret, fordi lærerne i stigende grad følte og oplevede sig selv som værende passive tilskuere i skolereformen. Samtidig med skolereformen var DLF i forhandling om nye arbejdstidsaftaler med Kommunernes Landsforening (KL). På trods af mange måneders overenskomstforhandlinger mellem KL og DLF i slutningen af 2012 og starten af 2013 lykkedes det ikke at nå til enighed. Uenigheden mellem KL og DLF tog afsæt i, hvorvidt lærerne skulle have en fleksibel arbejdsdag, hvor det er muligt at forberede sig hjemmefra (lærernes ønske) eller om lærerne, skulle være fysisk tilstede på skolerne fra 0800-1600 hver dag og således have en arbejdsuge, der lignede alle andre offentligt ansatte. KL ønskede ligeledes, at lærerne fik flere undervisningstimer, hvilket indebærer mindre tid til forberedelse af undervisningen. DLF mente, at disse tiltag var svært forenelige med den forestående folkeskolereform og nytænkning af folkeskolen, hvorfor DLF frygtede, at de nye arbejdstider ville forringe lærernes undervisningskvalitet. Denne uenighed kulminerede med en 26 dages lockout, hvor cirka 67.000 overenskomstansatte lærere i Danmark ikke fik lov til at varetage deres arbejde indtil lockouten blev afsluttet med et regeringsindgreb.

I medierne herskede der rygter om, at lockouten blev gennemtruffet af KL i tæt samarbejde med UVM, idet en ny arbejdstidsaftale skulle være en forudsætning for at finansiere store dele af den gennemgribende skolereform, som startede efter sommerferien. Konflikten blev dækket intenst af lokale og landsækkende medier og retorikken mellem parterne var i en lang periode skarp og kontant. DLF og lærerne kom til at stå som taberne i denne konflikt, idet UVM fik gennemtruffet skolereformen og KL de fleste af deres krav. Konflikten mellem DLF, KL og UVM foregik parallelt med de første workshops i *Udskolingen i bevægelse*, hvor lærerne var vrede og skuffede over behandlingen fra KL og UVM.

3. Introduktion til det idrætspædagogiske forskningsfelt

Dette kapitel skitserer det idrætspædagogiske felt og går i dybden med de idrætspædagogiske udfordringer, som jeg kort har præsenteret i kapitel 1. Min hovedpointe med gennemgangen af forskningslitteraturen er at give en forståelse for 1) hvorfor idrætsundervisningen er svær at forandre 2) hvordan man (muligvis) kan forandre idrætsundervisning og 3) hvordan man kan fremme engagementet hos eleverne.

Gennemgangen af den idrætspædagogiske forskning rummer en række begrænsninger, idet forskellige opfattelser af centrale begreber (Tinning, 2010, p. 8) resulterer i, at det idrætspædagogiske felt bærer præg af mangel på forskningsmæssig konsensus (Annerstedt, 2002). Manglen på konsensus skyldes blandt andet, at det grundlæggende internationale begreb for idrætsundervisning, "physical education", opfattes forskelligt i forskellige dele af verden (Hopmann & Gudem, 1998). Som eksempel herpå er "physical education" i nogle dele af verden orienteret mod konkurrencesport og har tætte bånd til nationale idrætsforbund. Hvorimod idrætsundervisningen i Danmark og de skandinaviske lande ikke har nogen formel tilknytning til de nationale idrætsorganisationer, samt at bekendtgørelserne har et bredt kompetenceområde som formål. På trods af de mange ovenstående videnskabelige udfordringer vil jeg, i det følgende fokusere på at fremlægge nogle af de pædagogiske og didaktiske udfordringer, som er dokumenteret i idrætsundervisning i skolesammenhænge. Dette med henblik på at belyse hvad, hvordan og hvorfor *Udskolingen i bevægelse* er relevant samt hvilken manglende viden, inden for området, som projektet forsøger at belyse.

3.1. Idrætsdidaktikkens træghed

Kritikken dokumenteret i henholdsvis SPIF-rapporten (Seelen & Munk, 2012) og Idræt i folkeskolen rapporten (EVA, 2004) har vakt min nysgerrighed i forhold til at forstå, hvorfor der ikke er sket afgørende forandringer af idrætsundervisningen.

Lena Larsson har i Ph.d. afhandlingen "Idrott och helst lite mer idrott" (Larsson, 2009) konkluderet, at nutidens idrætsundervisning stadig er kendetegnet ved mange af de traditioner, normer og værdier, som historisk set har været dens særlige kendetegn. Spillereglerne og værdierne inden for fælleskabet er generelt taget for givet, hvor varemærket for en god idrætslærer i de studerendes øjne er at være god til mange forskellige sportsgrene, have indgående kendskab til den menneskelige biologi samt have den "rigtige" personlighed.

De studerende er mindre interesserede i pædagogiske spørgsmål, og de foretrækker i højere grad, at undervisningsforløb bidrager med færdige løsninger og svar. Larssons resultater viser, at idrætsstuderende, gennem et uddannelsesforløb, ikke ændrer deres holdninger, værdier eller måder at anskue idræt på. Efter uddannelsesforløbet er de studerendes undervisningsfokus stort set det samme, som før forløbet. Inden uddannelsesforløbet var der tendens til, at de studerende tog afsæt i et "rent" sportsperspektiv, mens motivet efter forløbet blev suppleret af, at idrætsundervisningen blev en måde at opnå sundhed gennem sport på. Undersøgelsen viser, at de dominerende værdier i idrætslæreruddannelsen synes at være i harmoni med de studerendes habitus, hvilket gør det vanskeligt at udfordre denne "orden". Med afsæt i Bourdieus teori henviser Larsson til, at den idrætspædagogiske praksis, kan forklares ud fra begrebet "doxa" (Larsson, 2009, 2013). Med referencen til doxa mener Larsson, at idrætsundervisningens implicite regler konstant reproduceres og hvis gyldighed ingen i feltet betvivler. Doxa repræsenterer de kollektive overbevisninger, normer og holdninger om den ideelle, "rigtige" praksis. Så længe doxa ses som en selvfølge, reproduceres det (idræt) som en tradition, og det er kun, når det er gjort synligt, at der sås tvivl om doxa.

Kjersti Mordal Moen har i sin ph.d.-afhandling "Shaking or stirring" (Moen, 2011b) blandt andet haft fokus på at undersøge, hvordan idrætslærerstuderende og underviserne på idrætslæreruddannelserne i Norge opfatter formålet med idrætslæreruddannelsen. Moen konkluderer, at studerende hverken "shakes" eller "stirres" i forbindelse med deres idrætslæreruddannelse. I lighed med Larsson mener Moen, at idrætsuddannelsen har ringe indflydelse på idrætslevernes relativt konservative syn på idrætsuddannelse og idrætsundervisning. Dette kommer til udtryk ved, at de forbinder idrætsfagets læring med forskellige sportsgrene og tilegnelse af teknikker. Desuden mener de studerende, at fagets primære mål er at forebygge negative sundhedsmæssige tendenser i samfundet. En af grundene til den konservative uddannelseskultur er, at underviserne på læreruddannelsen ikke er i stand til at ryste eller forstyrre de idrætsstuderende. Dette hænger ifølge Moen (2011a, p. 311) sammen med, at idrætslærerne på idrætslæreruddannelserne aldrig selv er blevet rystet eller forstyrret.

I Danmark findes der ingen omfattende forskning i forhold til uddannelse af idrætslærere. Dog bidrager Henrik Taarsted Jørgensen, med undersøgelsen om didaktisk kreativitet (Jørgensen, 2009), med en undren over idrætslærerstuderendes manglende evne til at nytænke idrætsdidaktik. Jørgensens argument for projektet "didaktisk kreativitet" tager afsæt i, at lærerstuderende i idrætsfaget i høj grad er styret af de traditioner, man møder i forening, klub og fitnesscentre samt den undervisning, man selv har været udsat for i sin egen

skolegang i folkeskole og gymnasium. De studerendes erfaringer på egen krop er således forankret i valg af indhold, organisering, metodevalg samt mål. Derfor argumenterer Jørgensen for, at valgene i høj grad er styret af vaner og rutiner, som ikke er reflekterede, men i vid udstrækning er styret af traditionerne indenfor det idrætspædagogiske felt.

Ovenstående konklusioner afspejles også i internationale studier, der ligeledes viser, at lærernes idrætspædagogiske holdninger synes at være veletablerede, når idrætslærere påbegynder deres uddannelse (Grossman, 1991; Pajares, 1992). Når kommende idrætslærere starter på deres idrætslæreruddannelser, har de allerede tydelige forestillinger om idrætsundervisning fra deres egen skoletid om, hvordan undervisningen skal varetages (McNeill et al., 2004). Forskning peger på, at de kropslige erfaringer fra idrætsundervisningen i skolen har større indflydelse på de kommende idrætslæreres praksis end idrætslæreruddannelsen (Hopper, 1999; McCormack, 1997; Oslin, Collier, & Mitchell, 2001). Schempp giver i den forbindelse udtryk for, at mesterlære gennem observation er allieret med kontinuitet snarere end forandring (Schempp, 1989, p. 39).

Det er nærliggende at antage, at reproduktionen af idrætspraksis ligeledes er gældende for idrætslærere i skolehverdagen og at der heller ikke i idrætsundervisningen bliver stillet spørgsmålstegn ved de idrætsdidaktiske handlinger. Manglende refleksion over egen praksis og idrætsfagets doxa synes således at kunne forklare, hvorfor der, på trods af den kritik som evalueringsrapporterne (EVA, 2004; Seelen & Munk, 2012) skitserer, ikke er sket en udvikling inden for idrætsfaget. Dette stemmer overens med Goodyear og Casey (2015a), som skriver:

Towards the end of the twentieth century, Evans (1985) described physical education as having a discourse of 'innovation without change'. Three decades later, despite the wealth of pedagogical alternatives to the do-as-I do approach (Casey 2010), the discourse of physical education has not changed (Kirk 2010; Tinning 2010, 2012).

Reproduktionen af idrætsundervisningen ville for så vidt ikke være problematisk såfremt at eleverne ville trives i idrætsundervisningen og at denne var meningsfuld. Men udfordringen er, at "traditionel" idrætsundervisning er fortsat og har fremmedgjort mange elever i idrætsundervisningen. Dette har blandt andet været udslagsgivende i forhold til at Siedentop (1992, p. 70) pointerede "we need to think differently about what we do in the name of physical education". Kirk (2010) er mere vidtgående i sine bekymringer for idrætsfaget og mener, at det er nødvendigt at foretage forandringer for, at faget kan overleve og legitimeres i nutidens folkeskole.

3.1.1. Vil ændring af bekendtgørelsen skabe større engagement?

En af mulighederne for at ændre lærernes didaktiske handlinger i idrætspraksis kunne være at justere bekendtgørelsen, Fælles Mål, og dermed pålægge lærerne nogle mere specifikke didaktiske handlinger til at løse idrætsundervisningens udfordringer. Professor i pædagogik, Per Fibæk Laursen, beskriver endvidere, at der er en tilbøjelighed til at antage, at undervisningen er en rationel og fleksibel praksis, der forandrer sig, hvis den får andre mål eller bliver ledet af andre pædagogiske principper, og som derfor let kan indoptage inspiration i form af forslag til nyt indhold eller nye metoder (P. F. Laursen, 1995, p. 331). Laursens skepsis over for ændring i praksis, når bekendtgørelser justeres, bakkes op af idrætsforsker Helle Rønholt (1996, p. 227), der konkluderer at *"Selv med en form for konsensus på et overordnet plan, behøver der således ikke at være overensstemmelse på de underliggende planer"*. Laursens (1995) og Rønholts (1996) skepsis afspejles i international forskning, hvor der peges på, at ændringer i curriculum ikke har ændret på lærernes undervisningspraksis på trods af indføringen af nationale fælles mål (Capel, 2005; Pate & Small, 1995, p. 317). Dermed synes en "top-down"-styret forandringsproces ikke at have værdi med henblik på at ændre idrætsundervisningens praksis. Sandsynligheden for at en ny bekendtgørelse vil leve sit eget liv på ministeriets støvede hylder frem for i idrætshallernes praksis, synes at være udtalt.

3.2. Hvordan kan man forandre idrætsundervisningen?

I forrige afsnit beskrev jeg, hvor fasttømret idrætsdidaktiske holdninger synes at være samt hvordan idrætsundervisningen tilsyneladende er baseret på få faglige perspektiver. I dette afsnit berører jeg de udfordringer, der er forbundet med forandring af idrætspraksis i folkeskolen.

Der findes ingen forandringstilgange, der har dokumenteret, at den er i stand til at forandre praksis og forankre den (Casey, 2012). Imidlertid findes der dog enkeltstående erfaringer som kan tjene til inspiration til at forandre idrætsundervisningen. Professionelt samarbejde, hvor man krydser grænser mellem institutioner kan være en mulighed, når forandringer skal faciliteres (Casey, 2014; O'Sullivan, 2007). I forlængelse af det grænsekrydsende samarbejde konkluderer Goodyear og Casey (2015b), at en *boundary spanner*, var et afgørende bindeled for at omsætte faglig viden til praktiske handlinger.

Pædagogiske forandringer synes endvidere at have bedste vilkår til at fremmes, når omgivelserne støtter forandringerne, og når lærerne arbejder sammen om dette (Calderon,

1999; Goodyear & Casey, 2015). I den forbindelse nævnes Lave og Wengers begreb "praksisfællesskaber" som vigtigt både i henhold til forandring og forankring af praksis (O'Donovan, MacPhail, & Kirk, 2010, 2012).

En af Rønholts (2007) vigtigste erfaringer var, at et aktionsforskningsprojekt på tre måneder var for kortvarigt og at en to årig periode uden tvivl havde været en mere realistisk tidshorisont i forhold til at forandre idrætspraksis. Lignende konklusioner findes i en række internationale studier, der har beskæftiget sig med udvikling af idrætsundervisningen (Casey & Dyson, 2009; Casey, Dyson, & Campbell, 2009; Ben Dyson, 2002; B. P. Dyson, Linehan, & Hastie, 2010; Gubacs-Collins & Olsen, 2010; Sinelnikov, 2009). Rønholts pointe om et to-årigt projekt er tilsyneladende ikke helt irrelevant, idet Dyson (2002) rapporterede, at idrætslærere, der skulle implementere CL i idrætsundervisningen brugte to år, inden de følte sig trygge ved den nye undervisningstilgang. Denne tidshorisont understreger, hvor svært det tilsyneladende er at forandre idrætsdidaktiske vaner.

Lærernes forandring af praksis bør støttes af, at lærerne oplever positive reaktioner og anerkendelse for en ny praksis (Goodyear & Casey, 2015). I relation til at lykkedes med at forandre nye idrætsdidaktiske tilgange har det betydning, hvorvidt lærerne oplever at besidde kompetencer til at undervise på baggrund af en ny model (Goodyear & Casey, 2015). Efteruddannelse er ligeledes et centralt element i forbindelse med forandring af idrætsundervisning. Udfordringen er dog, at kortvarige workshops ikke har nogen effekt på idrætsundervisning, og at lærerne fortsætter som de plejer, når lærerne returnerer til skolen efter deltagelse på kurser (Bechtel & O'Sullivan, 2006, p. 377).

3.3. Hvordan engageres eleverne i idrætsundervisningen?

Inden for idrætspædagogisk forskning er det undersøgt, hvilken pædagogisk tilgang, der er den bedste eller overlegne sammenlignet med øvrige tilgange (Tinning, 2010). Tinning (2010, p. 64) konkluderer "*There is no Holy Grail of Physical Education pedagogies*", samt at der ikke findes én (idræts-)pædagogisk tilgang, som er "*best for all children in all settings and across all subjects and activity areas*" (Tinning, 2010, p. 42). I bestræbelserne på at finde "state of the art" inden for idrætspædagogisk praksis vil jeg med disse præmisser for "god idrætspædagogik" konstatere, at det vil være en næsten uløselig opgave.

Jesper von Seelens ph.d. afhandling "Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne" (2012) retter opmærksomheden mod elevernes inklusion i idrætsundervisningen. Seelens fokus er rettet mod de idrætsusikre elevers muligheder for at deltage aktivt i idrætstimerne.

Forskningsprojektet bidrager med 10 strategier om, hvordan disse elever kan opnå positivt læringsudbytte (Seelen, 2012, p. 9). Projektet giver derfor bud på, hvordan de mindre erfarne og idrætsusikre får større glæde af idrætsundervisningen, men budene giver ikke mulighed for at vurdere, om eleverne lærer mere eller hvordan strategierne påvirker de erfarne elever. Seelens afhandling kan blandt andet tjene som inspiration til at forstå nogle af de udfordringer, der er forbundet med manglende engagement. Perspektivet, som Seelen præsenterer, er især interessant i forhold til denne afhandling, idet han med afsæt i Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber tager udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk forståelse for inklusionen af idrætsusikre elever. Udfordringen for Seelen er imidlertid at overføre Lave og Wengers sociale teori om læring til de didaktiske anvisninger, hans forskningsprojekt bidrager med. Flere af Seelens anbefalinger tyder på, at han har et ben forankret i "traditionel idrætspædagogik" og et andet ben forankret i teorien om praksisfællesskaber. Dette kommer blandt andet til udtryk i en anbefaling som "undervisningsdifferentiering", som, ud fra min forståelse af praksisfællesskaber, ikke umiddelbart harmonerer med centrale begreber som *meningsforhandling* eller *skiftende positionering*. Seelens principper kan dermed tjene som inspiration med det forbehold, at enkelte principper fortsat kan være forankret i traditionel idrætspædagogisk tænkning som ifølge Butler (2005) har et behavioristisk udgangspunkt. På trods af denne kritik mener jeg, at Seelens læringsteoretiske betragtning af idrætsundervisningen som praksisfællesskaber, giver en værdifuld indsigt, som også harmonerer med konklusioner fra en række af de præsenterede internationale studier.

3.3.1. Cooperative learning, Teaching Games for Understanding, Sport Education

Gennem de seneste to årtiers idrætspædagogiske tilgange som eksempelvis Teaching Games for Understanding (TGfU), Sport Education (SE) samt den almen-pædagogiske tilgang som Cooperative Learning (CL) advokeres der for at ændre den traditionelle pædagogik til mere kompleks forståelse af læring i idrætsundervisning (Light, 2008).

I forbindelse med CL har man, gennem de seneste år, udviklet og undersøgt værdien af forskellige arbejdsformer i idrætsundervisningen for at fremme læringen. Der tegner sig et billede af fordele ved at tage afsæt i konstruktivistiske og socialkonstruktivistiske læringsteorier blandt andet ved at inddrage cooperative learning i idrætsundervisning (Dyson, 2002; Dyson, 2001; Dyson & Rubin, 2003; Dyson, Linehan, & Hastie, 2010; Barrett,

2005; Goudas & Magotsiou, 2009; Hannon & Ratliffe, 2004; Magotsiou & Goudas, 2007). Undersøgelserne viser, at eleverne, gennem samarbejde, opnår sociale færdigheder samt at motivationen øges ved at arbejde med studentercentreret frem for lærercentreret undervisning. Desuden viste et studie fra Dyson og Strachan (2004), at hierarkiet mellem eleverne og lærerne blev udjævnet, hvilket resulterede i, at engagementet og effektiviteten blev øget.

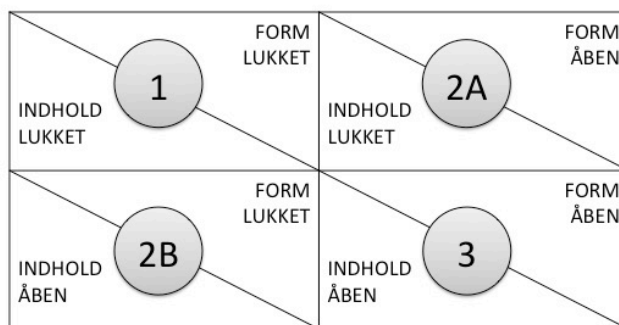
Flerårige erfaringer med TGfU-tilgangen hos en amerikansk lærer viser også, at både elever, lærere og såvel forældre oplever øget motivation og glæde ved idrætsundervisningen (Gubacs-Collins & Olsen, 2010). Dette gør sig ligeledes gældende ved anvendelsen af SE som undervisningstilgang, hvor demotiverede amerikanske elever blev mere motiverede af et SE basketballforløb (Perlman, 2012). Spittle og Burne (2009) viste i et studie med elever i en australsk 8. klasse, at eleverne bibeholdt høj indre motivation i modsætning til elever i en traditionel undervisning. Endvidere indebar en øget motivation også, at eleverne var mere fysisk aktive (Perlman, 2012).

Rønholt et al (2007) pointerer, at elevernes engagement i høj grad hænger sammen med undervisningens faglig-pædagogiske kvalitet. Eleverne ønsker både at have det sjovt men også at lære noget og ofte kan eleverne mere, end hvad lærerne umiddelbart antager. Desuden motiveres eleverne, når de har indflydelse på indhold i undervisningen, deres egen eller gruppens læreproces og når de får feedback på deres faglige kompetencer.

3.4. Danske forskningsprojekter om idrætsundervisning i folkeskolen

I Danmark er omfanget af idrætspædagogisk forskning begrænset (Hammershøj & Schmidt, 1999) og der findes kun få projekter der har til sigte, at forandre eller udvikle idrætspædagogisk praksis (J. Christensen & Torstensen, 1981; Elbæk, 2010; Rønholt, 2007). I dette afsnit skitseres kort, hvorledes Udskolingen i bevægelse placerer sig i forhold til den eksisterende idrætsforskning i Danmark og hvordan jeg har været inspireret af denne.

"Hillerød-projekt" (J. Christensen & Torstensen, 1981) har bidraget med interessante indsigter med fokus på social læring i idrætsundervisningen. Et af projektets resultater var den såkaldte "Hillerød-model" (Figur 1), der tog afsæt i undervisningens *form* og *indhold* og hvorvidt disse to didaktiske kategorier var henholdsvis *lukkede* (lærerstyrede) eller *åbne* (elevstyrede).



Figur 1: Hillerød modellen (Christensen & Torstensen, 1981)

Modellen har blandt andet bidraget til at forstå centrale didaktiske parametre i den traditionelle idrætsundervisning, hvor idrætsundervisningens indhold og form er lukket (1).

Rønholt et al (2007) blev under aktionsforskningsprojektet "Kvalitet i idrætsundervisningen" udsat for strukturelle og organisatoriske udfordringer undervejs i processen, hvilket udfordrer projektets validitet. Lærerne var eksempelvis ikke involveret i en demokratisk proces og flere af lærerne gennemførte ikke projektet. På den anden side bidrager projektets udfordringer med vigtige metodiske indsigter og erfaringer, der er forbundet med aktionsforskningsprojekter i idrætsundervisningen¹. Ph.d. afhandlingen "Læring ved Intervention med Digitale Værktøjer i Idrætslæreruddannelsen" (Elbæk, 2010) har fokus på anvendelsen af digitale hjælpemidler på idrætslæreruddannelsen. Med afsæt i empirien bidrager Elbæk med en didaktisk model til anvendelse af digitale medier i idrætsundervisningen. Med modellen blev der registreret ændringer i undervisnings- og læringshandlinger, men Elbæk er samtidig skeptisk overfor, hvorvidt projektet og den udviklede model har haft tilstrækkelig indflydelse på de medvirkende til, at de fremover vil udvikle og forandre deres praksis (Elbæk, 2010, p. 162). Elbæks afhandling er, på trods af fokus på læreruddannelsen, interessant på det metodologiske plan, idet aktionsforskning har været det gennemgående design for projektet. Endvidere bidrager Elbæk, med afsæt i Yrjö Engeström, med et nyt perspektiv til at forstå forandring af idrætspraksis og læreprocesser i idrætspraksis.

Helle Rønholts ph.d.-afhandling, "Didaktiske Irritationer - en undersøgelse af idrætsundervisning i skolen" (Rønholt, 1996), indeholder 17 fortællinger fra dagligdagens idrætstimer. Med Didaktiske irritationer tematiserede Rønholt lærer-elev interaktion i idrætsundervisningen. I den forbindelse undersøgte hun lærernes forsøg på at opbygge en hensigtsmæssig pædagogisk proces samt vække elevens engagement og interesse i

¹ Rønholts metodiske erfaringer skitseres i kapitel 5 og 6, hvor jeg præsenterer "udskolingen i bevægelses" forskningsdesign.

undervisningen. Rønholt finder blandt andet frem at det faglige indhold i undervisningen nedprioriteres til tider, fordi læreren bruger næsten al tid på at strukturere, organisere og socialisere (dvs. disciplinere) (Rønholt, 1996, p. 191). Et andet fund var at uklare eller manglende angivelse af mål med aktiviteten ofte resulterede i en forstyrrelse (didaktisk irritation) i den faglige interaktion, som virkede hæmmende på undervisnings- og læreprocessen (Rønholt, 1996, p. 191).

Per Fibæk Laursens ph.d. afhandling "Idrætsdidaktikkens modernisering" (1995) er som udgangspunkt et kritisk perspektiv på idrætsdidaktik, som ifølge Laursen kun i begrænset omfang fungerer som vejleder for undervisningen. Laursen påpeger, at "*hovedproblemet i idrætsdidaktikken er, at den ikke tager hensyn til at undervisningspraksis er dybt rodfæstet og svært foranderlig.*" (Fibæk Laursen, 1995, p. 331). I den forbindelse giver han udtryk for en kritisk holdning over for eksisterende idrætsdidaktik, idet den ikke har en vejledende funktion i forhold til lærerne. Laursens pointe er dermed relevant at medtænke i udformningen af de didaktiske principper, således at disse er anvendelsesorienterede og vejledende for lærerne i deres undervisningspraksis.

Mette Krogh Christensen (2000) har i sin afhandling undersøgt alderens betydning for gymnasieidrætslærernes identitet. På trods af at Christensens forskning har fokus på idrætslærere i gymnasiet, mener jeg, at hendes fund, inden for idrætslærernes identitet, har stor værdi i forhold til at forstå idrætslærere i folkeskolens udskoling. Christensens undersøgelse viser, at idrætslærernes kropslige færdigheder har stor betydning for deres idrætslæreridentitet og for deres undervisningspraksis.

3.5. Udvikling af next practice ...frem for (næst-)best practice

Jeg har i kapitlet argumenteret for at idrætsfaget og idrætslæreruddannelsen i høj grad er baseret på reproduktion af traditionel idrætsundervisning og mener derfor, at der er behov for et forskningsprojekt, der har fokus på next practice som kan betragtes som en videreudvikling og kritik af best practice.

Best practice handler grundlæggende om at formulere skabeloner for undervisning med henblik på at sikre kvaliteten af denne. Best practice er ifølge Nina Bonderup Dohn et paradoks, fordi det "*aldrig kan blive til mere end allerhøjst næstbedst praksis*" (Dohn, 2011, p. 159). Med afsæt i en positivistisk forståelse af viden er formålet med best practice genskabelse af succeser i andre sammenhænge. Tankegangen giver principielt set god mening, men på den anden side mener Dohn (2011, p. 160), at man bør overveje, hvorvidt

”bedste praksis” lægger op til en kagebogstænkning, der er uforenelig med god undervisning. I sin kritik af best practice argumenterer Dohn med afsæt i Dreyfuss og Dreyfuss (1986) holistiske situationsfænomenologi, hvor adækvat handlen er ensbetydende med at kunne agere situativt og fleksibelt i forhold til den kontekst, de befinder sig i frem for at følge de regler, som ’best practice’ foreskriver.

Jeg er enig i Dohns kritik af, at best practice inden for undervisningspraksis ukritisk har været ophøjet til noget, man bør stræbe efter, idet der er en del udfordringer forbundet med undervisning i sociale praksisser. Samtidig erkender jeg, at retningslinjer kan bidrage til at udvikle nye og bedre praksisser ved hjælp af overordnede principper, som kan danne udgangspunkt for en bedre idrætspraksis end nuværende.

Next practice handler derfor om på den ene side at kunne beskrive nogle generelle didaktiske principper og konkrete praktiske tiltag dog velvidende, at hver kontekst er forskellig, og at undervisningen netop er et håndværk, hvor det handler om at kunne navigere i et komplekst rum. Endvidere bidrager professor i business administration C.K. Prahalad til at forstå, hvad next practice er og forklarer det ved hjælp af tre problemer, det tager afsæt i:

“firstly it is future-oriented; secondly, no single institution or company is an exemplar of everything that you think will happen; and thirdly, next practice is about amplifying weak signals, connecting the dots. Next practice is disciplined imagination.” (Ramachandran, 2004)

Med afsæt i denne inspiration kommer next practice i Udskolingen i bevægelse til at have fokus på at udvikle et fremtidsperspektiv på idrætsundervisningen i folkeskolen i samarbejde med idrætslærerne. Next practice er dermed tæt forbundet med innovation og forandringsteorier, som for eksempel appreciative inquiry, der tager afsæt i, hvordan man ønsker, at fremtiden skal se ud frem for at fokusere på nutiden eller historien. Det andet problem er, at man ikke kan forudse, hvordan organisationer eller institutioner reagerer. Således skal next practice ikke ses som et nyt slutprodukt, der kan betegnes best practice. Next practice skal være dynamisk, og det skal kunne tilpasse sig til den udvikling, der sker i skolen og i samfundet og følge med tiden frem for at reproducere sig selv. Sluttelig handler det om at tage afsæt i alle de svage signaler, man modtager og samle trådene. Next practice handler således også om at agere på en intuition og forbinde nye punkter med hinanden. Next practice kan således både ses som de principper der udvikles i projektet, men er også en måde at agere på og forholde sig nysgerrig til sin idrætsdidaktiske omverden.

Udgangspunktet for udskolingen i bevægelses next practice er ideen om, at idrætsundervisningen legitimeres ved i højere grad at skulle bidrage til elevernes samlede

dannelse i fremtiden. Dermed tages der således afstand fra den tætte forbindelse mellem idrætsundervisningens og idrætsforeningernes praksis for i højere grad at kunne anlægge nye perspektiver og praksisser i idrætsundervisningen.

4. Videnskabsteoretiske overvejelser

Videnskabsteori diskuterer på den ene side, hvad videnskab er. På den anden side beskriver den opstiller normerne og idealerne for videnskabelig praksis (Sonne-Ragans, 2012, p. 17).

Med afsæt i denne forståelse af videnskabsteori handler dette kapitel om de videnskabsteoretiske overvejelser, som ligger til grund for forskningsprojektet *Udskolingen i bevægelse*. Jeg vil blandt andet skitsere de ontologiske og epistemologiske overvejelser, som danner udgangspunkt for måden, hvorpå jeg anskuer verden (ontologi) i projektet, og hvordan jeg som forsker i *Udskolingen i bevægelse* er i stand til at skabe viden om verden (epistemologi). Disse to overordnede, eller rettere sagt grundlæggende spørgsmål, er væsentlige i relation til de metoder, der er anvendt i *Udskolingen i bevægelse* og ligeledes i forhold til den viden, der sluttelig er udsprunget af nærværende projekt.

4.1. Den flydende ontologi som udgangspunkt

I ontologien kan man ifølge Høyer (2011) skelne mellem *den flydende* og *den stabile ontologi*. Den stabile ontologi opfatter verden som værende underlagt basale og uforanderlige spilleregler samt kausale sammenhænge. I relation til nærværende forskningsprojekt vil man, ud fra denne ontologiske position, kunne forudsige, hvad der sker med idrætslærere, når de deltager i et givent projekt, hvor de udsættes for en handling. Herigennem vil man blive i stand til at udvikle nye teorier, der beskriver typiske mønstre for adfærd. Med andre ord beskrives menneskers handlinger som deterministiske og forudsigelige på baggrund af forskellige variabler. Med afsæt i mange års erfaring som underviser i forskellige sammenhænge har jeg svært ved at genfinde ovenstående beskrivelse i forhold til de målgrupper, jeg har haft berøring med. Jeg tvivler ligeledes på, at den inden for de fleste undervisningssammenhænge med humanistisk eller samfundsfagligt fokus, vil give et meningsfuldt udgangspunkt for at forstå elevernes læring. Dette understøttes blandt andet af professor i uddannelsesforskning, Gert Biesta (2014), som allerede i titlen af sin bog "*Den smukke risiko ved uddannelse og pædagogik*" giver udtryk for, at undervisning er forbundet med den risiko, at den vil påvirke eleverne på forskellig vis.

Ud fra en flydende ontologi kan det forstås, at omverdenen forandrer sig afhængigt af aktørernes fortolkning af denne (Høyer, 2011, p. 19). Med valg af aktionsforskningen som forskningsmetodologi læner jeg mig op af den flydende ontologi, dog uden at bevæge mig ud i

en radikale og yderliggående position, hvor intet kan forudsiges. Dette skal ses i sammenhæng med, at aktionsforskningstraditionen ligeledes er præget af et ontologisk udgangspunkt, hvor de samfundsmæssige strukturer danner rammer for individers og forandringsaktørers handlemuligheder, dog uden at de samfundsmæssige strukturer er uforanderlige. Den samfundsmæssige virkelighed betragtes som social konstrueret, uafsluttet og påvirkelig for forandringskræfter. Aktionsforskere arbejder på det ontologiske grundlag, at verden er ufuldstændig og derfor i konstant udvikling. Hermed bliver formålet med den akademiske forskning og diskurs ikke udelukkende at beskrive, forstå og forklare men ligeledes at forandre og skabe udvikling (E. Laursen, 2012, p. 102). Når verden opfattes som ufærdig og er under konstant forandring, er det netop muligheden for at handle og eksperimentere, der bliver afgørende for at lære og erkende i en verden. Derfor påpeger Laursen (2012, p. 103), at *"Ny viden kan skabes gennem nye former for praksis."*

Den norske filosof Hans Skjervheim bidrager til aktionsforskningens ontologiske forståelse ved at påpege, at forskeren, lige såvel som andre mennesker, ikke kan undgå at udvise en vis grad af engagement, idet *"engagement er en grundstruktur i menneskelig tilværelse"* (Skjervheim, 1957, p. 11). Som konsekvens af denne antagelse vil forskeren, der forsøger at etablere neutralitet, aldrig nå i mål med sit ærinde. Med inspiration fra hermeneutikken reformulerer Skjervheim aktionsforskerens rolle mod, at han eller hun må bedrive deltagelse eller besidde en deltagelsesorientering. Aktionsforskeren skal således ikke blot forholde sig til deltagerens sociale engagement, men for at opnå et troværdigt billede af den sociale praksis skal aktionsforskerens eget engagement artikuleres (se afsnit 0). I aktionsforskningen betyder dette, at aktionsforskeren er reflektiv omkring sin videnskabsteoretiske position, fordi aktionsforskning skaber viden. Aktionsforskningens formål med at forandre praksis indebærer ligeledes, at aktionsforskeren er reflektiv i forhold til sit læringsteoretiske udgangspunkt. Dette er beskrevet senere i nærværende kapitel samt i partnerskabet mellem deltagerne og forskeren i kapitel 5.

4.2. Epistemologisk udgangspunkt

Epistemologi handler om at forholde sig til, hvordan man, som forsker, troværdigt kan erkende den virkelighed, man ønsker at skabe viden om og er derfor en tæt forbundet med de metodologiske overvejelser.

Når jeg bekender mig til aktionsforskning som forskningsdesign, skal dette ses i sammenhæng med, at viden eller erkendelsesprocessen betragtes som en "joint venture" eller

et praksisfællesskab forskere og deltagere imellem (Kurt Aagaard Nielsen, 2014, p. 333). Med henvisning til hermeneutikken påpeger Nielsen (2014), at videnudvikling består af en løbende dialogisk proces imellem forskeren og deltagerne, men som alligevel er mere vidtrækkende, idet dialogen er praktisk orienteret, hvormed erkendelsen tager afsæt i den praktiske forandring, som fører til erfaringsdannelse.

I relation til en række af de beskrevne projekter i kapitel 2, er jeg enig i, at dialogen og refleksioner om ens praksis er relevante. Med henvisning til kapitel 3 og den begrænsede succes, der har været med at forandre praksis gennem kritisk refleksion, antager jeg, at den kritiske refleksion ikke kan stå alene, når der skal skabes forandring i undervisningspraksis. Forandring og udvikling af viden om idrætsdidaktisk praksis er ligeledes et kropsligt anliggende, idet idrætsundervisning foregår både på et kropsligt og videnskabsmæssigt plan. På baggrund af dette mener jeg, at den kropslige viden står i et ligeværdigt forhold til den teoretiske og kognitive viden.

Professor Kurt Aagaard Nielsen beskriver, hvordan aktionsforskningen er inspireret af Frankfurterskolen i dens forståelse af subjektivitet og læreprocesser (Kurt Aagaard Nielsen, 2014, p. 335). I den henseende kan subjektet opfattes som noget, der skaber sig selv praktisk og socialt, men som ligeledes er underlagt kontekstens sociale forhold, hvilke i nogle situationer kan være hæmmende for erkendelse og læring. Dette kan indebære, at man udvikler ambivalenser og handlingsblokeringer på grund af enten at skulle tilpasse sig til kontekstens magtforhold i hverdagen og lysten til at være aktivt skabende. Med henvisning til den reproducerende problematik inden for idrætsområdet (Larsson, 2009, 2013), virker idrætsundervisningen i høj grad til at have fokus på, at idrætslærerne tilegner sig magtstrukturer i form af idrætspædagogiske antagelser og rutiner, som er svære at bryde med. På grund af disse magtstrukturer påpeger Nielsen (2014), at det inden for aktionsforskningen er essentielt at skabe sociale frirum, hvor man i et beskyttet fællesskab kan udfolde fantasien samt tillade sociale handlingsudkast, der i hverdagen ellers vil blive mødt med tabuering eller undertrykkelse. Hvis ikke disse frirum etableres, vil mange handlingsplaner og nye ideer ikke se dagens lys, når lærerne vender tilbage til deres hverdag. Aktionsforskernes rolle bliver at være medskabere af viden i et tillidsfuldt og ligeværdigt samarbejde med de sociale aktører, både når det gælder om at undersøge og dokumentere eksisterende forhold og om at udvikle og prøve at gennemføre konkrete alternativer samt fastholde et demokratisk perspektiv i proces og resultat (Nielsen & Svensson, 2006). Datagenerering bliver en aktiv del af de sociale frirum, hvilke jeg i *Udskolingen i bevægelse* har

forsøgt etablere i en række workshops (se kap. 6). Empiri, der blev genereret i det sociale frirum anskues som noget, deltagerne skal bruge til fremadrettede handlinger frem for noget, som udelukkende er skabt med henblik på, at forskeren skal analysere sig frem til nye erkendelser om forskningsobjekterne. I forlængelse heraf beskriver Nielsen at: *"Erkendelse og vidensskabelse er ikke et eksklusivt anliggende for forskere, men disse yder et – ydmygt – bidrag til en koopererende vidensskabelse, hvor mange samfundsgrupper i stigende grad vil komme til at spille sammen"*. (Kurt Aagard Nielsen, 2004, p. 544)

Aktionsforskerens rolle rækker dermed ud over selve formidlingen, idet man, som forsker, er dybt involveret i den forandring, som er foregået i fællesskab. Skjervheim mener, at forskeren som udgangspunkt er en del af verden. Dette er ensbetydende med, at vi altid er engagerede i et eller andet: *"Engagement er en grundstruktur i den menneskelige tilværelse"* (Skjervheim, 2001, p. 81). Med en kritik af de positivistiske idealer i forskningen mener Skjervheim således, at forskeren, der tilstræber uafhængighed og objektivitet ikke vil nå i mål. I forhold til dette aktionsforskningsprojekt er pointen, at jeg, som forsker, har båret mine holdninger, værdier og erfaringer med i forskningen, og at disse har været med til at påvirke engagementet hos de lærere, jeg har samarbejdet med. Idet jeg altid vil have en indflydelse på den kontekst, jeg har befundet mig i og undersøgt, må det fastslås, at jeg som forsker aldrig optræder neutralt.

4.3. Videnskabsteoretiske inspirationskilder

Med afsæt i de præsenterede ontologiske overvejelser placerer jeg mig videnskabsteoretisk inden for socialkonstruktivismen og systemteorien.

Socialkonstruktivismen står i kontrast til realismen, som antager, at virkeligheden er en objektiv virkelighed. Inden for socialkonstruktivismen forstås det, at virkeligheden altid er en fortolket virkelighed, hvilket indebærer, at den "virkelige virkelighed" ikke eksisterer. Centralt for socialkonstruktivismen er, at samfundsmæssige fænomener er foranderlige, idet de er blevet til igennem historiske og sociale processer. Derfor bygger analyserne i *Udskolingen i bevægelse* på virksomhedsteorien (Yrjö Engeström, 1987), hvor de historiske og sociale processer er centrale elementer. Socialkonstruktivismen rummer dermed det aspekt, at forandringer foregår i interaktionen mellem forsker og deltagere samt deltagerne imellem. I den henseende spiller sproget en central rolle, idet det har afgørende betydning for interaktionen mellem mennesker. I *Udskolingen i bevægelse* er det derfor særlig fokus på at

koble sproget til de didaktiske handlinger. Dette er særligt vigtigt, fordi de idrætsdidaktiske handlinger jævnfør Larsson (2009) synes at være forankret i en kropslig og tavs viden.

4.3.1. Systemteorien og autopoietiske systemer

Betegnelsen "systemteori" dækker ikke over én teoriretning, men betegner snarere en videnskabelig tradition, der er optaget af komplekse helheder (Kneer, 2013; Luhmann, 2000; Qvortrup, 1998). Systemteorien hævder, at erkendelse er tæt knyttet til iagttagelser og dermed til de afgrænsninger og distinktioner, som fremkommer gennem den specifikke iagttagelse (Molly-Søholm et. al, 2015, s. 122). Ved en iagttagelse foretager man en forskelsmarkering – en distinktion af verden, hvormed man vælger at fokusere på noget frem for noget andet. Det vil sige at, når jeg iagttager idrætsundervisning indebærer dette samtidig, at der er noget, jeg ikke iagttager. Dog kan jeg, som iagttager, aldrig gøre mig fri af min egen iagttagelse. Det vil således ikke være muligt til fulde at beskrive, hvad jeg ikke ser, når jeg iagttager, hvad jeg gør. Inspireret af den tyske sociolog Niklas Luhmann påpeger Qvortrup, at samfundet består af forskellige funktionssystemer, der ligeledes iagttager verden med afsæt i forskellige kriterier eller logikker, idet der ikke findes én logik, som alene kan indfange funktionssystemernes helhed (Qvortrup, 2004a, p. 144). Med udgangspunkt i dette mener Thyssen (2000), at sporten kan betragtes som et funktionssystem, hvor koden "tab-vind" er central for at forstå de involveres handlinger. Ud fra sportens kode vil elevernes og lærernes handlinger være rettet mod at finde en vinder (og taber), hvorfor deres kommunikation er rettet mod at skabe mening i forhold til denne logik. Thyssens analyse af sportens funktionssystem er imidlertid ikke dækkende til at forstå idrætsundervisningens iagttagelseskoder. Med henvisning til idrætsundervisningen som reproducerende felt, hvilket Larsson (2009), Moen (2011a) og evalueringsrapporterne vedrørende idrætsfaget (EVA, 2004; Seelen & Munk, 2012) dokumenterer, synes idrætsundervisningen at være styret af en række forskellige iagttagelsesoptikker som for eksempel sundhed eller fitness. Udfordringen, som ligeledes er beskrevet i kapitel 3 er, at disse logikker (og eventuelle andre) er implicite, hvormed lærere og elever ikke er bevidste om, hvilke logikker der styrer deres handlinger og deres iagttagelser af handlingerne.

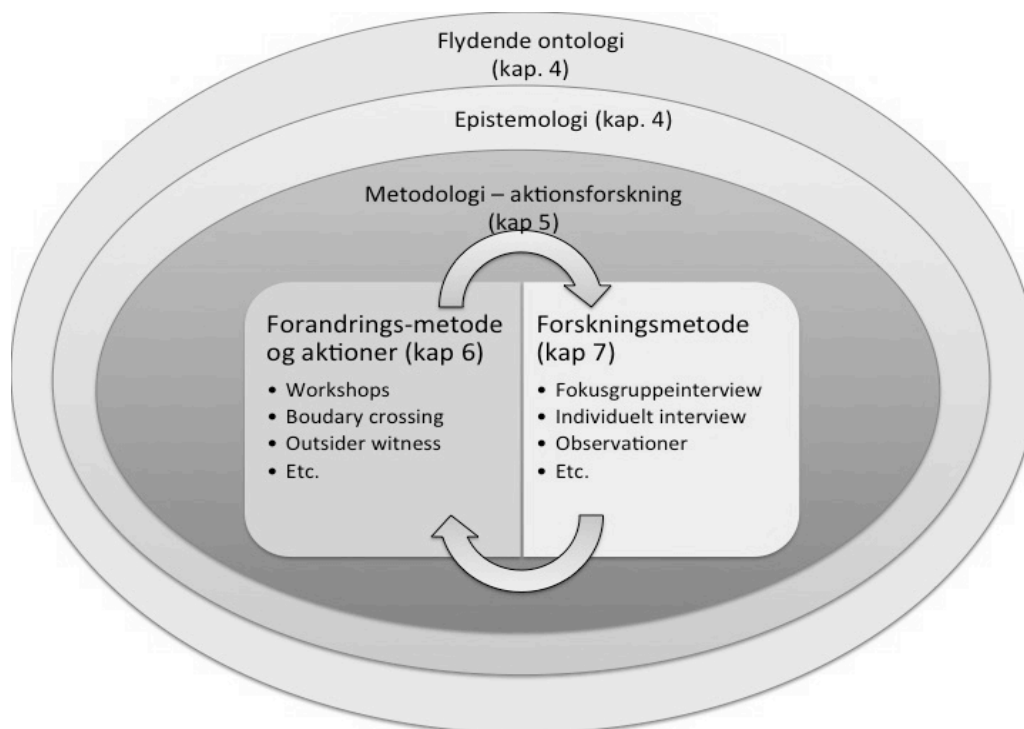
I forbindelse med iagttagelseskriterier er det nærliggende at berøre betegnelsen *blind plet* som er inspireret af en såkaldt blind plet, som vi har i øjet, men ikke kan se, at vi har. Qvortrup (Qvortrup, 2001, 2004a) beskriver at i iagttagelsen kan systemet se, hvad der betegnes, men ikke hvad der udelukkes, eller hvilken skelnen, der muliggjorde iagttagelsen.

Man kan sige, at den anvendte skelnen udgør iagttagelsens blinde plet. Keiding (2003) uddyber den blinde plet idet hun beskriver at der skal to komponenter til ethvert valg. For det første valget af side, og for det andet grænsen, der adskiller det valgte fra det ikke-valgte. Metaforen er, at denne grænse, der adskiller det valgte fra det ikke-valgte udgør de ting vi naturligt, naivt tager for givet og ikke sætter spørgsmålstegn ved. Med andre ord kan blinde pletter relateres til de selvfølgeligheder og rutiner som Larsson og Moen påpeger relation til den reproducerende idrætsundervisningen. For at forstå denne reproduktion af idrætsundervisningen i en systemteoretisk ramme, er det relevant at introducere begrebet autopoiesis.

Autopoiesis er udviklet i forhold til biologiske systemer, men er sidenhen også blevet udbredt inden for psykologien og sociologien. Begrebet autopoiesis (H. Maturana & Varela, 1987) er sammensat af de to græske ord: Autos = selv og Poiein = skabe og betyder selvskabende. Med oprindelsen i biologiske systemer er autopoiesis sidenhen blevet anvendt af læringsteoretikeren Gregory Bateson (2000) eller sociologen Niklas Luhmann (1993). Autopoiesis får i den forbindelse en forståelse at systemerne opretholder og genskaber sig selv. Når mennesker ses som autopoietiske systemer er det ud fra en præmis om at mennesket agerer ud fra mening og at forsøger at opretholde eller genskabe mening. Autopoietiske systemer opererer rekursivt, hvilket betyder at systemets næste handlinger fastlægges gennem tidligere handlinger (H. Maturana & Varela, 1987). Derfor beskrives autopoietiske systemer som værende strukturelt determinerede systemer, hvilket dog ikke betyder, at systemerne fremstår som statiske og forudsigelige. Strukturelt determineret henviser til, at systemernes historik og forudgående handlinger (operationer) har formet systemets meningsstrukturer (Thyssen, 2000). Meningsstrukturerne består blandt andet af viden, erfaringer, holdninger og er afgørende for, hvilke distinktioner systemet foretager og derfor for systemets forekommende strukturer. Idet et systems strukturer er afgørende for (determinerer), hvad der giver mening for systemet, bliver forudgående hændelser på en gang bestemt af og bestemmende for systemets aktuelle tilstand (Thyssen, 2000). Forandring af systemet foregår blandt andet ved, at to (eller flere) systemer laver strukturelle koblinger og kommunikerer med hinanden. De strukturelle koblinger opstår, hvis strukturerne fra to strukturelle plastiske systemer ændrer sig gennem kontinuerlig interaktion uden, at identiteten af de interagerende systemer ødelægges (H. R. Maturana & Poerksen, 2004). Strukturelle koblinger mellem systemer vil således kun opstå, såfremt stimuli, ud fra systemets meningsstrukturer, opfattes som meningsgivende for det pågældende system.

Jeg er i nærværende projekt inspireret af tanken om at betragte lærerne som autopoietiske systemer, der agerer ud fra, hvad der ifølge deres meningsstrukturer, giver mening i idrætspraksis. Betragtningen af de involverede idrætslærere som autopoietiske systemer skal relateres til den forandringstræghed, inden for den idrætspædagogiske praksis (Larsson, 2009; Moen, 2011a). Gennem deres opvækst er lærerne blevet mødt med samme idrætspædagogiske tilgange i skole, forening og læreruddannelse, og har således iagttaget idrætsundervisningen med afsæt i nogle få iagttagelseskoder. Disse iagttagelseskoder er ikke blevet udfordret på tilstrækkelig vis således, at lærernes meningsstrukturer uforandret har reproduceret sig selv. På trods af forsøg fra universitetssystemer om at skabe kritiske og selviagttagende (eller refleksive) lærere gennem de seneste årtier, er det ikke lykkedes at foretage gennemgribende forandring og forankring af praksis. Med afsæt i nærværende projekts formål om at udvikle nye idrætspædagogiske tilgange er det, ud fra en systemteoretisk optik, essentielt, at lærerne bliver i stand til at iagttage deres egen praksis og de kriterier, der ligger til grund for deres iagttagelser, for at de, som autopoietiske systemer, er i stand til at udvikle deres grundlæggende meningsstrukturer.

I den nedenstående figur har jeg skitseret hvorledes afhandlingens videnskabsteoretiske ståsteder og metodiske overvejelser er kædet sammen i en helhed.



Figur 2: Oversigt over afhandlingens videnskabsteoretiske og metodologiske struktur

Denne komplekse helhed vil jeg i de efterfølgende kapitler forsøge at skitsere således, at der skabes forståelse for sammenhængen mellem den skitserede ontologi og epistemologi samt de konkrete forandrings- og forskningsmetoder jeg har anvendt til dels at skabe udvikling og dels til at generere min empiri. Forud for de konkrete metoder vil jeg i det kommende kapitel skitsere mine metodologiske overvejelser i relation til aktionsforskning.

5. Aktionsforskning som forskningsdesign

I dette kapitel beskrives de metodologiske overvejelser knyttet til anvendelsen af aktionsforskning i *Udskolingen i bevægelse*. Kapitlet berører de overordnede overvejelser, der ligger til grund for mine forandrings- og forskningsmetodiske valg, som bliver konkretiseret i henholdsvis kapitel 6 og 7.

Aktionsforskning er først i løbet af de seneste år begyndt at få sin videnskabelige blåstempling. På baggrund heraf indleder jeg kapitlet med en kort historisk skitse af aktionsforskningens rødder samt metodologiens generelle karaktertræk. For videre at forstå dette projekts forankring i aktionsforskningen, præsenterer jeg tilblivelsen af *Udskolingen i bevægelse*, idet denne proces er grundlaget for at forstå de to aktionsforskningstilgange, Participatory Action Research og Appreciative Inquiry, hvilke projektet hovedsageligt hviler på. Kapitlet afrundes med mine etiske overvejelser samt overvejelser i relation til partnerskabet med de deltagende lærere, idet disse overvejelser har haft stor indflydelse på projektet og min ageren som aktionsforsker.

5.1. Aktionsforskningens overordnede karakteristika

Professor Kurt Lewin betragtes som aktionsforskningens fader, idet han efter 2. verdenskrig udviklede et forskningsprogram med henblik på at udvikle en socialteknologi, der kunne løse sociale konflikter. Udgangspunktet for denne tilgang var, at Lewin var kritisk over for samtidens forskning, idet han mente, at denne ikke var i stand til at producere viden, som var relevant i forhold til at løse nogle af de samfundsmæssige udfordringer, der var i det amerikanske samfund på det pågældende tidspunkt. Lewin mente, at viden var for akademisk i en negativ forstand, hvor viden var for abstrakt og distanceret fra de aktuelle problemer. Med afsæt i denne kritik lagde Lewin vægt på, at viden blev skabt i tæt kontakt mellem forskere og ”praktikere” igennem såvel analyser som eksperimenter med henblik på at skabe en anden viden end den, som den traditionelle forskning kunne frembringe (B. S. Nielsen & Nielsen, 2010).

Aktionsforskning har ofte været en samlebetegnelse for mange relaterede tilgange, og siden Lewin i 1940’erne udviklede aktionsforskning, er der blevet tilføjet et

utal af nye aktionsforskningstilgange, der har rødder i Lewins tanker. For blot at nævne nogle af de mest markante aktionsforskningstilgange finder man Action Science (C. f. Argyris, Putnam, & Smith, 1987), Participatory Action Research (Whyte, 1991) eller Appreciative Inquiry (Ludema & Fry, 2008). Derudover findes der for eksempel betegnelser som Action learning, praxis research, action inquiry m.fl. (L. f. Andersen, 1999, p. 132), som også placeres inden for aktionsforskningssgenren. I løbet af det seneste årti har det øgede fokus på innovation ligeledes affødt nye forskningsretninger som for eksempel design research, der ligeledes har elementer af aktionsforskning i sig. I Danmark har aktionsforskning haft indflydelse gennem kritisk-utopisk aktionsforskning (Tanggaard & Brinkmann, 2010) samtidig med, at aktionsforskningen, på mange områder, kan drage paralleller til Modus 2-forskningen.

De forskellige aktionsforskningstilgange har det til fælles, at de grundlæggende adskiller sig fra "normalvidenskaben" ved at være videnskabelige forskningstilgange "som tilstræber at skabe viden gennem forandring af verden i et aktivt og demokratisk samspil mellem forskere og de mennesker, som denne forandring inddrager." (Duus, Husted, Kildedal, Laursen, & Tofteng, 2012, p. 13). Baseret på omfattende erfaring inden for aktionsforskning forsøger Levin og Greenwood (2001) at sammenfatte aktionsforskningen til fem generelle aktionsforskningsskarakteristika:

1. Aktionsforskning er kontekstbundet og behandler problemer fra det virkelige liv.
2. Aktionsforskning er forskning, hvor deltagere og forskere skaber viden gennem en samarbejdsproces, hvor alle deltagernes bidrag tages alvorligt.
3. Aktionsforskning behandler mangfoldigheden af erfaring og kapacitet inden for den lokale gruppe som en mulighed for berigelse af forsknings- og handlingsprocessen.
4. De meninger som konstrueres i forskningsprocessen fører til social handling eller refleksioner over handlinger som fører til konstruktion af ny mening.
5. Aktionsforskningens validitet måles med afsæt, i hvor høj grad nye handlemåder løser eksisterende problem(er), og giver deltagerne kontrol over praksis.

De generelle karakteristika giver en god forståelse for aktionsforskningens væsen, og hvad den som forskningsdesign kan bidrage med. På den anden side er de generelle karakteristika for overfladiske og mister anvendeligheden, når aktionsforskningens styrke netop er forandring af lokale kontekster. Der findes store variationer inden for

de forskellige aktionsforskningstilgange, idet der fokuseres på forskellige forhold som den specifikke hensigt med forskningen, anvendelsen af teori, forsknings- og forandringsmetoder og dokumentationskrav (Hiim, 2010, p. 98ff). Umiddelbart opleves variationen som en positiv faktor i forhold til aktionsforskningens fokus på at tage udgangspunkt i den aktuelle kontekst, hvor forskningen tilpasses situationen og ikke omvendt.

I *Udskolingen i bevægelse* har jeg vurderet, at der ikke var én aktionsforskningstilgang, som alene ville være i stand til at håndtere den kompleksitet der er forbundet med at forandre en idrætspraksis samt udvikle didaktiske principper. Derfor vurderede jeg, at det var nødvendigt at sammensætte et forskningsdesign med afsæt i flere forskellige aktionsforskningstilgange, som blev tilpasset den konkrete kontekst og de specifikke personer, der medvirkede i projektet.

5.2. Projektets tilblivelse

I efteråret 2011 opstod den første kontakt til Odense Kommunes pædagogiske chef, Bent Stockholm. Bent Stockholm blev inviteret til et forskningsmøde i forskningsenheden Idræt, Læring og Aktivitetsudvikling² (ILA), hvor Odense Kommunes visioner omhandlende idræt, bevægelse og fysisk aktivitet blev drøftet. Idet der, på flere områder, var sammenfald mellem kommunens og forskningsenhedens interesser, blev aftalen, at man skulle forsøge at sammenholde begge parters interesser i udviklingen af et fælles projekt. På det efterfølgende møde i Odense Kommune blev første udkast til *Udskolingen i bevægelse* præsenteret, hvor der var fokus på at udvikle idræt og bevægelse i Odense Kommunes ungemiljøer (7. – 9. klasse). Herefter indkaldte Bent Stockholm seks skoler til et møde for at høre om de kunne være interesserede i at indgå i et samarbejde omkring det præsenterede projekt. Mødet resulterede i positiv feedback fra tre skoler, hvor jeg blev inviteret ud til at holde oplæg for idrætslærergrupperne. På to af skolerne deltog næsten samtlige idrætslærere i udskolingen til præsentationsmødet, mens der på en anden skole kun var tre idrætslærere, som havde mulighed for at deltage og kommentere på projektets idé. Den positive feedback fra idrætslærerne resulterede i, at vi indgik en aftale om at samarbejde omkring projektet, såfremt jeg var i stand til at fremskaffe finansiering.

² Siden januar 2015 hedder forskningsenheden "Learning and Talent in Sport" (LET'S)

Overvejelserne i forhold til at etablere et samarbejde med Odense Kommune var muligheden for at tænke projektet mere langsigtet, idet projektet havde en bredere forankring i kommunen, hvormed eventuelle resultater senere hen ville have lettere ved at blive udbredt gennem kommunale kommunikationsplatforme eller efteruddannelser. Endvidere var Odense Kommune en afgørende samarbejdspartner i forhold til projektets økonomiske aspekt. Med forankring i kommunen var det væsentligt lettere at få midler til læreres frikøb, således at de kunne deltage i workshops. Med andre ord var projektets økonomi en væsentlig årsag til at involvere kommunen i starten af processen, idet sandsynligheden for at kunne realisere et projekt ville øges, såfremt projektet harmonerede med kommunens strategier på skoleområdet. Denne beslutning var dog samtidig på bekostning af, at idrætslærerne først blev involveret i processen senere, hvorfor de ikke havde indflydelse på det projekt, de blev præsenteret for. Denne problemstilling er central i flere af mine metodologiske overvejelser.

5.3. Min forforståelse forud for projektet

Min forforståelse som aktionsforsker i folkeskolen har været præget på forskellig vis. Som søn af en folkeskolelærer fik jeg i min barndom indsigt i lærergerningen, som foruden undervisning indebar omfattende forberedelse til langt ud på aftenen samt opringninger fra forældre om aftenen og i weekender. Sidenhen har jeg fået genopfrisket min indsigt i lærergerningen i Odense Kommune, hvor min kæreste har været folkeskolelærer gennem en række år. På trods af at hun ikke var ansat på en af de deltagende skoler, fik jeg indsigt i lærernes oplevelse af nedskæringer og fyringsrunder i Odense Kommune. Disse år skabte en travl hverdag, hvor lærerne havde svært ved at følge med øgede forventninger til deres arbejde. Indsigten fra min mor og min kæreste har været ensidig indsigt fra lærerperspektivet. Derfor har jeg været glad for, at jeg gennem en kort periode havde en arbejdsfunktion som studieleder, under en meget omfattende studiereform. I denne korte og intense periode fik jeg indsigt i ledelsesperspektiv og den kompleksitet, der er forbundet med forandringer og beslutninger på et universitetsstudie. På trods af at studielederjobbet ikke er identisk med et skolelederjob gav den mig alligevel en indsigt i den kompleksitet, som ledelsesbeslutninger er forbundet med i relation til forandringsprocesser.

Gennem de seneste ni år har jeg desuden boet over for en folkeskole, som havde idrætsanlæg lige uden for vores lejlighed. Herigennem har jeg ofte kunnet følge rundbold- og fodboldkampe, og hvorledes lærernes rolle som dommer mindede meget om den traditionelle idrætsundervisning, jeg selv havde modtaget i folkeskolen. Den observerede undervisning over for min lejlighed, samt den idrætsundervisning jeg selv modtog i folkeskolen havde det tilfælles, at der var en række elever, der virkede engagerede, mens en række andre elever ikke var engagerede i idrætsundervisningen. I øvrigt var jeg selv glad for den idrætsundervisning jeg modtog i folkeskolen, men jeg var også en af de elever, der dyrkede meget idræt i fritiden og som derfor havde en del idrætslige erfaringer.

Min forforståelse har således været præget af en velinformeret indsigt i lærernes hverdag, dog uden at jeg kan betragte (idræts)undervisningen i folkeskolen som mit "felt". Indsigten i folkeskolen og lærerens hverdag har været værdifuld, idet den perifere indsigt til min kærestes folkeskole gjorde mig nysgerrig på forhold og omstændigheder som der var vigtige at få undersøgt hos de deltagende idrætslærerteams. Denne nysgerrighed har jeg forsøgt at imødekomme ved at tilstræbe en aktionsforskerrolle som, inspireret af en dialog mellem Steinar Kvale og antropologen Jean Lave, hverken var for åben eller lukket:

"I want to be surprised by what happens here. I don't want the question that I have arrived with to be so narrow that i cannot see anything but the answers I expect. And I don't want to be so completely unfocused that nothing surprises me, because I am not expecting anything" (Steinar Kvale, 1992)

5.4. Aktionsforskningsprocessen i *Udskolingen i bevægelse*

Nærværende afsnit beskriver de aktionsforskningstilgange, som har dannet udgangspunkt for aktionsforskningsprocessen i *Udskolingen i bevægelse*.

5.4.1. Pædagogisk aktionsforskning – Participatory Action Research

Zeichner (2001) beskriver fem aktionsforskningstilgange med pædagogisk sigte, 1) den amerikanske tradition baseret på Kurt Lewin og Stephen Corey 2) "Teacher-as-researcher bevægelsen i England inspireret af uddannelsesforskerne John Elliot og Lawrence Stenhouse 3) Participatory action research i Australien 4) Den Nord-Amerikanske lærer-forskningsbevægelse 5) Self-study research. Med afsæt i denne

palette af forskellige forskningstilgange blev jeg inspireret af den australske Participatory Action Research, som derfor blev afsættet til nærværende aktionsforskningsprojekt. For at forstå valget af Participatory Action Research (herefter PAR) skitserer jeg indledningsvist "teacher as researcher" bevægelsen, idet PAR har brugt denne som platform.

Teacher-as-researcher bevægelsen blev sat i gang af skolelærere og lærerstuderende. Udgangspunktet for bevægelsen opstod på grund af utilfredshed med og kritik af lærerprofessionen og læreruddannelsen og et ønske om at skabe bedre muligheder for lokalt-forankret skoleudvikling samt muligheden for en mere praksis-baseret læreruddannelse. Undervisning og forskning blev opfattet som en helhedsproces, der blandt andet indebar udvikling af læreplaner og undervisningsindhold med mulighed for, at lærere i høj grad kunne være selvstændige udviklere af praktisk professionsviden. Oprindeligt var idéen, at eksterne forskere skulle have en objektiv og neutral rolle i selve udviklingsprocessen. Udgangspunktet skulle være i lærernes praksiserfaring og ikke i forskningsbaseret viden.

Teacher-as-researcher bevægelsen tager afsæt i en "bottom-up" tilgang, hvor deltagerne har et problem, som de får hjælp til at løse. I *Udskolingen i bevægelse* ville dette indebære, at lærerne ville henvende sig til eksterne for at få hjælp til at udvikle idrætsundervisningen baseret på nogle generelle eller lokale udfordringer. Dette var ikke tilfældet i nærværende projekt. Med afsæt i at min forforståelse tog afsæt i idrætsundervisningen som reproducerende felt, er det tvivlsomt, om idrætslærerne ville opdage, at der var udfordringer med deres praksis, idet lærerne synes at være indlejret i selvfølgeligheder og antagelser, der ikke blev sået tvivl om. "Teacher-as-researcher" ville således indebære, at man skulle vente indtil lærerne opdagede et problem og derefter vente på, at lærerne fik overskud til at tage affære. Med afsæt i den kontekst jeg mødte, hvor lærernes beskrivelse af travle hverdage gjorde sig gældende, virkede "teacher-as-researcher" således som en uhensigtsmæssig tilgang eller snarere usandsynlig, i forhold til at arbejde med idrætsfagets udfordringer.

PAR var inspireret af den engelske pædagogiske aktionsforskning og mente i lighed med East Anglia, at forskningen skulle ledes af lærere. Tilhængere af PAR kritiserede dog East Anglia tilgangen for at mangle distance til og kritik af lærernes egen forskning i felten. Ifølge PAR burde lærere i højere grad, end det var tilfældet i England, have fokus på en kritisk tilgang til egen undervisning og udvikling (Zeichner,

2001). Med afsæt heri fik PAR fokus på, at lærerne udviklede en kritisk forståelse af uddannelsessituationer med henblik på at intervenere i dagliglivets sociale og kulturelle uddannelsesprocesser. Carr og Kemmis (1986, p. 123) påpegede derfor, at en videnskabelig tilgang til uddannelsesproblematikker måtte frigøre lærerne fra deres vaner og rutiner og dermed gøre dem i stand til at forholde sig kritisk til uddannelsespraksisser.

Kritikken af East Anglia tilgangen er relevant i forhold til *Udskolingen i bevægelses* aktionsforskningsdesign. Såfremt idrætslærere ville være ansvarlige for udvikling af ny praksis, kunne man med afsæt i idrætsfagets stærke traditioner frygte, at aktionsforskningsprocessen kom til at føre til yderligere reproduktion, idet lærernes selvfølgheder og didaktiske og pædagogiske grundholdninger ikke ville blive udfordret tilstrækkeligt til at komme med nye didaktiske perspektiver, der vil være i stand til at løse idrætsfagets udfordringer. PAR bliver derimod et relevant aktionsforskningsperspektiv, idet PAR tilbyder nogle muligheder i forhold til at frigøre idrætslærerne fra idrætsdidaktiske kulturer og vaner, som ikke synes at have været frugtbare for en række elever i idrætsundervisningen. Essensen i PAR er således at udvikle nogle kritisk-refleksive idrætslærere, der er i stand til at frigøre sig fra den traditionelle idrætspraksis og udvikle et alternativ.

PAR's intention om at involvere lærere aktivt i forskningsprocessen og forsøge at inddrage dem i forskningen synes også at være en interessant tanke. Dette indebærer imidlertid, at der er økonomiske ressourcer til at tilgodese, at lærerne involverer sig i empirigenerering og analyse, hvilket ofte er en tidskrævende affære. I *Udskolingen i bevægelse* prioriterede jeg, at lærerne deltog i workshops, hvor der var fokus på forandring og fælles refleksioner.

Det kritisk og emancipatoriske element er ligeledes beskrevet af nogle af de mest fremtrædende idrætspædagogiske forskere gennem de seneste år (Kirk, 2006, 2010; Stolz & Kirk, 2015; Tinning, 2006, 2010). Kirk (2006, 256f) beskriver, hvorledes den kritiske pædagogik kan bidrage til empowerment, men at empowerment, for at der sker en autentisk forandring, også bør tænkes ind i forskellige institutionelle og sociale strukturer på såvel individ- som gruppeplan. Endvidere skelner Kirk mellem "critique" og "criticism", hvor han advokerer for "cultural critique", der har til hensigt at assistere mennesker til at kunne se ud over det åbenlyse og selvfølgheder i hverdagslivet for i

højere grad at kunne forstå mennesker, som er indbyrdes forbundne med hinanden på mange forskellige niveauer.

Den kritiske pædagogik og PAR har således en række fællestræk i forhold til at fremme idrætslærernes emancipation samt bidrage til, at de bliver i stand til at forholde sig refleksive til den idrætspædagogiske rygsæk de bærer rundt på. Endvidere synes det at være vigtigt at rette opmærksomheden mod "cultural critique" (Kirk, 2006), hvor aktionsforskningen retter opmærksomheden og kritikken mod idrætsundervisningens kultur frem for, at kritikken rettes mod de involverede læreres idrætspraksis. Med henvisning til det systemteoretiske perspektiv kan "cultural critique" foregå ved, at idrætslærerne får nye kriterier for deres iagttagelser af kulturen. Gennem flere iagttagelseskriterier bliver idrætslærerne i stand til at forholde sig kritisk reflektiv til de koder, der ligger til grund for de kulturer, som traditionel idrætsundervisning er forankret i. For eksempel kan kriteriet "konkurrence", som er et iboende element i sportskulturen, udfordres ved, at lærerne anskuer en praksis ud fra kriteriet "dannelse", hvilket er det kriterium, skolen og andre uddannelsesinstitutioner bygger på.

Den kritiske tilgang rummer dermed specifikke perspektiver, som på sigt kan bidrage til at skabe refleksive lærere. Refleksionen rummer imidlertid den udfordring, at lærerne, på baggrund af mange års reproduktion, har svært ved at forholde sig kritisk til det, de tager for givet. Der er således behov for, at lærerne tilegner sig viden om alternative idrættslige perspektiver, som skaber forudsætninger for kritiske refleksioner.

En anden udfordring bestod i at på trods af en række veldokumenterede problemer inden for idrætsundervisningen ville et problemfokus ikke være frugtbart for nytænkning af idrætspraksis. Derfor søgte jeg i aktionsforskningsprocessen ligeledes inspiration i Appreciative Inquiry.

5.4.2. Appreciative Inquiry – Se frem i stedet for tilbage

Ludema og Fry (2008) beskriver Appreciative Inquiry som en forholdsvis ung metode, der ved et tilfælde blev til, da den unge ph.d. studerende David Cooperrider skulle udforme en traditionel organisationsanalyse på et hospital. Under projektet blev David Cooperrider nysgerrig på den vilje og det engagement, som hospitalsmedarbejderne udviser på trods af mange problemer på hospitalet. Sammen med sin vejleder Suresh Srivastva begyndte han derfor i stedet at undersøge, hvordan engagement, innovation

og vilje gør det muligt for medarbejdere og hospitaler at fungere til trods for problemerne. Dette indebar, at de til sammen udviklede Appreciative Inquiry (AI). Gennem de sidste 15-20 år har AI vist sig som et alternativ til traditionelle forandringsteorier, og er ligeledes blevet anvendt i relation til aktionsforskning.

Srivastva og Cooperrider (Cooperrider, Barret, & Srivastva, 1995; Ludema & Fry, 2008) hævdede, at organisationer bør anskues som socialt konstruerede virkeligheder, og at organisationsformer udelukkende blev hæmmet af menneskelig fantasi og organisationsmedlemmers fælles overbevisninger. Med inspiration fra Kenneth Gergen anskuer Cooperrider ikke verden objektivt, men retter fokus på at forstå verden igennem det sprog, man bruger om den. Det betyder, at når man eksempelvis ser på organisationer som "problemer, der skal løses" udvikles et sprog, der forstår organisationer som problemer. Ifølge den anerkendende tilgang bør man i stedet udvikle et fokus på organisationens muligheder. Derfor tager AI udgangspunkt i det, som organisation og medarbejdere ønsker frem for at fokusere på de problemer, der gør sig gældende. Med afsæt i Einsteins ord om, at et problem ikke kan løses på samme niveau, som det blev skabt, retter AI fokus på, hvornår en organisation faktisk har fungeret godt. Ved at AI tager udgangspunkt i organisationen, når den fungerer allerbedst, vendes den traditionelle vesterlandske mangel tænkning på hovedet.

AI's relevans i relation til *Udskolingen i bevægelse* var min tvivl om, hvorvidt problemfokus eller mangel tænkningen ville engagere lærerne i projektet således, at de havde lyst til at bidrage med deres viden og erfaringer. Derfor vurderede jeg, at AI's fokus på et fremtidigt ønskescenarie om idrætspraksis i folkeskolen i højere grad kunne skabe et frugtbart udgangspunkt for lærernes engagement samt bidrage til at sikre, at *Udskolingen i bevægelse* kunne blive et participatorisk aktionsforskningsprojekt, der var baseret på såvel lærernes som mine erfaringer og ideer. Formålet med at diskutere og reflektere over fremtidsscenarier handlede ikke om at forudse, hvordan fremtiden blev, men havde derimod til hensigt at skabe en dialog, der bidrog til at skabe fremtidige handlinger (Chandler & Torbert, 2003, p. 140).

Cooperrider og Srivastva har med afsæt i AI udviklet en fremgangsmåde, der består af fire faser: 1) Discovery, 2) Dreaming, 3) Design og 4) Destiny (Molly-Søholm, 2012). *Discovery* handler om udvælgelsen af et tema, problem eller område, som man ønsker at udvikle. Dette foregår gennem samtaler, hvor de bedste erfaringer er med at udvikle og forandre problemet. I *Dream* bruges de bedste erfaringer som springbræt til

at skabe billeder og fortællinger med henblik på at udvikle en vision for, hvor man ønsker at bevæge sig hen. *Designfasen* handler om at udpege de tre til fem vigtigste udfordringer, mens man i *Destiny* afprøver de bedste idéer og eksperimenterer med handlinger, der kan overvinde udfordringerne og føre projektet i en ønsket retning.

Med afsæt i det systemteoretiske udgangspunkt kan AI modellens udfordring være, at de drømme, der bliver udviklet i fase 2, risikerer at være udformet på baggrund af de eksisterende iagttagelseskriterier samt, at drømmene ikke formår at bevæge sig ud over de eksisterende "traditionelle" logikker i idrætsundervisningen. Dette indebærer, at nytænkningen bliver begrænset, og at den kan risikere at forblive inden for de eksisterende iagttagelseskriteriers praksis. Derfor er det hovedsageligt *Dreaming*, *Design* og *Destiny*, der har været inspirationskilder i *Udskolingen i bevægelse*, mens *Discovery* blev erstattet af ideer, der var inspireret af kreative designmetoder og innovationstænkning.

5.4.3. Den didaktiske relationsmodel som model for aktionsforskning

"Den didaktiske relationsmodel" (Hippe & Hiim, 2009) har været udgangspunkt for Hiims arbejde med pædagogisk og didaktisk aktionsforskning, og har i *Udskolingen i bevægelse* bidraget med en didaktisk vinkel i aktionsforskningscyklussen.

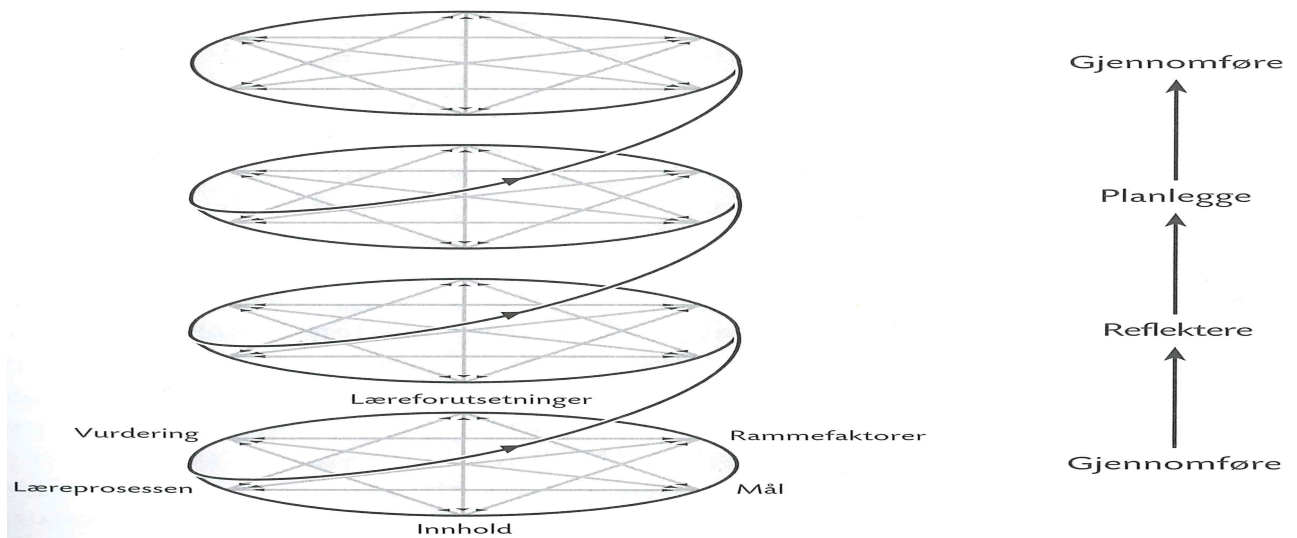
Den didaktiske relationsmodel (herefter DDR) er en almen didaktisk model, der er udformet med henblik på at styrke analyse og planlægning af undervisning uafhængigt af den faglige kontekst, man befinder sig i. Modellens udgangspunkt er, at undervisningen er en kompleks situation, hvor mange parametre hænger sammen og påvirker hinanden i en given undervisningssituation. DDR modellens ærinde er ligeledes at fremhæve kompleksiteten i undervisningen, idet man ikke kan justere og ændre på en kategori uden, at dette vil have konsekvenser for nogle af de andre kategorier.

Modellen (se også Figur 3) forsøger at indfange didaktikkens kompleksitet ved seks indbyrdes afhængige kategorier, 1) *læringsforudsætninger*, 2) *rammefaktorer*, 3) *mål*, 4) *indhold*, 5) *læreproces* og 6) *vurdering*. Kategorierne er væsentlige at forholde sig til, når man planlægger, analyserer og reflekterer over sin undervisning. Disse kategorier har været centrale elementer i udviklingen af de didaktiske principper samt i forhold til min efterfølgende analyse af idrætslærernes praksis. Kategorierne indgår senere i virksomhedsteorien og i resultatafsnittet under den samlede betegnelse

medierende artefakter. Koblingen mellem DDR modellen og medierende artefakter bliver forklaret nærmere i kapitlet omhandlende virksomhedsteorien (se kapitel 0).

Universaliteten er både DDR modellens styrke og svaghed, fordi den er meget fleksibel, men samtidig ikke bliver fuldstændig fagspecifik i forhold til en konkret praksis. Når jeg alligevel vælger DDR modellen frem for idrætsdidaktiske modeller, er det ud fra et ønske om, at de didaktiske principper i next practice har en generel karakter, som går på tværs af idrætsfaglige områder. Eksisterende idrætsdidaktiske modeller som Teaching Games for Understanding (Almond, 2010; Butler, 1997; Light & Butler, 2005), Sport Education (David Siedentop, 1994; Daryl Siedentop, 1998) eller andre lignende tilgange er hovedsageligt udviklet til boldspil (TGFU) eller har specifikke idrætskulturelle værdier som konkurrence som udgangspunkt for modellen (Sport Education). Med DDR modellen ønskede jeg et udgangspunkt i en neutral model i idrætsfagligt henseende velvidende, at jeg selv og de deltagende idrætslærere er bærere af forskellige idrætsfaglige holdninger, som ville få indflydelse, når DDR modellens kategorier skulle udfyldes med didaktiske principper. I aktionsforskningsøjemed er DDR modellen en hybrid mellem nogle af de klassiske aktionsforskningscyklusser og fagdidaktiske analyseobjekter. Hensigten er, at de fagdidaktiske analyseobjekter er genstand for konstant udvikling af next practice. Som det fremgår i den efterfølgende aktionsforskningsmodel (Figur 3) opererer Hiim (2010, p. 19) med tre aktionsforskningsfaser faser 1) planlægning, 2) gennemførelse 3) refleksion.

Ovenstående model viser, hvordan undervisningens didaktiske handlinger løbende blev udsat for udvikling og afprøvning med afsæt i de seks didaktiske kategorier. Derigennem blev det muligt at udvikle og justere nogle didaktiske principper, som kunne være en vejledende ramme i forbindelse med nytænkning af idrætsundervisningen. Med henblik på at besvare mit forskningsspørgsmål vedrørende udviklingen af next practice principperne, blev DDR modellen central, idet denne skabte en faglig ramme i udviklingsprocessen.



Figur 3: Den didaktiske relationsmodel som en model for aktionsforskning (Hiim, 2010)

Faserne planlægge, reflektere og gennemføre har fokus på justering af didaktiske handlinger. I forhold til at bryde med didaktiske vaner og rutiner mangler modellen imidlertid en fase, der bidrager til at man kan bryde disse mønstre.

5.4.4. Prejekt-projekt modellen

I *Udskoling i bevægelses* indledende fase anvendte jeg Prejekt-projektmodellen (Herlau, 1999; Herlau & Tetzschner, 2013). Prejekt-projekt modellens styrke er, at den har fokus på en række vigtige processer og handlinger inden man begynder at arbejde målrettet, projektorienteret. Modellen har tre faser 1) kontekstafklaring og forventningsafstemning 2) divergent og idéudviklende og 3) en konvergent og handlingsorienteret fase. Idet den handlingsorienterede projektfase har stort fokus i den gængse aktionsforskningslitteratur, vil jeg her fokusere på de to første faser 1) kontekstafklaring og forventningsafstemning og 2) divergent og idéudviklende fase, hvilket jeg tidligere har påpeget, at hverken PAR, AI eller DDR har tilstrækkeligt fokus på.



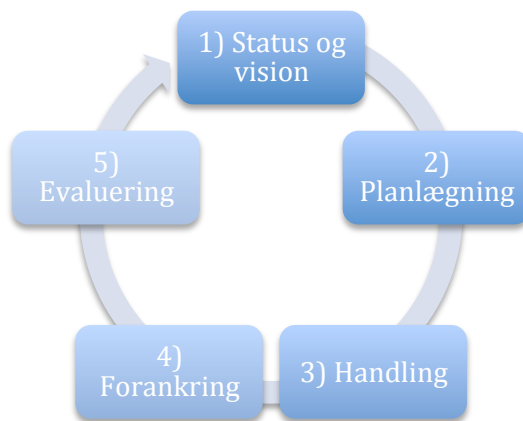
Figur 4: Projekt-projektmodellen (Herlau & Tetzschner, 2013)

Fase 1 handler om, at deltagerne afklarer konteksten og forventningsafstemmer formål, metoder og samarbejdsrelationer for projektgruppen. I denne fase skabes således fundamentet for et frugtbart udviklingsarbejde hos den enkelte og i gruppen som helhed. Fasen er essentiel, fordi man alt for ofte går hurtigt i gang med projektdelen samt med at arbejde handlingsorienteret uden tilstrækkelig viden om, hvad formålet er og om hvordan man skal arbejde sammen i udviklingsprocessen. Derfor er denne fase ganske fundamental at indlede med og ligeledes en fase, som man altid, for en kort stund, kan returnere til for at samle op på aftaler.

Fase 2 betragtes som den idégenererende og divergente fase, hvor der brydes med eksisterende mønstre og skabes nye idéer og forståelser. I denne fase er formålet at anskue problemet ud fra forskellige vinkler og skabe mange ideer til, hvordan man kan løse denne udfordring. Hensigten med den idégenererende fase er, at de mange akkumulerede ideer kan sættes sammen og skabe nye mønstre til at anskue en udfordring. Det er netop i denne del, at nytænkningen eller kreativiteten opstår, idet man pludselig kan skabe en ny måde at håndtere en problemstilling på, som man ikke var i stand til at se før. Den divergente fase kræver dog strukturer og rammer. Disse strukturer præciseres i forandringsmetoderne (kap. 6), hvor jeg konkretiserer centrale metoder i de afholdte workshops.

5.4.5. Udskolingen i bevægelses aktionsforskningsmodel

Inspireret af de ovenstående aktionsforskningsmodeller har jeg i *Udskolingen i bevægelse* opereret med en fem-fases model bestående af faserne: 1) status og vision 2) planlægning 3) handling 4) forankring og 5) evaluering.



Figur 5: Aktionsforskningsfaserne i *Udskolingen i bevægelse*

Status og vision er en vidtfavnende fase, der rummer kontekstafklaring, forventningsafstemning samt en idégenerering, der danner udgangspunkt for en ny vision (dream). I fase 2 planlægger lærerne og jeg med afsæt i visionen, hvordan projektets overordnede struktur og indhold skal tilrettelægges. Handlingsfasen indebærer en fortsat udvikling af didaktiske principper gennem afprøvning, evaluering og justering af principperne i idrætsundervisningen. Forankringen er beskrevet som en fase med henblik på at skabe bedst mulige rammer for, at de didaktiske principper og andre relevante erfaringer i forbindelse hermed kan forankres, når jeg trækker mig ud af projektet. Idet forankringen kan være udfordrende, er den tænkt ind i projektet inden den afsluttende evaluering, som jeg har placeret i fase 5. Modellen konkretiseres yderligere i kapitel 6, hvor jeg har beskrevet projektets forandringsmetode udførligt.

5.5. Ethiske overvejelser i pædagogisk aktionsforskning

Husted og Tofteng (2012) beskriver, at aktionsforskere må forholde sig til tre etiske områder inden for aktionsforskning: 1) *Informeret samtykke* 2) *Kritisk vurdering af arbejdet* og 3) *Afhængighedsforhold*.

Informeret samtykke har til hensigt at sikre lærernes selvbestemmelse, og at de frivilligt og informeret indgår i forskningsprojektet (Tofteng & Husted, 2012, p. 134). Denne proces fandt sted i september 2012, hvor jeg havde arrangeret et

introduktionsmøde med alle lærere og ledere, hvor projektet blev præsenteret og dets rammer fastsat. I den forbindelse blev der redegjort for projektets formål og samarbejdet mellem parterne. Endvidere gjorde jeg lærerne opmærksomme på, at aktionsforskning indebærer det element, at det er vanskeligt at forudsige, hvordan projektets resultater kommer til at se ud, idet resultaterne og processerne skabes i en gensidig relation (Tofteng & Husted, 2012). På baggrund af dette var det kun muligt at skitsere nogle få overordnede rammer. Jeg gjorde samtidig opmærksom på, at projektet kunne indebære, at lærerne kunne komme til at afprøve tiltag, hvor de kunne risikere at være novicer. Dette ville indebære, at det var vigtigt, at vi havde en dialog om, hvor "nyt" de nye tiltag måtte være for lærerne. Lærerne var fra starten af projektet blevet lovet anonymisering i forbindelse med afhandlingen. Dette var baseret på den overvejelse, at projektets fokus på nytænkning af idrætsundervisning ville indebære, at lærerne befandt sig i en læreproces, som selvfølgelig også indebar, at de kom til at begå fejltagelser eller agere uhensigtsmæssigt i starten af læreprocessen. For at beskytte lærerne mod at disse situationer kunne bruges imod dem, valgte jeg at anonymisere dem. Valget om at anonymisere lærerne var ikke en let beslutning, idet de således ikke indgår som officielle bidragsydere til udvikling af den viden og praksis, der behandles i denne afhandling.

Kritisk vurdering af arbejdet handler, ifølge Husted, om at skabe transparens i aktionsforskningsprocessen. Denne transparens savnes især i forhold til tilbagemeldingen til forskningsverdenen (Tofteng & Husted, 2012, p. 136). Dette har jeg forsøgt at imødekomme, idet kapitel 6 beskriver det forandringsdesign, der er foregået i løbet af projektets workshops. Endvidere har næste afsnit fokus på at gøre mine egne holdninger og min forståelse transparent således, at læseren i højere grad har mulighed for at følge mine handlinger, refleksioner og beslutninger i processen og afhandlingen.

Afhængighedsforholdet handler om at skabe retningslinjer for forskningen således, at der skabes muligheder for fri forskning. Idet aktionsforskning ofte er finansieret og rekvireret af feltet, ligger der en udfordring i at holde armslængdeprincippet. Det vil sige, at dem, der har finansieret forskningen måske gør dette under bestemte forudsætninger med ønske om at nå et bestemt resultat. Forskningen, der er støttet af eksempelvis offentlige aktører, kan således risikere at gå andres ærinde (Tofteng & Husted, 2012, p. 136). I *Udskolingen i bevægelse* vurderede jeg, at eksplicitering af afhængighedsforholdet var af væsentlig betydning, fordi

projektet var delfinansieret af Odense Kommune. Betydningen af dette skulle ses i relation til en række fyringsrunder, som Odense Kommune havde gennemført i flere omgange forud for projektet i 2010 og 2012. Den seneste fyringsrunde havde ligeledes været med et argument om, at fyringsrunderne skulle skabe et kvalitetsløft ved at "stille det stærkeste hold" (E. Christensen, 2012). Idet *Udskolingen i bevægelse* ligeledes havde en intention om at løfte kvaliteten i skolen, var det essentielt at synliggøre, at jeg var ansvarlig for projektet på trods af, at projektet var blevet udformet i samarbejde med kommunen.

Et aspekt som Tofteng og Husted ikke berører eksplicit, men som ligger i forlængelse af informeret samtykke er aktionsforskningens formål om at forandre og forbedre hverdagens praksis for lærerne. I *Udskolingen i bevægelse* var det mig, der havde kontaktet skolerne og lærerne, der havde indvilliget i at udfordre deres egen praksis. I projektet havde jeg planlagt, at forandringen af praksis ville tage omtrent et år, men dette var blot et skøn, der var baseret på andre aktionsforskningsprojekters erfaringer med, at forandring af idrætspraksis er tidskrævende (Casey et al., 2009; Ben Dyson, 2002; B. P. Dyson et al., 2010; Rønholt, 2007). Tidsfaktoren var ikke beskrevet yderligere, idet kontekster og projekter selvfølgelig er forskellige, og man derfor ikke kan foretage eksakte udregninger af tiden. Mit etiske dilemma handlede derfor om, hvordan jeg skulle forholde mig, hvis den afsatte tid ikke var tilstrækkelig til, at lærerne følte sig veltilpas med forandringerne af praksis. Jeg vurderede derfor, at jeg havde et ansvar for at følge lærerne indtil, de var trygge og veltilpasse med de forandringer, der var foregået. Denne etiske dimension betød, at jeg kunne stå i en situation, hvor jeg skulle prioritere forandring frem for generering eller analyse af det empiriske materiale, da tiden jeg havde til rådighed ikke ville ændre sig.

5.6. Etablering af partnerskab mellem forsker og deltagerne

Aktionsforskningen adskiller sig fra anden forskning ved sin stærke deltagerinddragelse, idet undersøgelsen foregår i et tæt samspil mellem en forsker og de deltagere, som repræsenterer konteksten. Dette samspil mellem forsker og deltagere udgør på samme tid en afgørende og problematiseret faktor i aktionsforskningens skabelse af viden.

Gennem adskillige møder med idrætslærere i såvel formelle som uformelle sammenhænge forud for projektet oplevede jeg, hvordan lærerne betragtede universitetet og folkeskolen som to adskilte verdener. Dette kom til udtryk, når lærere, i forbindelse med idrætspædagogiske debatter, argumenterede med afsæt i, at det var noget, der kunne bruges i "din verden" (universitetet) men ikke i "vores praksis" (folkeskolen). Forskellene mellem de to verdener var således at universitet kunne byde ind med abstrakt og universel teori som imidlertid ofte var fortænkt i forhold til den omskiftelige praksis lærerne var forankret i.³ At lærerne betragtede mine erfaringer og min viden som uvedkommende, var en situation, jeg ville undgå, idet opfattelsen af to uforenelige virkeligheder da den ikke ville være befordrende for udvikling af praksis. Lars Qvortrup skitserer situationen, som følger:

"Når moralisten fastslår, hvad der er godt, så er hans blinde plet forskellen mellem godt og dårligt. Både ontologen og moralisten taler ud fra det, de ikke ved, at – eller hvordan – de ved. De er med andre ord sikre på en sag på en baggrund, hvis usikkerhed de er uvidende om. De iagttager verden og udtaler sig om deres iagttagelse ud fra deres blinde plet. Og hvis nogen udtaler sig om andres blindhed, reagerer disse andre med vrede eller tavshed, fordi et hvilket som helst system, der irriteres af en forstyrrelse, som systemet ikke kan bruge til opbygning af egen kompleksitet, vil reagere med systemisk lukning, dvs. afvisning". (Qvortrup, 2004a, p. 90)

Ovenstående citat resulterede i en række overvejelser om, hvordan jeg kunne være moraliserende uden at dette indebar en systemisk lukning. Med afsæt i at projektets formål netop var et opgør mod en reproducerende idrætsundervisning, kunne min position som udgangspunkt betragtes som værende moraliserende. Derfor måtte jeg bestræbe mig på at synliggøre mine blinde pletter om idrætsundervisningen i skolen for at undgå en systemisk lukning, hvor lærerne ville afvise idéen om at udvikle en ny idrætspædagogik.

Anvendelsen af AI var et metodisk greb der indebar, at vi skulle forholde os til fremtidens muligheder frem for at forholde os til nutidens problemer i folkeskolens idrætsundervisning. Udviklingen af en fælles vision kunne på denne måde skabe et fælles afsæt, som vi kunne bruge til etablering af et partnerskab. Et andet metodisk greb

³ For yderligere uddybning af disse forskelle vil jeg henvise til Aristoteles forskellige vidensformer: epistémé, techné og phronesis (Flyvbjerg, 2000). Universitetet betragtes som udelukkende værende fokuseret på vidensformen *epistémé* mens lærerne med henvisning til "praksis" antyder at *techné* og *phronetisk* viden er de primære vidensformer der giver mening for deres daglige virke. Med afsæt heri kan man ud fra Qvortrup (2004a) betragte skolesystemet og universitet som to forskellige vidensdomæner.

bestod i at invitere studerende fra uddannelsen Idræt og Sundhed samt nogle eksterne eksperter inden for skoleidrætsområdet med til den indledende workshop, hvor de med deres viden, inden for forskellige områder, kunne få mulighed for at give lærerne nye måder at anskue deres idrætsundervisning på. Mine overvejelser bestod i at eksterne eksperter blev inviteret på baggrund af deres nære kontakt med praksis, og at de således ikke ville anses som moraliserende i samme grad som mig. Formålet med studerende og andre eksterne eksperter var dermed at skabe en anden magtrelation, hvor der ikke var nogen moraliserende parter, men hvor der derimod kunne skabes et partnerskab, hvor man arbejdede hen imod at være idealiserende. Involvering af såvel studerende som eksterne eksperter var ligeledes inspireret af Qvortrup, der påpeger, at innovation ikke udspringer af, at et videnssystem forsøger at påtvinge et andet videnssystem sine antagelser (Qvortrup, 2004a). Det er snarere en *"sikker vej til fiasko at det ene videnssystem forsøger at påtvinge det andet videnssystem sit eget dominerende styringsmedie"* (Qvortrup, 2004a, p. 238). Baseret på Qvortrups forståelse for innovative processer forsøgte jeg at opbygge en partnerskabsmodel, der var baseret på udvikling af et fælles videnssystem, hvor såvel lærere, forskere, studerende og andre eksperter kunne bidrage til udvikling af et nyt videnssystem.

På baggrund af dette var min rolle hovedsagligt at være procesleder i den indledende fase, mens de studerende og eksperterne var dem, der indgik i faglige dialoger med lærerne. I denne fase kunne jeg gennem lytning til samtaler i højere grad forstå, hvilke blinde pletter der var på spil, når jeg senere skulle forstyrre disse.

Som idrætspædagogisk universitetsforsker ville jeg have svært ved at undgå at få et prædikat som ekspert, hvilket kunne få stor betydning for mine idrætsfaglige dialoger med lærerne. På grund af rollen som idrætsfaglig ekspert kunne jeg ligeledes risikere at skabe en moraliserende dialog, hvor lærerne kunne opfatte mig som en faglig moralprædikant fra universitet, der på sit fine kontor havde opfundet en pædagogik, som med projektet *Udskolingen i bevægelse* skulle trækkes ned over idrætslærerne i folkeskolen. I begge tilfælde kunne jeg risikere, at lærerne på grund af mine forstyrrelser ville munde ud i en "systemisk lukning".

I forbindelse med min rolle som katalysator for forandringen kredsede mine tanker om, hvordan jeg skulle få lærerne til at reflektere over den idrætspædagogiske kultur, deres egen idrætspraksis samt få dem til at blive nysgerrige på at udfordre og nytænke denne praksis. Idet lærernes kendskab til mig og intentionerne om didaktisk

og pædagogisk innovation var begrænset inden workshop 1, konkluderede jeg, at rollen som forstyrrer måtte vente indtil forholdet mellem lærerne og mig i højere grad var betonet af tillid.

5.6.1. Tillid mellem de interagerende videnssystemer

Tillid er en væsentlig parameter for forandring (Edmondson, 2004; Grootaert & van Bastelaer, 2002; Lewicky & Wiethoff, 2000; Lin, 2001). En af de grundlæggende forudsætninger for at skabe strukturelle koblinger mellem de forskellige videnssystemer, folkeskolen og universitetet, var etablering af et tillidsforhold mellem de interagerende systemer. Dette gjaldt såvel i interaktionen mellem mig, som forsker, og lærerne, men i høj grad også i de indbyrdes relationer lærerne imellem, idet de kom fra forskellige skoler. Lærernes kendskab til mig som person, underviser og forsker var forholdsvis begrænset. I tidligere oplæg eller kurser for lærere havde jeg mødt opfattelsen af, at man, som underviser på universitetet, var meget langt fra den virkelighed, lærerne selv var en del af. Derfor var det vigtigt for mig at skabe en tillid til lærerne, som kunne føre til en forståelse af, at de "virkeligheder" vi hver især var en del af i hverdagen, måske ikke var så forskellige, at vi ikke kunne lære af hinanden. Endvidere var tillidsrelationen indbyrdes mellem lærerne ligeledes vigtig i forhold til at udvikle viden og skabe forandring. Lærerne skulle have tillid til at de erfaringer og den videndeling, som de bidrog med til projektet, ikke blev misbrugt. Lærernes udviklingsproces var baseret på, at de ville komme i situationer, hvor deres undervisning blev forringet, idet de i høj grad udsatte sig selv for eksperimenter, som var svære at forudse resultatet på, da deres idrætsklasser højst sandsynlig ville respondere på de didaktiske eksperimenter på forskellig vis. Der var risiko for, at undervisningen ville falde helt sammen, men der var samtidig også mulighed for at opnå store succeser. Især i de tilfælde, hvor undervisningen faldt sammen, var det vigtigt at få opbygget en tillid til hinanden, således at lærernes erfaringer kom hinanden til gavn og at man derigennem kunne kvalificere hinandens undervisning

Opbygningen af tillid var dermed i høj grad et spørgsmål om at lære hinanden bedre at kende ved blandt andet at strukturere mange samtaler i mindre grupper på tværs af skoler og dermed på tværs af videnssystemer i de indledende workshops. I disse workshops var jeg personligt ikke optaget af, at der blev skabt forandringsresultater, som kunne dokumenteres. Jeg var i langt højere grad optaget af at skabe oplevelsen af,

at hver lærer bidrog med noget essentielt for projektet. Endvidere blev der i starten af projektet lagt vægt på, at vi var aktive sammen i legende aktiviteter, hvor der var plads til at grine af sig selv og hinanden. Herigennem fik vi opbygget nogle fælles historier, som var unikke for netop denne gruppe af idrætslærere.

5.7. Viden i aktionsforskning

Evidenstænkningen på det pædagogiske område kom til Danmark med en stærk inspiration fra den naturvidenskabelige tænkning og det positivistiske paradigme, der gennemsyrrer forståelsen af evidens og evidensbaseret praksis indenfor det medicinske område (Moos, Krejsler, Hjort, Laursen, & Braad, 2005). Biesta (Biesta, 2014; Rømer, Tinggaard, & Brinkmann, 2011) forholder sig kritisk til den opmærksomhed evidensstanken har fået i den pædagogiske verden. Modsat den medicinske verden, hvor kroppen reagerer mere eller mindre forudsigeligt på indgreb af forskellig karakter, er eleverne fortolkende og intentionelle væsener, som på baggrund af deres forskellige baggrunde responderer forskelligt på lærernes intentioner (Rømer et al., 2011). Det er med afsæt i tanken om, at pædagogisk praksis som oftest er forskellig fra situation til situation samt en kritik af den positivistiske evidens-tænkning, at begrebet "uren pædagogik" (Rømer et al., 2011) har fået sin oprindelse. Rømer et al. (2011) arbejder ud fra en grundlæggende antagelse om, at pædagogisk praksis er "uren", og at dette også fordrer en uren videnskab, som kan beskrive, forstå og forklare det konkrete forhold i praktisk pædagogik.

I lighed med udfordringerne inden for det pædagogiske område har aktionsforskningens vurderingskriterier ofte været underlagt traditionelle forskningstilganges vurderingskriterier. Ifølge Coghlan & Brannick (2005) udfordrer aktionsforskningstilgangen normalvidenskaben på flere handlingsorienterede måder. Aktionsforskning kan karakteriseres som *"en videnskabelig forskningstilgang, som tilstræber at skabe viden gennem forandring af verden i et aktivt og demokratisk samspil mellem forskere og de mennesker, som denne forandring inddrager."* (Duus et al., 2012, p. 13). Idet aktionsforskningens hensigt er at skabe forandring, forpligter den sig ligeledes til at identificere den udvikling, der er foregået i løbet af forandringsprocessen. Dette kan relateres til mit forskningsspørgsmål, som har fokus på at afdække hvilke

fremmede og hæmmende elementer, lærerne har oplevet i forbindelse med udviklingen af next practice.

Arbejdsfordelingen mellem forsker og deltagere har afgørende betydning for den viden, som aktionsforskningsprojektet producerer (Dohn, 2008). Lektor Nina Bonderup Dohn beskriver arbejdsdelingen i aktionsforskning mellem forsker og involverede som en opdeling i tre forskellige typer af aktionsforskning: for, til og med praktikerne (Dohn, 2008). I aktionsforskning *for* praktikerne optræder forskeren som ekspert, der primært bidrager med teori og viden til praktikerne og deres praksis. I denne type aktionsforskning indtager forskeren ekspertrollen og applicerer sin teori på praksis med det formål at forbedre denne for praktikerne. Relationen mellem teori og praksis er derfor primært envejs fra teori til praksis. Denne relation møder kritik hos Hiim (2010) som påpeger, at pædagogiske aktionsforskningsprojekter i modsætning til den reelle hensigt har haft en tendens til en top-down styring af projekterne i stedet for at opnå myndiggørelse af lærere. Vidensproduktionen bliver således også af en mere generel frem for lokal karakter, som deltagerne kan drage nytte af. Den omvendte situation ses i aktionsforskning *til* praktikerne, hvor praktikerne og deres praksis udgør den primære kilde til rammesætning for projektet, og hvor forskeren udelukkende anses som mulig bidragsyder med teori og konsulenthjælp, hvis praktikerne vurderer dette som aktuelt. Den tredje type, aktionsforskning *med* praktikerne, er ifølge Bonderup Dohn det seneste bud på, hvorledes arbejdsdelingen kan struktureres. Her ses et større fælles ansvar for udførelsen af opgaverne samt dialog deltagerne imellem gennem alle faser i projektet. Formålet er både at forbedre praksis samt at udvikle teori (Dohn, 2008). Forskning *med* praktikerne anså jeg som den mest hensigtsmæssige balance i *Udskolingen i bevægelse*, idet videnskabelsen blev en demokratisk proces, der tilgodeså forskellige vidensdomæner fra henholdsvis universitetet og folkeskolen. Udfordringen i *Udskolingen i bevægelse* var imidlertid, at udgangspunktet for projektet i tilblivelsesprocessen i højere grad havde karakter af et aktionsforskningsprojekt *for* deltagerne, da lærerne ikke var involveret i denne proces, idet denne foregik i et samarbejde mellem Odense Kommune og mig. Derfor var der risiko for, at lærerne ville komme til at betragte sig selv som forskningsobjekter, hvormed udviklingen af next practice ikke ville få betydning for udvikling og forbedring af lærernes praksis i hverdagen. Samtidig ville forankring af nye idrætsdidaktiske handlinger ikke være sandsynlig. Gennem mit aktionsforskningsdesign har jeg således forsøgt at skabe en

tilgang, der går fra aktionsforskning *for* idrætslærerne til aktionsforskning *med* idrætslærerne.

En af de centrale diskussioner inden for aktionsforskningen handler om, hvilken værdi den frembragte viden har. Med henvisning til min intention om at etablere et forskningsprojekt, der tilstræbte aktionsforskning *med* deltagerne, er det nærliggende at argumentere for, at projektets viden hovedsagelig har lokal betydning og ikke har relevans af mere universel karakter. Med henvisning til professor Bent Flyvbjergs argumentation omkring casestudiers vidensproduktion (Flyvbjerg, 2000) mener jeg, at der bortset fra forandringsperspektivet er mange ligheder mellem casestudier og vidensproduktionen i *Udskolingen i bevægelse*, hvorfor Flyvbjergs argumenter også er holdbare i relation til aktionsforskning. Flyvbjerg retter i sin argumentation for casestudiers videnskabelige relevans opmærksomheden på fem misforståelser (Flyvbjerg, 2000). Først og fremmest hviler Flyvbjergs argumenter på et ontologisk grundlag, hvor det ikke er muligt at udforme forudsigende teorier i studiet af mennesker. Derfor er konkret og kontekstafhængig viden mere værdifuld end en forgæves søgen efter forudsigende universelle teorier (Flyvbjerg, 2000, p. 144). Flyvbjergs næste pointe er, at en enkelt case med fordel kan bruges til at generalisere ud fra. Dette argument er blandt andet baseret på, at en formel generalisering ofte er overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, mens "*det gode eksempls magt*" ofte er undervurderet i videnskabelige kredse (Flyvbjerg, 2000, p. 149).

Baseret på Flyvbjergs argumenter betragter jeg de involverede skoler i *Udskolingen i bevægelse* som tre cases, der hver især bidrager med forskellige konkrete eksempler på, hvad der kan være hæmmende eller fremmende for udvikling af next practice i idrætsundervisningen. På trods af at de tre udvalgte skoler er unikke, vil der med afsæt i Flyvbjergs argumentation være mulighed for, at resultaterne kan udsige noget mere generelt.

5.8. Validitet i Udskolingen i bevægelse

Validitet betegnes som styrken og gyldigheden af et udsagn (Steinar Kvale & Brinkmann, 2009, p. 353). Den gyldige argumentation indebærer, at den er fornuftig og velbegrunderet samt at konklusionen er korrekt fremført ud fra sine præmisser (Steinar Kvale & Brinkmann, 2009, p. 272). Denne kvalitative forståelse af validitet deles til en

vis grad med aktionsforskningen. Dog er det vigtigt at tilgodese aktionsforskningens forandringsperspektiv, hvorfor validitet ligeledes skal forholde sig til handling og praksis (Duus, 2012, p. 114).

Bradbury og Reason (2001) påpeger, at forskellige måder at anskue verden (ontologier) på ligeledes indebærer, at der bør være forskellige kriterier for, hvad der vurderes som god forskning inden for disse anskuelser, som man skaber viden om. Med afsæt i aktionsforskningens partipatoriske element fremhæver Reason og Bradbury, at et centralt aspekt i aktionsforskning er, at:

"people will get energized and empowered by being involved through which they may develop reflexive insights as a result of growing critical consciousness. They may ideally say 'that was our research' and it helped us to see ourselves and our context anew and to act in all sorts of new ways."
(Bradbury & Reason, 2001, p. 448).

Ifølge Skjervheim (1957) kan man som menneske ikke undgå at engagere sig i den verden, man er en del af. Derfor bør et centralt anliggende i aktionsforskning være en eksplicitering af forskerens bidrag til resultaterne, idet forskeren altid deltager og således bidrager til resultaterne. I den forbindelse kan der henvises til Dohns forskellige aktionsforskerroller, som hver især bidrager med forskellige typer af viden. På baggrund heraf samt i relation til undersøgelsens transparens, er det vigtigt at tydeliggøre for læseren, hvorledes man er nået frem til disse resultater. Mens Skjervheim (1957) forholder sig mest til forskerens rolle, har Bradbury og Reason (2001) i højere grad fokus på, at deltagerne kan se sig selv i de resultater, man er nået frem til. Jeg mener, at begge perspektiver har stor relevans i forhold til aktionsforskning validitet.

Duus (2012) favner i "udefra-indefra" perspektivet begge disse elementer. Udefra perspektivet handler om forskerens bidrag til de frembragte resultater, mens indefra perspektivet handler om deltagernes perspektiver på resultaterne. I mine bestræbelser på et partipatorisk aktionsforskningsdesign synes Duus at harmonere med, at alle deltagernes perspektiver bliver berørt. I praksis kom indefra udefra valideringen til udtryk i workshop 9, hvor lærerne og jeg, i fællesskab, skabte og udviklede temaer til evalueringsprocessen i workshop 10. Endvidere blev projektets resultater senere fremlagt for lærerne med henblik på at vi kunne drøfte, hvorvidt mine fortolkninger afspejlede den forståelse, lærerne selv havde af forandringsprocessen.

Aktionsforskningens fokus på forandring af praksis indebærer en praksisvalidering, der bør handle om, hvorvidt der er skabt intenderede forandringer i den sociale praksis, og hvorvidt disse ændringer er forbundet med at løse de problemer, der blev formuleret (Greenwood & Levin, 2003). Udgangspunktet for praksisvalideringen er Aristoteles' vidensformer *techné* og *phronesis*. Begge vidensformer er rettet mod den lokale kontekst med fokus på håndværksmæssige dyder (*techné*) eller praktiske dyder og praktisk visdom (*phronesis*). Med henvisning til Flyvbjergs fem misforståelser om casestudier (Flyvbjerg, 2000) består udfordringen også her i at generalisere den viden, aktionsforskningen frembringer. Greenwood og Levins (2003) forslag er *reflekterende generaliseringer* som nøglen til at udbrede kontekstbunden viden. Reflekterende generalisering består af to faser, hvor man, i den første fase, skal forstå betingelserne for den frembragte viden. I den anden fase må man forstå, hvorledes præmisserne afviger fra den oprindelige kontekst, hvor viden er produceret til den nye kontekst, hvor viden skal anvendes. For at kunne forstå præmisserne indebærer dette, at konteksten i *Udskolingen i bevægelse* er transparent for læserne således, at de er i stand til at overføre den viden, som er frembragt i denne afhandling til andre kontekster. Jeg har derfor beskrevet projektets præmisser i forbindelse med projektets problemformulering, hvor projektets ydre omstændigheder er beskrevet samt beskrevet min egen forforståelse for lærergerningen og idrætsundervisningen. Desuden fokuserer jeg i det efterfølgende kapitel på, hvordan projektets forandringsproces er foregået samt på en række af de overvejelser, der har ligget til grund for de valg, der er truffet.

6. Forandringsmetoder og workshops

Med afsæt i aktionsforskningens metodologiske overvejelser i forrige kapitel konkretiserer jeg i dette kapitel de forandringsmetoder, jeg anvendte i de afholdte workshops. For at synliggøre aktionsforskningens uforudsigelighed har jeg valgt at skitsere mine forandringsmetoder som en del af aktionsforskningsprocessens kronologi. Dette indebærer, at metoderne bliver en integreret del i de fem aktionsforskningsfaser 1) *status og design* 2) *planlægning* 3) *handling* 4) *forankring* og 5) *evaluering*.

6.1. Beskrivelse af de involverede skoler og deltagende lærere

Inden jeg går i dybden med forandringsmetoderne præsenteres de involverede skoler og lærere. Skolerne var, som det fremgår i de nedenstående beskrivelser, forholdsvis almindelige byskoler i størrelsesordenen mellem 350 og 750 elever.

6.1.1. Beskrivelse af Paarup Skolen og de deltagende lærere

Paarup Skolen er en skole med ca. 750 elever, som er fordelt fra 0. - 9. klasse og et center for elever med autismedforstyrrelser. Skolen ligger lige ved siden af en stor lokal idrætsforening med stolte traditioner inden for såvel håndbold, fodbold, gymnastik og badminton. Idrætsforeningen og skolen har samarbejdsaftaler om idrætsfaciliteterne, der består af to selvejende haller, en ny kunstgræsbane, en håndfuld fodboldbaner samt et mindre skovstykke. En stor del af både drengene og pigerne går rundt i t-shirt med idrætsforeningens logo på, hvilket indikerer, at den lokale idrætsforening fylder meget blandt eleverne. På andre skoler ser jeg i højere grad, at drengene er iklædt fodboldtrøjer fra de store europæiske klubber. Ligesom flere af drengene på Paarup Skole er pigerne iført den lokale idrætsforenings t-shirt. I relation til pigernes påklædning er jeg endvidere blevet opmærksom på, at flere af pigerne går i "handball special" sko. Selv om skoen oprindeligt blev produceret til håndbold, har jeg gennem mange års undervisning i boldspil erfaret, at størstedelen af fodboldspillende drenge anvender disse sko til indendørs fodbold. Mit umiddelbare indtryk af eleverne er derfor, at der er mange elever med stærk tilknytning til den lokale idrætsforening både hos drengene og pigerne. Idrætsundervisningen var i løbet af en uge rammesat til to

undervisningslektioner á 45 minutter. De tre lærere fra Paarup Skolen var Niels, Kenneth og Sofie.

Niels blev færdiguddannet fra seminariet 2002 med linjefag i idræt og har sidenhen undervist på Paarup Skolen, hvor han har varetaget idrætsundervisningen på forskellige klassetrin. I de seneste år har Niels hovedsagligt undervist i idræt i de ældre klasser, mens han i relation til de involverede projektklasser, ligeledes har været tilknyttet den ene af klasserne i matematik. Niels har foruden undervisningen i skolen også været træner i idrætsforeningen inden for både badminton og fodbold siden han var 12-14 år gammel. Han hold pause fra trænergerningen mens han deltog i projektet.

Sofie blev uddannet folkeskolelærer i 1994 med idræt som et af linjefagene og har været ansat på Paarup Skolen siden 1998. Forinden har Sofie været ansat på en mindre landsbyskole og en stor skole i Århus. Sofie underviste hovedsageligt i udskoling, men har også undervist i idræt i mellemtrinnet og indskoling. Foruden idrætsundervisningen involverede Sofie sig i idrætsstævner og skolens skolehold inden for håndbold, hvor hun de seneste tre år har deltaget med holdet til DM. Endvidere har Sofie en fortid som tidligere eliteidrætsudøver som konkurrencegymnast og håndboldspiller.

Kenneth blev færdiguddannet i 2007 med idræt som linjefag, og blev derefter ansat som lærer på Paarup Skole, hvor han primært har undervist i idræt og fysik i udskoling. Kenneth har siden sin ansættelse undervist to til tre idrætshold. Desuden har han også været træner for skoleholdet i den landsdækkende fodboldturnering. Kenneth har i sin fritid spillet håndbold og fodbold, hvor han ligeledes var træner for nogle børn i et par år, og fik suppleret sin faglige viden med nogle grundlæggende fodboldkurser.

Sofie og Niels havde gennem flere år haft undervisningssamarbejde i andre fag end idrætsundervisningen og kendte derigennem hinanden indgående. Kenneth havde kun samarbejdet med Sofie og Niels i forbindelse med idrætsundervisningen.

6.1.2. Beskrivelse af Søhussskolen og de deltagende lærere

Søhussskolen har ca. 350 elever fordelt fra 0-9 klasse. I udskoling er Søhussskolen samlingspunktet for skolesammenslutning fra to andre lokale skoler, Stige Skole og Lumby Skole. Dette indebærer, at eleverne fra Stige og Lumby Skole efter 6. klassetrin skifter til Søhussskolen, hvor eleverne fra de tre skoler blandes i nye klasser. Skolens idrætsfaciliteter

består af en stor hal, som også bliver brugt af den lokale idrætsforening, der har klubhus ved siden af skolen. Oprindeligt indgik tre idrætslærere Bente, Nynne og Christian i projektet. Nynne og Bente er fælles om undervisningen af to af klasserne, mens Christian varetager idrætsundervisningen i en klasse alene, hvor han ligeledes er klasselærer og underviser eleverne i matematik. I kraft af Christians funktion som skolens tillidsmand var han meget involveret i lockouten og de spændinger, der efterfølgende opstod i lærerkollegiet, hvorfor han havde travlt med disse opgaver i store dele af projektet. Desuden var Christian på orlov i efteråret 2014. Disse omstændigheder indebar, at han ikke deltog i de tre sidste workshops, hvorfor det empiriske materiale ikke var dækkende til at en fyldestgørende analyse kunne udformes. Undervisningen var i løbet af projektet rammesat til tre undervisningslektioner á 45 minutter, som blev afholdt samlet.

Bentes læreruddannelse er, sammenlignet med de andre læreres, lidt atypisk, idet hun oprindeligt har en kandidatuddannelse fra universitet med idræt som hovedfag og kulturformidling som sidefag. Sidenhen er hun blevet uddannet til folkeskolelærer med dansk og tysk som linjefag, men dog uden en idrætsuddannelse relateret direkte til folkeskolen. Bente har kun været tilknyttet løst til idrætsundervisningen, idet hun har holdt pause med faget i et par år, da hun følte at det blev nedprioriteret for meget. Gennem de seneste par år har hun dog kontinuerligt undervist i idræt, da hun mener, at hendes faglige baggrund er bedre end en lærer, der slet ikke havde haft berøring med faget.

Nynne blev færdig som lærer i 1979 og har idræt som linjefag sammen med matematik og har på nær et enkelt år undervist i idræt i samtlige år. I de sidste år har Nynne primært undervist i idræt i udskolingen. Foruden sin idrætslærererfaring kan Nynne trække på en del erfaringer fra idræt på topplan, idet hun tilbage i 1980'erne var med til at vinde det danske mesterskab i håndbold, hvorudover hun også har spillet nogle kampe for det danske landshold.

Nynne og Bente har i løbet af de seneste år haft en del samarbejde i forbindelse med idrætsundervisning og har, med deres forskellige faglige baggrunde, også haft fælles klasser de har undervist i. Endvidere er de begge skolebibliotekarere, hvorigennem de ligeledes har et godt kendskab til hinanden.

6.1.3. Beskrivelse af Rosengårdsskolens og de deltagende lærere

Rosengårdsskolen har ca. 750 elever og består af en almindelig folkeskoleafdeling samt en afdeling for henholdsvis funktionshæmmende og psykiske udviklingshæmmede. Rosengårdsskolens idrætsfaciliteter består af en stor idrætshal samt to gymnastiksale. Desuden har de et stort græsareal, hvor der er plads til to fodboldbaner. På Rosengårdsskolen var idrætsundervisningen 60 minutter i den første halvdel af skoleåret 2013/2014 og 120 minutter i anden halvdel af skoleåret 2013/2014. Idrætsundervisningen var på daværende tidspunkt desuden placeret således, at der efter påsken 2014 var en del aflysninger grundet eksamen og helligdage.

Rosengårdsskolen deltog med tre idrætslærere Bjørn, Lene og Ulf. Til forskel fra de andre skoler har de ikke idræt på samme årgang i skoleåret 2013/14, hvor udvikling af next practice havde sin tyngde. Ulf underviser i 9. Klasse, mens Lene og Bjørn underviser i 8. klasse sammen med en fjerde lærer, som ikke havde berøring med projektet. Det er derfor hovedsageligt Bjørn og Lene, som har stået for afprøvningen af undervisningsforløbene på Rosengårdsskolen.

Bjørn er uddannet folkeskolelærer med idræt og dansk som linjefag og blev ansat på Rosengårdsskolen i 2001. Bjørn har, på nær de første år på skolen, undervist i idræt alle de år, han har været der. Foruden idrætsundervisningen har Bjørn de seneste ti år kun undervist i dansk, hvilket har betydet, at han har haft mulighed for at specialisere sig i sine to linjefag. I sin fritid er Bjørn fortsat aktiv inden for fodbold, tennis og golf. I foråret 2014 accepterede Bjørn en forespørgsel fra skoleledelsen om at overtage en 9. klasse og føre dem op til eksamen i dansk. Da dette var en opgave, som lå ud over den fulde arbejdstid, Bjørn i forvejen havde, indebar det et ekstraordinært travlt forår. Ud over de allerede nævnte arbejdsopgaver agerede Bjørn også dansk lærer for en af projektklasserne.

Lene blev uddannet lærer i 1994 og har været ansat på Rosengårdsskolen i 13 år. Lene har ingen linjefag i idræt, men har derimod idræt som 1 årigt grunduddannelsesfag, der blev afsluttet med en eksamen. Dette indebar, at hun i starten af projektet var usikker på, hvorvidt hun skulle deltage. Lene havde også den ene af projektklasserne til andre fag ud over idrætsundervisningen.

Ulf blev færdiguddannet i 2000 og fik i det efterfølgende år en fastansættelse på Rosengårdsskolen. På læreruddannelsen havde Ulf idræt og matematik som linjefag, hvilke

han har undervist i på samtlige klassetrin. De seneste år har han hovedsageligt været i udskolingen samt haft idrætsundervisning i skolens specialklasser. Endvidere er Ulf idrætskoordinator på Rosengårdsskolen, hvor han fører tilsyn med faget, bestiller materialer, forsøger at følge den faglige udvikling samt informere kollegaerne i forhold til dette. Desuden er Ulf en af tovholderne for det kommunale idrætslærernetværk, hvor han sammen med to andre idrætslærere koordinerer to idrætsfaglige seminarer hvert skoleår.

6.2. Projektets overordnede struktur

Udskolingen i bevægelses forandringsproces er baseret på 10 workshops, hvor vi udviklede didaktiske principper, som skulle forandre deres idrætspraksis med henblik på, at flere elever blev engagerede i idrætsundervisningen. Strukturen tog afsæt i projektets aktionsforskningscyklus, hvilket jeg beskrev i forrige kapitel. Nedenstående oversigtsfigur skitserer, hvordan faserne er blevet udfoldet i 10 forskellige workshops samt hvilke specifikke formål, jeg havde formuleret for de forskellige faser. Ud over specifikke formål havde jeg til hver workshop endvidere udviklet en drejebog med en udførlig lektionsplan (se Bilag 2). Som det fremgår af oversigten (Figur 6) blev workshop 3 i fase 2 aflyst. Aflysningens årsager og konsekvenser er udførligt beskrevet i afsnittet vedrørende fase (Afsnit 2.0) samt i afhandlingens diskussion (Kapitel 0)

Fase	Workshop	Formål
1) Status og Vision	1) & 2)	At bevidstgøre lærerne om den idrætspædagogiske kultur og hvilke fordele og ulemper der er forbundet med den. At skabe en idrætspædagogisk vision for "udskolingen i bevægelse"
2) Planlægning	3)	At samle ideerne fra workshop 1 og 2 og udforme en fælles plan og strategi for handlingsfasen. NB: Denne workshop blev aflyst på grund af lærernes lockout
3) Handling	4), 5), 6), 7)	At udvikle idrætspraksis og undervisningsforløb i samarbejde med lærerne.
4) Forankring	8) & 9)	At forankre lærernes viden og de erfaring fra undervisningsforløb og udvikle handlingstiltag på skolerne med henblik på at få denne viden forankret. At skabe nysgerrighed hos andre lærere i Odense kommune gennem praksis-workshop.
5) Evaluering	10)	At samle op på de mest centrale erfaringer og viden hos lærerne i forhold til hele processen fra start til slut.

Figur 6: Oversigt over forandringsdesignets faser

Med afsæt i aktionsforskningens faser havde jeg fra projektets start kun defineret fasernes overordnede formål. Dette var en konsekvens af min hensigt om at involvere lærerne og skabe medejerskab, hvorfor jeg ikke forelagde en færdig oversigt over workshoppenes indhold for lærerne, men blot præsenterede dem for projektets aktionsforskningsstruktur og fasernes overordnede formål. På baggrund af dette blev workshoppenes formål og indhold udviklet undervejs i projektet ud fra formel såvel som uformel feedback fra lærerne, studerende og eksterne eksperter samt ud fra mine egne observationer i workshops og idrætsundervisning.

Workshoppenes varighed var typisk to arbejdsdage i forlængelse af hinanden i tidsrummet fra 0800 – 1530, hvor lærerne blev frikøbt fra deres undervisningsforpligtelser på deres respektive skoler. Frikøbet blev finansieret dels gennem kommunale udviklingsmidler, og dels af de deltagende skoler. Workshoppenes var placeret på forskellige arbejdsdage således at skolerne skulle finde vikarer til forskellige dage frem for, at det hver gang var de samme klasser, der skulle have vikarer, fordi deres lærere var på udviklingsworkshops.

Fra starten af projektet var det aftalt med skolelederne og idrætslærerne, at de deltagende lærere skulle være gennemgående i projektet for, at der kunne være en progression og kontinuitet i projektet. Denne aftale blev stort set overholdt dog med undtagelse af at tre af lærerne havde kortere orlove i løbet af projektet. To af lærerne kom fra samme skole og havde søgt orlov i forlængelse af hinanden, hvorfor en erstatningslærer deltog i projektet i denne periode.

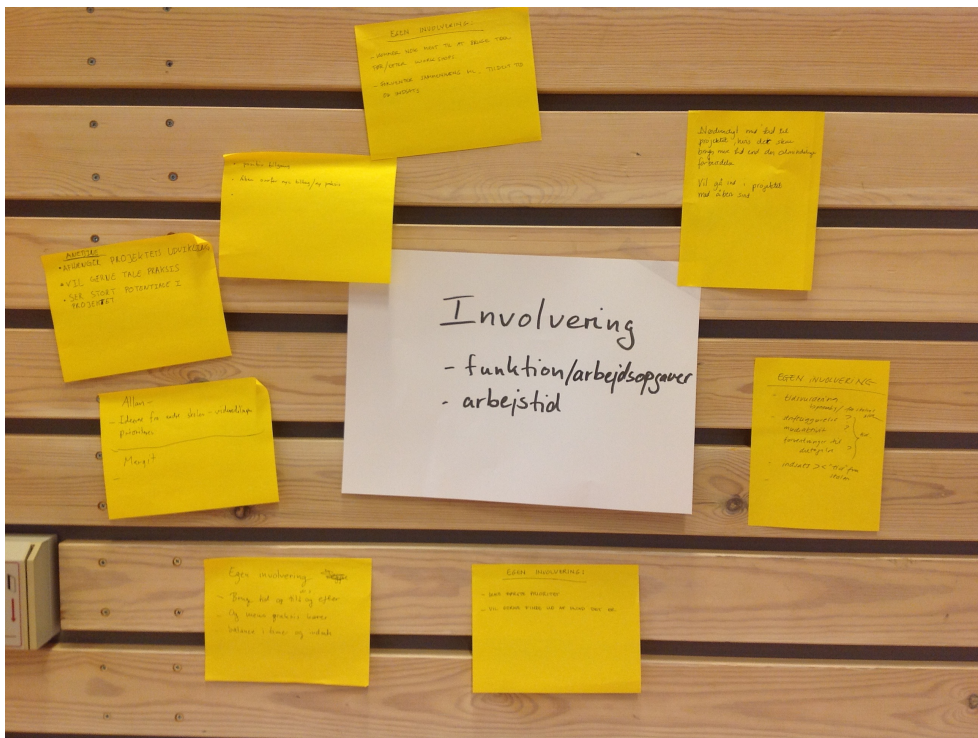
6.3. Fase 1 – status og vision

I projektets første fase, *status og vision*, havde jeg til hensigt at indhente viden om, hvad der foregik på skolerne (status) samt at udvikle projektets vision med de involverede aktører. Som beskrevet i afsnittet omhandlende PAR og AI (afsnit 0) var min metodologiske udfordring i denne fase at skabe ejerskab hos lærerne og involvere dem i nytænkning af idrætspraksis på baggrund af den projektbeskrivelse, jeg havde udformet i samarbejde med Odense Kommune.

6.3.1. Introduktionsmøde – september 2012

På introduktionsmødet deltog elleve idrætslærere⁴ samt en repræsentant fra skoleledelsen på hver af de tre udvalgte skoler. Formålet med introduktionsmødet var primært, at de deltagende lærere fik nærmere kendskab til projektet og dets rammer. Endvidere fik jeg mulighed for at møde alle lærerne og få et indtryk af den gruppe, jeg skulle arbejde sammen med over de næste år.

Prejekt-projekt modellens første fase, kontekst- og forventningsafstemning, var afsættet til, at introduktionsmødet startede med en dialog om lærernes forventninger til projektets rammer, samarbejde og kommunikation med henblik på at udvikle rammerne for en god og konstruktiv proces. Forventningsafstemningen og kontekstafklaringen bestod af mindre opgaveseancer, hvor lærerne fra de tre skoler fik mulighed for at møde hinanden og drøfte forventninger samt motiver i forhold til at indgå i projektet. De tre repræsentanter fra skoleledelsen fik samme opgaver som lærerne – dog med hovedvægt på at drøfte, hvordan de kunne skabe gode udviklingsrammer for de udvalgte lærere.



Billede 1: Forventningsafstemning med fokus på lærernes involvering i projektet

⁴ En af de tilstedeværende idrætslærere deltog derefter ikke mere i projektet på grund af andre prioriteringer på skolen.

Sluttelig var det vigtigt at få planlagt datoer for kommende workshops i skoleåret 2012-2013, da skolernes kalendere var travlt optagede af forskellige arrangementer og projektuger. Disse var placeret forskelligt på de involverede skoler, hvorfor koordinationen af workshopdage i sig selv var udfordrende.

6.3.2. Workshop 1 – december 2012

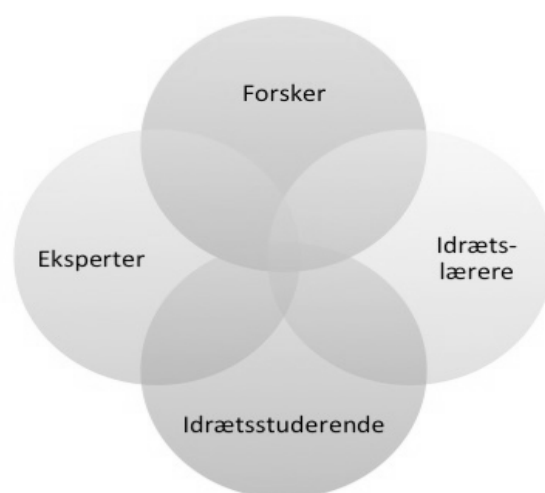
Med henvisning til mit aktionsforskningsdesign og udviklingen af partnerskaber var workshoppens formål at udvikle ideer til en fælles vision for idræt og bevægelse i skolen. Gennem "sjove" aktiviteter ville jeg ligeledes stimulere til udviklingen af et tillidsfuldt og trygt udviklingsmiljø som forudsætning for, at lærerne turde eksperimentere med deres idrætsforståelse. Sluttelig skulle workshoppen bidrage til, at lærerne reflekterede over deres egne idrætspædagogiske handlinger og den kultur, de var en del. Udover at målrette arbejdet med idéudviklingsprocessen var der ligeledes fokus på legende aktiviteter, hvor deltagerne fik mulighed for at grine af sig selv og hinanden. Dette blev prioriteret ud fra en antagelse om, at disse sjove fælles fortællinger og oplevelser kunne bidrage til at skabe et trygt og tillidsfuldt fundament for projektets udviklingsproces.

Med afsæt i den viden jeg havde tilegnet mig om idræt i folkeskolen, de samtaler jeg havde haft med forskellige lærere fra forskellige skoler samt andre med kendskab til folkeskolen, havde jeg fået indtryk af, at det idrætspædagogiske og -didaktiske ståsted blandt lærere var et lukket system, der reproducerede sig selv. Indgangen til at forstyrre dette lukkede system, var udvikling af tillidsfulde relationer med lærerne, hvor de særligt skulle have en tillid til, at projektet var realistisk, og at deres deltagelse og bidrag resulterede i et meningsfuldt udbytte, der skabte værdi for deres arbejde.

Workshoppens indhold tog afsæt i en kontekstafklaring med et oplæg om de dokumenterede udfordringer i idrætsundervisningen (EVA, 2004; Seelen & Munk, 2012). Inspireret af Kirks tanke om "cultural critique" frem for "criticism" (Kirk, 2006) fik oplægget en idrætskulturel vinkling således, at udfordringerne i højere grad var rettet mod en kritik af idrætsundervisningens snævre idrætskulturelle forståelse frem for mod de deltagende idrætslærere. Tanken med dette oplæg var, at lærerne senere skulle kunne bruge denne viden til at reflektere over egen praksis.

Workshoppens divergente fase havde til formål at producere så mange ideer som muligt og at få så mange af de involverede til at bidrage til udvikling af ideer. Der blev derfor arbejdet i mindre grupper med kreative udviklingsmetoder som eksempelvis anvendelsen af stimulikort, hvor formålet er at skabe "*hurtige, ikke-rationelt velovervejede forklaringer, at skabe et flow med humor og kvikke svar 'fra hoften'*" (Byrge & Hansen, 2011, p. 51). Foruden det idégenererende formål havde metoden ligeledes til hensigt at lærere, studerende og eksterne eksperter, gennem skæve påfund, fik grinet sammen og dermed begyndte at sænke mulige parader over for hinanden. Idematrix metoden (Hovgaard, 2012) blev ligeledes anvendt til at skabe udgangspunkt for udvikling af visionen. Idematrixens særlige styrke er, at den er i stand til at skabe nye mønstre, idet ideerne opstår på baggrund af et tilfældighedsprincip (Bilag 4). Idematrixen skaber dermed forudsætninger for at bryde med lærernes forudfattede forståelse af idrætsundervisningen og kan endvidere bidrage til en nytænkning, der rækker ud over den traditionelle idrætspædagogiske forståelse.

Til workshoppen havde jeg, som nævnt tidligere, inviteret eksterne eksperter samt studerende fra uddannelsen Idræt og Sundhed, hvilket var inspireret af tanken om *Boundary crossing* (Qvortrup, 2004). *Boundary Crossing* har til hensigt "*at bringe forskellige vidensformer og vidensdomæner i spil med og mod hinanden og er en afgørende kilde til videns kapitalens akkumulation*" (Qvortrup, 2004, p. 238). Mødet mellem lærerne, de studerende og eksperterne skulle således resultere i et sammenstød, der frembragte nye ideer til udviklingen af visionen.



Figur 7: De krydsende partnere i Udskolingen i bevægelse

De eksterne eksperter var inviteret med afsæt i mit personlige kendskab til dem og deres interesse inden for idrætspædagogisk udvikling. De eksterne eksperter var for eksempel tilknyttet University College, interesseorganisationer, idrætsforbund eller som selvstændige konsulenter. På baggrund af mit kendskab til idrætsstuderende med særlig interesse inden for idrætspædagogik og praksisudvikling, havde jeg inviteret nogle studerende til at deltage i workshoppen. Det var dermed studerende, som i forbindelse med de fag jeg tidligere havde undervist i, havde gjort sig bemærket som nysgerrige, reflekterende og gode formidlere. Jeg antog, at de udvalgte studerendes faglige og menneskelige egenskaber ville indebære, at de blev accepteret af lærerne som (lige)værdige faglige sparringspartnere hvilket dermed kunne skabe et udgangspunkt, hvor også de studerende kunne forstyrre lærernes idealforestilling af idrætsundervisningen samt bidrage med upolerede ideer om, hvordan fremtiden kunne se ud. De eksterne eksperter, idrætsstuderende, lærere fra forskellige skoler samt undertegnede havde dermed forudsætninger til at bidrage til problemstillingerne med forskellige vidensdomæner. Først og fremmest skulle lærernes ideer og deres indgang til udfordringerne og eventuelle løsninger vendes. Endvidere skulle tilførslen af flere vidensdomæner bidrage til, at projektet ikke udelukkende blev baseret på mine tanker og ideer. Diversiteten skulle altså medvirke til at *Udskolingen i bevægelse* ikke blot blev et idrætsprojekt, hvor lærerne skulle afprøve mine ideer. Med andre ord indebar deltagelsen af de eksterne eksperter og studerende, at min egen forforståelse kunne forstyrres således, at jeg ligeledes reflekterede over mine egne iagttagelseskriterier. Et kontinuerligt samarbejde mellem de eksterne eksperter og de studerende havde været ideelt, men såvel eksterne eksperter som studerende havde andre forpligtelser. Derfor blev praksis, at de kun forpligtede sig til at deltage i en enkelt workshop ad gangen.

6.3.3. Workshop 2 – januar 2013

Formålet med Workshop 2 var at fortsætte udviklingen af den fælles vision for idræt og bevægelse på skolerne med afsæt i de udviklede ideer fra workshop 1. Workshopens succeskriterier for de udviklede produkter var en vision, der fungerede som ledestjerne for projektets fremadrettede indsatsområder, samt at vi i fællesskab udviklede en oversigt over handlingstiltag, som skulle konkretiseres i workshop 3: 1) Et formål inden for

idrætsundervisningen. 2) Et formål inden for aktivitetstimer og 3) Et formål inden for bevægelse i boglige fag.

Prejekt-projekt modellen (Herlau, 1999; Herlau & Tetzschner, 2013) var i workshop 2 en central inspirationskilde til udviklingsprocessens struktur. Mens workshop 1 havde fokus på kontekst- og forventningsafklaring samt den divergente fase, havde workshop 2 fokus på en konvergent fase, idet de producerede ideer skulle samles og anvendes som afsæt til at skabe en fælles vision for projektet. Formålet var derfor at skabe en fælles vision, der skulle danne fundamentet i de efterfølgende workshops og i lærernes aktioner i praksis. Kontekstafklaringen fyldte i denne workshop væsentlig mindre, idet projektets fokus havde fyldt det meste af workshop 1. Til gengæld var der fokus på den divergente proces med fokus på at skabe nye perspektiver på de tre indsatsområders fokus og formål, samt hvordan lærerens ideer om formål skulle konkretiseres i praksis gennem undervisningsforløb eller konkrete handlingstiltag.

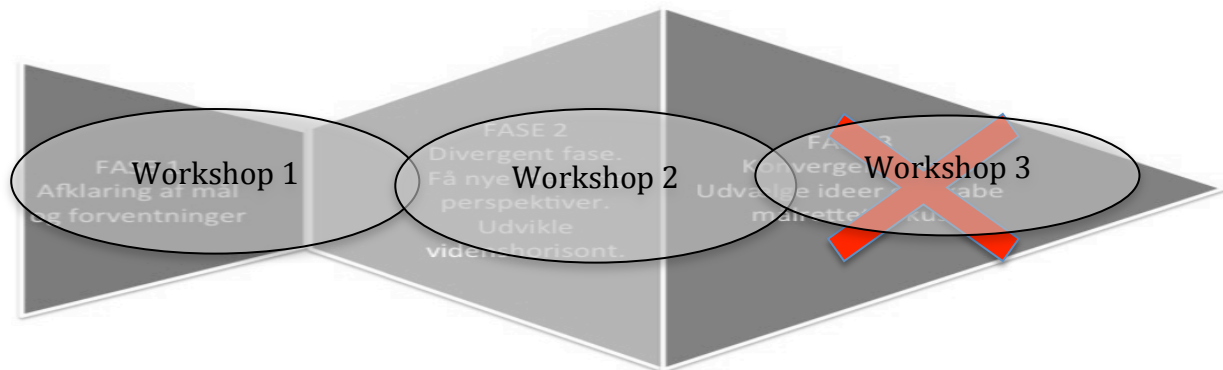
6.4. Fase 2 – planlægning

I fase 2, *planlægning*, var formålet at strukturere de kommende aktioner på skolerne samt konkretisere didaktiske principper til idræt og bevægelse. Med afsæt i en kategorisering jeg havde foretaget, var det hensigten, at planlægningsfasen (workshop 3) skulle føre til konkrete handlingsplaner på hver af skolerne.

6.4.1. Workshop 3 – april 2013 (aflyst)

Workshoppen var imidlertid placeret midt i lærernes lockout periode og blev aflyst, fordi lærerne ikke måtte arbejde. Lockouten medførte, at lærerne efterfølgende fik en meget travl periode, fordi en række afgangsprøver i 9. klasse var blevet udskudt. En erstatningsworkshop var derfor ikke en mulighed inden sommerferien. I stedet besøgte jeg lærerne med henblik på at involvere dem i tanken om at ændre projektet til udelukkende at handle om idrætsundervisningen. Dette gjorde jeg for, at vi netop skulle kunne komme mere i dybden med et indsatsområde frem for at lave en overfladisk intervention på alle områderne. Denne idé blev bakket op af lærerne. Forslaget tog desuden afsæt i, at idrætslærerne i workshop 2 havde tilkendegivet, at interessen for forandring af idrætsundervisningen var størst, og at lærerne særligt så frem til at udvikle konkret undervisningspraksis i idræt. For at opretholde

en god energi blandt idrætslærerne valgte jeg derfor, at den konvergente fase i projektprojekt modellen (Herlau, 1999) ikke blev udført i fællesskab med lærerne, men at jeg i stedet selv konkretiserede et udkast til didaktiske principper baseret på ideerne fra workshop 1 & 2.



Figur 8: Udskolingen i bevægelsesforandringsfokus i workshop 1-3 med afsæt i projektprojektmodellen (Herlau & Tetzschner, 2013)

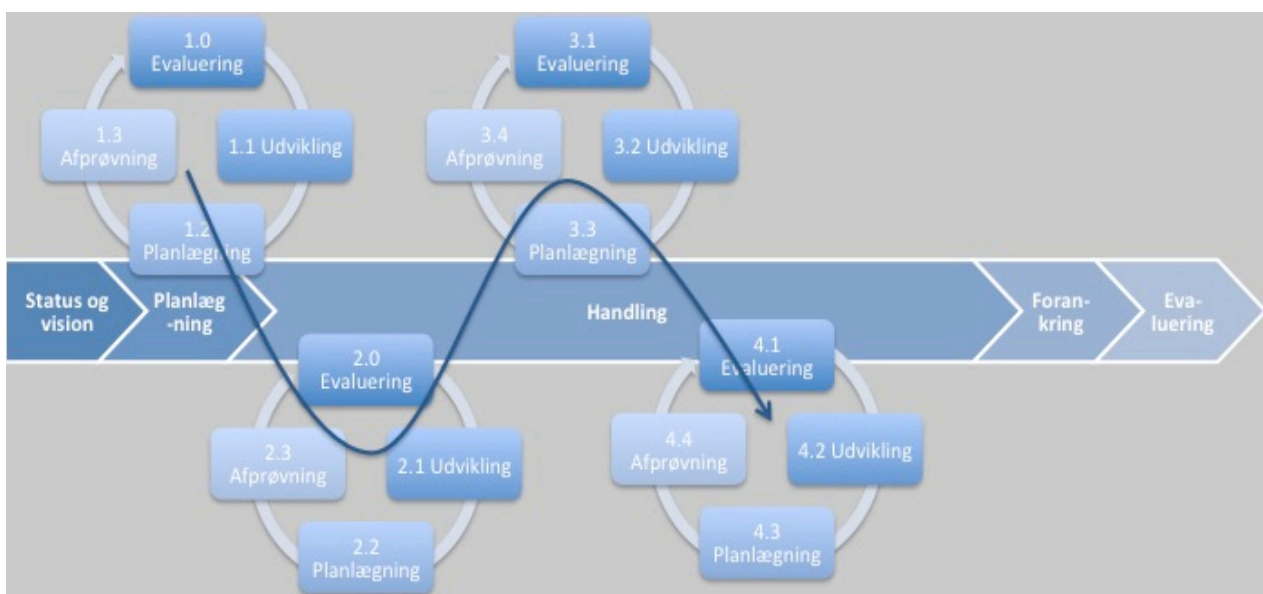
6.5. Fase 3 – handling

I *handlingsfasen* udviklede, planlagde, afprøvede og evaluerede lærerne de didaktiske principper i idrætsundervisningen med deres elever. Fasen var bygget op om workshops, hvor lærerne udviklede undervisningsforløb og idrætsundervisning, hvor undervisningsforløbene blev afprøvet. I denne fase er det mest tydeligt, at hver workshop har været struktureret med afsæt i aktionsforskningscyklussens (evaluering, udvikling, planlægning & afprøvning). Et eksempel på den overordnede struktur ses nedenfor (Figur 9), hvor workshoppene typisk startede med en evaluering af seneste undervisningsforløb. Evalueringen blev efterfulgt af ny udvikling af praksis, planlægning af praksis (undervisningsforløb) og en opsummering/evaluering af dagens workshop. Afprøvningsfasen var forankret på skolerne, hvor de udviklede undervisningsforløb skulle gennemføres i idrætsundervisningen. Det var primært i denne fase, hvor de udviklede idrætspædagogiske principper blev udsat for en kontinuerlig udviklingsproces ved hjælp af aktionsforskningscyklussens faser.



Figur 9: Aktionsforskningscyklussen i handlingsfasen (workshop 4-7)

Som det fremgår i den detaljerede beskrivelse af Fase 3, havde jeg defineret indhold og formål i workshop 4 og 5 med afsæt i den formelle og uformelle feedback fra lærerne i tidligere workshops. I workshop 6 og 7 åbnede jeg de indholdsmæssige rammer, hvor lærerne kunne byde ind med egne og nye ideer til undervisningsforløb. I den nedenstående model illustreres sammenhæng mellem projektets overordnede aktionsforskningsdesign (fem faser) samt de korte aktionsforskningscykluser, der indgik i de overordnede faser. Handlingsfasen bestod således af kortvarige aktionsforskningscykluser bestående af evaluering, udvikling, planlægning og afprøvning.



Figur 10: Model over sammenhæng mellem overordnet aktionsforskningsdesign og kortere aktionsforskningscykluser inden for de overordnede faser

6.5.1. Workshop 4 – august 2013

Formålet med workshop 4 var at udvikle lærernes kompetencer inden for aktivitetsudvikling, hvilket var et fagområde, som flere af lærerne havde påpeget, var interessant at inddrage i forbindelse med udviklingen af next practice. Workshoppen blev indledt med en gennemgang af mit udkast af idrætsdidaktiske principper som er skitseret i efterfølgende oversigt.

Der skal være en synlig røde tråd af elevernes idrætsfaglige uddannelse på skolen og i de forløb eleverne gennemgår.
Der skal være tydelig forskel mellem idræt i forening og skole . Idræt i skolen skal i langt højere grad praktiseres som et kropsligt dannelsesfag, hvor eleverne lærer i idræt, om idræt og gennem idræt. Endvidere skal forskellen mellem idræt i forening og skolen tydeliggøre, at idræt indeholder mange andre elementer end konkurrence (mestringsklima frem for konkurrenceklima)
Undervisningen skal tage afsæt i formål og mål frem for i aktiviteter . Der skal planlægges med afsæt i "hvorfor" frem for at tage afsæt i hvad.
Evaluering af læring skal både fokusere på elevernes læringsproces under forløbet samt en afgangskarakter i forbindelse med projektsamen i slutningen af 9. klasse.
Idrætsundervisning skal kombinere praksis og viden . Viden rummer dels idrætsteori fra bøger, men kan også være elevernes praksisrefleksioner. Tilegnelse af viden kan foregå enten forud for lektionerne (forberedelse) i forbindelse med eller i løbet af undervisningen. Det er centralt, at viden bliver koblet til den praksis, der foregår.
Læringsmiljøet er rammen for kvalitet i idrætsundervisningen Idrætsundervisningens kvalitet er afhængig af et godt læringsmiljø (jf. praksisfællesskaber), hvor både lærere og eleverne kan bidrage til gensidig læring.
Idrætsundervisningen skal ryste elevernes fastlåste forståelse af, hvad og hvordan idrætsundervisning er.
Feedback, Feedback Feedback Der findes mange former for feedback, både spørgsmål og svar samt organisering. Elev til elev feedback; lærer - elev feedback, elev -lærer feedback. Dette skal systematiseres og struktureres i undervisningen.
Det lange undervisningsforløb Undervisningsforløbenes længde skal være på min. 6-8 lektioner. Dette med henblik på at give mulighed for, at eleverne kan komme i dybden med fagområdet. Endvidere antager vi, at dette ligeledes vil give bedre mulighed for "idrætsusikre" at skabe mening i relation til idræt og dermed øge læringsudbyttet.

Figur 11: Didaktiske principper *Udskolingen i bevægelse* version 1.0 - august 2013

Aktivitetsudvikling kan beskrives som processen, hvor man opfinder nye aktiviteter eller justerer kendte aktiviteter til bestemte målgrupper, i bestemte sammenhænge og med bestemte mål for øje (Hovgaard, 2014). Formålet med at starte de praktiske workshops med aktivitetsudvikling var, at fagområdet indeholdt en række didaktiske modeller, som jeg vurderede kunne være grundlæggende for idrætslærernes fortsatte udvikling af idrætsundervisningen. Dette var eksempelvis forståelse for og anvendelsen af idrætsdidaktiske modeller som *Aktivitetshjulet* (Hovgaard, 2007) samt *Kvaliteter i idrætsaktiviteter* (Hansen, 2010a).



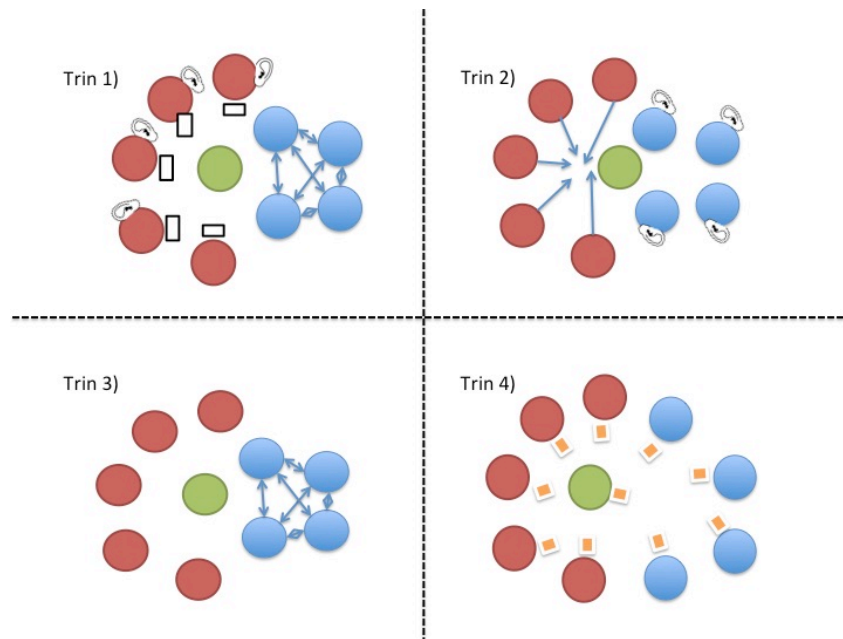
Billede 2: Eksterne eksperter, studerende og idrætslærere i gang med udvikling og afprøvning af idrætspraksis

Studerende og eksterne eksperter udviklede i fællesskab med lærerne fra hver af skolerne et undervisningsforløb med afsæt i det første udkast af "next practice" didaktiske principper. Disse undervisningsforløb blev afprøvet i idrætsundervisningen forud for workshop 5.

6.5.2. Workshop 5 – oktober 2013

Workshoppen havde et to formål. Med afsæt i de afprøvede undervisningsforløb bestod workshoppens første del af en evaluering, opsummering og udvikling af de didaktiske principper.

Evalueringen af de didaktiske principper var struktureret med afsæt i "outsider witness" metoden (White, 2007, p. 185). Metoden blev anvendt, fordi den tilgodeså videndelingen ved, at lærerne fik indsigt i hinandens erfaringer. Desuden var metoden også valgt med fokus på at skabe et fælles sprog for de idrætsdidaktiske handlinger. Lærerne blev delt op i to grupper, hvor den ene halvdel var "indehold" (blå cirkler) og skulle reflektere over et givent tema, mens den anden halvdel, "udeholdet" (røde cirkler), skulle lytte til det, der blev sagt (se Figur 12 trin 1). Min funktion som facilitator (grøn cirkel) bestod i at styre processen på en måde, så alle holdninger blev fremført og at eventuelle forskellige holdninger blev nuanceret i debatten.



Figur 12: Organiseringen af *outsider witness*

Figuren afspejler *outsider witness* fire trin, hvor tale- og lytteretten skifter mellem de blå og de røde. På trin 4 noterer alle lærerne den mest centrale pointe eller det mest interessante spørgsmål på post-it sedler, som efterfølgende blev hængt på væggen således, at det var tilgængeligt for alle parter.

Hensigten med *outsider witness* er muligheden for at skabe en struktureret dialog, hvor lærerne kan koble sig på hinandens iagttagelser. I den forbindelse er facilitatorrollen central, idet min opgave er at få lærerne til at italesætte deres tanker, holdninger og erfaringer overfor hinanden med henblik på at få dem til at reflektere yderligere over deres blinde pletter. Som facilitator skal jeg således forsøge, at involvere lærerne og give dem mulighed for at komme med forskellige synspunkter om de temaer, der bliver vendt. Dette for at skabe forudsætninger for, at lærerne indbyrdes får indsigt i hinandens synspunkter og holdninger og dermed i højere grad har mulighed for at forstå hinandens udgangspunkter for de samtaler, de havde ført og fremadrettet ville komme til at føre med hinanden. Metoden kan kobles til mit systemteoretiske udgangspunkt, hvor lærerne blev tvunget til at forholde sig til hinandens iagttagelseskriterier. Endvidere bidrog refleksionerne med at udvikle et fælles sprog til den didaktiske praksis vi var i færd med at skabe. Således var der også kobling til socialkonstruktivismen.

Workshoppens idrætspædagogiske emne tog afsæt i udvikling af et undervisningsforløb med fokus på "Boldspil – fairplay og social kompetence". Denne del af

workshoppen var i høj grad struktureret som workshop 4 bortset fra, at der var mindre tid til afprøvning af praksis om fairplay og boldspil samt udvikling af undervisningsforløb til dette forløb.

6.5.3. Workshop 6 – januar 2014

I modsætning til workshop 4 & 5 tog workshop 6 afsæt i lærernes ideer, hvor de fik mulighed for at udfolde disse til konkrete undervisningsforløb, dog fortsat med afsæt i de didaktiske principper, som var den overordnede ramme. Dette indebar, at skolerne havde forskellige temaer og formål i de efterfølgende undervisningsforløb.

Workshoppens formål var herudover at udvikle idrætslærernes kompetence inden for formålsstyret idrætsundervisning, hvor lærerne fik kvalifikationer og kompetence til at styre en proces fra en overordnet forløbsidé til konkretisering af målstyret undervisningsforløb ved hjælp af et målhierarki (A. B. Christensen & Hansen, 2013).

6.6. Fase 4 – forankring

Projektets forankring har været et centralt anliggende, hvilket jeg forsøgte at sikre med forskellige strategier. Gennem hele projektet har jeg haft en dialog med skolelederne om projektets fremdrift, hvor jeg løbende orienterede dem om, hvad vi foretog os. Formålet med møderne var, at lederne samtidigt skabte tiltag, der kunne begunstige en forankring af den udviklede praksis. Som eksempel herpå anbefalede jeg, at Ulf (Rosengårdsskolen) blev en del af lærerteamet i 9. klasse således, at han kunne arbejde tættere sammen med de andre lærere på Rosengårdsskolen.

De deltagende idrætslærere orienterede mig om eksistensen af "Odense Idrætslærernetværk", hvor jeg fik knyttet kontakt til koordinatorene⁵. Videndelingen med idrætslærernetværket var relevant i forhold til, at flere idrætslærere i Odense Kommune fik kendskab til projektets formål og lærernes erfaringer med at forandre praksis. Videndeling med "Odense Idrætslærernetværk" blev prioriteret, idet flere af lærerne i *Udskolingen i bevægelse* gav udtryk for, at det var svært at dele erfaringer internt på skolen. Idrætslærernetværket var desuden et forum, hvor der var mange engagerede idrætslærere, hvilket således også kunne være et forum for udbredelsen af "next practice" tænkningen og

⁵ Den ene koordinator var lærer i mit projekt.

metoderne. I den sammenhæng blev oprettet en elektronisk fildelings-mappe, hvor idrætslærernetværket fik adgang til konkrete undervisningsforløb eller inspiration til temaer, der kunne bruges i idrætsundervisningen.

6.6.1. Workshop 7 – marts 2014

Formålet med workshoppen var at samle op på de erfaringer, der var opstået siden efteråret 2013 samt gøre status på, hvad der fungerer, og hvorfor det fungerer. Med henblik på at de vigtigste erfaringer kunne forankres på skolerne, når projektet stoppede, var formålet ligeledes at starte udviklingen af en handlingsplan.

Handlingsplanen skulle skabes i samarbejde lærere og lederne imellem, idet en gensidig afklaring og forpligtelse gav bedst mulige forudsætninger for, at handlingsplanerne blev udfoldet i praksis. Udviklingen af den fælles handlingsplan var inspireret af AI med henblik på, at lærerne og lederne skabte et fælles udgangspunkt i, hvordan fremtiden skulle se ud og ud fra denne konkretiserede forskellige tiltag. Hver af skolerne havde fået en studerende som facilitator af denne proces, hvilket skulle sikre, at alle parter blev hørt, eller at uklare ting blev afdækket. På trods af at projektets erfaringer ikke var analyseret dybdegående på daværende tidspunkt, valgte jeg at placere udviklingen af handlingsplaner i denne workshop, idet skolelederne skulle tage stilling til det kommende skoleårs struktur og organisering. Såfremt lærerne og jeg ville have mulighed for at sætte et aftryk på dette, var workshop 7 den sidste chance.



Figur 13: Oversigt over lærernes ramme for handlingsplan

6.6.2. Workshop 8 – juni 2014

Formålet med workshop 8 var, at lærerne skulle udforme en "rød tråd" med tematiske undervisningsforløb fra 7. – 9. klasse frem mod afgangsprøverne i 9 klasse.⁶ Workshoppens formål var valgt med afsæt i lærernes bekymring om, at den nye arbejdstidsaftale, der trådte i kraft august 2014, forringede forberedelsen. Idet "next practice" fortsat var i en udviklingsfase skulle den "røde tråd" skabe en ramme for, at lærerne kunne fortsætte med at få flere erfaringer med "next practice", når projektet skulle afrundes i løbet af efteråret 2014. Den røde tråd skulle være lærernes udgangspunkt for at arbejde med en progression fra 7. klassetrin og frem til 9. Klassetrin.



Billede 3: lærerne er i færd med at udvikle "den røde tråd" i workshop 8

Med afsæt i forskellige idrætsfaglige temaer udviklede lærerne overordnede skitser til "den røde tråd" i idrætsundervisningen. Ideen med denne var, at lærerne kunne bruge den som afsæt i deres årlige planlægning. Som det kan ses på billederne bestod udviklingen af den røde tråd både af en vekselvirkning mellem individuelle ideudviklingsprocesser (venstre billede) og forhandlinger i grupper (højre billede).

6.6.3. Workshop 9 – september 2014

Formålet med workshop 9 var at skabe udgangspunkt for den afsluttende evaluering i workshop 10. Dette foregik ved at få lærerne til at reflektere over, hvilke områder der var mest relevante at drøfte i projektets slutevaluering. Endvidere var formålet med workshop 9,

⁶ Afgangsprøven i 9. klasse var på daværende tidspunkt stadigvæk under udvikling, men vi havde med afsæt i oplægget fra Katrine Bertelsen (KOSMOS) i workshop 7 fået en indikation af, hvordan afgangsprøven med stor sandsynlighed ville blive struktureret. Endvidere havde jeg været i dialog med nogle af de personer, der havde bidraget med forenkede fælles mål til idræt og drøftet den nye retning man tilstræbte i de nye vejledninger.

at udbrede kendskabet til Odense Idrætslærernetværk og de erfaringer, vi havde gjort i forbindelse med idrætsundervisningen. Ideen med denne udbredelse var at skabe en bredere platform af nytænkende idrætslærere i hele kommunen samt at gøre flere lærere nysgerrige i forhold til idrætspædagogiske og didaktiske principper i *Udskolingen i bevægelse*. Sluttelig var formålet med workshoppen at udbrede kendskabet til afgangsprøven. Dette fokus blev valgt med afsæt i, at der var mange idrætslærere, der havde givet udtryk for, at den kommende afgangsprøve var et nyt og svært område for dem.

Inspireret af valideringsprincippet "udefra-indefra" (Duus, 2012, p. 127) var formålet at rammesætte evalueringen i workshop 10. Rammesætningen foregik ved at mit "udefra" perspektiv om, hvilke områder der var relevante at få evalueret, mødte lærernes "indefra" perspektiv. Evalueringstemaer i workshop 10 skulle tage afsæt i at såvel indefra og udefra perspektivet var repræsenteret med henblik på at kunne afdække nuancer og ligheder.



Billede 4: lærere arbejder med individuel opgave om evalueringspunkter (workshop 9)



Billede 5: Lærere videndeler om evalueringspunkter (workshop 9)

Lærerne fik først en individuel opgave, som bestod i at de skulle reflektere over nogle af de mest essentielle områder at evaluere. Dernæst præsenterede lærerne deres refleksioner over evalueringsemnet samt deres begrundelse for det valgte emne.

Den anden del af workshop 9 bestod i, at projektets idrætslærere skulle formidle deres erfaringer fra *Udskolingen i bevægelse* til 40 lærere fra Odense kommune samt drøfte idrætsdidaktiske udfordringer i folkeskolens udskoling. De inviterede idrætslærere fik derfor en kort introduktion til *Udskolingen i bevægelse* overordnede idé om udvikling af "next practice". Desuden blev gæstelærerne introduceret til to undervisningsforløb *boldbasis* samt

idrætssludo og jagten på den gode aktivitet som idrætslærerne i *Udskolingen i bevægelse* havde haft størst succes med i afprøvningen af de didaktiske principper.

6.7. Fase 5 – evaluering

Problemformuleringer og formål med *Udskolingen i bevægelse* var udgangspunkt for evalueringen, der hovedsageligt havde et retrospektivt ærinde, hvor lærerne skulle forholde sig til forandringsprocessen siden start 2012. Samtidig var det vigtigt, at lærernes erfaringer skulle deles med hinanden således, at der kunne være en mulighed for, at de ville få ideer og inspiration til fortsat udvikling af deres praksis.

6.7.1. Workshop 10 – november 2014

Workshoppens indhold var inspireret af lærernes feedback i workshop 9 samt gennemlæsning af mine egne refleksioner og lytning til båndoptagelser fra tidligere workshops og interviews. Dette mundede ud i tre overordnede temaer 1) Hvad er next practice? 2) Hvordan har workshops været fremmende og hæmmende for udvikling af next practice? 3) Hvad har været hæmmende og fremmende for udvikling af next practice hos dig og dit lærerteam?

Tema 1) Hvad er next practice? var organiseret med fokus på, at lærerne fik mulighed for at drøfte og diskutere på tværs af skolerne.



Figur 14: Organisering af feedback og samtaler i workshop 10

Lærerne var opdelt i to mindre grupper med henblik på at dele viden samtidig med, at lærerne fik mest mulig taletid, da det var vigtigt at få nuanceret deres synspunkter og holdninger. På baggrund heraf var samtalerne organiseret i to grupper, hvor lærere fra hver

skole var repræsenteret ved hvert bord. Hver gruppe havde fået tildelt en studerende, der skulle facilitere en konstruktiv dialog og diskussion, mens min opgave var at lytte og stille yderligere spørgsmål.

Tema 2) var bundet mere specifikt op på nogle emner, som lærerne havde haft forholdsvis let ved at eksplicite i tidligere workshops. Derfor blev lærerne konfronteret med nogle specifikke antagelser omkring det, de var lykkedes med i workshops og det, der evt. kunne have været gjort anderledes i forskellige faser i projektet.

Tema 3) handlede om hvilke hæmmende og fremmende faktorer lærerne havde oplevet i forbindelse med udvikling af next practice i lærerteam. Temaet havde ligeledes fokus på, at afdække lærernes udvikling i hele processen. Dette tema blev vægtet højest, idet en hel workshopdag blev afsat til, at lærerne skiftede mellem individuelle refleksioner og sparring med hinanden, hvor de skulle skabe et overblik over de elementer, som havde haft fremmende eller hæmmende betydning for deres udvikling.



Billede 6: Lærerne arbejder på deres afsluttende fortællinger i workshop 10. Opslagstavler blev brugt til at skabe struktur og sparring med kollegaer til den afsluttende fortælling

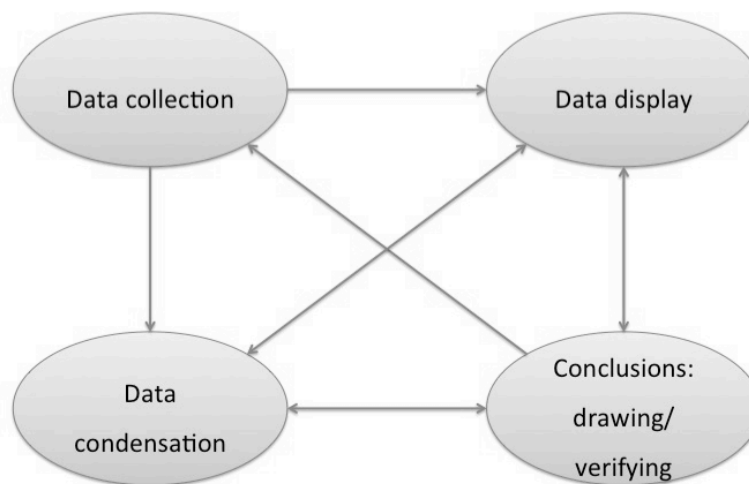
Med afsæt i det overblik lærerne fik skabt skulle de forberede deres "fortælling" af højst 10 minutters varighed, hvilken blev fremlagt for de andre lærere i projektet. De ovenstående billeder viser, hvorledes lærerne først arbejdede individuelt og skrev noter på post-its, som efterfølgende blev hængt op på opslagstavler. Den individuelle proces blev valgt, fordi jeg ønskede at få lærernes forskellige erfaringer tydeligt frem. Jeg havde desuden overvejet, hvorvidt formidlingen af den afsluttende fortælling i plenum kunne sløre for kritiske perspektiver i projektet som for eksempel min rolle og ageren. Med afsæt i de emner vi tidligere havde berørt i plenum, var det imidlertid min opfattelse, at lærerne var meget åbne

over for hinanden. Derfor vurderede jeg, at den afsluttende fortælling kunne forene videndeling og videnskabelse.

Efter endt oplæg overrakte jeg kursusdiplom til hver af lærerne, hvor det fremgik, at de havde deltaget og bestået projektet. Lærerne aftalte ligeledes, at deres deltagelse i *Udskolingen i bevægelse* forpligtede dem til at medvirke i beskikkede censorkorps i idræt, hvilket skulle etableres i de kommende måneder.

7. Forskningsmetodiske overvejelser

Efter at have fokuseret på forandringsmetoden i forrige kapitel redegøres i dette kapitel for mine forskningsmetodiske overvejelser i forhold til empirigenerering⁷ og min efterfølgende analyse af den generede empiri. Kapitlets opbygning afspejler en linearitet, som ikke afspejler projektets reelle kronologi. Datagenerering og dataanalyse er, som Miles, Hubermann & Saldanas beskriver det, foregået som "*continuous, iterative enterpretise*" (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014, p. 14), hvilket fremgår af nedenstående figur.



Figur 15: Miles, Huberman & Saldaña (2014) - components of Data analysis: Interactive Model

Projektets forskningsmetodiske fremgangsmåde afspejles derfor i den ovenstående model, hvor projektets empirigenerering (datacollection) har haft indflydelse på mine antagelser og hypoteser (conclusions) samt de mønstre (data display), som jeg i løbet af projektet identificerede. Denne iterative proces har således haft både en bevidst men også ubevidst indflydelse på min afsluttende kondensering af empirien, hvor jeg på trods af et ihærdigt forsøg på at se nye mønstre i det empiriske materiale, selvsagt har været påvirket af empirigenerering i idrætsundervisning og workshops, gennemlæsning, gennemlytning og transskribering af det empiriske materiale. Af hensyn til kapitlets læsevenlighed er denne iterative proces beskrevet lineært.

⁷ Jeg har gennemgående anvendt empiri det materiale som er blevet genereret gennem mine forskningsmetoder. I dette afsnit vil betegnelsen *data* ligeledes anvendes, hvilket skyldes at det er med reference til den litteratur jeg har anvendt. Dette er især tilfældet i den engelske litteratur.

7.1. Kvalitative metoder

Empirigenereringen i *Udskolingen i bevægelse* har været forankret i kvalitative metoder. Miles, Hubermann og Sandana påpeger, at veludførte kvalitative undersøgelser har ”*focus on naturally occurring events in natural settings, so that we have a strong handle on what ‘real life’ is like*” (Miles et al., 2014, p. 11). Med andre ord har kvalitative forskningsmetoder den fordel, at de er skabt i konteksten, hvor konteksten bliver en del af den viden, der bliver genereret.

7.1.1. Gruppeinterview

I den første workshop anvendte jeg gruppeinterview (Halkier, 2008) baseret på intentionen om, at både jeg og de deltagende lærere kunne få nærmere kendskab til, hvordan de greb idrætsundervisningen an samt til hvilke udfordringer de stod over for på tre skoler. Gruppeinterviewet adskiller sig fra fokusgruppeinterviewet ved interaktionen deltagerne imellem (Halkier, 2008). Det semistrukturerede gruppeinterview indebærer interaktion mellem interviewer og interviewpersoner, mens fokusgruppeinterviewet har større fokus på interaktionen mellem interviewpersonerne. Valget af gruppeinterview var baseret på, at deltagerne kunne sammenligne erfaringer og producere viden om kompleksiteten i sociale praksisser, hvilke er svære at afdække i individuelle interviews (Halkier, 2010, p. 123). Interviewet i workshop 1 var således hovedsageligt fundereret i gruppeinterviewet, idet jeg forinden havde planlagt nogle specifikke temaer, som jeg ønskede at få belyst i interviewet. Disse var særligt relevante for mig at få indsigt i til workshoppens praktiske del, som idrætslærerne efterfølgende skulle deltage i.

I min rolle som interviewer af gruppeinterviewet havde jeg i høj grad til opgave at strukturere og styre gruppeinterviewet. Til dette havde jeg valgt *den blandede tragtmudel* (Halkier, 2010, p. 126), hvor interviewet starter åbent og slutter med en strammere styring, hvorigennem jeg både kunne imødekomme idrætslærernes perspektiver og synspunkter. Samtidigt designede jeg, ind i strukturen, at jeg kunne få belyst mine forskningsspørgsmål. Idrætslærerne fik derfor en åben opgave i fokusgruppeinterviewet, hvor de kort skulle karakterisere deres idræts- og bevægelsespraksis⁸ på skolen, hvorefter jeg senere spurgte ind til nogle mere specifikke strukturelle eller didaktiske forhold. En styrke ved

⁸ Begrundelsen i at fokusgruppeinterviewet har fokus på idræt og bevægelse hænger sammen med, at *Udskolingen i bevægelse* på daværende tidspunkt havde tre områder, som vi ville fokusere på frem for udelukkende at fokusere på idrætsundervisningen.

gruppeinterviewet var ligeledes, at lærerne havde mulighed for at supplere hinanden ved at kommentere på hinandens udtalelser, oplevelser og erfaringer (Halkier, 2010).

I relation til workshopens overordnede formål om at udvikle en vision for idræt og bevægelse på skolerne vurderede jeg, at den blandede tragtmodel ville give mig og lærerne en rimelig forudsætning for at få et overordnet kendskab til de tre forskellige kontekster, som var en del af projektet og dermed et godt fundament for workshoppen som helhed.

Udfordringen med det heterogene fokusgruppeinterview var, om jeg kunne få alle lærerne til at byde ind i samtalen. Halkier (2010, p. 125) påpeger, at deltagere fra samme sociale kontekst har lettere ved at deltage i en samtale, fordi de er trygge ved hinanden. På den anden side kan der forekomme en social kontrol imellem deltagerne, hvilken kan påvirke den enkeltes engagement eller holdninger i samtalen. Dette kan hindre, at alle forskelle i erfaringer og perspektiver kommer frem. Med afsæt i dette var en af mine vigtigste funktioner, som interviewer og moderator, at jeg skabte trygge rammer for alle lærerne således, at alle lærerne fik mulighed for at byde ind med deres erfaringer og oplevelser. Dette gjorde jeg både ved at forsøge at skabe en uformel ramme (Halkier, 2010, p. 127) samt ved at påpege, at fokusgruppeinterviewet i højere grad handlede om at lære hinanden at kende end at diskutere, hvad man gjorde "rigtigt" eller "forkert" i sin idrætspraksis.

7.1.2. Outsider witness

Outsider witness (White, 2007) indgik ligeledes som empirigenereringsmetode. Idet metoden er udførligt beskrevet i *Forandringsmetode og aktioner* (kapitel 6), vil jeg kun kort berøre, hvordan metoden blev anvendt til at generere empiri i dette afsnit. Outsider witness har med sin forankring i den narrative terapi ikke en umiddelbar tilknytning til det forskningsmetodiske område. Jeg mener dog, at der er en række ligheder mellem outsider witness og fokusgruppeinterview. Derfor kan outsider witness også anvendes som forskningsmetode dog med fokus på at afdække lærernes fortællinger, refleksioner og kulturelle normer i stedet for fokus på den terapeutiske vinkling.

Fokusgruppeinterviewets styrke er at undersøge komplekse problemstillinger på grund af gruppeinteraktionens muligheder til at belyse sociale processer og afdække kulturelle normer (Bloksgaard & Andersen, 2012; S. F. Nielsen & Thing, 2013). Deltagernes meningsudvekslinger giver mulighed for at fremprovokere forskellige holdninger, hvilket

givetvis kan medvirke til, at lærernes forskellige synspunkter kunne konfronteres og uddybes. I den henseende mener jeg, at outsider witness og fokusgruppeinterviewet bestod af en række ligheder. Outsider witness' skiftende organisering mellem en samtalende gruppe og en lyttende gruppe gav desuden mulighed for, at jeg kunne validere min forståelse af samtalerne, idet den lyttende gruppe skulle forholde sig til de forskellige holdninger og synspunkter i den samtalende gruppe. Dette gav mig mulighed for at vurdere, hvad de forskellige idrætslærere hæftede sig ved, hvilket endvidere gav mig mulighed for at forstå, hvilke iagttagelseskriterier de forskellige lærere var i besiddelse af.

Forud for de pågældende workshops fik lærerne tilsendt workshopens program og mulige refleksionstemaer i outsider witness. Temaerne var som regel udsprunget gennem samtaler eller observationer i den forudgående workshop eller i forbindelse med mine observationer i idrætsundervisningen. Forud for outsider witness seancen fik deltagerne mulighed for at prioritere, hvilke temaer der var mest relevante for dem at forholde sig til. Udviklingen af temaerne afspejler det socialkonstruktivistiske udgangspunkt og den demokratiske involvering af deltagere i aktionsforskning, idet den tematisk ramme dels var baseret på mine observationer og dels var havde taget højde for temaer, som lærerne opfattede som relevante i forhold til deres praksis.

7.1.3. Observation

Med afsæt i de fordele (fokusgruppe-)interviews har, er det vigtigt at have in mente, at de ofte er løsrevet af tid og rum i relation til den (idræts-)praksis, der finder sted. Interviewene med idrætslærerne bidrog således kun med den viden, som lærerne vurderede var relevant, eller som de kunne huske fra deres praksis. Endvidere var idrætslærernes udtalelser højst sandsynlig baseret på en "traditionel" idrætspædagogisk forståelsesramme, hvorfor det var vigtigt, at empirigenereringen også blev suppleret og nuanceret med andre perspektiver.

Observationer kan afhjælpe nogle af de svagheder, interviewet rummer samt belyse elementer, som forskellige interviewformer har svært ved at indfange. Med udgangspunkt i dette anvendte Rønholt (2007, p. 68) i et andet aktionsforskningsprojekt observationer fra en "kritisk ven", som havde til opgave at udfordre idrætslærernes rutiner og vaner ved at se på handlinger ud fra et andet perspektiv. I min rolle som "kritisk ven" kunne jeg skabe dialog omhandlende lærernes intentioner og oplevelser samt starte yderligere refleksion hos

idrætslærerne på baggrund af disse. Observationerne har således været et centralt element i *Udskolingen i bevægelse*, idet disse har givet mig yderligere indsigt i lærernes idrætspraksis samt bidraget til at lærerne anskuede praksisser ud fra nye perspektiver.

Som det fremgår af min oversigt, startede observationerne efter, at lærerne og jeg havde udviklet en vision og præciseret fokus. Dette valg skyldes, at de to første workshops blev brugt til at involvere lærerne i projektet og give dem mulighed for at præge projektet i forskellige retninger. Idet jeg heraf først ville have kendskab til projektets reelle fokus efter workshop 2, havde jeg planlagt en række observationer i løbet af foråret 2013. På grund af lærernes lockout blev det dog først muligt at få konkrete aftaler med lærerne i stand og gennemføre observationerne i juni 2013.

Med afsæt i sit fokus på observationsstudier beskriver Gold (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 101) fire typiske feltroller af deltagelse, som ligger på et kontinuum fra 1) total deltager, 2) deltager som observatør, 3) observatøren som deltager og 4) total observatør.

I mine observationer på skolerne bevægede jeg mig mellem *total observatør* og *observatøren som deltager*. I de indledende observationer valgte jeg en total observatørrolle, hvor jeg ikke indgik i nogen social interaktion med aktørerne i feltet (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 111). Som total observatør fik jeg mulighed for at observere idrætsundervisningen fra distancen og kunne dermed skabe mig et helhedsindtryk af undervisningen samt et overblik over idrætslærernes didaktiske handlinger. Endvidere indebar distancen også den svaghed, at det ikke var muligt at følge lærernes og elevernes interaktion tæt på, hvor jeg ellers kunne have hørt lærerens overvejelser, umiddelbare refleksioner samt få en fornemmelse for elevernes engagement. På baggrund af dette indebar distancen i den totale observatørrolle en "*fare for etnocentrisme*" (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 111), hvor forskeren er mere tilbøjelig til at lægge sin egen forståelse ned over feltet og afvise informanternes opfattelser og meninger. For at undgå dette benyttede jeg mig ligeledes af *observatøren som deltager*, hvor jeg kunne interagere med lærerne og eleverne i idrætsundervisningen samt følge samtaler og handlinger på nært hold og derigennem få en dybere indsigt i den kontekst, jeg bevægede mig i.

Udfordringen ved disse to observationstyper er, at mødet med deltagerne er kortvarigt, hvilket kan føre til fejlopfattelser, der skaber kommunikationsbarrierer eller til, at man kan have vanskeligt ved at "*trænge ind i den sociale struktur, som man ønsker at studere*" (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 110). Derfor tilstræbte jeg, at drøfte centrale observationer

med lærerne efter undervisningen såfremt, de havde tid til dette og ikke skulle videre til anden undervisning. Når dette ikke var en mulighed forsøgte jeg at samle op på observationerne i det næstkommende møde med lærerne.

7.1.4. Feltnoter, videoklip og billeder

I forbindelse med mine observationer udformede jeg feltnoter, hvilke ifølge Spradley (1980) har til formål at bygge bro mellem observation og analyse. Dermed var feltnoterne bindeleddet mellem den praktiske virkelighed, samspillet mellem forsker og aktørerne og den endelige transskriberede empiriske fremstilling. Feltnoternes ramme var min observationsguide, som bestod af en forening af Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 2007) samt Spradleys kategorier for observationer, der bidrog til at beskrive konteksten i den sociale situation (Spradley, 1980, p. 78):

- 1) *Rum*: det fysiske, stedet.
- 2) *Aktør*: hvem som er involveret.
- 3) *Aktivitet*: en serie sammenhængende handlinger som personer udfører.
- 4) *Objekt*: de fysiske personer som er tilstede.
- 5) *Handling*: enkelthandlinger som personer gør.
- 6) *Hændelse*: en serie sammenhængende aktiviteter som personer udfører.
- 7) *Tid*: sekvensen af hændelser over tid.
- 8) *Formål*: hvad nogen forsøger at opnå.
- 9) *Følelse*: hvad som føles og kommer til udtryk.

Med afsæt i de ovenstående kategorier samt temaer inden for DDR modellen beskrev jeg i feltnotaterne mine observationer af idrætsundervisningen, herunder begyndende analyse samt mine personlige indtryk af undervisningen og de stemninger som kendetegnede idrætsundervisningen. Desuden bestræbte jeg mig på at være så konkret som muligt i mine beskrivelser samt forsøge at give en slags redegørelse for hændelsesforløbet, samtaler og lignende (Kristiansen & Krogstrup, 2004).

I løbet af idrætsundervisningen udformede jeg *kondenserede beskrivelser* (Spradley 1980), som bestod af vendinger, ord eller uforbundne sætninger. Disse blev nedfældet i eller lige efter de observerede situationer, afhængig af situationen. I de kondenserede beskrivelser sammenfattede jeg hændelser og situationer, der indtraf i løbet af observationen. Den

kondenserende beskrivelse er tilrådelig, såfremt man har besluttet ikke at tage notater under observationen, hvilket jeg ikke gjorde som deltagende observatør, idet jeg ville undgå, at min tilstedeværelse skulle kunne tolkes som overvågende eller vurderende fra elever eller lærernes side (Kristiansen og Krogstrup, 2004: 151). Idet jeg erfarede, at kondenserede beskrivelser kunne tage kostbar tid, imens undervisningen fortsatte, besluttede jeg mig ligeledes for at supplere mine skrevne feltnoter med kortere filmklip og billeder af forskellige hændelser på min telefon eller tablet. Filmklip og billeder var dermed sekundært datamateriale og et supplement til min hukommelse, når jeg efter idrætsundervisningen skulle udforme de udvidede redegørelser i den observerede idrætsundervisning. I forlængelse af den kondenserende beskrivelse udformede jeg *udvidede redegørelser* (Spradley 1980). De udvidede redegørelser bestod i at udfylde huller i beskrivelserne og indeholdt situationens detaljer, som ikke blev nedfældet i første omgang. I de udvidende redegørelser gjorde jeg brug af mine billeder og videoklip til at beskrive alle de detaljer, jeg kunne huske fra observationen. For at kunne udforme de udvidede redegørelser så detaljeret som muligt, blev de nedfældet hurtigst muligt og gerne samme dag som observationen.

7.1.5. Semistrukturerede livsverdensinterview

I løbet af projektet foretog jeg semistrukturerede livsverdensinterviews med idrætslærerne. Et livsverdensinterview har til formål at komme ind på lærernes livshistorie for at opnå dybere indsigt i deres livsverden. Strukturen i et livsverdensinterview bærer præg af en hverdags samtale (Steinar Kvale & Brinkmann, 2009, p. 51). I livsverdensinterviewet forsøgte jeg at indhente beskrivelser fra lærernes livsverden for at fortolke og analysere de fænomener og holdninger, der kommer til udtryk gennem livshistorien. Interviewet er præget af åbenhed, hvilket giver mulighed for at forfølge de svar, der gives af interviewpersonerne (Steinar Kvale & Brinkmann, 2009).

Med afsæt i det semistrukturerede interview var jeg særlig opmærksom på, at jeg som interviewer tilstræbte en *bevidst naivitet* (Steinar Kvale & Brinkmann, 2009, p. 48), hvor jeg forholdt mig nysgerrig over for eventuelle nye og uventede perspektiver fra lærerne. Ud fra et forholdsvis godt kendskab til lærerne, havde jeg, forud for interviewet, noteret nogle korte beskrivelser af lærerne for at eksplicite mit eget billede af dem. Beskrivelserne gav mig mulighed for at opfange nye detaljer, som jeg hidtil ikke havde lagt mærke til. Herved

kunne jeg i højere grad komme i dybden med lærernes livshistorier, der syntes at have relevans for de hæmmende og fremmende elementer i projektet.

Med afsæt i projektets forankring i aktionsforskningen var jeg ligeledes optaget af, at interviewet kunne have karakter af en læreproces for den interviewede såvel som for interviewerens (Steinar Kvale & Brinkmann, 2009, p. 49). Interviewet havde derfor både karakter af datagenerering samtidig med, at det var et forum, som gav anledning til nye refleksioner eller erkendelser hos lærerne og hos mig. Refleksionerne var ikke struktureret i interviewguiden på forhånd, men blev anvendt i sammenhænge, hvor jeg fornemmede, at der var mulighed eller behov for det.

Med afsæt i Kvale & Brinkmanns (2009, p. 148f) anbefalinger blev alle interviews, med undtagelse af et, afholdt på idrætslærernes respektive skoler. Interviewet indledte jeg med en briefing om, hvad der var formålet, hvem der fik adgang til det, og at lærerne ville blive anonymiseret senere hen. Endvidere gjorde jeg under briefinggen også opmærksom på, at jeg i interviewet var interesseret i deres oplevelser af processen indtil videre.

7.1.6. Post-Teaching Reflective-Analysis

Inspireret af Casey (Casey et al., 2009, p. 411) skulle lærerne udforme Post Teaching Reflective Analysis (PTRA) i forbindelse med afholdt idrætsundervisning. Formålet var, at disse refleksioner skulle øge kvaliteten i diskussionerne i forbindelse med workshops i forhold til, hvad der fungerede i next practice, og hvad der ikke fungerede. Det viste sig dog hurtigt, at det var for omfattende og tidskrævende for lærerne at lave PTRA, hvorfor jeg valgte at se bort fra denne metode. Jeg forsøgte ligeledes at få lærerne til at indtale korte refleksioner på mobiltelefonen, som de kunne sende til mig efter undervisningen eller i løbet af ugen. Dette tiltag var dog heller ikke tilfredsstillende, hvorfor også denne mulighed blev fravalgt. Jeg vurderede, at det var u hensigtsmæssigt for lærernes samlede engagement i projektet, at de både fik og havde dårlige oplevelser med refleksionsdelen samtidig med, at de startede på en ny idrætsundervisning som ligeledes udfordrede deres hverdag.

PTRAs umiddelbare refleksioner efter undervisningen blev erstattet af jeg med refleksionstemaer som lå til grund for dialogerne i outsider witness. I temaerne forsøgte jeg at tilgodese de temaer, som lærerne havde berørt i samtaler. I det temaerne blev udviklet af mig

indebar dette, at lærernes egne og umiddelbare refleksioner i forbindelse med undervisningsforløbene ikke fik samme vægtning som ønsket.

7.2. Hvad og hvornår har jeg genereret empiri

Datagenerering i aktionsforskningsprojekter har den dobbeltfunktion, at det på den ene side skaber viden om det nærværende projekt og på den anden side bidrager til at skabe forandring. Coghlan og Brannick formulerer dette på følgende vis: *"So asking an individual a question or observing him or her at work is not simply collecting data but it is also generating learning data for both of you, the researcher and the individual concerned."* (Brannick & Coghlan, 2005, p. 99). Forskeren tilstræber derfor ikke en neutral og værdifri rolle i interviews og feltarbejde, idet dette både har til formål at give forskeren bedre indsigt i feltet samtidig med, at det skaber læring hos deltagerne.

Med mine forskningsmetodiske valg har jeg derfor haft en intention om at imødekomme de ovenstående udfordringer således, at jeg fik mere viden om lærernes forandringsproces. Desuden var det også en mulighed for at skabe refleksioner, der kunne føre til yderligere forandring hos lærerne. I løbet af projektet anvendte jeg flere forskellige kvalitative metoder, der tilgodeså empirigenerering i individuelle fora samt i større grupper. Herigennem kunne jeg både komme i dybden med den enkelte lærers erfaringer, mens empirigenerering i hele projektgruppen samtidig tilgodeså videndeling og erfaringsudveksling. Observationer gav mig mulighed for at komme tæt på praksis eller at få en anden version af praksis, end den lærerne gav udtryk for i samtaler og interviews. Omfanget og kronologien af datamaterialet ses i to figurer på efterfølgende side, hvor jeg har skitseret, hvornår og i hvilket omfang, jeg benyttede de valgte forskningsmetoder i projektet.

I Figur 16 (næste side) har jeg vist, hvordan de forskellige forskningsmetoder er blevet anvendt i de afholdte workshops. I kolonnen til venstre har jeg angivet de respektive workshops (1-10) og i den øverste række har jeg angivet de forskellige forskningsmetoder, der har været anvendt på forskellige tidspunkter. I de efterfølgende beskrivelser af mine forskningsmetoder har jeg undladt en dybdegående beskrivelse af henholdsvis workshop evaluering og feltnoterne i forbindelse med workshops. Workshop evalueringen bestod af 20-30 minutters opsamling på workshoppen om hvad der havde fungeret og hvad der skulle ske i

det kommende undervisningsforløb. Feltnoterne i workshops var ustrukturerede feltnoter, som på baggrund af feedback i løbet af workshoppen blev skrevet efterfølgende.

Workshop	Gruppe-interview	Outsider witness	Workshop evaluering	Feltnoter	Afsluttende fortælling
1	X		X	X	
2			X	X	
3	AFLYST				
4			X	X	
5		X	X	X	
6			X	X	
7		X	X	X	
8			X	X	
9			X	X	
10				X	X

Figur 16: Oversigt over generet empiri i forbindelse med workshops

Nedenstående figur afspejler i generering af empirien på de respektive skoler. I kolonnen til venstre har jeg skitseret dels hvilket undervisningsforløb jeg observerede i samt i hvilket skoleår det foregik.

	Idrætslære Søhuskolen	Idrætslærere Rosengårdsskolen	Idrætslærere Paarup Skolen
<i>(Skoleår 12/13)</i>	1 x observation	1 x observation	2 x observation
<i>Workshop 4</i>			
Aktivitetsudvikling <i>(skoleår 13/14)</i>	2 x observation Interviews	2 x observation	2 x observation
<i>Workshop 5</i>			
Boldspil og fairplay	3 x observation	1 x observation Interviews	2 x observation Interviews
<i>Workshop 6</i>			
Selvvalgt forløb 1	3 x observation	1 x observation	2 x observation
<i>Workshop 7</i>			
Selvvalgt forløb 2	1 x observation	Ingen uv. forløb	Ingen uv. forløb
<i>Workshop 8</i>			
Selvvalgt forløb 3 <i>(skoleår 14/15)</i>	1 x observation	1 x observation	1 x observation

Figur 17: Oversigt over genereret empiri på skolerne

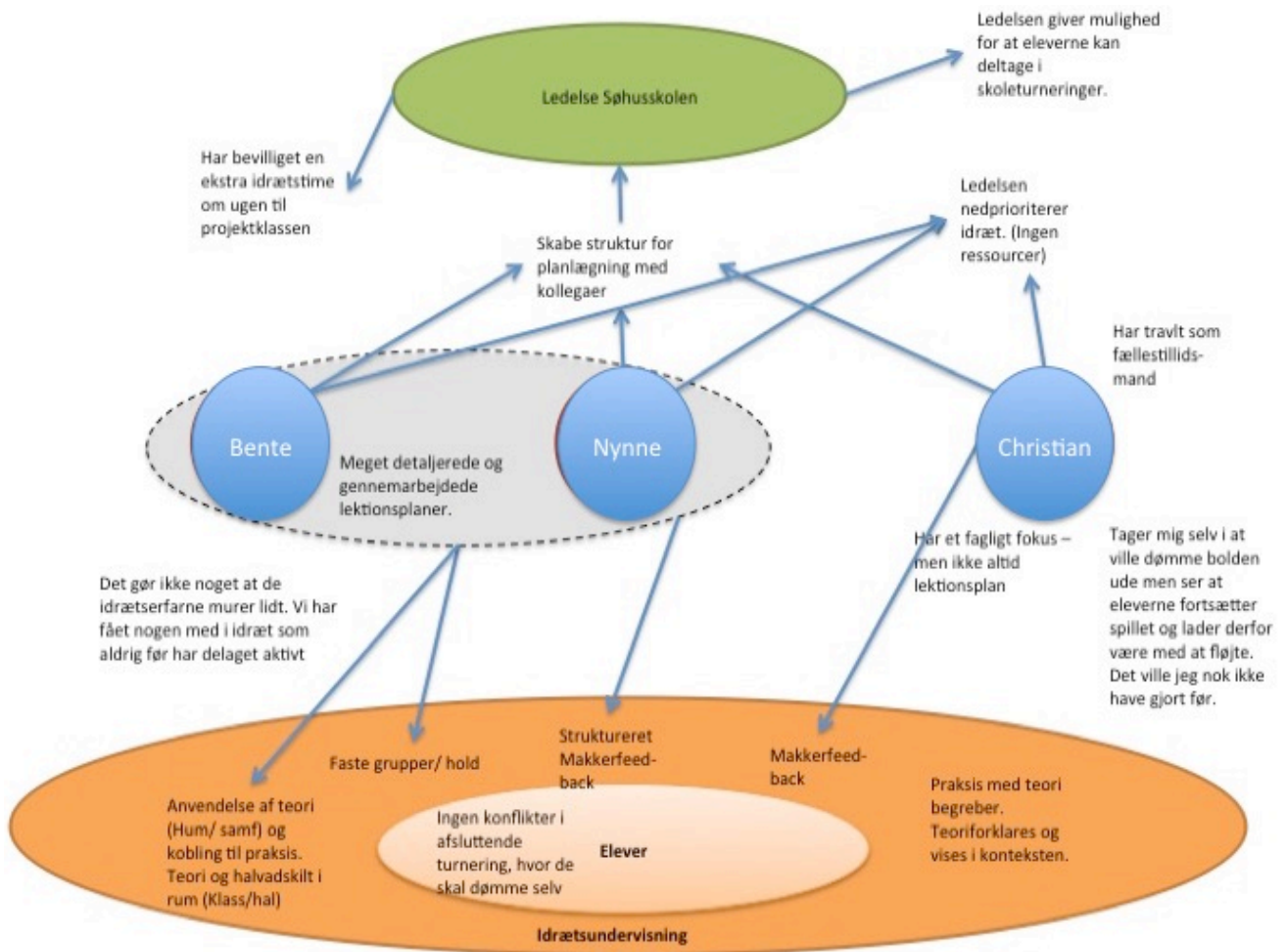
I figuren har jeg mellem mine observationer noteret de respektive workshops i et forsøg på samtidig at illustrere, hvorledes aktionsforskningscyklussen blev udfoldet i praksis. Som det fremgår af oversigten i figur 16, havde jeg flest observationer på Søhusskolen. Dette skyldtes blandt andet, at deres undervisningsforløb var længere end de andre skolars forløb og at det derfor gav mulighed for at observere flere gange.

7.3. Analysestrategi

Efter at kapitlet indtil videre har fokuseret på, hvordan mit datamateriale er genereret, vil de følgende afsnit have fokus på det næste trin af forskningsmetoden, og hvordan jeg har tilrettelagt analyserne.

I løbet af projektet var det min ambition, at følge Miles, Hubermans og Saldanás anvisninger om at analysere datamaterialet, mens man genererer empiri, frem for at generere en stor mængde empiri og først analysere dette i slutningen af processen. Fordelen med den løbende analyse giver mulighed for, at man har mulighed for at afdække de huller, der er i datamaterialet og få afprøvet nye hypoteser, som opstår i analyseprocessen (Miles et al., 2014, p. 70). En samtidig proces af analyse og datagenerering indebærer, at man, gennem bevægelsen frem og tilbage mellem analysen af eksisterende empiri og fremadrettet empirigenerering, ofte bliver i stand til at skabe endnu bedre empiri, hvor man får øje for blinde pletter. Grundet aktionsforskningsprocessens dynamiske virkelighed og justering af projektet til den politiske virkelighed som fra kommunal og national side influerede på projektet var en dybdegående dataanalyse i løbet af projektet ikke mulig grundet tidsmæssige årsager. Jeg kompenserede for dette ved at gennemføre en løbende gennemlytning af interviews samt læsning af observationsnoter og udformede på baggrund af dette networkdisplays (Miles et al., 2014), der skitserede forskellige mønstre i datamaterialet (Figur 18). De frembragte hypoteser om forskellige mønstre, dannede udgangspunkt for de temaer, som blev drøftet i outsider witness.

Jeg har på næste side illustreret et eksempel på mine networkdisplays, som var et redskab til at skabe forståelse for processen på idrætslærerteamet på Søhusskolen. Idet illustrationen var et internt redskab til mig, var det kun forsynet med stikord som giver mening for mig. Derfor er figuren bevidst illustreret i en størrelse, hvor det ikke er muligt at nærlæse indholdet.



Figur 18: Networkdisplay udviklet i relation de didaktiske principper (øverste figurer) og et networkdisplay med henblik på at forstå mønstre på Søhuskolen (nederste figur). Networkdisplays var et internt arbejdsredskab, hvorfor de kan forekomme som indforståede i fremstillingen her.

7.3.1. Induktive og deduktive kodningsstrategier

Koder beskrives som værende den kritiske forbindelse mellem datagenerering og meningsskabelsen (Saldaña, 2013). Endvidere beskrives denne del af den kvalitative analyse som at: *"a code is a researcher generated construct that symbolizes and thus attributes interpreted meaning to each individual datum for later purposes of pattern detection, categorization theory building and other analytic proces"*. (Miles et al., 2014, p. 72).

Med andre ord er kodningen allerede den første del af analysen, og den er konstrueret af forskeren, hvilket indebærer, at det ifølge Saldana *"is all right that your choices differed from mine. Coding is not a precise science; it is primarily an interpretative act"* (Saldaña, 2013, p. 4). Med afsæt i ovenstående bør kodningen ikke betragtes som en objektiv størrelse, idet kodningen, i nærværende projekt, konstrueres af mig, som forsker, med henblik på at

skabe mening i det empiriske materiale, jeg har genereret over tid. Kodning er den del af processen, hvor man sætter mærkater på segmenter af empiri og sorterer dem, hvilket sluttelig muliggør sammenligning med andre segmenter af empiri (Charmaz, 2006, p. 3). Efter denne kortere introduktion til og vilkår for kodningen vil jeg i det følgende konkretisere, hvorledes kodningen af den foreliggende empiri er foregået.

Mine forskningsspørgsmål indebar, at jeg valgte to forskellige kodningsstrategier i forhold til den genererede empiri. Forskningsspørgsmålet, der omhandlede udvikling af didaktiske principper var teoristyret gennem brugen af Hiim og Hippes didaktiske relationsmodels seks kategorier; *læringsforudsætning*, *rammefaktorer*, *mål*, *indhold*, *læreprocesser* og *vurdering* (Hiim & Hippe, 2007). De seks didaktiske kategorier blev efter Høyers anvisninger (2011, p. 24) brugt som *dåseåbner*, hvor teorien bruges som en ramme for at afgrænse genstanden, men hvor der samtidig er brede rammer for denne afgrænsning. Inden for de seks overordnede kategorier var der således rig mulighed for at lave underkategorier, der kunne nuancere de seks overordnede didaktiske kategorier.

I mit andet forskningsspørgsmål, som havde fokus på at undersøge, hvad der var hæmmende og fremmende for lærernes udvikling i projektet, valgte jeg en induktiv kodningsstrategi. Dette skete først og fremmest, fordi jeg havde oplevet, at denne del af processen var meget kompleks, og at jeg med en teoristyret og deduktiv kodning fra starten af processen kunne risikere, at overse vigtige sammenhænge og mønstre, som det forudbestemte teoretiske perspektiv ikke kunne indfange. Den induktive kodning havde derfor til formål at give et overblik over mit komplekse datamateriale.

Med afsæt i nogle overordnede mønstre, der viste sig i den induktive kodning vurderede jeg, at Yrjö Engeströms virksomhedsteori (1987) kunne bidrage med at skærpe mit analytiske blik og udgøre et stærkt deduktivt udgangspunkt for analysen. Jeg vurderede, at virksomhedsteorien var i stand til at afdække relevante mønstre og skabe sammenhænge i mit komplekse datamateriale, som jeg ikke var i stand til at skabe ved udelukkende at foretage en induktiv analyseproces. Med afsæt i det virksomhedsteoretiske perspektiv blev datamaterialet analyseret forfra med afsæt i centrale begreber i Engeströms virksomhedsteori.

7.3.2. Analyse med NVivo og andre hjælpemidler

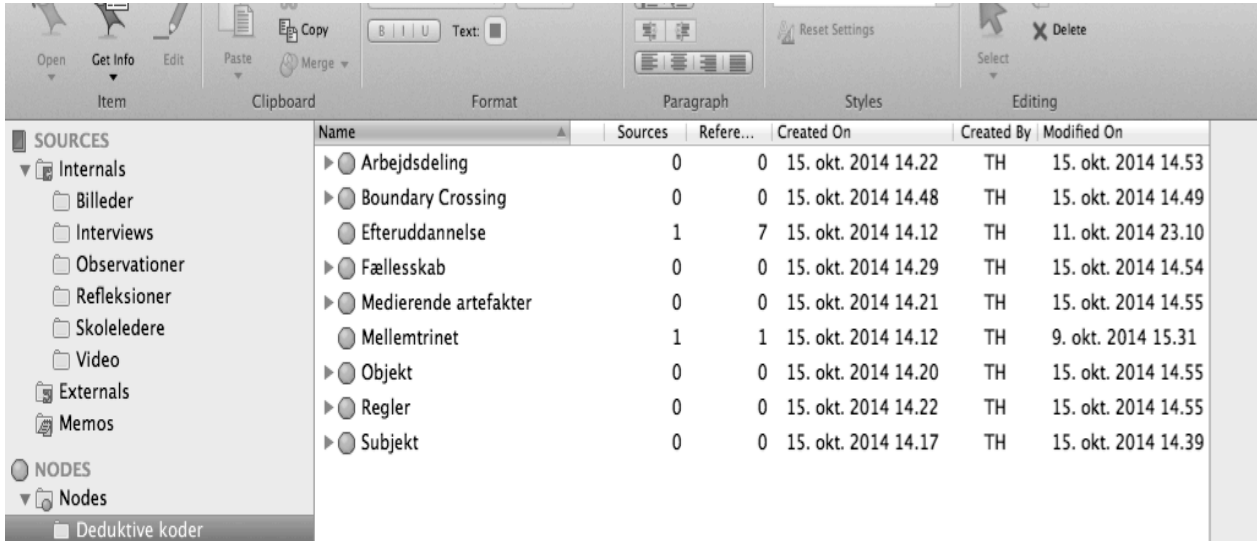
Både den induktive og deduktive kodning blev foretaget i det digitale analyse program NVivo, som i lighed med andre computerprogrammer kan være behjælpelig, når datamaterialet skal analyseres og struktureres (Kristiansen, 2010, p. 447). I nærværende projekt anvendte jeg NVivo 10 (for mac) i den indledende analysefase i kodning af mit datamateriale. Herefter fortsatte jeg med en kondensering af materialet i Word. Anvendelsen af NVivo gjorde det muligt at overskue det omfattende og komplekse datamateriale, idet jeg kunne få indsigt i forskellige områder, idet programmet bidrog til at systematisere datamaterialet. Anvendelsen af NVivo var dermed ikke en tidsbesparende løsning, men derimod et vigtigt værktøj til at skabe højere kvalitet i analysen, og samtidigt i højere grad til at gøre denne transparent.

Kvale (2003, p. 204) mener, at transparens handler om åbenhed og ærlighed i forhold til ens egne beslutninger undervejs i processen. Med afsæt i dette skaber anvendelsen af NVivo transparens, fordi programmet giver mulighed for at forklare og dokumentere trin for trin, hvordan forskningsprocessen har fundet sted eller, som Bazely (2007, p. 3) giver udtryk for *"Perhaps using of computer simply ensures that the user is working more methodically, more thoroughly more attentively."* I efterfølgende figurer fremgår eksempler på kodetræer fra den induktive og deduktive kodning, hvilke kan give indtryk af arbejdsprocessen.

Item	Clipboard	Format	Paragraph	Styles	Editing
JRCES	Name	Sources	Refere...	Created On	Created By Modified On
Internals	● accept af next practice	4	19	10. okt. 2014 13.20	TH 12. okt. 2014 23.1
▢ Billeder	● at være en del af udvikli...	3	7	11. okt. 2014 14.51	TH 4. dec. 2014 13.2
▢ Interviews	● baggrundsoplysninger	4	22	10. okt. 2014 13.38	TH 9. dec. 2014 23.2
▢ Observationer	● behov for forandring	1	2	11. okt. 2014 14.54	TH 11. okt. 2014 15.0
▢ Refleksioner	● Boldspil	4	5	9. okt. 2014 15.29	TH 12. okt. 2014 22.1
▢ Skoleledere	● Dannelsesturnering	5	23	10. okt. 2014 12.31	TH 5. dec. 2014 09.3
▢ Video	● Det er svært at udvikle...	1	1	4. dec. 2014 10.16	TH 4. dec. 2014 10.1
Externals	▶ ● Drengene	1	3	4. dec. 2014 11.50	TH Yesterday, 00.36
Memos	● Du skal være en god ud...	2	4	9. okt. 2014 15.24	TH 11. okt. 2014 14.0
DES	● Efteruddannelse	2	8	11. okt. 2014 14.37	TH 4. dec. 2014 11.4
Nodes	● eksklusion	1	3	10. okt. 2014 15.24	TH 11. okt. 2014 14.0
▢ Deduktive koder	● elevinvolvering	4	11	10. okt. 2014 14.36	TH 5. dec. 2014 09.4
▢ Induktive koder	● elevundervisning	1	1	10. okt. 2014 14.45	TH 11. okt. 2014 14.1
▢ lærere (cases)	● En god idrætslektion	2	4	10. okt. 2014 12.26	TH 11. okt. 2014 14.1
▢ Untitled	● faglig rød tråd på skolen	1	1	4. dec. 2014 11.53	TH 4. dec. 2014 11.5
CLASSIFICATIONS	● Fagteam idræt	4	14	10. okt. 2014 13.03	TH 4. dec. 2014 10.1
COLLECTIONS	● folkeskolereform	1	1	10. okt. 2014 13.07	TH 10. okt. 2014 13.0
SERIES	● Forberedelse til uv	5	13	10. okt. 2014 12.47	TH 4. dec. 2014 13.5
	● forhandle om planlægning...	3	5	10. okt. 2014 13.26	TH 12. okt. 2014 22.3
	● Formidling af projektets...	1	1	12. okt. 2014 21.47	TH 12. okt. 2014 21.4
	● forskel mellem skoleidr...	1	4	4. dec. 2014 13.15	TH 5. dec. 2014 09.1
	● Forventninger til projektet	2	5	11. okt. 2014 23.02	TH 5. dec. 2014 08.5

Figur 19: Analysens induktive koder

Den induktive kodning af den generede empiri resulterede i 86 forskellige koder. Efterfølgende (se Figur 20) blev empirien systematiseret til 8 overordnede koder (parents) og 41 underordnede koder (child), da jeg analyserede empirien forfra med afsæt i virksomhedsteorien.



Name	Sources	Refere...	Created On	Created By	Modified On
Arbejdsdeling	0	0	15. okt. 2014 14.22	TH	15. okt. 2014 14.53
Boundary Crossing	0	0	15. okt. 2014 14.48	TH	15. okt. 2014 14.49
Efteruddannelse	1	7	15. okt. 2014 14.12	TH	11. okt. 2014 23.10
Fællesskab	0	0	15. okt. 2014 14.29	TH	15. okt. 2014 14.54
Medierende artefakter	0	0	15. okt. 2014 14.21	TH	15. okt. 2014 14.55
Mellemtrinet	1	1	15. okt. 2014 14.12	TH	9. okt. 2014 15.31
Objekt	0	0	15. okt. 2014 14.20	TH	15. okt. 2014 14.55
Regler	0	0	15. okt. 2014 14.22	TH	15. okt. 2014 14.55
Subjekt	0	0	15. okt. 2014 14.17	TH	15. okt. 2014 14.39

Figur 20: Oversigt over processen fra induktiv kodning til deduktiv kodning

Mens NVivo kodningen mundende ud i en hierarkisk oversigt over mine koder, arbejdede jeg parallelt med netværksdisplay, idet dette på sigt gav mig bedre mulighed for at illustrere relationer og mønstre på tværs af kategorierne (Miles et al., 2014, p. 111). Til netværksdisplays anvendte jeg softwareprogrammet Mindmeister til at udforme mindmaps over forskellige dele af datamaterialet. Derigennem fik jeg i højere grad mulighed for at visualisere mønstre over forskellige sammenhænge. Netværksdisplays blev yderligere suppleret af forskellige typer af illustrationer og adskillige post-it blokke, som jeg ligeledes brugte til at skabe mønstre og sammenhænge i datamaterialet.

7.3.3. "Within case" analyse og "cross case" analyse

Med afsæt i virksomhedsteorien og kodningen af empirien foretog jeg en "within case" analyse, hvilken har til formål at beskrive, forstå og forklare, hvad der foregår i enkelt case (Miles et al., 2014, p. 100). Med afsæt i virksomhedsteorien blev mine tre cases, idrætslærerteamet på de tre involverede skoler samt mine workshops, analyseret med henblik på at kunne give en velbegrunnet beskrivelse af den lokale virkelighed (Miles et al., 2014). Within case analyserne kommer til udtryk i resultatafsnittene fra kapitel 0 til kapitel 0.

Efterfølgende har jeg, med afsæt i de foreliggende within-case analyser, udformet en cross-case analyse med henblik på at styrke mine fund. For det første indebærer en cross-case analyse større mulighed for overførbare til andre kontekster (S. Kvale, 2003, p. 204). Idet jeg har fire cases, som jeg sammenligner med hinanden, og som er fundamentet for udvikling af next practice, sandsynliggøres at den viden, der produceres, bliver anvendelig i andre kontekster. For det andet anvender jeg cross-case analyser, fordi disse giver mulighed for at få mere dybde i forståelse og forklaringer (Miles et al., 2014, p. 101). Idet flere cases krydses med hinanden, opstår muligheden for at finde negative cases, hvilket sluttelig vil bidrage til at styrke undersøgelsens endelige konklusioner. Forudsætningen for at skabe en kvalificeret cross-case er imidlertid, at within-case analysen er udført omhyggeligt, idet det er denne cross-case, analysen tager afsæt i.

I næste kapitel har jeg illustreret fremgangsmåden i cross-case analysen (Afsnit 0), hvor jeg samtidig kombinerer cross-case fremgangsmåden med virksomhedsteorien, der er anvendt som analytisk perspektiv på det empiriske materiale.

8. Virksomhedsteorien som analytisk ramme

Med afsæt i den induktive kodningsproces har jeg valgt Yrjö Engeströms virksomhedsteori som analytisk perspektiv på de fremstillede empiri. Valget af Engeströms virksomhedsteori som analytisk ramme hænger sammen med, at jeg, i de indledende induktive kodninger, kunne se på datamaterialet, at udvikling af next practice var en kompleks størrelse. Udviklingen handlede om mere, end didaktisk teori alene kunne indfange, idet empirien endvidere pegede på, at der eksisterede organisatoriske forhold, som var interessante at få belyst yderligere.

Yrjö Engeström udgav i 1987 "Learning by expanding" (Yrjö Engeström, 1987), hvor han gav sit bud på en 3. generations virksomhedsteori. Sidenhen er teorien blevet anvendt i mange forskellige sammenhænge, hvor der især har været fokus på at analysere og forandre træge organisationer, blandt andet inden for sygehusvæsenet og industrien. I løbet af de seneste år har uddannelsesforskningen og den pædagogiske forskning også fået øjnene op for virksomhedsteorien, når opmærksomheden for eksempel har været på lærernes eller skolernes forandringer af praksis (McNicholl & Blake, 2013; Postholm, 2009; Roth, 2004; Wilson, 2004; Yamazumi, 2006). Engeström har kun i begrænset omfang været anvendt inden for idrætspædagogisk forskning (Elbæk, 2010; Jones, Edwards, & Filho, 2016), hvorfor der på den ene side også har været nogle betænkeligheder ved dette valg. På den anden side giver dette analytiske blik dog mulighed for at anskue nogle af de udfordringer, som det idrætspædagogiske område står over for, med nye teoretiske perspektiver, og kan ligeledes bidrage med nye løsninger på traditionelle udfordringer.

I det følgende præsenterer jeg mine overvejelser og anvendelse af virksomhedsteorien ved at tage afsæt i teoriens rødder, overordnede formål samt de centrale analysebegreber, som er anvendt i denne afhandling.

8.1. Virksomhedsteoriens baggrund og relevans

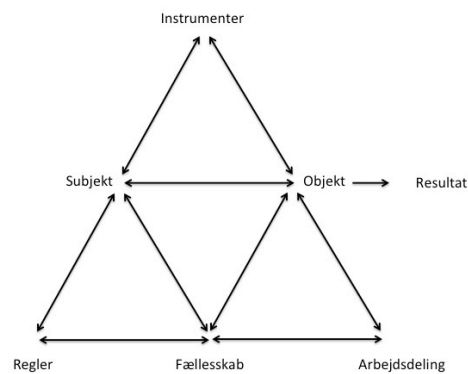
Kernen i Engeströms virksomhedsteori er, hvordan virksomhedssystemer forandrer sig og skaber ekspansiv læring. Inden jeg udfolder den ekspansive læring, vil jeg dog først give et overblik over de teoretiske inspirationskilder, som Engeströms teori hviler på. Teorien om ekspansiv læring bygger på fundamentale ideer fremsat af fire nøglepersoner i den russiske

kulturhistoriske skole, Lev Vygotskys, Aleksei Nikolaevich Leontiev, Ewald Ilyenkov, og Vasily Davydov samt antropologen og læringsteoretikeren Gregory Bateson og semiotikeren Mikhail Bakhtin (Yrjö Engeström & Sannino, 2010). Engeströms teoretiske udgangspunkt er således en kulturhistorisk forankret læringsteori, hvor konteksten og de kulturelle rammer, som individet er indlejret i, er afsættet til læringen. Dette indebærer også, at læring foregår forskelligt fra kontekst til kontekst, fordi kulturer er forskellige.

Virksomhedsteoriens 3. generation hviler på Vygotskys forståelse af medierende artefakter, som bindeled mellem stimuli og respons. For at forstå Engeströms 3. generation af virksomhedsteori giver det derfor mening at skitsere den udvikling, virksomhedsteorien har været igennem fra henholdsvis 1. til 2. generation og fra 2. til 3. generation, hvor teorien er gået fra en mere enkel forståelse af og udvikling til en mere kompleks forståelse med formålet om at skabe eller forstå ekspansiv læring.

Vygotsky betragtes som faderen af den kulturhistoriske læringsteori. Vygotskys motiv var en kritik af behavioristisk forståelse af læring, som den blev fremført af blandt andet Skinner samt den kognitive læringsteori, som Piaget havde udviklet. Vygotskys kritik af behaviorismen tog afsæt i, at teorien var baseret på en række dyreforsøg, hvor man antog, at den læring, der foregik hos dyrene, var analog med den, der foregik hos børn. Vygotsky kritiserede stimulus-respons tanken om læring og baserede sin teori på, at læring indeholdt tre elementer *subjekt*, *objekt* og et *medierende artefakt*. Vygotskys bidrag var dermed, at læring altid var medieret gennem et artefakt som for eksempel sprog eller et redskab. Vygotskys elev Aleksei Leontjev videreudviklede de tre bærende elementer og supplerede med *arbejdsdeling*, *regler* og *fællesskab* (Yrjö Engeström, 2001). Vygotskys individorienterede fokus var ifølge Leontjev forsimplet. Derfor tog Leontjev, i videreudviklingen, udgangspunkt i et mere komplekst perspektiv med fokus på gensidige relationer mellem det individuelle subjekt og fællesskabet og anså læring som en kollektiv aktivitet (Yrjö Engeström, 2001, p. 134). Leontjevs videreudvikling af Vygotskys teori blev kaldt virksomhedsteorien, hvor virksomhed skulle forstås som målrettet handling. På engelsk betegnes den "activity theory", hvilket kan give en bedre forståelse for teoriens intention om at kunne beskrive objekt-orienterede handlinger, som mennesker, ifølge teorien, motiveres af. På baggrund af Leontjevs tanker opstod nedenstående model⁹.

⁹ Yrjö Engeström er ophavsmand af modellen, idet Leontjev tilsyneladende aldrig fik udformet en model af sin teori.



Figur 21: Leontjevs 2. generation af virksomhedsteorien illustreret af Engestrøm (2012)

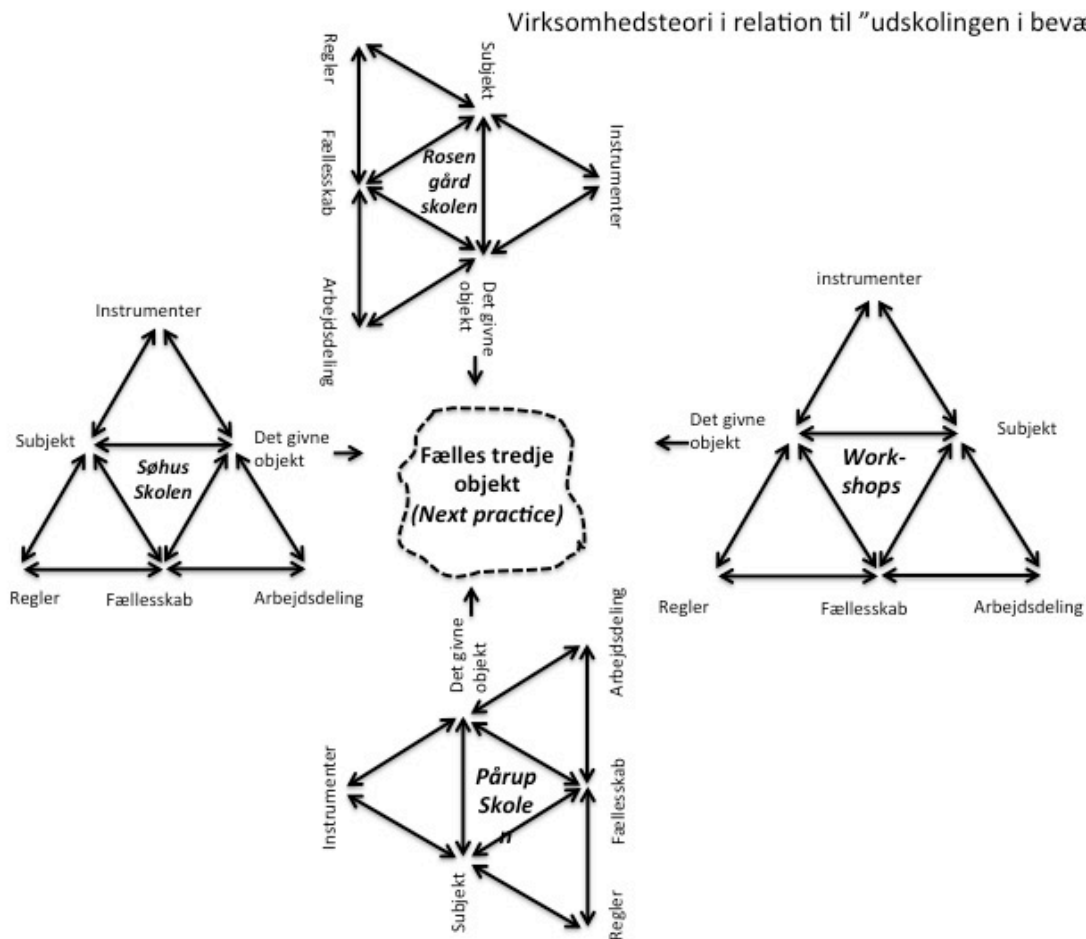
Modellen er udtryk for, at virksomhed foregår i et komplekst sammenspil med konteksten, og at man kun kan forstå denne i relation til det fællesskab, man indgår i og de skrevne og uskrevne regler, som er rammen for fællesskabet samt den arbejdsdeling, der er omkring virksomheden.

Med afsæt i den internationale udbredelse af 2. generations teorien fra Sovjet til vestlige kulturer, opstod der et behov for at kunne håndtere følsomheden overfor den kulturelle diversitet, hvor den ekspansive læring finder sted i (Yrjö Engeström, 2001, p. 135). Virksomhedsteorien er i løbet de seneste år bestemt ikke blevet mindre aktuel i takt med globaliseringen, hvor læring foregår på tværs af forskellige kulturelle kontekster. Det er netop denne komplekse udfordring, som Engeström blandt andet har forsøgt at håndtere i virksomhedsteoriens 3. generation.

8.2. 3. generation virksomhedsteori

Ifølge Engeström (2012) er virksomhedsteorien anvendelig, når store træge organisationer skal forandres. Idrætsundervisningen er som sådan ikke en organisation i traditionel forstand. Virksomhedsteorien giver dog mulighed for at anskue lærernes idrætsundervisning på de tre skoler som tre forskellige virksomhedssystemer. Med afsæt i kapitel 2 "bevæggrunde for udskolingen i bevægelse" er der næppe behov for at argumentere yderligere for, at idrætsundervisningen kan betragtes som træg, når man tager udviklingen inden for området gennem de seneste årtier i betragtning, og at det faktisk er tale om, at idrætsundervisningen i højere grad er blevet reproduceret end udviklet. Udgangspunktet for at anvende Engeströms virksomhedsteori synes dermed at være legitimt.

En central videreudvikling i tredje generation af virksomhedsteorien er, at Engeström har udvidet fokus til at omhandle samspillet mellem mindst to virksomhedssystemer, hvor to eller flere virksomhedssystemer konstruerer et fælles tredje objekt og dermed skaber ekspansiv læring i et fælles, tredje rum (Yrjō Engeström, 2000, p. 273).



Figur 22: Engeströms virksomhedssystemer i relation til *Udskolingen i bevægelse*

Virksomhedssystemerne i *Udskolingen i bevægelse* bestod af de tre skolars idrætslærere samt workshops. Det "fælles tredje objekt" er et potentielt projekt, der er konstrueret i fællesskab (Yrjō Engeström, 2012, p. 448). I nærværende projekt var dette identisk med next practice principperne, som blev udviklet i løbet af de 10 workshops. For at skabe bedre mulighed for at afdække eventuelle forskelle i den ekspansive læring hos idrætslærerne på de forskellige skoler, har jeg valgt at dele lærerne fra de tre skoler op i tre forskellige virksomhedssystemer. I kapitlet *Resultater* har jeg ligeledes betragtet de afholdte workshops som et særskilt virksomhedssystem, idet dette giver mig mulighed for at dokumentere i hvilket omfang, det

var de afholdte workshops, der havde indflydelse på idrætslærernes læring. Endvidere giver denne sondring mellem praksis i workshops og praksis på skolerne mulighed for at se, hvilke udfordringer der er ved at transformere de erfaringer, der er opstået i workshop-konteksten til idrætslærernes "virkelighed" på skolerne.

Engeström bestræber sig på at udvikle en teori, som indfanger enhver social aktivitet indeholdende dens historicitet og samfundsmæssighed, uden at denne nødvendigvis er determineret heraf. Engeström beskriver dette i det følgende:

"According to activity theory, any local activity resorts to some historically formed mediating artifacts, cultural resources that are common to the society at large. [...] These resources can be combined, used, and transformed in novel ways in local joint activity. Local, concrete activities, therefore, are simultaneously unique and general, momentary and durable. In their unique ways, they solve problems by using general cultural means created by previous generations" (Yrjö Engeström, Mietinen, & Punamäke, 1999, p. 8)

Engeströms udgangspunkt i den kulturhistoriske tradition er et yderligere argument for at vælge virksomhedsteorien som analytisk perspektiv, idet den er opmærksom på, at idrætsundervisningen er forankret i en samfundsmæssig og lokal historicitet. Med udgangspunkt i dette er det vigtigt for mig, som aktionsforsker, at have dette historiske perspektiv for øje i forandringsprocessen.

8.3. Virksomhedsteoriens analysebegreber i *Udskolingen i bevægelse*

Modsætningsforhold er et vigtig aspekt i Engeströms virksomhedsteori. For at forstå disse modsætningsforhold i virksomhedssystemerne opererer Engeström med et gensidigt konstituerende begrebsapparat (se Figur 22), som er inspireret af Leontjev og Vygotsky, bestående af *objekt, subjekt, medierende artefakt, regler, fællesskab* og *arbejdsdeling* (Engeström, 1987; 2001). Ved at betragte idrætsundervisningen ud fra disse analysebegreber bliver det muligt at afdække, hvorvidt og hvordan der er forekommet ekspansiv læring og en transformationen inden for et eller flere virksomhedssystemer.

Analysebegreberne er i nærværende projekt operationaliseret således, at idrætslærerne betragtes som hovedaktørerne i virksomhedssystemerne og betegnes som *subjekter*, der har et mål, *objekt*, med idrætsundervisningen om, at eleverne skal have et udbytte (læring) af undervisningen. For at nå frem til objektet anvender lærerne nogle

forskellige *artefakter*¹⁰ som i *Udskolingen i bevægelse* er kendetegnet ved at være didaktiske handlinger i idrætsundervisningen. De medierende artefakter i projektet har været inspireret af den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 2007), hvori de opererer med seks didaktiske forhold; *elevernes forudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreproces og evaluering*. Jeg har især haft fokus på mål, indhold, læreprocesser og evaluering, idet det er inden for disse didaktiske forhold, at der er størst mulighed for at forandre noget sammen med lærerne. Lærerne har ikke i samme omfang indflydelse på at ændre elevernes forudsætninger og rammefaktorer, idet rammefaktorer kan betragtes som større strukturelle indgreb i idrætsundervisning, hvor ledelsen ville skulle involveres. Elevernes læringsforudsætninger relaterer sig til *Udskolingen i bevægelsesoverordnede* formål om at skabe mere engagerede elever i idrætsundervisningen gennem udvikling af relationsmodellens forskellige parametre.

Dette var dermed den øverste del af virksomhedssystemets trekant. I den nederste del af trekanten optræder *regler*, som knytter an til, at der findes eksplicite eller implicite handleforskrifter, som styrer, hvordan man, som idrætslærer, agerer i idrætsundervisningen. Regler omfatter eksempelvis normer i forhold til forskellige kulturer, der måtte være på forskellige skoler, interne regler i skolen eller bekendtgørelsen for faget idræt. Endvidere er der et *fællesskab* omkring den kontekst, hvori aktiviteten udspiller sig. Fællesskabet rummer lærernes fællesskab om for eksempel objektet i idrætsundervisningen. Det kan også være elever eller forældre som eksempler på andre fællesskaber. Sluttelig er der *arbejdsdeling*, som har fokus på hvordan idrætslærerne fordelte og koordinerede forskellige arbejdsopgaver i idrætslærerteamet.

I den efterfølgende oversigt (Figur 23) har jeg kort skitseret Engeströms analyseparametre i relation til min anvendelse og forståelse af dem i *Udskolingen i bevægelse*.

¹⁰ Der kan skelnes mellem primære og sekundære artefakter. Marx Wartofsky (Yrjö Engeström, 1987, p. 79f) inddeler artefakter i to kategorier, primære (tekniske værktøjer) og sekundære (psykologiske værktøjer). De primære artefakter er dem, der anvendes direkte i produktionen, forstået som fysiske værktøjer eller idrætsrelevante rekvisitter. De sekundære artefakter, anvendes til bevarelse og overførsel af erhvervede færdigheder, virkemåder eller praksis, som denne produktion finder sted i, hvilket vil sige didaktiske handlinger.

Begreber	Anvendelse i Udskolingen i bevægelse
Medierende artefakter	Didaktiske handlinger som anvendte metodikker i forbindelse med idrætsundervisningen. Hiim og Hippes didaktiske kategorier er udgangspunktet for dette.
Subjekt	Idrætslærernes læringssyn, dannelsessyn og menneskesyn samt deres motivation.
Objekt (målet)	Idrætsundervisningens og formål og mål
Regler	Skrevne og uskrevne regler for hvad idrætsundervisningen har fokus på, og hvordan man, som idrætslærer, bør agere i idrætsundervisningen.
Fællesskab	Fællesskab i idrætsundervisningen bestående af elever og idrætslærere.
Arbejdsdeling	Lærernes fordelinger af arbejdsopgaver forud for undervisningen samt i løbet af undervisningen.

Figur 23: Oversigt over anvendelse af virksomhedsteorien analytiske begreber

Ovenstående analysebegreber har været centrale for at operationalisere og forstå *Udskolingen i bevægelse* i Engeströms lys. For at give yderligere indsigt i virksomhedsteorien, skitserer jeg, i det følgende, fem principper, som Engeström (2001) har opsummeret for at give en overordnet forståelse af virksomhedsteorien.

8.3.1. Virksomhedsteoriens fem principper

Det første princip omhandler ifølge Engeström (2012) den primære analyseenhed, som er et kollektivt artefakt medieret og objekt orienteret virksomhedssystem, der opfatter sig som en del af et netværk med andre virksomhedssystemer. Oversat til nærværende projekt har den primære analyseenhed været idrætsundervisningen, som gennem anvendelse af nye didaktiske principper (artefakt medieret) har til formål at skabe mere læring og engagement i idrætsundervisningen (objekt). Dette er foregået i samarbejde med flere forskellige virksomhedssystemer (workshops, lærerteam Paarupskolen, lærerteam Søhuskolen og lærerteam Rosengårdsskolen).

Engeström er i *andet princip* inspireret af Bakhtin, idet opmærksomheden rettes mod mangfoldigheden af udtryk i virksomhedssystemerne. Et virksomhedssystem er altid en

helhed af forskellige synspunkter, traditioner og interesser, som er forankret i tidligere erfaringer og værdier. Denne mangfoldighed kommer til udtryk gennem det, Engeström (og Bakhtin) betegner som "multivoicedness" eller flerstemmighed. På skolerne er multivoicedness meget typiske og kan føre til problemer og til nyskabelse gennem udvikling af handlinger og operationer.

Tredje princip har fokus på historicitet, som handler om, at et virksomhedssystem ofte forandrer og ændrer sig over længerevarende tid. Historiciteten er vigtig, fordi man kun kan forstå problemer og potentialer i forhold til virksomhedens lokale historie.

Med det *fjerde princip* ønsker Engeström at fremhæve modsætninger og spændinger som et centralt element af det, der forandrer virksomheden. Modsætninger karakteriserer Engeström som "historisk ophobede strukturelle spændinger" (2012, p. 448) og er ikke det samme som konflikter og problemer. Modsætninger opstår, når virksomheder optager nye elementer udefra, som for eksempel udviklingen af next practice eller en skolereform, hvilket både kan føre til sammenstød, der skaber uro og konflikter, men også til forsøg, hvor virksomheden ændres.

Femte princip: Når der sættes spørgsmålstegn ved de eksisterende normer, kan der i nogle tilfælde udvikles fælles visioner, der stiler efter en forandring. Virksomheder gennemgår langvarige forandringscykluser, der, hvis forandringen er radikal i forhold til det eksisterende, vil føre til en ekspansiv transformation, hvor der åbnes for nye mulighedshorisonter. Den ekspansive læring tager virksomheden gennem "*The zone of proximal development*", der er afstanden mellem det nuværende og den nye virksomhed

8.4. Ekspansiv læring og Batesons læringsniveauer

I det følgende afsnit beskrives et af virksomhedsteoriens centrale begreber, ekspansiv læring, med henblik på at koble dette til udviklingen af next practice. Det er netop på dette område, at Engeström har været inspireret af antropologen Gregory Batesons læringsteori og især hans beskrivelse af Læring III. Gregory Bateson udviklede en læringsteori, som mandede ud i fem læringstyper, hvilke han betegnede for Læring 0, Læring I, Læring II, Læring III og Læring IV. I relation til ekspansiv læring er det især Læring III, der er relevant, idet det er her, at der sker en mere radikal ændring af praksis. For at forstå Engeströms ekspansive læring vil jeg kort skitsere Batesons læringsniveauer både for at få et bedre afsæt til at forstå Engeström, men

ligeledes med henblik på senere at være i stand til at nuancere den læring, der foregår hos idrætslærerne på de tre involverede skoler.

Læring 0 er kendetegnet ved at det, der læres ikke korrigeres (Bateson, 2000, p. 283). Det vil sige, at man handler ud fra en given stimulus. Man kan kritisere type "0 læring" for, at den reelt set ikke er læring, idet der i højere grad er tale om en adfærd, hvor man reagerer på en given stimulus. Læring 0 kan sidestilles med en rutinepræget handling, hvilket Engeström også omtaler som en operation.

Den næste Læring 1 er, ifølge Bateson (2000) en forandring i Læring 0. De to første læringstyper af meget simpel karakter og forekommer kun på et meget tidligt tidspunkt i et menneskes liv, nemlig i de første leveår eller i særlige situationer. Forandringen i Læring 0 ses i form af, at der nu er flere forskellige reaktioner på de samme situationer. Der er altså ikke længere kun én løsning eller én reaktion på en specifik situation, men derimod flere forskellige fastlagte muligheder. Læring på første niveau omfatter indlæring af simple måder at reagere på som for eksempel betingede reflekser og operant (betingning) indlæring. På læring I er der, i lighed med Læring 0, heller ingen refleksion, men fundamentet for refleksionen udvikles dog ved læring på dette niveau.

Formålet med Læring II er "at lære at lære" og betegnes af Bateson også som deuterolæring, (Bateson, 2000, p. 284). Læring II omfatter den indlærte evne til at erkende, hvilken sammenhæng (kontekst) man befinder sig i og reagere hensigtsmæssigt i netop den sammenhæng. Med andre ord forholder man sig situativt og agerer således på baggrund af konteksten. I forhold til læring 0 og I er den lærende i Læring II mere optaget af, hvordan læring I anvendes hensigtsmæssigt i forhold til den givne kontekst, man befinder sig i. Der er derfor også tale om, at Læring II bryder med vanerne, og bliver i stand til at tilpasse sine handlinger til konteksten. I relation til idrætsundervisningen på de involverede skoler er der tale om, at lærerne bliver i stand til at anvende deres didaktiske værktøjskasse forskelligt, afhængigt af de forskellige mål en given idrætslektion har. Idrætslærerne skal være i stand til at finde de mest hensigtsmæssige værktøjer frem i de forskellige pædagogiske udfordringer, de står over for.

8.4.1. Ekspansiv læring og læring III

Læring III er kendetegnet ved, at der sker en forandring i Læring II processen eller, at der læres om Læring II. Ifølge Bateson var Læring III noget, der forekom yderst sjældent, og det

var en type læring, som han kun beskrev sporadisk, idet den forekom hos skizofrene, hvorfor han var bange for, at den kunne udløse skizofreni. På trods af dette var det Læring III, som Engeström var inspireret af i sine beskrivelser af ekspansiv læring og Engeström betragter læring III som *"basically the same as expansive learning activity."* (Engestrom & Sannino, 2010). I det følgende vil jeg derfor fokusere på ekspansiv læring frem for en detaljeret beskrivelse af Læring III.

Engeström og Sannino (2010, p. 3) giver et kort bud på, hvad ekspansiv læring er:

"Expansive learning must rely on its own metaphor: expansion. The core idea is qualitatively different from both acquisition and participation. In expansive learning, learners learn something that is not yet there. In other words, the learners construct a new object and concept for their collective activity, and implement this new(Yrjö Engeström & Sannino, 2010) object and concept in practice".

Et af de centrale elementer i den ekspansive læring er, at man skal lære noget, som man reelt set ikke ved, hvad er, men at det er noget, der vokser frem gennem kollektive handlinger i bestræbelserne på at nå det fælles mål. Ekspansiv læring kan derfor forstås som den aktivitet at sætte spørgsmålstejn ved fundamentale antagelser omkring en given praksis og rekonstruere en praksis (Musaeus & Kristensen, 2005, p. 720). Endvidere er udviklingen af ekspansiv læring ifølge Engeström og Sannino (2010, p. 5) fyldt med modsætninger, som er:

"the driving force of transformation. The object of an activity is always internally contradictory. It is these internal contradictions that make the object a moving, motivating and future-generating target. Expansive learning requires articulation and practical engagement with inner contradictions of the learners' activity system".

Modsætningerne bør med afsæt i ovenstående betragtes som almindeligt og positivt i den ekspansive læreproces, idet man ikke kan forvente, at forskellige mennesker tænker og agerer ens. I forbindelse med de modsætningsfyldte krav har Engeström ligeledes lånt et andet af Batesons begreber, double bind. Double bind beskriver Engeström som *"a social, societally essential dilemma which cannot be resolved through separate individual actions alone – but in which joint co-operative actions can push a historically new form of activity into emergence."* (Yrjö Engeström, 1987, p. 165).

Modsætningsfyldte krav i læringsniveau II kan medføre double bind situationer, hvor virksomhedssystemerne må udvikle nye, alternative virksomhedsmønstre for at håndtere situationen. Løsningen på double bind situationen medfører læring på niveau III, hvilket Engeström definerer som ekspansiv læring, og det opstår, når to eller flere

virksomhedssystemer udvikler nye kulturelle virksomhedsmønstre. I den forbindelse henviser Engeström til *Det tredje rum for læring*, hvor de forskellige virksomhedssystemer på baggrund af deres eksisterende sociale praksisser skaber nye og kreative løsninger (Engeström, 2000). I *Udskolingen i bevægelse* kunne "det tredje rum for læring" sammenlignes med workshops, hvor forskellige virksomhedssystemer (idrætslærerne fra forskellige idrætslærerteams, studerende og eksterne eksperter) mødtes og gennem modsætningsfyldte dialoger skabte nye didaktiske løsninger til idrætsundervisningen.

Den ekspansive læring er således et nyt afsæt til at forstå udviklingen inden for idrætsundervisningen, idet den indebærer, at idrætslærerne bliver i stand til at reflektere over deres praksis samt stille spørgsmål til de didaktiske valg og handlinger og på baggrund af disse refleksioner, begynde at udvikle en ny og bedre praksis. Idrætslærernes vej frem mod ekspansiv læring kan forventes at være fyldt med modsætninger og double bind, hvilket ifølge Engeström er en almindelig og væsentlig del af en ekspansiv læringsproces.

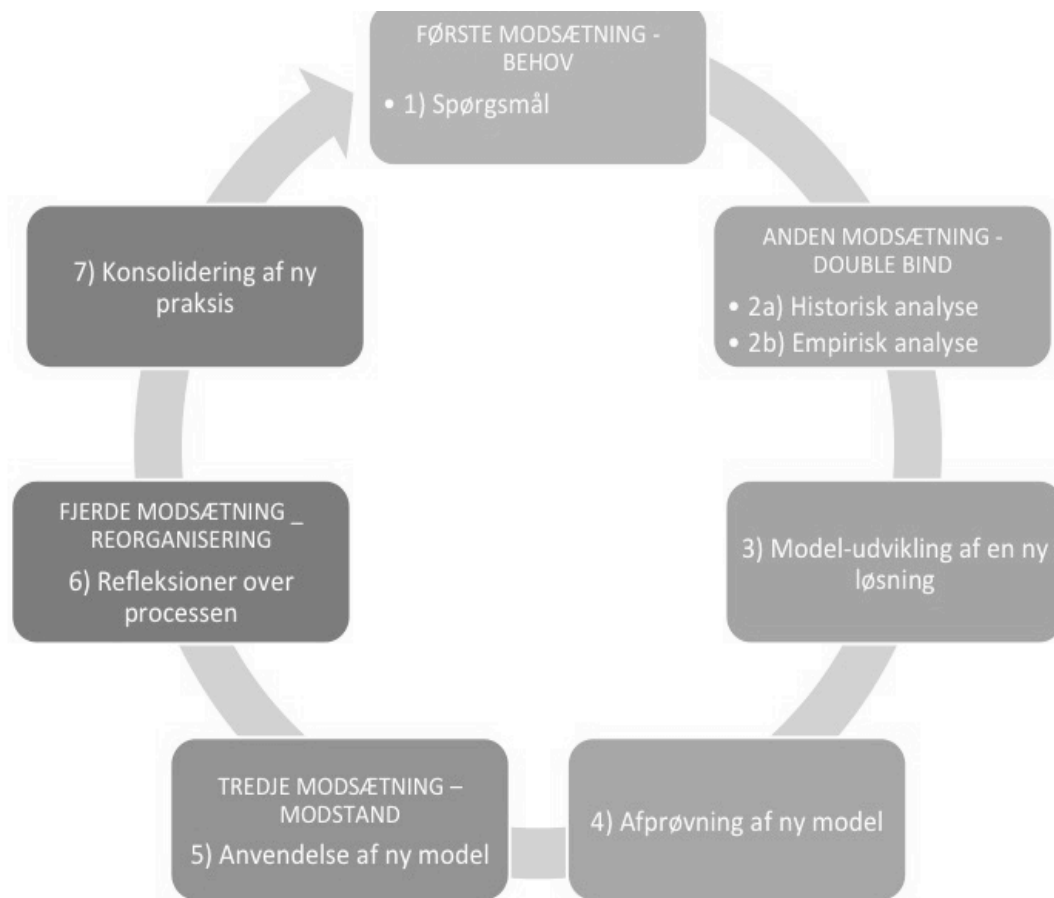
8.5. En læringsteori skal kunne besvare fire forhold

Engeström hævder, at en læringsteori skal kunne besvare fire centrale spørgsmål (Yrjö Engeström, 2012, p. 443f).

1. Hvem er det, der lærer, og hvordan er de defineret og placeret?
2. Hvorfor lærer de, og hvad får dem til at mobilisere den nødvendige energi?
3. Hvad lærer de, hvad er læringens indhold og resultat?
4. Hvordan lærer de, og hvad er de væsentlige handlinger i forbindelse med læringen?

Ovenstående fire spørgsmål vil dermed være centrale, når jeg i mine efterfølgende resultatafsnit afdækker den læring, der er foregået hos de involverede idrætslærere i løbet af *Udskolingen i bevægelse*.

Endvidere giver Engeström et bud på en ekspansiv lærings cyklus, der beskriver syv forskellige trin til at opnå ekspansiv læring. Modellen er velegnet til både at planlægge forandringsprocesser, men da jeg i dette projekt først mødte figuren sent i forløbet, vil jeg i højere grad benytte mig af den som analytisk model i forhold til den læring, der er foregået og med afsæt i modellen reflektere over, hvorvidt man kunne have grebet processen endnu mere hensigtsmæssigt an. Modellen er taget med her, fordi den bliver relevant i diskussionen og i den tværgående analyse.



Figur 24: Ekspansiv lærings cyklus

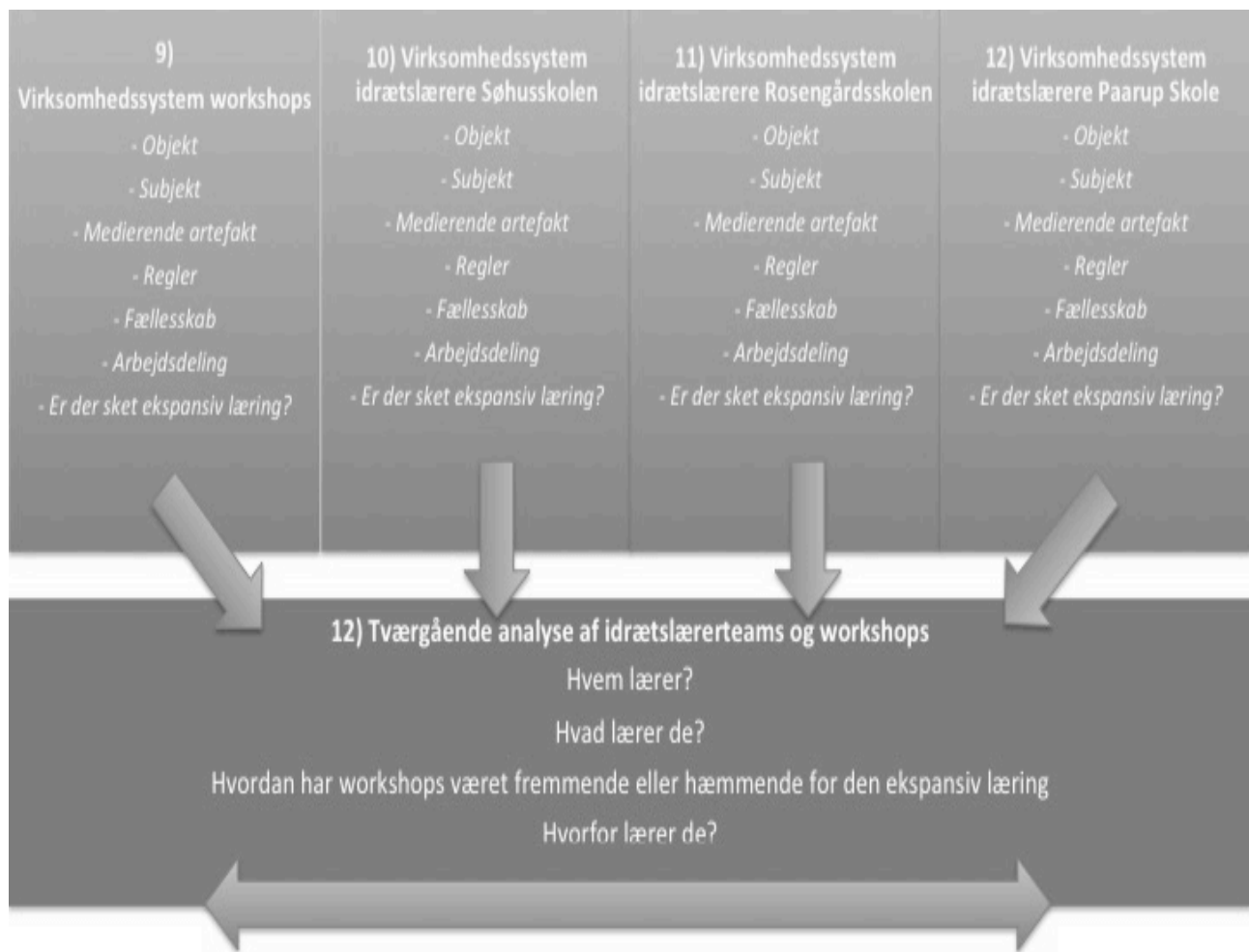
Modellen beskriver syv trin i relation til "hvordan man lærer".

Trin 1 er en "afgørende udløsende handling i den ekspansive læreproces" (Yrjö Engeström, 2014, p. 105), som har fokus på at sætte spørgsmålstejn ved den konfliktfyldte og gængse praksis. Trin 2 har fokus på at analysere forholdene bag spørgsmålet. Analysen foregår både på et empirisk og et historisk niveau for at kunne forstå, hvordan modsætningerne er opstået. Trin 3 er kendetegnet ved en model udvikling. I *Udskolingen i bevægelse* er trin 3 stort set identisk med workshop 4-7, hvor der var fokus på at udvikle de didaktiske principper. Trin 4 handler om at afprøve modellerne, hvilket skete når lærerne i undervisningsforløbene underviste med afsæt i de didaktiske principper, som blev udviklet i workshops. På trin 5 anvendes next practice. Engeström (2014, p. 105) understreger, at anvendelsen ikke er ensbetydende med, at der ikke længere er modsætninger. Anvendelsen af ny praksis kan åbne op for nye spændinger og problemer mellem gammelt og nyt. Trin 6 er relateret til forskergruppens fortsatte involvering gennem feedback til de deltagere, der har været med i

projektet. Trin 7 er det sidste trin, der består i en konsolidering af den praksis, der er blevet udviklet.

8.6. Resultatafsnittets opbygning

I de kapitler, der omhandler min resultater (kap 9 – kap 13), præsenterer jeg derfor først within cases af henholdsvis workshops, Søhusksolen, Paarup Skolen og Rosengårdsskolen, hvorefter kapitlet "tværgående analyse af skolerne" er min cross-case analyse, hvor jeg sammenholder mine cases med hinanden. Dette gør jeg med henblik på, at kunne dokumentere, hvad der særligt har været fremmende og hæmmende for udviklingen af next practice. Endvidere rumme resultaterne også en processuel beskrivelse af idrætsundervisningen. Denne del er relevant i forhold til at kunne dokumentere, hvorvidt der er sket en forandring som følge af projektet og at forandringen ikke skyldtes interne forandringsdynamikker eller ydre omstændigheder som skolereformen.



Opdelingen i fire forskellige virksomhedssystemer har primært været relevant, fordi resultaterne viste nogle forskelle på skolerne, hvilke var relevante at formidle. For at skabe bedst muligt overblik over udviklingen på skolernes lærerteams valgte jeg derfor en struktur, hvor de tre virksomhedssystemer anskues som single cases og hvor jeg først præsenterer disse hver for sig. Dernæst sammenholder jeg i kapitel 13 forandringsprocessen med afsæt i en cross-case analyse, hvor diskuterer Engeströms fire centrale spørgsmål 1) Hvem lærer 2) Hvad lærer de, 3) Hvordan lærer de og 4) Hvorfor lærer de. Dette gør jeg for at få indsigt i, hvad der har været hæmmende og fremmende for udviklingen af next practice.

9. Case 1 – Workshops

De afholdte workshops var udgangspunktet for udvikling af next practice didaktiske principper, som gennem en iterativ proces blev udviklet, evalueret og justeret. Jeg vil indlede dette afsnit med at præsentere produktet og dele af processen således, at det giver en forståelse af, hvordan next practice blev skabt. Med afsæt i Engeströms analysebegreber belyser jeg dernæst, hvordan workshops betragtet ud fra et virksomhedsteoretisk perspektiv, var en fremmende eller hæmmende ramme for udviklingen af next practice.

9.1. Next practice

Nærværende afsnit, next practice, leder frem mod besvarelse af ph.d. projektets forskningsspørgsmål; ”hvilke didaktiske principper kan engagere eleverne i udskolingen?”. I det følgende konkretiseres de didaktiske principper med afsæt i princippernes tilblivelse som foregik i to faser 1) udvikling af en overordnet vision, 2) didaktiske principper. Endvidere blev der udviklet en ”rød tråd” til undervisningen, hvilken kan betragtes som en 3. udviklingsfase.¹¹ Afsnittet afspejler hovedtrækkene i udviklingsprocessen fra en abstrakt vision til konkrete didaktiske principper. Processen er illustreret i nedenstående figur, hvor workshops hovedfokus og processens tilblivelse er illustreret gennem en tragtform, hvor principperne blev mere fokuserede gennem afprøvning evaluering og justering.

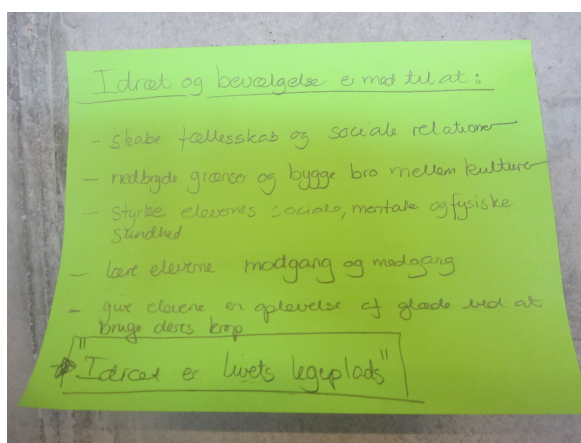


Figur 25: Oversigt over udvikling af next practice i workshops

¹¹ Den ”røde tråd” har været en mindre del af udviklingsprocessen, hvorfor den ikke indgår som resultat i relation til next practice. Såfremt dette skulle have interesse, har jeg placeret den i mine bilag.

9.1.1. Visionen – Idræt som livets legeplads

Next practice' overordnede pædagogiske vision blev grundlagt i workshop I og workshop II, hvor "Idræt som livets legeplads" blev en overordnet betegnelse for tilgangen til idrætsundervisningen. Formålet med visionen var at skabe et pejlemærke, der kunne skabe nye didaktiske perspektiver og handlinger. Visionen betragtede jeg således i højere grad som didaktisk inspirationskilde end som et slutmål, vi arbejdede frem imod. Derfor var der også rum til, at alle didaktiske principper ikke afspejlede visionen.



Billede 7: "Idræt som livets legeplads" bliver til. Post-it seddel fra idéudviklingsfasen i Workshop 1

"Idræt som livets legeplads" forplantede sig fra en samtale i en af grupperne i workshop 1 til plenum og fik så positiv modtagelse, at vi besluttede os for at bruge den som vision for idrætsfaget. Konkret handlede visionen om at skabe en idrætsundervisning, hvor eleverne skulle træde ind i et rum, der inviterer til at eksperimentere, udvikle, afprøve, udfordre sig selv og fordybe sig selv. Visionen rummede dermed en række elementer, som vi syntes var vigtige i forhold til læring og engagement. Samtidig var visionens elementer også en kontrast til den idrætsundervisning, der foregik mange steder.

Vi var inspirerede af legepladsen som rum, hvor børn selv bestemmer, hvad de vil lege med, og hvor de, gennem denne medbestemmelse, engagerer sig i noget. I next practice måtte det imidlertid justeres til, at eleverne havde medbestemmelse i idrætsundervisningen frem for, at det skulle være "fri leg". I forhold til visionens fokus på "livet" var vi af den opfattelse, at idrætsundervisningen, som fagområde, er unikt og havde potentiale til at skabe et specielt læringsrum, hvor eleverne kunne få mulighed for at "lege" med elementer, som forventeligt ville være essentielle for dem i forhold til at kunne begå sig i voksenlivet efter folkeskolen. I den forstand fik idrætsfaget også karakter af at være et dannelsesfag, hvor

eleverne lærte noget, som var mere vidtrækkende end kropslige færdigheder, og at faget skulle give et fundament i mange forskellige henseender i voksenlivet. Dette var en kontrast til den snævre disciplinspecifikke idrætstilgang med fokus på kropslige kompetencer, som lærerne hidtil havde praktiseret.

I workshoppen var der mange spændende tankeeksperimenter om, hvordan idræt var i stand til at skabe unikke muligheder for at lege med livets både alvorlige og sjove sider. Som lærer ville det derfor være vigtigt at kunne skabe en ramme, hvor krop og bevægelse var udgangspunkt for at skabe læring gennem forskellige didaktiske valg.

9.1.2. Next practice - fra brainstorm til didaktiske principper

Med afsæt i visionen påbegyndte vi konkretiseringen af de didaktiske principper ved at udvikle ideer til, hvad eleverne skulle lære i idrætsundervisningen i 2030. Den nedenstående oversigt viser en række forslag fra idrætslærerne på baggrund af brainstorm- og sorteringsprocesser.

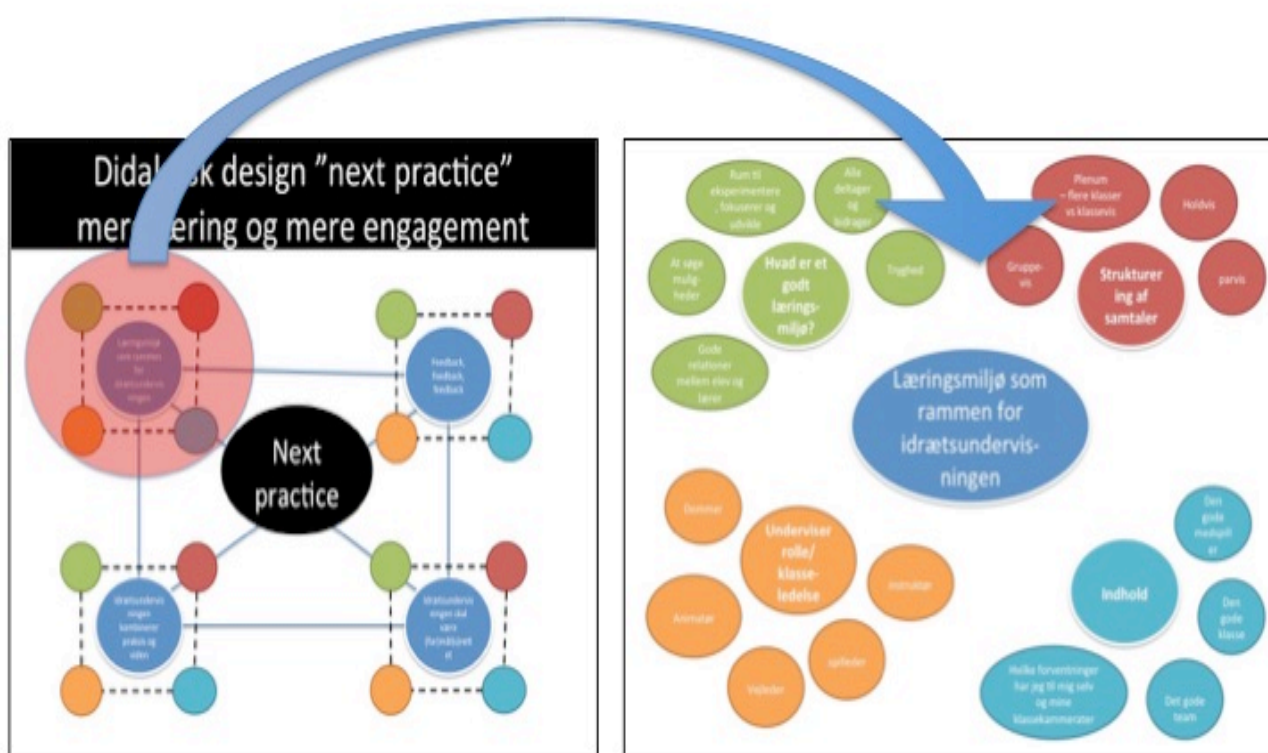
Idrætsundervisningen i folkeskolens udskoling skal:

- Give eleverne en oplevelse af glæde ved at bruge deres krop og indgå i bevægelsesaktiviteter og dermed skabe en positiv fortælling hos den enkelte elev
- Lære eleverne at tage ansvar for sig selv og fællesskabet gennem hele livet
- Lære eleverne at arbejde mod egne og fælles mål
- Skabe fællesskab og relationer
- Styrke elevernes sociale, mentale og fysiske sundhed
- Lære eleverne at være omstillingsparate
- Lære eleverne at være innovative og kreative
- Skabe rammer hvor eleven kan få forståelse for og erfaringer med innovative og kreative processer og værktøjer
- At være bevidste om egen historie og kultur og være åbne overfor andres
- Nedbryde grænser og bygge bro mellem kulturer
- Give mulighed for at eleven kan bidrage med egne erfaringer i forhold til idræt og dermed blive medskabende i undervisningen.
- Lære eleven idrætslige kundskaber og færdigheder
- Skabe refleksion og bevidsthed hos eleven og hvorledes denne tilegner sig færdigheder og kundskaber inden for idræt
- Lære eleverne at håndtere modgang og medgang

Med afsæt i ideerne fra workshop 2 tematiserede og kondenserede jeg de forskellige ideer og påbegyndte udviklingen af forskellige principper, der kunne være didaktiske handlingsanvisninger. I den efterfølgende figur (Figur 26) ses eksempler de modeller, der blev

fremlagt for lærerne og som var udgangspunkt for yderligere diskussioner og præciseringer af next practice.

I figuren til venstre er next practice skitseret med fire overordnede områder, hvoraf "læringsmiljø som rammen for idrætsundervisningen" konkretiseres i det nedenstående. I figuren til højre blev princippet uddybet med afsæt i 1) hvad betyder princippet? 2) hvordan organiseres princippet? 3) hvilket betydning har det for underviseren? og 4) hvordan kan princippet kobles til indhold? Formålet var at få drøftet idrætslærernes forskellige opfattelser af principperne samt få ideer til, hvordan det kunne anvendes i idrætsundervisningen.



Figur 26: Konkretisering af next practice på et tidligt stadie i projektet

9.1.3. Idrætsdidaktiske principper

Den ovenfor skitserede proces resulterede i formuleringen af didaktiske principper, som var handlingsorienterede og som skulle føre til et brud med traditionelle didaktiske praksisser. Disse principper er konkretiseret i den efterfølgende oversigt.

De didaktiske principper, next practice, blev udviklet i forbindelse med de afholdte workshops, hvorefter jeg bearbejdede dem. Dette indebærer, at de skitserede principper derfor fremstod mindre tydelige i starten af projektet og blev mere konkrete i de sidste workshops.

Endvidere indebar den dynamiske udviklingsproces, at flere principper blev forkastet eller justeret gennemgribende undervejs i processen. Dette er et element, der bliver behandlet i diskussionen af mit forskningsdesign i den afsluttende diskussion (kapitel 0). Principperne skulle tænkes ind i de undervisningsforløb idrætslærerne udviklede i forbindelse med workshops. I den nedenstående figur (Figur 27) skitseres de seks didaktiske principper, som lærerne og jeg i slutningen af projektet havde vurderet var mest essentielle med henblik på at skabe mere engagement i idrætsundervisningen.

<i>Princippets navn</i>	<i>Beskrivelse</i>
<i>Det lange undervisningsforløb</i>	Længerevarende undervisningsforløb (6-10 undervisningsgange) er en forudsætning for, at eleverne kan få mulighed for at komme i dybden med fagligheden og få kompetencer, opleve mestring og derved i langt højere grad skabe mening med idrætsundervisning i folkeskolen. Endvidere er det lange undervisningsforløb en forudsætning for, at eleverne kan få oplevelsen af succes og mestring og derigennem skabe interesse og lyst til at engagere sig yderligere i idrætsfaget. Antagelsen bag det lange undervisningsforløb er, at eleverne skal opleve succes og mestring i skolen for også at have lyst til at være idrætsaktive efter skolegangen.
<i>Gruppeorganisering med fokus på at skabe et godt læringsmiljø</i>	Med afsæt i antagelsen om at læring foregår i interaktion mellem eleverne, er det essentielt at have fokus på læringsmiljøet. Et godt læringsmiljø indebærer, at eleverne tør udforske sig selv, eksperimentere, forholde sig kritisk og reflektiv til både sig selv og andre, tør sige fra men også tør byde ind, tør præstere og engagere sig, tør fejle og dumme sig foran andre. Læringsmiljøet er den ramme, der skaber forudsætningen for, at relationerne og individerne kan gro og udvikle sig. Antagelsen er, at der ikke findes objektive kriterier for et godt læringsmiljø, idet målgrupper og kontekster er vidt forskellige. Det gode læringsmiljø skabes derfor i forhandlingen mellem læreren og eleverne ved at fokusere på, hvilke værdier, der skal være gældende i et klassefællesskab, for at alle trives og lærer.
<i>Undervisningen skal tage afsæt i formål og mål (frem for i aktiviteter)</i>	Princippet er ikke banebrydende i forhold til lærebøger. Men på grund af de indledede observationer og gruppeinterviews dette princip centralt for at ændre lærernes planlægning af undervisningen samt være eksplicite om det eleverne skulle lære. Princippet handlede om, at lærernes planlægning tog afsæt i et overordnet formål og ud fra dette tilrettelagde mål for de enkelte lektioner. Først herefter skulle lærerne vælge indhold og aktiviteter for idrætsundervisningen. Bevidstheden om formål og mål skulle medføre, at eleverne i højere grad kunne forholde sig til lærernes aktiviteter og hensigter i idrætsundervisningen. Dette gjaldt især, når lærerne ville bryde med den gængse idrætsundervisning og udfordre elevernes forventninger. Her var det vigtigt at have gode argumenter med fokus på, hvad eleverne skulle lære.

Temabaseret undervisning med fokus på kulturelle værdier	<p>Dette princip hed oprindeligt <i>"der skal være forskel mellem forening og skole"</i> idet foreningsbaseret idræt ofte er baseret på en konkurrencelogik med fokus på en tab/ vind kode, hvorimod skolen er del af en dannelseskontekst (Peitersen & Rønholt, 2008). Forskellen mellem skole og forening skal tydeliggøres ved, at eleverne forholder sig til den mangfoldighed af logikker, der eksisterer inden for idrætsfeltet. Dette indebærer, at idrættens kulturelle og værdimæssige mangfoldighed i højere skal ligge til grund for undervisningen frem for discipliner. Ideen tog afsæt i, at idræt er kulturelle fællesskaber, og at det derfor er vigtigt at lære, hvordan man indgår i et fællesskab frem for udelukkende at fokusere på, at idrætslige fællesskaber er baseret på de bevægelser, man udfører med kroppen. I praksis kunne dette være med afsæt i forskellige temaer som sundhed, færdigheder, æstetik, eksperiment eller konkurrence. Det centrale i undervisningen bliver således at forstå forskellige praksisser ud fra kulturer og værdier samt forholde sig eksplicit til disse. I den forstand blev der også en forskel mellem skole og forening, idet foreningskulturen var mere implicit omkring de kulturelle værdier og normer, mens skolen skulle uddanne eleverne til at forstå de forskellige idrætskulturer, de bevægede sig i.</p>
Feed up, Feedback, Feedforward	<p>Princippet hed oprindeligt feedback, feedback, feedback med henblik på at understrege betydningen af, at eleverne fik eller gav feedback i løbet af undervisningen. Dette var således et resultat af de indledende observationer, hvor den verbale feedback mellem lærer-elev og elev-elev var meget sparsom. Inspireret af John Hattie (Hattie, 2013), blev dette princip i løbet af processen justeret til feed up, feedback og feedforward med henblik på dels at understrege betydningen af at skabe sammenhæng i løbet af lektionen med afsæt i lektionens formål. Samtidig skulle principperne bygge bro mellem "Undervisningen skal tage afsæt i formål og mål" og "undervisningen skal koble praksis og viden" ved, at feedback bliver ekspliciteret. Feed up handlede om at gøre det tydeligt for eleverne, hvad der var formålet med forløbet "hvor skal jeg hen?", mens feedback havde fokus på refleksioner over "hvor er jeg i læreprocessen?" Feedback foregår både i relationen lærer-elev samt i relationen elev-elev gennem eksempelvis refleksionsopgave eller time-outs i undervisningen. Feedforward skulle relateres til "hvad er det næste skridt", og hvordan man kan bruge det lærte fremadrettet og eventuelt i andre kontekster.</p>
Idrætsundervisning handler om krop og hoved	<p>Idrætsundervisningen skal ekspliciterer elevernes oplevelser og erfaringer i deres møde med praksis. Dette med henblik på at kunne lave kobling til eventuelle idrætssteoretiske modeller, som anvendes i idrætsundervisningen. Viden skal forstås i bred idrætsfaglig forstand, hvor idrættens vidensområder dækkes bredt ind i humanistiske, samfundsfaglige og naturvidenskabelige fagområder. Antagelsen er, at viden og krop hænger sammen, hvorfor læring i idrætsundervisningen også skal tilgodese begge perspektiver. Den refleksive og kognitive stimulering i praksis kan skabe grobund for refleksioner over praksis og derigennem også ændre på folks handlemåder i praksis. Viden er både eksplicitering af egne erfaringer samt teori-baseret viden.</p>

Figur 27: De didaktiske principper

9.1.4. En supplerende kompetencemodel

Som et supplement til de didaktiske principper udviklede jeg yderligere en kompetencemodel (Figur 28), som blev præsenteret for lærerne i workshop 9. Modellen blev, på grund af den sene introduktion for idrætslærerne, ikke evalueret, da idrætslærerne ikke skulle udvikle flere undervisningsforløb. På trods af dette er den alligevel præsenteret her, da den kan tjene som en forståelse for de forskellige kompetencer next practice sigtede imod i de afholdte undervisningsforløb.

Modellens hensigt er, at idrætslig og kropslig kompetence er kernekompetencen i idrætsundervisningen i next practice og at læreprocessen involverer praksis, refleksion og teori (den grå ring). Den idrættslige og kropslige kompetence bliver suppleret med kompetenceområder, der bidrager til en bredere dannelsestænkning inden for idrætsfaget. Dette kan for eksempel være *innovation kompetence* eller *digital kompetence*, der ikke er traditionelle idrætsfaglige kernekompetencer, men som er relevant i forhold til det samfund, eleverne skal uddannes til.



Figur 28: Kompetencemodel over next practice inspireret af lærernes bidrag samt 21st century skills

Disse kompetenceområder var dels inspireret af idrætslærernes visioner og dels inspireret af det amerikanske uddannelsesprojekt 21st Century Skills ¹², som det amerikanske undervisningsministerium havde iværksat. Forskere, politikere og virksomheder havde i samarbejde forsøgt at kortlægge, hvilke kompetencer, der bliver væsentlige i fremtidens samfund, og var heraf endt ud med fire centrale elementer: *Content Knowledge* (fx faglig viden), *Learning and Innovation Skills* (fx kreativitet, problemløsning, kommunikation og samarbejde), *Information, Media and Technology Skills* (fx IT og medie literacy), *Life and Career*

¹² Se nærmere på <http://www.p21.org/>

Skills (fx initiativ, sociale, kulturelle færdigheder). Flere af disse aspekter indgår ligeledes i kompetencemodellen (Figur 28) og har således inspireret next practice til - i det omfang det er muligt - at tage højde for de kompetencer som er nødvendige i fremtidens samfund.

9.1.5. Bagvedliggende pædagogiske overvejelser

"Next practice" tog afsæt i projektdeltagernes ideer og var ikke baseret på formaliserede teorier eller viden fra forskningslitteratur. Denne "bottom-up" tilgang til principperne indebar, at der ikke var tale om stringente principper som var tilpasset én pædagogisk tilgang. Dette er imidlertid ikke ensbetydende med, at det ikke er muligt at drage paralleller til pædagogiske inspirationskilder.

Det pædagogiske udgangspunkt er knyttet til et socialkonstruktivistisk udgangspunkt, idet såvel refleksion som gruppeorganiseringen i idrætsundervisningen danner rammen for elevernes læring. "*Idræt som livets legeplads*" og en række af de formål, som lærerne udviklede, kan relateres til blandt Corbin (2002), som konkluderer, at der er behov for at ændre fokus i idrætsundervisning med henblik på "Educate - not dictate" samt større opmærksomhed på, at eleverne bliver rustet til at kunne varetage et aktivt liv, når de er voksne. Dette sker ifølge Corbin såfremt, at eleverne øger deres selvtillid og (handle)kompetence for at kunne tage vare på deres aktive liv i fremtiden. Med princippet om de idrætskulturelle aspekter, blev Corbins tanker omsat til praksis, idet dette princip skabte et bredere udgangspunkt for at indgå i idrætslige fællesskaber, fordi idræt ikke bliver begrænset til kun at handle om kropslige færdigheder.

9.2. Workshoppenes formål - objekt

Workshoppenes formål var samlet set at udvikle principper til next practice gennem involvering af lærerne, studerende og eksterne eksperter. Dette formål fremstod ikke tydeligt for alle lærerne i projektets indledende fase, hvorfor projektet fremstod abstrakt og meningsløst blandt nogle af lærerne, mens det hos andre lærere skabte nysgerrighed og lyst til at skabe forandring.

9.2.1. Forståelse af formålet med Udskolingen i bevægelse

De faglige forstyrrelser, som var formålet med workshop 1 og 2, påvirkede ikke alle lærerne hensigtsmæssigt, hvilket påvirkede lærernes forståelse af projektets overordnede formål.

Nogle af lærerne blev nysgerrige, mens andre blev negativt forstyrret og blev frustreret over dette formål samt tilrettelæggelsen af det.

Den idrætsfaglige forstyrrelse fremgik i en samtale mellem Bente og Ulf, hvor de i den afsluttende workshop 10 reflekterede over de første workshops og hvordan det påvirkede deres udvikling:

Bente: "Hvad kan idræt? Det her er egentlig skolens vigtigste fag, vi har i folkeskolen. Det var den følelse, jeg gik derfra med efter de to første workshops, og hvor vi havde snakket om livets skole. Det var afgørende dage for mig."

Ulf J: "Jeg har det lidt på samme måde. Der åbnede sig nogle helt nye perspektiver i forhold til at undervise i idræt. Det var der mit syn begyndte at ændre sig i forhold til, hvad er det, vi kan med faget. Tidligere har jeg aldrig nogensinde tænkt idræt som et dannelsesfag, som det blev gjort her."

Samtalen illustrerer, hvorledes Bente og Ulf allerede i workshop 2 begyndte at stille essentielle "hvorfor - spørgsmål" til fagets berettigelse. Samtalen tydeliggjorde, at både Bente og Ulf tidligt i projektet skabte forudsætninger for ekspansiv læring ved at stille spørgsmålstejn ved idrætsfagets legitimering. Refleksionerne bidrog til, at begge lærere begyndte en holdningsændring, hvor de betragtede idrætsfaget ud fra nye perspektiver som for eksempel fagets dannelsespotentialer.

Sofie og Kenneth oplevede ikke samme grad af positiv faglig forstyrrelse, hvilket de gav udtryk for i nedenstående udpluk af en samtale:

Sofie: "Det var diffust det første år. Jeg troede, jeg var tilbage på seminariet til første workshop. Men kunne det egentlig have været anderledes, hvis Torben ville have os med?"

Kenneth: "Det blev bedre, da vi nærmede os virkeligheden."

Kenneth og Sofie beskrev, hvordan de indtil workshop 4 (det første år) havde svært ved at se meningen med de afholdte workshops, idet visionsarbejdet var for fjernt fra deres undervisningshverdag. Sofie sammenlignede den indledende fase med læreruddannelsen, idet der var for stor afstand mellem uddannelse og virkelighed idet lærerne blev præsenteret for abstrakte teorier og visioner, som ikke var anvendelsesorienterede i deres hverdag. Sofies refleksion i samtalen "om det [red første år] kunne have været anderledes" tolker jeg som udtryk for, at Sofie retrospektivt kunne begynde at se mening med projektets opbygning i den indledende projektfase.

De ovenstående perspektiver er eksempler på, hvordan projektets formål ikke fremstod tydeligt for alle parter i starten af projektet eller at projektets formål ikke gav mening i

forhold til den virkelighed, lærerne befandt sig i. De faglige forstyrrelser blev i højere grad irritationer, fordi de var virkelighedsfjerne. Endvidere kan uklarheden omkring projektets formål forklares ved, at projektet rummede tre indsatsområder (idrætsundervisning, frikvarter og boglig undervisning) og at denne brede ramme modarbejdede lærernes ønske om et klart fokus.

9.2.2. Visionen om fremtidens undervisning vs. skolereformens realitet

Den nye bekendtgørelse for idrætsfaget blev offentliggjort i løbet af sommeren 2014, mens beskrivelsen af afgangsprøverne udkom i løbet af efteråret 2014. Klasserne der havde deltaget i *Udskolingen i bevægelse* kunne blive udtrukket til idrætseksamen i foråret 2015. Derfor fyldte især den kommende afgangsprøve i idræt i 9. klasse en del hos projektets idrætslærere, hvilket kommer til udtryk nedenfor:

"Hvordan sørger vi for, at eleverne husker det, vi lærte i 6. For det kan godt være, at eleverne ikke har arbejdet med det siden. For eksempel redskabsaktiviteter. Hvordan får vi det flettet ind i prøvedelen, eller opfordrer eleverne til at tænke det ind på en eller anden måde." (Ulf)

Ulf's refleksion var blot et ud af mange spørgsmål, der handlede om de delvist uklare krav fra bekendtgørelsen, idet retningslinjerne fra undervisningsministeriet gav store tolkningsfriheder for lærerne. Lærerne havde imidlertid ikke tid til at tolke på det udsendte materiale, hvorfor workshopsne var det eneste forum, hvor lærerne kunne diskutere alle deres spørgsmål.

Lærernes øgede fokus på den uklare afgangsprøve afspejlede samtidig et af de metodiske og etiske dilemmaer, jeg, som aktionsforsker, stod over for. Skolereformen havde nu skabt forudsætninger for et aktionsforskningsprojekt, hvor lærerne havde et praktisk problem der skulle løses. Situationen tvang mig til at tage en beslutning om, hvorvidt jeg ville forfølge projektets oprindelige, radikale formål, hvor idrætsfaglige logikker blev udfordret eller, om jeg skulle bøje mig mod lærernes virkelighed, der handlede om at få overblik over kravene til afgangsprøven, som var baseret på de traditionelle idrætsfaglige logikker¹³. Mine overvejelser resulterede i en mellemvej, hvor vi i de sidste workshops dels havde blik for de

¹³ De "Forenkledte Fælles Mål" i idrætsfaget har stort fokus på idrætslige og kropslige færdigheder. Dette kommer til dels også til udtryk i prøvevejledningen, hvor de idrætsfaglige kompetencer skal testes. Når jeg hævder, at det formelle materiale er baseret på traditionel forståelse af idræt skal det ses i sammenhæng med et afsæt i idrætsdiscipliner (indholdsområder) i materialet. Idet materialet har fokus på specifikke, traditionelle indholdsområder er det min påstand at man som lærer tager afsæt i de didaktiske og pædagogiske virkemidler man i forvejen kender fra disse indholdsområder frem for at man som lærer forholder sig til de beskrevne mål.

konsekvenser afgangsprøven ville have for undervisningen samt hvordan de didaktiske principper kunne anvendes for at skabe gode forudsætninger for eleverne.

9.3. Idrætslærernes motivation og engagement (Subjekter)

Lærernes tilgang til workshops var præget af multivoicednes, hvilket smittede af på deres engagement, motivation og ejerskab.

Feedbacken på de første workshops var overordnet set positiv og lærerne beskrev, at workshoppene havde skabt nysgerrighed og interesse for at skabe ny praksis hos dem. Senere i projektforsløbet blev det tydeligt, at holdningerne til projektet havde flere sider end dem, der kom til udtryk i evalueringerne. Dette skitserer Ulf i det følgende:

"I starten troede jeg, at vi skød fuldstændig over målet. Vi kan godt sidde sammen i de 9 workshops, men vi ender aldrig nogensinde med at nå målet. Men så synes jeg, at der er flere nedslag for eksempel, at du er til møde i ministeriet og snakker med nogen. Og så tænker jeg, at der faktisk er nogen, der lytter til det her projekt. Så bliver det interessant for mig, at det ikke bare er tre skoler ud af tusind skoler på landsplan, der laver et lille projekt, og derefter bliver det glemt, og vi er tilbage i det gamle. Men at man rent faktisk kan være med til at sætte et aftryk gennem dette projekt, synes jeg jo er rigtig interessant." (Ulf)

Ulfs motivation ændrede sig idet projektet gik fra en oplevelse af luftkasteller til, at projektet havde et vidtrækkende potentiale, hvor han kunne være med til at gøre en stor forskel. I lighed med Ulf blev Bjørn også grebet af, at projektet blev mere konkret.

"Man kunne langsomt begynde at se, at man i virkeligheden kunne ændre og påvirke nogle ting end bare i ens eget lille univers. Det havde også en betydning. Det kunne være fedt at gøre en forskel, og her blev det ikke bare til snak ovre i et lokale blandt os. Det har også mentalt haft en betydning for mig, at det skulle komme ud over rampen, når vi ni lærere sad herinde og vidensdelte." (Bjørn)

Bjørn ramte i ovenstående beskrivelse flere aspekter, der beskrev, hvorfor hans motivation blev øget i takt med, at projektet skred frem. Et centralt element var, oplevelsen af, at de involverede skoler fik omsat ord til handling, når lærerne vendte hjem på skolerne. Mine løbende beretninger om interessen fra eksterne, som for eksempel læringskonsulenter i undervisningsministeriet, skabte ligeledes engagement hos lærerne, fordi projektet ikke blot kunne gøre en forskel i idrætslærernes eget skoleunivers, men tilsyneladende kunne række ud over den lokale kontekst.

Lærernes motiver afspejlede i høj grad de forskellige udviklingsprocesser, de var igennem. Hvor Sofie beskrev, at hun gennem workshops kunne vende tilbage til noget hun tidligere

havde arbejdet med. Workshops havde således mest forstyrret hende til at genoptage tidligere idrætsundervisning frem for at nytænke idrætspraksis. Ved projektets afslutning gav hun imidlertid udtryk for, at det er ærgerligt, at projektet snart stopper, fordi hun var *"lige kommet i gang med at blive provokeret"*. Sofies udsagn tager afsæt i, at hun i starten af projektet forventede, at de andre idrætslærere skulle lære af hendes praksis, hvilket indebar at hun først i workshop 5 opdagede, at hun kunne få ny inspiration til sin egen undervisning. I kontrast til Sofie stod Ulf og Bjørn, der i løbet af processen blev mere og mere optaget af udbredelsen af de tanker, vi drøftede i workshops og afprøvede i praksis. *Udskolingen i bevægelse* begyndte for dem at ligne et projekt, der kunne sætte et aftryk på folkeskolernes idrætsundervisning rundt omkring i landet, hvilket øgede deres engagement i forhold til at nytænke praksis.

9.4. Forandringsmetoder (Medierende artefakter)

De medierende artefakter tager afsæt i de konkrete forandringsmetoder og strukturer, jeg har beskrevet i projektets forandringsdesign. I dette afsnit belyser jeg, hvordan de deltagende idrætsstuderende samt eksterne eksperter var et afgørende medierende artefakt i workshops i forhold til at skabe refleksion og nye idrætsfaglige perspektiver hos lærerne. Desuden argumenterer jeg for, at store dele af workshoppenes opbygning og indhold var befordrende for lærernes udvikling og afprøvning af next practice.

9.4.1. Studerendes positive naivitet som forstyrrelseselement

De studerendes deltagelse i projektet blev beskrevet som et afgørende element i forhold til at skabe fremdrift som for eksempel kritisk refleksion over egen praksis, lærerkulturen eller konkretisering af formål. Med afsæt i evalueringen i workshop 1 blev de studerendes og eksterne eksperters deltagelse et permanent tiltag i samtlige workshops, hvor de deltog i refleksioner, praksisafprøvning- og udvikling samt produktion af lektionsplaner til undervisningsforløb. Lærernes argumenter var overordnet set, at de fik nye vinkler på deres praksis, som Lene beskrev i sin evaluering: *"Det er godt med nogen, der har set på det på helt andre måder og forholdt sig til skolen og til den daglige undervisning udefra og arbejder med det på helt andre planer og som ikke kender praksis"*. Ulf var ikke uenig i denne betragtning, men han understregede, at *"projektet var gået fuldstændig i stå, hvis de studerende ikke havde deltaget, fordi vi havde siddet på tre forskellige skoler og navlepillet i vores dårlighed om manglende økonomi og tid."*

Ifølge Bjørn var de studerendes manglende kendskab til lærernes hverdag i skolen en yderligere fordel:

"De studerende har ikke været fyldt op med begrænsninger, som vi jo mødte ind med. Hvor vi jo fra start har tænkt, at det kan ikke lade sig gøre, og det har vi ikke tid til, kommer de fra en anden verden, der bare gør, at vi bliver nødt til at tænke over det, vi gør". (Bjørn)

Med afsæt i ovenstående betragtninger af de studerendes bidrag opfandt jeg betegnelsen "positiv naivitet", som var et udtryk for, at de studerende var naive i forhold til den virkelighed, lærerne befandt sig i. Naiviteten fik de studerende til at stille spørgsmål, der udfordrede lærernes praksis og kultur og bidrog således til, at lærerne begyndte at reflektere over en række selvfølgeligheder, som de ikke ellers havde for vane at skulle forholde sig til. Bjørn og Ulf begyndte for eksempel at reflektere over, at de var en del af kultur, hvor man måske havde en tendens til at have forsvarsparaderne oppe, når der kom nye tiltag frem for at se mulighederne i disse.

Bjørn gav ligeledes udtryk for, at ikke alle af de studerendes ideer og forstyrrelser ikke altid var lige anvendelige, idet der stadigvæk var stor forskel mellem hans og de studerendes virkeligheder. Derfor var det også vigtigt at sortere i de ideer, de studerende bød ind med.

Den positive naivitet er dermed udtryk for, at de studerendes spørgsmål, som var affødt af manglende kendskab til lærergerningen og lærerkulturen, fik lærerne til at se nye muligheder og samtidig blive opmærksomme på, at de til tider var tilbøjelige til at se begrænsninger frem for muligheder. De studerendes bidrag kan relateres til læringsniveauet kreativitet, idet deres spørgsmål resulterede i, at lærerne gradvist begyndte at iagttage den kultur, de var en del af på skolerne.

9.4.2. Konkretiserende handlingsanvisninger og strukturering af formål

De studerende bidrog ligeledes med at skabe koblinger mellem abstrakte formål og konkrete handlinger, når der var afsat tid til undervisningsplanlægning i workshops. Nynne skitserede, hvordan de studerende var meget vigtige i den konkrete produktion af lektioner og undervisningsforløb, hvor de studerende bidrog med løsninger til, hvordan man konkret kunne løse en didaktisk problemstilling.

De studerendes bidrag var dermed ikke begrænset til kun at stille spørgsmål, men også til at konkretisere abstrakte ideer til praktiske handlingsforslag, hvilket skabte yderligere respekt hos lærerne.

Bente, Nynne og en studerende er i gang med at udvikle deres aktivitetsudviklingsforløb. Arbejdsbordet er fyldt med didaktiske modeller og diverse slides fra workshoppen. Der arbejdes intenst med udviklingen af undervisningsforløbet, da jeg er på vej over til bordet for at høre, hvordan det går med processen. Jeg stopper dog op, da jeg ser, hvordan den studerende banker i bordet og med en bestemt og streng tone parodierer lærerrollen fra den sorte skole og siger "LÆRINGSMÅL, LÆRINGSMÅL, LÆRINGSMÅL!". Herefter tager han sin kuglepen og banker på et power point slide med overskriften "HUSK AT FORHANDLE MÅL INDEN DU TÆNKER PÅ INDHOLD! Bente og Nynne kigger på hinanden og bryder ud i et "Aarggghh", hvorefter de alle kigger på hinanden og smiler over situationen, hvor lærerne atter engang er hoppet i "aktivitetsfælden" og for 117 gang er blevet belært af deres nye "lærer" om, at "eleverne" skal huske at gøre, som der bliver sagt, og ikke som man plejer at gøre.

Bente pointerede, at det tætte samarbejde med de studerende i udviklingen af undervisningsforløbene var befordrende, fordi hun med det samme blev gjort opmærksom på, når hun vendte tilbage til "aktivitetstilgangen" frem for at forholde sig til de læringsmål, de ønskede at opnå. De studerendes tætte samarbejde med lærerne i udvikling af forløbene betød, at lærerne blev opmærksomme på, når de vendte tilbage til deres gamle didaktiske rutiner frem for at arbejde struktureret i forhold til at opnå de ønskede faglige mål.

Endvidere afspejlede ovenstående observation den finurlighed, at der blev byttet rundt på rollerne, idet studerende blev til lærere og lærere blev til elever og at begge parter tacklede denne situation med en vis portion humoristisk sans.



Billede 8: Lærer og idrætsstuderende i gang med at planlægge et undervisningsforløb med afsæt i mange modeller

9.4.3. Teori, didaktiske modeller og praksis

Vendes blikket mod workshoppens indhold, gav lærerne udtryk for, at de didaktiske modeller var meningsfulde at arbejde med. Dette gjaldt fagdidaktiske modeller, som for eksempel "Aktivitetshjulet" (Hovgaard, 2007) og "Idématrixen" (Hovgaard, 2012), som lærerne kunne

implementere i idrætsundervisningen uden yderligere bearbejdning. Undervisningen med afsæt i fagdidaktiske modeller var derfor et nyt perspektiv, som, ifølge Ulf, var et væsentligt bidrag til udviklingen af idrætsundervisningen:

”Vi har fået noget ny viden og har fået nogle didaktiske modeller, som vi har kunnet arbejde ud fra med eleverne.[...] Det er jo noget, som vi ikke har rørt førhen i folkeskolen. Vi har ikke set en didaktisk model, siden vi forlod seminarieret.” (Ulf)

De konkrete fagdidaktiske modeller stod i kontrast til lærernes oplevelse af de abstrakte teorier, de mødte i workshop 1 og 2, hvor der var fokus på at forstyrre lærernes holdninger og skabe nye visioner for idrætsundervisningen. I den forbindelse gav flere af lærerne udtryk for, at de præsenterede modeller var for abstrakte og for langt fra den virkelighed, de befandt sig i på det tidspunkt. Sofie påpegede for eksempel, at hun savnede at være praktisk *”og selv prøve noget på egen krop, hvor vi prøver at udvikle nogle ideer med nogle studerende. Jeg savner meget, at vi er mere praktiske”*. I lighed med Sofie foretrak Nynne også, at den første fase havde mindre fokus på refleksionerne:

”Jeg vil også være ærlig og sige at de der workshops, måske 1 og 2 specielt var det alt for teoretisk for mig med de der argumentationer og refleksioner og hvorfor gør du det. Jeg ved godt, at det er forkert, men altså nogle gange så har jeg følt, at det var spild af tid. Efterfølgende har jeg kunne mærke på mig selv, at jamen det har da også givet mig noget.” (Nynne)

I udtalelsen fremgår det dog, hvordan Nynne samtidig erkender, at disse refleksioner har bidraget til noget, som har haft en værdi for hende i dette projekt. En værdi, som hun imidlertid havde svært ved at sætte ord på, men som afspejler en multivoicedness, idet hun i sit tilbageblik ikke er entydig positiv eller negativ i forhold til de indledende workshops.

Lærernes refleksioner omkring indholdet afspejlede, at de fik størst udbytte, når indholdet var relateret til læringsniveauerne, kvalifikationer og kompetence. Dette var tydeligt i lærernes feedback i workshop 4, hvor indholdet og strukturen stod i kontrast til de tidligere workshops. Workshoppen havde i højere grad fokus på kvalifikationer og kompetencer inden for aktivitetsudvikling, hvorfor lærerne arbejdede med konkrete fagdidaktiske modeller både på et videns- og færdighedsplan. I de første workshops var forstyrrelserne relateret til kreativitetsniveau, hvor lærerne skulle forholde sig til det paradigme, de var en del af. Dette var først og fremmest ikke noget, der kunne bruges direkte i deres egen idrætsundervisning. Endvidere var disse refleksioner mere abstrakte, hvorfor det var langt sværere for lærerne at forbinde dem med noget nyt, de havde lært. Her var forståelse af en ny didaktisk model et langt mere håndgribeligt udbytte fra en workshop.

Dette aspekt vil jeg på ingen måde undervurdere. Men, som Nynne indikerer i ovenstående udtalelse, er jeg samtidig overbevist om, at de første workshops med særligt fokus på kreativitet, havde stor indflydelse på at modne lærernes behov og lyst til at ændre deres praksis.

9.4.4. Udvikling af undervisningsforløb

Lærernes udvikling af undervisningsforløb i løbet af workshops var et centralt element i workshopstrukturen, som blev en vigtig brik i udvikling og afprøvning af next practice. Udviklingsprocessen skabte dels ejerskab og faglig stolthed hos lærerne. Derudover var det tydeligt, at den strukturerede tilgang til undervisningsplanlægning var et nyt element, som lærerne først skulle lære.

I forbindelse med udvikling af undervisningsforløbene var det tydeligt for mig, at lærerne manglede værktøjer til planlægning og strukturering, når de skulle skabe en rød tråd gennem et længerevarende undervisningsforløb. Dette havde de ikke været vant til tidligere. På baggrund heraf blev de i workshop 6 introduceret for tanken om målhierarkier, hvilke skulle hjælpe dem til at få overblik over, hvorvidt der var sammenhæng mellem undervisningsforløbets formål og lektionernes mål. Det strukturerede arbejde med målhierarkierne var et vigtigt led i forhold til at få lærerne til at tænke i formål og mål. Flere af lærerne udtrykte bekymring for, at det var meget omstændeligt for dem at snakke sig tilrette i forhold til undervisningsforløbets overordnede formål, men at de derefter "*blev overrasket over, hvor nemt det var at udfylde min lektionsplan bagefter.*" (Bjørn).

Udvikling af undervisningsforløb havde ifølge Bjørn stor betydning for motivationen og det engagement, han udviste over for eleverne.

Netop det, at man havde nogle gennemarbejdede forløb, som man var stolt af, og som man skulle hjem og præsentere for nogle elever, gjorde simpelthen så meget for ens egen motivation og ens lærerrolle. Det tror jeg har været enormt betydningsfuldt for selve projektet. (Bjørn)

Udvikling af forløbene resulterede i, at lærerne fik ejerskab og udviklede en faglig stolthed, som indebar, at de i højere grad blev motiverede for at afprøve nye tiltag i idrætsundervisningen.

Endvidere udtalte flere af lærerne, at det var mere forpligtende at udforme undervisningsforløb sammen med en anden lærer. I den forbindelse påpegede Bente, at jo mere tid man havde brugt på udformningen, i jo højere grad var man vedholdende og optaget af at gennemføre undervisningsforløbet "*fordi man vil godt ha den der erfaring med, at hvorfor*

var det så lige, at det ikke lykkedes?”. Jeg tolker Bentes udsagn således, at det grundige forarbejde skabte et godt udgangspunkt for faglige refleksioner. Lærernes udgangspunkt for deres undervisningsforløb var blevet mere tydelige for dem selv, og skabte forudsætninger for at reflektere over praksis.

Udvikling af undervisningsforløb i løbet af workshops havde nogle vidtgående konsekvenser, idet lærerne lærte at strukturere deres ideer og skabe en rød tråd. Desuden skabte processen ejerskab og en faglig stolthed, som indebar, at de blev mere motiverede. Sluttelig skabte undervisningsforløbene et godt fundament til deres faglige refleksioner.

9.5. Regler

Flere af lærerne oplevede frustrationer i forbindelse med de første workshops, fordi lærerne havde forventninger om at få konkrete øvelser og aktiviteter. Frustrationen og forventningerne gav således indsigt i, hvad en workshop eller efteruddannelse plejede at være. Dette aspekt blev især tydeliggjort i workshop 1 og 2, hvor fokus var på holdninger og visioner frem for udvikling af konkret praksis.

9.5.1. Lærernes forventninger til idrætskurser

Flere lærere gav udtryk for, at deres møde med de to første workshops udfordrede deres forventninger til projektet. Lærernes udsagnen pegede på, at lærernes implicite forståelse af kompetenceudvikling var, at de fik noget konkret med hjem på skolen, som de kunne bruge direkte i undervisningen. Et eksempel på kompetenceudvikling i idræt blev beskrevet af Bente:

”Typisk er man på et kursus i et nyt spil, eller i noget nyt udstyr, som er kommet, eller et eller andet man kan lave. Men du er ikke på kursus i idræt, hvor du ser på fælles mål eller ser på, hvad vil vi med undervisningen eller didaktiske eller pædagogiske mål. Men det har vi gjort meget her.” (Bente)

Foruden at få indblik i en typisk efteruddannelse inden for idræt, skitserede Bente den kontrast, lærerne mødte i projektets første workshops. På traditionelle kurser plejede idrætslærerne at møde noget af praktisk karakter, som hurtigt kunne anvendes i egen undervisning frem for at der, på kurserne, var fokus på at udfordre idrætspædagogiske eller – didaktiske selvfølgeligheder. På baggrund af dette blev lærernes forventninger særligt udfordret i workshop 1 og 2, hvor der var fokus på at få lærerne til at stille spørgsmål til deres

antagelser om idrætsundervisning. Disse processer indebar ingen konkrete handlingsanvisninger eller øvelser de kunne applicere direkte i egen undervisning.

Lærernes frustrationer hang både sammen med, at de ikke fik det udbytte, som de ellers var vant til, og at jeg samtidig havde valgt at fokusere på didaktik og pædagogik, hvilket lærerne ikke relaterede til noget værdifuldt. Dette blev afspejlet i Ulfs tidligere kommentar, hvor han beskrev, at han ikke havde beskæftiget sig med en idrætsdidaktisk model siden han startede som folkeskolelærer. Udtalelsen bekræfter dels Bentes udsagn om, at efteruddannelser ikke har fokus på idrætsdidaktiske aspekter, men samtidig at det didaktiske perspektiv inden for idrætsfaget, tilsyneladende blev opfattet som værdiløst i deres daglige arbejde.

9.6. Fællesskab

I løbet af projektet fik vi udviklet et frugtbart læringsmiljø, der skabte fundament for videndeling. Fællesskabet har derfor fokus på, hvordan lærere, eksterne eksperter og jeg i fællesskab skabte et tillidsfuldt forum som rammen for udvikling af next practice. Læringsmiljøet skabte derved mulighed for, at lærerne kunne afprøve nye tiltag samt, at det blev mere legitimt at begå fejl.

9.6.1. Læringsmiljøet

Læringsmiljøet havde stor indflydelse på lærernes engagement i løbet af de to år, som workshopsne strakte sig over. Lærerne understregede betydningen af læringsmiljøet, idet der altid var en god atmosfære og trygge rammer, hvilket gav mulighed for udvikling af next practice. Nynne fremhævede allerede i den første workshop, at hun havde været lidt nervøs for, hvad projektet indebar, og at hun var lettet over, at det virkede som en godt team, der var sat sammen, hvilket indebar, at *"det er lettere at sige noget dumt"*. På det punkt mente Nynne, at lærere ikke var anderledes end elever, og at tryghed og tillid i workshops var essentielt for at idrætslærerne ville vove at forandre deres praksis. Bjørn bekræftede ligeledes Nynnes positive indtryk af læringsmiljøet, og at *"lærerne kan være tilbageholdende"*, når der er fokus på nyudvikling af praksis. I løbet af nogle få workshops ændrede flere af lærerne deres tilbageholdende reaktionsmønster fra at være begrænset af *"det har vi prøvet tidligere"* eller *"det kan ikke lade sig gøre"* til at være mulighedsopsøgende og nysgerrige. Dette skete blandt andet som følge af en refleksionsrunde i workshop 5, hvor Ulf tilkendegav, at de, som lærere, havde for meget fokus på begrænsninger, og at lærerne skulle være mere positive over for

ideer, selv om de ikke var færdigudviklede. Ulfs kommentar tydeliggjorde, at der var skabt et udviklingsforum i workshopsne, hvor det var tilladt at komme med kritik og personlige synspunkter. Endvidere afspejlede Ulfs kommentar også, at fællesskabet i workshops ikke skulle ligne det fællesskab og den kultur, de havde på skolerne i hverdagen, da workshoppen ellers ville ende med at være værdiløse for alle parter.

Fællesskabet indebar ligeledes en god relation mellem lærerne og de studerende, som det fremgik af Ulfs udtalelse:

"Det har bare været super, super godt når studerende sparkede os lidt i røven og stillede de der fuldstændig undrende spørgsmål: "Kan det virkelig passe, at du gør sådan og sådan". Det har virkelig været med til at vække, ruske og forstyrre os på den fede måde, for at kunne tænke nye tanker i forhold til idræt." (Ulf)

Ulfs beskrivelse af at forstyrrelser foregik på "den fede" måde blev desværre ikke uddybet yderligere, men den understreger at måden, hvorpå kommunikationen mellem lærerne og de studerende foregik var essentiel for at fremme de faglige refleksioner. Endvidere understregede Ulf, at de studerendes positive energi bidrog til, at han reflekterede over en "navlepillerkultur", som lærerne kunne have en tendens til, men som ikke var befordrende for projektet.

Med afsæt i lærernes feedback og observationerne fra workshops blev der skabt et frugtbart lærings- og udviklingsmiljø, som skabte forudsætninger for next practice. Det tillidsfulde rum gav muligheden for, at lærerne turde fejle, hvilket indebar, at de kunne bevæge sig længere væk fra de trygge didaktiske rammer, som de havde oparbejdet gennem tiden.

9.7. Lærernes fælles deltagelse på workshops (Arbejdsdeling)

Arbejdsdelingen har fokus på, at der var flere lærere på kursus fra samme underviserteam, idet det var en vigtig forudsætning for at afprøve og videreudvikle next practice i idrætsundervisningen på skolen.

Lærerne havde positive tilbagemeldinger om projektets struktur, hvor lærerne deltog i lærerteams med to-tre lærere frem for kun at være en lærer. Nynne beskrev fordelene herved således: *"Når vi står og evaluerer og videndeler på skolen, får vi en masse tanker og input, som man ikke ville få, hvis man var den eneste repræsentant."* Workshoppen skabte således forudsætninger for, at lærerne fik skabt et forum, hvor de havde mulighed for at reflektere over deres egen undervisning. Endvidere styrkede den fælles workshopdeltagelse

lærernes samarbejde og argumenter over for eleverne, når next practice blev afprøvet i idrætsundervisningen.

Sluttelig var lærernes fælles deltagelse på workshops vigtig, fordi de ikke skulle overbevise deres kollegaer, som ikke havde deltaget i workshops, om at udvikle idrætsundervisningen. Dette var netop en af de udfordringer, Ulf stod overfor i skoleåret 2013/2014. Ulf deltog primært som fagansvarlig idrætslærer på workshops, men underviste ikke sammen med Bjørn og Lene. Ulf påpegede flere gange, hvordan han havde svært ved at afprøve de udviklede forløb, fordi de idrætskollegaer, han underviste sammen med, ikke havde udviklet nye perspektiver på idrætsfaget og derfor ikke havde samme interesse for udvikling af idrætsundervisningen.

9.8. Sammenfattende analyse af fremmende og hæmmende elementer i workshops.

Workshoppens opbygning og struktur skabte i nogle henseender rammer for ekspansiv læring. Disse rammer var imidlertid forskellige fra lærer til lærer, idet workshopstrukturen og indholdet udfordrede lærernes forventninger.

9.8.1. Multivoicedness og det tredje rum for læring

Overordnet set påpegede lærerne, at der var flere fremmende end hæmmende aspekter i de afholdte workshops. Boundary crossing bidrog til at skabe multivoicedness, idet de studerende gennem dialoger og refleksioner med idrætslærerne fik skabt nye og andre perspektiver på idrætsundervisningen. Multivoicedness kom både til udtryk gennem de forskellige lærers engagement i *Udskolingen i bevægelse*, og var ligeledes noget, der kom til udtryk hos enkelte lærere som for eksempel hos Bente:

"Jeg godt kunne se mig selv som den idrætslærer, at jeg var blevet og kunne ikke finde mig selv i det. Helt konkret så var det sådan at når vi sad i grupper og snakkede så var jeg enig med de idrætsstuderende i alt det de sagde. Jeg følte mig ikke som en af lærerne. Jeg følte mig som studerende i stedet for. Det var en rigtig mærkelig oplevelse at få. At se mig selv ude fra, som om jeg var en af dem. Men så var der også nogle studerende, der sagde noget som i den grad provokerede mig, fordi de ikke vidste, hvad virkeligheden i folkeskolen handlede om." (Bente)

Bentes multivoicedness bestod af en lærerstemme og en studenterstemme. Studenterstemmen fortalte Bente, at hun havde udviklet sig til en lærer, som hun egentlig ikke var interesseret i at være, mens lærerstemmen samtidig lyttede til studenterstemmen. I

Bentes tilfælde fik studenterstemmen hurtigt overbevist lærerstemmen om, at situationen var uholdbar og hun måtte tage handling. Hos Sofie var denne proces noget mere langtrukket, hvilket skyldtes at Sofie først begyndte at lytte til stemmerne midtvejs i projektet. I lang tid forstod hun ikke, hvad stemmerne sagde og hvilke konsekvenser det havde for hende, men Sofies kommentar i slutningen af projektet "nu er jeg klar" tolker jeg som, at hun nu har forstået, hvad den nye stemme ville.

Boundary crossing, med studerende i hovedrollen, resulterede ligeledes i multivoicedness i forhold til den kultur, idrætslærerne var en del af i hverdagen. Dette kom eksempelvis til udtryk, da lærerne begyndte at reflektere over deres forandringsmodstand på skolerne, og hvordan de, som lærere, kunne have en tilbøjelighed til at møde nye tanker og ideer med modstand eller når lærerne begyndte at reflektere over deres egen idrætsfaglighed, og hvem de var som idrætslærere.

9.8.2. En forstyrrende start (!/?)

Når der både er spørgsmålstegn og udråbstegn bag den forstyrrende start skyldes det, at lærernes udsagn peger i begge retninger. Da workshop 1 og 2 blev afviklet på en anden måde end, lærerne havde forestillet sig, begyndte nogle af dem at reflektere over deres praksis, mens andre lærere i højere grad blev frustreret end forstyrret. Projektet virkede dermed diffust og meningsløst i den indledende fase, hvor udgangspunktet for next practice blev udviklet. Samtidig viste Nynnes refleksion over processen også, at hun, gennem alle refleksionerne, faktisk havde lært noget vigtigt, men dette "noget" var svært at få øje på, mens hun var i processen.

Med afsæt i lærernes frustrationer over denne del af processen kan der herske tvivl om, i hvilket omfang lærerne bidrog til udviklingen af next practice. Denne tvivl opstår, fordi der var flere lærere, som påpegede, at refleksionerne var så abstrakte, at de havde svært ved at koble den kritiske refleksion af idrætsfaget til deres egen praksis. Som procesleder var denne fase fyldt med utallige praktiske opgaver, hvorfor jeg kun fik ganske lidt indsigt i ideernes tilblivelse.

Den forstyrrende start blotlagde ligeledes nogle implicite forventninger, som lærerne havde i forhold til at deltage i en workshop (kursus). Idet projektet omhandlede idræt, havde de, med afsæt i tidligere idrætskurser, en forventning om workshopens indhold, struktur samt deres eget udbytte. Lærernes frustrationer over de to første workshops kan endvidere ses i relation til, at formålet med workshopperne var uklart for

lærerne. Projektets indledende fokus på tre indsatsområder skabte mange forskellige perspektiver, som lærerne skulle forholde sig til. De mange forskellige perspektiver kan have haft betydning for lærernes udfordringer med at navigere rundt i projektet og skabe overblik over, hvad der var hensigten.

9.8.3. Tid til at forny sig

Med afsæt i at lærere måtte forholde sig til udvikling inden for både et fagligt, personligt-professionelt og arbejdskulturelt område, udtrykte lærerne tilfredshed med den afsatte tid i workshopperne, da denne gav tid til fordybelse. Muligheden for at idrætslærerne kunne drøfte udfordringerne undervejs i projektet, kan betragtes som en vigtig base for at få afklaret de mange forskellige udfordringer, lærerne stod over for. Både i de formelle og strukturerede aktiviteter, men også i uformelle snakke over frokosten eller i kaffepauserne.

Lærerne påpegede især betydningen af den afsatte tid til at forberede nye undervisningsforløb sammen med studerende og eksterne eksperter, hvor ideer blev konkretiseret til forløb, lektioner og aktiviteter. Udviklingen af egne undervisningsforløb var en vigtig forudsætning for, at lærerne afprøvede de nye ideer i egen undervisning og derigennem fik nye erfaringer.

10. Case 2 - Idrætslærerteamet på Søhusskolen

I dette kapitel har jeg fokus på, hvordan idrætslærerne på Søhusskolen forandrede deres idrætsundervisning fra en traditionel idrætsundervisning til en idrætsundervisning, der i højere grad var inspireret af next practice. I de kommende afsnit skitserer jeg, ud fra Engeströms analysebegreber, hvad der lå til grund for idrætslærernes udvikling. Kapitlets opsummering er funderet i Engeströms fire centrale spørgsmål: *Hvem lærer? Hvad lærer de? hvordan lærer de? og Hvorfor lærer de?* Her vil det fremgå, at mine fund på Søhusskolen især er relevante med henblik på at besvare forskningsspørgsmålet omhandlende fremmende elementer for udviklingen af next practice.

10.1. Idrætslærernes formål med idrætsundervisningen (Objekt)

Idrætslærerne på Søhusskolen ændrede idrætsundervisningens formål markant i løbet af projektet. Dette gjaldt idrætslærernes formalisering og strukturering af formål i undervisningsforløbene samt en udvikling fra et snævert færdighedsfokus til flere forskellige elementer som for eksempel social kompetence, kreativitet og viden og idrætspraksis.

Forud for projektets udviklingsfase var Bente bevidst om, at den formelle bekendtgørelse for idrætsfaget ikke blev afspejlet i den virkelighed, hun var en del af: *"Der er jo formuleret nogle ret flotte mål for idræt, hvis man kigger på Fælles Mål. Og det kan godt nogle gange være lidt svært at genkende Fælles Mål i idrætsundervisningen."* (Bente)

Søhusskolens idrætslærere forholdt sig ikke eksplicit til bekendtgørelsen, hvilket fremgik af Årsplanen, der kun sporadisk afspejlede, undervisningsforløbenes formål. Endvidere handler de beskrevne "kompetencer" i højere grad om, hvordan aktiviteten er organiseret *"eleverne samarbejder om at finde på mulige aktiviteter ..."* frem for, hvad de skal lære i det pågældende undervisningsforløb.

Uge	Aktivitet	Kompetencer
33-34	Form- og idrætsrummet (legepladsen ved Bispeengen)	Eleverne samarbejder om at finde på mulige aktiviteter ved de forskellige redskaber
35-37	Alternative boldlege	
38-43	Atletik (løb, kast, spring) Atletikmærker	
44-47	Hockey Bordtennis	
48-51	"All stars" - ekspressiv idræt	Eleverne deles i grupper med hver sin "leder", der skal føre eleverne til finalen i "All stars". Grupperne skal lære en dans/bevægelsesserie til musik.
2-6	Cirkeltræning Selvvalgt boldspil	
9-13	Boldspilsudvikling	
15-18	Løb O-løb GPS	

Figur 29: Årsplan for Søhus skolen i skoleåret 2011/2012

Årsplanen og den manglende eksplicitering af læringsmål resulterede ifølge Bente i, at man *"mødte eleverne lidt længere nede, end det har været udfordrende for dem. Sådan at vi bare laver noget, hvor de kender reglerne, de kender nærmest øvelsen, de ved godt, hvad de skal lave"*. Dette kom til udtryk i den observerede atletikundervisning, hvor eleverne skulle lære at kaste en bold eller springe et længdespring. Fagets implicite formål var dermed også at præsentere eleverne for noget kendt, der gjorde dem trygge, dog på den bekostning, at de ikke blev udfordret fagligt.

Nynnes intention med undervisningen var baseret på en holdning om at få aktiveret så mange elever som muligt, fordi hun syntes, at det var vigtigt, som idrætslærer, at *"vi skal have eleverne i gang fysisk"*. Nynnes fokus på *"sved på panden"* var baseret på en gruppe elever, *"der ikke har andet idræt end det, de får i skolen. De går ikke til noget i fritiden, de løber ikke, eller dyrker nogen form for anden idræt"*. Bentes holdning til idræt i skolen var, at der skulle være forskel på idræt i skolen og i foreningen. Hun syntes at det var centralt, at når eleverne var i skolen og havde idræt, skulle *"de lære nogle ting, som kvalificerer dem til noget, som ikke nødvendigvis er foreningslivets formål eller klubbernes formål."*

10.1.1. Lektionsplanernes formaliserede formål

De afholdte workshops smittede hurtigt af på Bente og Nynnes undervisningsforløb, idet formål og mål var mere eksplicite, sammenhængende samt mere udfordrende i den forstand,

at målene ikke afspejlede noget typisk eller kendt for størstedelen af eleverne. Formålene blev beskrevet som, sociale kompetencer, etiske aspekter, arbejds- og træningsfysiologisk viden og viden om idræthistorisk praksis. Lektionsplanen er et eksempel på én af deres lektioner fra deres 4. undervisningsforløb i skoleåret 2013/2014. Lektionsplanen var grundigt udformet og indeholdt en række centrale didaktiske handlinger og ikke mindst forhold de sig til spørgsmålet ”hvorfors”, som relaterede sig til lektionens og aktiviteterens mål.

HVOR -NÅR	HVAD (indhold)	HVORDAN (metoder/organisering)	HVOR	HVORFOR (læringsmål)
12.00-12.15	Præsentation af forløbet - målsætning og tidsplan samt dagens program Lodtrækning af aktiviteter og fag		Fælles i 8.a	Eleverne skal blive bekendt med målene for forløbet
12.15-12.45	Fælles opvarmning	Der laves 4 ”forhindringsbaner”, som alle skal igennem 3 gange	Ude	
12.45-13.15	Præsentation af 5 forskellige aktiviteter, som tidligere er blevet brugt på aktivitetsdagene Hver klasse er inddelt i 5 hold (MR og AD)	De 5 aktiviteter: 1. Multi-ski 2. Dasekast 3. Tovtrækning 4. Petanque 5. Kongespil OBS: Ved hver aktivitet dystes to hold mod hinanden	Fag: Matematik Engelsk Dansk Kristendom Natur/teknik	Uden Blive bevidst om hvilke aktiviteter, der styrker fællesskabet
13.15-13.45	Udvikle en enkel aktivitet, så den får et fagligt aspekt og gerne er sjov	Kriterier for udvikling af aktiviteter: • Alle skal være aktive (store og små) • Der skal være et fagligt fokus (matematik, engelsk, dansk, natur/teknik, kristendom) • To hold skal kunne dyste mod hinanden/udføre aktiviteten samtidig • Der skal være et pointsystem (Max 4 point: 0-2 for samarbejde, 0-2 for at tabe/vinde)		Det skal tilstræbes, at aktiviteten er sjov for deltagerne (trivsel)
13.45-14.15	Fremvise aktiviteten for de øvrige hold	Holdene er sammen to og to, et hold fra hver klasse. De giver hinanden respons.		At kunne formidle gruppens aktiviteter og idéer til andre

Figur 30: Lektionsplan fra Bentes og Nynnes ”Idræt og sundhed” forløb, som blev udviklet under workshop 6

De kropslige færdigheder var dermed ikke styrende for idrætsundervisningens udformning men indgik ofte implicit, idet formålene altid blev erfaret gennem kropslig praksis. Nynnes og Bentes fokus på nye formål blev ligeledes afspejlet i deres undervisning, hvor de løbende blev mere tydelige i deres formidling til eleverne i forhold til lektioners eller aktiviteterens mål. Dette skete i takt med, at Nynne og Bente begyndte at dosere de faglige mål i relation til målgruppen. I starten var de meget ambitiøse med mange mål, der skulle opnås samtidig med, at deres interne forståelse af målene ikke altid harmonerede med hinanden. I aktivitetsudviklingsforløbet kommunikerede de i nogle af de observerede aktiviteter forskellige begrundelser for aktiviteterne til eleverne.

Efter sommerferien 2014 trådte idrætslærernes nye arbejdsaftale i kraft, som betød at idrætslærerne fik mindre tid til forberedelse af undervisning. Samtidig var der i workshops ikke afsat tid til at udvikling af nye undervisningsforløb. På trods af dette havde Bente og

Nynne i lektionsplanerne fortsat fokus på formalisering af undervisningsforløbene med afsæt i at undervise ud fra formål og mål frem for aktiviteter. Den systematiske opbygning og meget grundige forberedelse som i ovenstående eksempel, måtte de imidlertid lempe en del på, hvilket fremgår i nedenstående eksempel fra en lektionsplan:

Lektionsplan idræt og sundhed – efterår 2014/2015

7 lektioner (å 90 minutter)

1. lektion:

- Give eleverne en "anderledes idrætsoplevelse", som vi kan referere til i det videre forløb.
- Fx: Der laves hold på 4, hvor to elever får bind for øjnene. Holdet skal gå/løbe en bestemt rute med forskellige udfordringer (fx gennem skov/ujævnt terræn, over vandløb, op/ned osv.). De skal selv løse opgaven med at få de "blinde" med.
- Efterfølgende snak om hvad sundhed er. Hvad har sundhed med aktiviteten at gøre? (Evt. walk and talk, to og to).

2. lektion:

- Hvad er sundhed?
- WHO's sundhedsdefinition, Odense Kommunes udvidede sundhedsbegreb, fysisk/psykisk/social sundhed. Fx opgaver til eleverne: kender du en person, der for dig repræsenterer fysisk (eller psykisk, eller social) sundhed? Hvad er sundhed for dig?
- Lærerstyret aktivitet (gerne med elementer af både fysisk/psykisk/social sundhed).
- Valg af aktiviteter (gruppevis), evt. ud fra en forudbestemt vifte af muligheder.

Figur 31: Lektionsplan som blev udviklet selvstændigt i skoleåret 2014/2015

Nynnes og Bentes grundige forarbejde i udviklingsfasen havde givet dem en god base til at fortsætte arbejdet med afprøvning af nye formål og derigennem at udvikle en idrætspraksis, der bar præg af flere idrætsfaglige perspektiver, end de hidtil havde anvendt. På trods af væsentlig mindre tid til forberedelse af forløb og lektioner havde idrætsundervisningen fortsat fokus på, at eleverne skulle lære alternative formål.

10.2. Idrætslærernes engagement og motivation (subjekter)

Nynne og Bente var dedikerede med udviklingen af ny idrætsundervisning fra første workshop, men samtidig havde de også forskellige udgangspunkter, som indebar, at Bente havde et udviklingsforspring, idet hun tidligt i projektet blev bevidst om, hvor gennemgribende den forestående forandring ville være. Nynne var mere forsigtig, men vovede sig på trods af dette ud i afprøvning og udviklingsfasen.

10.2.1. Hvis ikke jeg var blevet tvunget til at være med...

Nynne havde et ambivalent forhold til deltagelsen i projektet. På den ene side syntes hun, at det var lærerigt, men samtidig måtte hun også erkende, at læring er fint, så længe man er i trygge rammer og har kontrol med situationen. Dette fremgår af følgende udsagn:

Vi sagde jo ja til at være med i projektet, fordi det lyder spændende. Og jeg vil også sige, at hvis jeg ikke var blevet tvunget til det, så havde jeg ikke gjort det. Jeg er den type, der helst vil arbejde med noget, jeg ved, jeg kan, og som jeg er vant til. De trygge omgivelser og den trygge hverdag er bedst for mig. (Nynne)

Det var især den nye lærerrolle, der var udfordrende, hvilket kom til udtryk på følgende måde. *Førhen var man den, der var igangsatte og vidste, hvordan det skulle være. Nu skal man til at være vejleder i stedet for. Der er jeg nogle gange kommet til kort. Jeg har ikke følt mig god nok. (Nynne)*. Som instruktør havde Nynne altid et svar parat til eleverne, hvis der skulle opstå spørgsmål, hvilket også skabte en tryk platform til hende. Den nye vejlederrolle var derimod mere uforudsigelig, idet hun ikke vidste, hvilke spørgsmål eleverne ville stille. Hun oplevede derfor, at hun ikke kunne give eleverne fyldestgørende svar eller løsninger på deres udfordringer. Foruden usikkerheden omkring underviserrollen var de nye teorier og modeller med til at øge usikkerheden hos Nynne, idet hun oplevede det svært at huske alle de forskellige teorier og modeller, vi anvendte i workshops. Samtidig påpegede hun, at *"Det selvfølgelig har hjulpet lidt, at vi har haft nogle af teorierne her i workshopsne."*

Den ovenstående beskrivelse afspejler i høj grad udgangspunktet, som Nynne havde. Nynnes indledende usikkerhed og tvivl omkring projektet og egne kompetencer ændrede sig i takt med afprøvninger og refleksioner, hvor hun blev mere tryk ved sin lærerrolle og kunne se, at elevernes engagement i idrætsundervisningen også var tiltagende. Der er dog ingen tvivl om, at rejsen gennem projektet har været udfordrende for Nynnes vedkommende.

10.2.2. Jeg fik virkelig lyst at arbejde med min idrætslæreridentitet

I modsætning til Nynne oplevede Bente ikke de to første workshops som frustrerende. Bente begyndte tværtimod at reflektere over sit syn på idrætsfaget og blev hurtigt bevidst om, at hun skulle genopfinde sig selv som idrætslærer. Denne proces virkede enormt fremmede for hendes engagement i projektet:

Efter de første to workshops fik jeg virkelig lyst til at arbejde med min idrætslærer identitet. Min motivation var totalt i top. Jeg kom tilbage på skolen og fortalte, at det her var bare for godt. Og det ville jeg ønske, at alle skulle opleve for deres fag. Jeg sad faktisk nogle gange efter workshop og tænkte, at idræt er bare folkeskolens vigtigste fag. Idræt kan noget, de andre fag ikke kan, og samtidig kan det alt det, de andre fag også kan. Den følelse har jeg haft nogle gange, og det er nok det, der har betydet allermest for mig og min læreridentitet igennem det her forløb. (Bente)

Lysten til at arbejde med sin læreridentitet skal ses i sammenhæng med, at Bente opdagede, at hun var blevet en anden lærer end den, hun gerne ville være. Denne erkendelse kom efter en af de første workshops, hvor hun beskrev, at samtalerne med de studerende var en underlig fornemmelse:

Jeg kunne ikke finde mig selv i det. Jeg følte mig ikke som en af os lærere. Jeg følte mig som studerende i stedet for. Det var en rigtig mærkelig oplevelse at få. At se mig selv udefra, som om jeg var en af dem. (Bente).

Bentes ovenstående refleksion afspejler, hvordan hun blev mere bevidst om, at hun havde svært ved at stå inde for sin idrætsundervisning, og hvordan hun i løbet af de seneste år var gået på kompromis med de værdier, hun egentlig ville praktisere, og at hun kunne se, hvordan de studerendes værdier i langt højere grad afspejlede de værdier og holdninger, hun reelt set ønskede. Dette modsætningsforhold indebar, at Bente blev motiveret til at genopdage sig selv som idrætslærer og udnytte idrætsfagets (gen)opdagede potentiale.

10.3. Didaktiske handlinger (medierende artefakter)

Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel samt Engeströms medierende artefakter ligger til grund for nærværende afsnits fokus på idrætslærernes forandring inden for de didaktiske handlinger. Afsnittet fokuserer på, at Bentes og Nynnes didaktiske handlinger ændrede sig markant på flere områder, hvor de gik fra forholdsvis traditionelle didaktiske handlinger til at implementere en række af didaktiske principper fra next practice.

10.3.1. Idrætsundervisningens organisering

Forud for udviklingsfasen havde idrætslærerne på Søhuskolen som oftest organiseret eleverne tilfældigt eller med afsæt i de klasser, de tilhørte. Organiseringen var ikke baseret på

eksplicitte didaktiske overvejelser over, hvilke elever der var sammen, og hvordan gruppernes læringsdynamik var.

Inspireret af princippet om at arbejde i teams, organiserede Bente og Nynne eleverne i forholdsvis fastlagte teams i samtlige forløb i udviklings- og implementeringsfasen. Nynne og Bente havde enten udformet grupper på forhånd eller udformet retningslinjer for grupperne således, at eleverne selv skulle finde sammen. Gruppearbejdet startede ofte i den første lektion, når et nyt forløb startede og varede indtil forløbet var overstået. Gruppernes opgave havde ofte fokus på at forholde sig til en faglig problemstilling og løse denne. Dette kunne eksempelvis være udvikling af en aktivitet, taktik eller en træningsplan, som skulle afprøves og udvikles i løbet af undervisningen.

Gruppeorganiseringen i idrætsundervisningen blev understøttet af Bentes og Nynnes vejledende underviserrolle, hvor de uddelegerede mere ansvar til eleverne. Starten var svær, fordi eleverne ikke vidste, hvordan de skulle forholde sig til denne frihed. Efter to undervisningsforløb, hvor denne arbejdsform var prøvet af, var idrætslærerne såvel som eleverne dog blevet mere fortrolige med denne praksis og engagerede sig på anden måde end tidligere i idrætsundervisningen. Dette skitserede Bente i nedenstående beskrivelse.

"Det var en fornøjelse at se, hvordan der var nogle elever, der arbejdede med sig selv og tog ansvar for det, der foregik i undervisningen. Nogle af pigerne gav mig adgang til deres facebook side, hvor de hver dag opdaterede, hvad de havde trænet, hvor mange squads, de havde lavet, hvor mange maveøvelser osv. Det var også en rigtig god oplevelse at få lov til at få et indblik i, hvordan de fik koblet deres idrætsundervisning med deres privatliv. En skrev sent om aftenen, har du ikke trænet, eller har du bare glemt at skrive. Det gav noget nyt til idrætsundervisningen, synes jeg." (Bente)

Gruppeorganiseringen gav idrætslærerne ny indsigt i eleverne og samtidig indsigt i, hvordan nogle af eleverne var mere engagerede, end de tidligere havde været. Derudover observerede jeg også, at nogle af de meget boldspilserfarne drenge fortsat havde svært ved at håndtere det medansvar, de havde fået. Drengenes engagement var, på trods af muligheden for at udvikle færdigheder inden for deres favoritdisciplin, mere afdæmpet.

10.3.2. Underviserrollen

Forud for udviklingsfasen tog Bente og Nynnes formidling primært afsæt i en igangsættende og instruerede underviserrolle. Lærerne havde eksempelvis forberedt, at eleverne skulle

tilegne sig færdigheder, hvorfor de forklarede noget af teorien bag færdighederne og derefter viste eleverne færdighederne. Efter at eleverne havde afprøvet færdigheden, var der feedback fra lærerne i forhold til, hvordan eleverne kunne gøre det mere hensigtsmæssigt.

I afprøvningen af next practice principperne ændrede underviserrollen sig til at være vejledende og rammesættende. Dette skift i underviserrollen rummede en række refleksioner hos Bente i forhold til, hvordan hun nu skulle agere, samt hvad eleverne fik ud af dette:

"I vores fairplay forløb kunne jeg se, hvor vigtigt det var for både mig selv, men også eleverne at vi havde en tydelig målsætning. Igennem det blev min lærerrolle også forandret, fordi man kunne lave nogle mål, hvor man ikke hele tiden skulle stå på sidelinjen og være meget tydelig. Men at man også kunne trække sig tilbage og lade eleverne tage nogle beslutninger. Og lade dem udvikle noget uden at man hele tiden blandede sig." (Bente)

Bentes refleksioner understreger, at der var sammenhæng mellem elevernes evne til at tage ansvar og idrætslærernes evne til at være tydelige i forhold til formålet med undervisningen. Dette var en forudsætning for, at hun kunne træde ind i vejlederrollen, hvor eleverne fik mere ansvar. For hendes eget vedkommende betød de tydeligere mål, at det blev muligt at involvere eleverne. Denne måde at undervise på var markant anderledes end den måde, Bente tidligere havde undervist på. Grunden til denne forskellighed var den simple grund, at hun *"førhen ikke turde. Fordi jeg tænker, at så ville eleverne bare sætte sig hen i en time og lave ingenting. Dét har jeg fået mere mod nu."* (Bente)

10.3.3. Indhold

På indholdssiden udviklede idrætsundervisningen sig fra hovedvægten på foreningsdiscipliner (se årsplan under 0) til, at idrætslærerne valgte indholdet på baggrund af, at det kunne understøtte undervisningsforløbets formål.

På indholdssiden nåede Bente og Nynne at gennemføre seks forskellige forløb, 1) Aktivitetsudvikling, 2) Ultimatebold og fairplay, 3) Selvtræningsforløb, 4) Idræt og Fællesskab, 5) Idrætshistorisk forløb, 6) Performance og dans (var i gang da projektet stoppede). Forløbenes overskrifter afspejlede, at Bente og Nynne udfordrede nogle nye idrætsfaglige vinkler i undervisningen. Forløb 1-4 udviklede Bente og Nynne med hjælp fra studerende, mens de var alene om udviklingen på forløb 5 og 6. Forløbenes overskrifter vidner om, at de traditionelle foreningsdiscipliner, og især boldspil, som et af de bærende

indholdselementer, var blevet erstattet af undervisningsforløb med forskellige temaer, som eleverne sjældent mødte i deres fritid. Endvidere bar forløbene præg af, at eleverne selv skulle bidrage aktivt til at udfylde temaerne. Dette kom især til udtryk i *selvtræningsforløbet* og forløbet *idræt og fællesskab*, hvor eleverne fik stort ansvar for at arbejde med indholdsområder, som de selv var med til at skabe eller vælge.

Desuden blev der lagt stor vægt på en teoretisk del. Undervisningen startede ofte i klasseværelserne, hvor Bente og Nynne gennemgik teori, der var relevant i forhold til undervisningsforløbets tema.

10.3.4. Forløbets varighed

Forud for udviklingsfasen havde de fleste forløb på Søhusskolen en længde, som varierede mellem tre til fem undervisningslektioner. I planerne fremgik ikke de afbræk, der var på grund af småferier, terminsprøver og for eksempel projektuger. Derfor var flere af forløbene i realiteten afkortet yderligere.

Bente og Nynne valgte, at samtlige af deres undervisningsforløb, som minimum, havde seks undervisningsgange og nogle forløb havde ti undervisningsgange. De lange forløb skabte forudsætninger for, at eleverne kunne fordybe sig i idrætsfagligheden og reflektere over deres praksis, samt for at gruppearbejdet kunne nå at komme til at til fungere.

10.4. Idrætsfaget var nedprioriteret - Regler

Reglerne handler i dette tilfælde om nogle af de værdier samt implicite og eksplicite regler, der kan relateres til idrætsfaget.

En holdning der var gennemgående for lærernes måde at forholde sig til idrætsfaget på, var deres oplevelse af, at idrætsfaget var nedprioriteret hos ledelsen. Denne oplevelse af et nedprioriteret fag forbandt lærerne med, at idrætsfaget altid var det sidste fagområde, som blev tildelt lærere i den årlige fagfordeling. Denne nedprioritering havde forplantet sig til lærerne, hvor idræt ikke fylder meget i lærebevidstheden. I forbindelse med projektet oplevede jeg imidlertid, at der skete en ændring også hos ledelsens prioritering af faget. For det første gennem den beslutning at deltage i projektet. For det andet fordi ledelsen tildelte projektklasserne en ekstra times idræt. Og sluttelig var idræt i skoleåret 2014/2015 det første fag, som fik fordelt lærere. På trods af disse skridt i en positiv retning var idrætsfaget i

lærernes bevidsthed fortsat stærkt nedprioriteret. Hvorvidt lærernes holdninger var forankret i historikken eller nutiden er vanskeligt at dokumentere i dette studie. Det er dog interessant, at lærernes givetvis negative opfattelse af ledelsen og idrætsfaget på skolen har været svært at flytte på til trods for, at der er kommet forskellige nye initiativer fra ledelsen.

10.5. Fællesskab

I fællesskabet var de afklarede forventninger mellem Bente og Nynne afgørende for, at de vovede sig ud i at eksperimentere og afprøve next practice. Dette dannede et solidt udgangspunkt for, at de, som idrætslærere, kunne høste nye erfaringer og erkendelser. Endvidere var Bente og Nynnes måde at håndtere fællesskabet med eleverne på afgørende for, at de fik skabt en udviklingsramme for deres didaktiske eksperimenter.

10.5.1. Det lærende arbejdsfællesskab

Bente og Nynne beskrev begge, at der forud for udviklingsfasen ikke var noget fagligt fællesskab på skolen, hvor de drøftede idrætsundervisningen. Dette gjaldt ligeledes for samarbejdet i underviserteamet, hvor der ikke blev brugt ressourcer på idrætsfaglige refleksioner eller diskussioner.

En forklaring på at Nynne og Bente nåede langt i deres udviklingsproces var, at de tidligt i processen etablerede en gensidig forventning om, at de ønskede at udvikle idrætsundervisningen. Dette fælles udgangspunkt resulterede i et unikt samarbejde, hvilket Nynne fremhævede som noget af det første i sin afsluttende fortælling, hvor hun fortalte: *"Den største værdi for mig har været samarbejdet med Bente. Jeg havde ikke kunnet klare det her alene. Hvis vi ikke havde været sammen om det, så havde jeg nok stået af på en eller anden måde."* Bente gengældte begejstringen for samarbejdet med Nynne. Forudsætningen for det gode samarbejde blev lagt tidligt i projektet, da Bente og Nynne indgik en aftale om, hvordan de ville samarbejde. Blandt andet aftalte de, at de ville forberede sig godt således, at de kunne genbruge forløbene senere efter de justeringer, der måtte være.

Deres samarbejdsaftale blev især udfordret i det første undervisningsforløb, hvor undervisningen kollapsede i en lektion. Denne fortæller Bente om i det følgende:

"Vi var i gang med det første forløb, aktivitetsudvikling, hvor der var en kæmpe frustration hos eleverne, der uafbrudt snød for at vinde. Det ødelagde fuldstændig

aktiviteten, fordi andre hold også begyndte at snyde. Når det ene hold snød, så måtte de også. Det hele ramlede bare som et korthus. Det, der gjorde, at jeg stadigvæk syntes, at det var værd at kæmpe for, var det gode teamsamarbejde, jeg havde med Nynne. Hun havde samme oplevelse. Vi var godt klar over, at lektionen gik helt af h... til, men vi satte os ned og kiggede på, hvad er vores mål med det her forløb, hvad er det vi vil? Og vi blev enige om, at vi gør det rigtige. Eleverne skal rystes, og det er det, vi har gjort. Vi skal nok komme ud på den anden side. Og så knoklede vi bare på.”
(Bente)

Den lektion Bente henviser til var tilfældigvis en af de lektioner, jeg observerede. Den fremstår som en af de mest kaotiske lektioner, jeg har observeret i løbet af projektet. I lektionen havde eleverne taget styringen i en sådan grad, at det var svært for Nynne og Bente at få vendt lektionen til noget nogenlunde brugbart. Derfor var Bentes efterfølgende kommentar interessant, idet hun udtalte: ”Hvis man har brugt rigtig lang tid på at forberede noget, så holder man mere fat i det, selvom det ikke lykkedes.” Makkerparrets grundige forberedelse resulterede altså i, at de, trods kaos, fastholdt forløbets formål, fordi de ønskede at blive klogere på, hvordan de fremadrettet skal skabe en bedre idrætsundervisning.

”Man er også bedre til at sige til eleverne: ”Jamen prøv nu og hør her, nu har jeg forberedt det her, og så vil jeg gerne have, at vi gennemfører det, og så kan vi snakke om det bagefter, hvorfor I ikke synes, det var godt, eller hvorfor jeg ikke synes, det gik, som jeg havde forestillet mig” (Bente)

Nynnes og Bentes fællesskab var karakteriseret af, at de accepterede, at next practice indebar, at de skulle lære at være underviser på ny. Da mislykkede rummede et potentiale for nye erkendelser og erfaringer kunne de vendes til noget positivt.

10.5.2. Fællesskabet med eleverne

Nynne påpeger, at hurtidligere med begrænset succes havde forsøgt at tage eleverne med på råd i forhold til idrætsundervisningen og hvad de kunne tænke sig at lave, men ”så får du jo 10 forskellige forslag og så alligevel skulle man jo vælge til sidst, hvad for nogen det skulle være.” (Nynne). Udtalelsen viser, hvordan Nynnes forsøg på at involvere eleverne hovedsageligt handlede om fagets indholdsmæssige område og de aktiviteter, de skulle lave.

Lektionen, hvor næsten alting mislykkes, tolkede jeg som et vendepunkt for Nynne og Bentes relation til eleverne. Efter lektionen valgte Nynne og Bente at skrive et brev til forældrene til nogle af de elever, der havde brugt mest energi på at sabotere undervisningen. Endvidere valgte Bente og Nynne i den efterfølgende lektion at tydeliggøre over for eleverne, at

undervisningen var inspireret af next practice det kommende år, og at de havde intentioner om at bruge dette år til at genopfinde idrætsundervisningen. Dette indebar, at der var langt færre elever, der begyndte at forhandle idrætsundervisningen med idrætslærerne og begyndte i stedet at acceptere de nye vilkår og rammer. Generelt skabte denne forventningsafstemning nye rammer for læringen og en større del af fællesskabet blev engageret. På trods af at der fortsat var to-tre (fod)bolddrenge, der havde svært ved at forholde sig til idrætsundervisningen, og som derfor meldte sig ud af nogle lektioner.

10.6. Arbejdsdeling

I løbet af projektet ændrede arbejdsdelingen sig markant, hvilket hovedsagligt kom til udtryk i forberedelse af idrætsundervisningen.

10.6.1. Fra frikvarterssnak til velforberedt undervisning

Forud for projektets udviklingsfase beskrev Bente, at undervisningsforberedelsen tog afsæt i en kort samtale om indhold og rekvisitter:

"Meget af forberedelsen foregår tit lige i et frikvarter, hvor man lige finder ud af, hvad skal vi lave her den næste periode. Og så er det jo bare aktiviteter, så det er jo også nemt at sige, nu spiller vi badminton i tre uger, og der skal vi lige bruge bolde og så videre." (Bente)

Den fælles planlægning af idrætsundervisningen fokuserede på få didaktiske områder, og forberedelsen kunne i højere grad betragtes som koordinering af undervisningsaktiviteter snarere end som fælles planlægning.

I forbindelse med udviklingsfasen ændrede dette sig væsentligt, hvilket Nynne gav udtryk for i det følgende: *"Det har taget rigtig megen tid [...] men vi synes faktisk, at den tid har været godt givet ud".* Investeringen i undervisningen kom til udtryk i en ny faglig stolthed og tryghed, hvor de *"gik til idrætstimerne med god samvittighed, fordi vi vidste, at vi ikke kunne have gjort det bedre. Vi var så velforberedte, at vi vidste, at det nok skulle fungere på en eller anden måde."*

Idrætsundervisningen var et fælles udviklingsprojekt, hvilket kom til udtryk i udviklingen af undervisningsforløb. Her anvendte de Google-docs¹⁴ således, at de begge, på deres respektive computere, kunne følge med i udviklingen af undervisningsforløbet. Dette skriveredskab gav Nynne og Bente mulighed for at være forfattere af undervisningsforløbet samtidig med, at de drøftede idrætsdidaktiske problemstillinger og løsninger. Denne kombination resulterede i, at de både fik ejerskab i udviklingen af undervisningen samt forståelse for baggrunden for samme. Forberedelsens detaljeringsgrad bevirkede, at Bente fik et skærpet blik for, hvordan mindre justeringer kan have indflydelse på helheden. Dette kom til udtryk, da hun, i forbindelse med en faglig samtale med Nynne, afsluttede med bemærkningen *"...det er ikke bare en eller anden tilfældig ting."*

Det fælles ejerskab over, samt forståelsen for, undervisningens fokus indebar ligeledes en højere grad af kommunikation i lektionerne. Nynne og Bente talte i højere grad end tidligere sammen i løbet af lektionen med henblik på at træffe fælles beslutninger om eventuelle justeringer i lektionsplanen.

Den velforberejdede undervisning skal ses i relation til, at Bente og Nynne havde forholdsvis let ved at mødes og planlægge idrætsundervisningen. De har begge en funktion som skolebibliotekarere, hvilket gav dem mulighed for dels at vende nogle tanker i forhold til den kommende undervisning og dels at reflektere over den foreståede undervisning.

10.7. Resultat af next practice idrætsundervisningen

I løbet af projektet ændrede Nynne og Bentes idrætsundervisning sig radikalt. Dette indebar, at der var langt flere elever end tidligere, der fik mulighed for at udfolde sig i idrætsundervisningen og derigennem fik positive oplevelser. Som følge deraf var de ligeledes mere engagerede i idrætsundervisningen. Hos Søhusskolen var der især positive beretninger om, at elever, der tidligere var uengagerede og meldte sig ud af undervisningen, engagerede sig mere både kropsligt og verbalt i undervisningen. Dette gjaldt for eksempel en pige, som fremlagde sit selvtræningsforløb for resten af klassen og efterfølgende fortalte Bente, at det var første gang i hendes skoletid, at hun havde fremlagt noget for klassen. I de første forløb oplevede Nynne og Bente især en del modstand fra nogle af de boldspilserfarne drenge.

¹⁴ Google Docs indeholder tekstbehandling, der tillader brugere at oprette og redigere dokumenter online. Redigering af et givet dokument kan foretages af flere personer samtidig, og ændringer vil for de andre brugere forekomme med det samme (real-time).

Denne modstand aftog imidlertid i løbet af de to første forløb, og de fleste af drengene endte med at være mindst lige så engagerede i idrætsundervisningen, som de tidligere havde været og at de begyndte at udfordre sig selv inden for nye idrætslige områder som eksempelvis i et danseforløb hvor de arbejdede meget seriøst med en danseperformance. Der var dog nogle få undtagelser, idet en meget fodbolderfaren dreng fik opbakning fra sine forældre til at melde sig ud af undervisningen, fordi han skulle holde sit ben i ro med henblik på at genoptræne det efter en skade. Samme eftermiddag som eleven meldte sig fra idrætsundervisningen havde lærerne dog set ham løbe på stierne, hvorfor fritagelsen fra idræt virkede en smule underlig. Overordnet set var eleverne mere engagerede efter introduktionen af next practice, hvilket særligt kom til udtryk ved, at flere elever, uanset deres idrætserfaringer, bød ind i undervisningen. Forløbet viste dog også, at de idrætsfaglige vaner og rutiner, som eleverne har opbygget gennem syv år i skolen, ikke kan ændres på kort tid uden modstand.

Idrætslærernes didaktiske handlinger forandrede sig gennem brugen af next practice principper på en række områder. Først og fremmest havde Nynne og Bente stort fokus på tematiserende idrætsundervisning der ofte bestod af otte til ti undervisningsgang. Dette indebar at eleverne kunne få en idrætsfaglig indsigt. Desuden var der markant skifte i deres underviserroller, hvor de gik fra instruktører og igangsætter til mere vejledende undervisning, hvor de ofte satte rammerne for undervisningsforløbet. Dette resulterede i at de i langt større omfang fik mulighed for at give eleverne feedback frem for at dømme eller irettesætte dem. Dette skabte samlet set en idrætsundervisning hvor flere elever var engagerede. Undervisningen havde ligeledes stort fokus på nye idrætsfaglige aspekter for eleverne hvorfor det synes sandsynligt at de samtidig fik et større læringsudbytte af idrætsundervisningen. Dette gjaldt især elevernes viden om idræt.

10.8. Sammenfattende analyse

I den sammenfattende analyse fokuserer jeg på de centrale elementer, den gode arbejdsrelation samt den grundige forberedelse, som lå til grund for Bente og Nynnes ekspansive læring.

10.8.1. Den gode relation

Relationen mellem Nynne og Bente var afgørende for deres kontinuerlige forandring gennem projektet. Det interessante i deres relation var deres forskellige udgangspunkter i begyndelsen af projektet, hvor Bente hurtigt besluttede sig for, at der skulle ske ændringer i idrætsundervisningen og samtidig var bevidst om, at ændringerne var omfattende i forhold til læreridentiteten. Nynnes engagement var mere afdæmpet ved projektets indledning, idet hun skulle se projektet an og være sikker på, at der var en tryk platform. Bentes lyst til at arbejde med den nye idrætslæreridentitet bar idrætslærerteamet i den første del af projektet, mens Nynne oplevede processen lidt for abstrakt og fyldt med for mange refleksioner i forhold til det, hun var vant til. Endvidere var Nynne vant til en meget struktureret organisering, hvor hun styrede elevernes aktivitet. Den nye idrætslærerrolle var derfor en diametral modsætning til den måde, hun plejede at undervise på. Der var imidlertid en gensidig tillid mellem lærerne i lærerteamet, hvor de vidste, at de kunne hjælpe hinanden i udviklingsprocessen. I den henseende komplementerede Bente og Nynne hinanden. Bentes akademiske uddannelse kom teamet til gavn, idet Bente havde lettere ved at forstå dele af teorien samt koble sig på refleksioner over praksis, hvilke var uvante for Nynne. På denne måde fungerede Bente ligeledes som bindeled mellem universitetspraksissen og skolepraksissen, hvilket var en vigtig hjælp i forhold til at projektets idé og ramme kom til at give mening for Nynne i den indledende fase. Dette skabte et udgangspunkt hvor Nynnes mangeårige erfaringer som idrætslærer, havde skabt et fundament med et væld af ideer til deres nye praksis. Dette indebar, at de fik et komplementært team, hvor de begge kunne byde ind med ideer til undervisningsforløb og refleksioner i forhold til, hvordan forskellige didaktiske udfordringer kunne løses. Forudsætningen for dette fundament var en tryk arbejdsrelation, som medvirkede til at både Bente og Nynne turde udfordre sig selv – men også give udtryk for den usikkerhed, som de stod over for, når de vovede sig ud i undervisningsforløb, hvor de ikke på forhånd kendte elevernes reaktion. De vidste, at de kunne stole på hinanden og ville samtidig bakke hinanden op frem mod en ny idrætsundervisning, hvor de forventede, at kvaliteten blev øget.

10.8.2. Grundig forberedelse var fremmende for kompromisløshed

Bente og Nynnes samarbejde var særligt kendetegnet af ihærdighed og kompromisløshed. Ihærdigheden bestod i det utal af timer, de brugte til at planlægge og justere deres undervisningsforløb. Her var de begunstiget af, at de kun var to lærere, der skulle mødes og at de, som nævnt tidligere, tilmed begge var skolebibliotekarer, og dermed havde en del tid på biblioteket sammen, hvor de kunne reflektere over idrætsundervisningen. Dette skabte forudsætninger for, at de kunne anvende deres formelle forberedelsestid til at planlægge frem for til at reflektere over praksis.

Den store mængde af forberedelsestid skabte udgangspunktet for, at de var kompromisløse i forhold til nogle elevers modstand over for next practice. Bente og Nynnes kompromisløshed kom til udtryk, idet de kommunikerede tydeligt til eleverne i forhold til, at idrætsundervisningen befandt sig i en forandringsproces. De gjorde endvidere opmærksom på, at de, som lærere, ville gennemføre undervisningsforløbene og først derefter evaluere med eleverne med henblik på at finde ud af, hvad de havde lært og hvordan undervisningen for fremtiden kunne forbedres. På baggrund heraf fik eleverne at vide, at der var lagt en plan for et helt undervisningsforløb, hvorfor de ikke længere ville have samme indflydelse på lærernes dispositioner. Kompromisløsheden var dog ikke ensbetydende med, at Bente og Nynne ikke justerede undervisningen undervejs i undervisningsforløbet. Kompromisløsheden handlede blot om, at Nynne og Bente havde et tydeligt formål med undervisningsforløbet, hvilket de sigtede efter.

Bente og Nynnes grundige forberedelse, deres refleksioner over praksis og løbende justeringer af praksis indebar, at de, gennem store dele af projektet, havde deres egen aktionslæringscyklus. Forholdsvis struktureret planlagde, afprøvede, reflekterede og justerede de deres undervisningsforløb. Dette resulterede i, at de kontinuerligt udviklede deres praksis, fik flere erfaringer og ikke mindst blev væsentlig mere trygge ved deres nye underviserrolle. Nynne udtalte eksempelvis i workshop 8, at de forud projektet havde brugt meget tid på at håndtere småkonflikter i undervisningen, men at eleverne nu havde lært selv at håndtere disse. Dette frigjorde således tid til, at lærerne i højere grad kunne undervise end opdrage og disciplinere eleverne. Da Nynne udtalte dette, lagde jeg mærke til, at hun virkede stolt og oprigtig glad ved den nye dimension, som de havde tilføjet til idrætsfaget.

Den gode relation, deres ihærdighed og fælles beslutning om at ville forandre idrætsundervisningen var forudsætningen for, at Bente og Nynne overvandt en forholdsvis massiv modstand fra mandlige elever i det første undervisningsforløb. Undervisningsgangen, hvor alt gik galt, virkede som en øjenåbner for eleverne i forhold til, at Bente og Nynne faktisk mente det de tidligere havde annonceret – at de ville udvikle idrætsundervisningen. Processen med eleverne blev herefter vendt til en mere konstruktiv proces, hvor idrætslærernes syn på en god undervisning ikke var ensbetydende med, at der var sved på panden eller at eleverne havde tilegnet sig kropslige færdigheder. Synet på en god lektion var derimod, at de udfordrede og skabte refleksioner hos eleverne i forhold til for eksempel deres sociale engagement i grupperne eller deres måde at samarbejde med hinanden på. Disse forhandlinger med eleverne skabte en bedre gensidig forståelse eleverne imellem, hvilken resulterede i, at de blev dygtigere til selv at håndtere uoverensstemmelser, uden at lærerne skulle involveres i dette

11. Case 3 – Idrætslærerteamet på Rosengårdsskolen

Med afsæt i Engestrøms analysebegreber vil jeg beskrive udviklingen hos Rosengårdsskolens idrætslærere. Kapitlet skildrer, hvordan idrætslærernes forandring af idrætsundervisningen var jævn i løbet af udviklingsfasens første år, skoleåret 2013/2014, men eksploderede efter sommerferien forud for skoleåret 2014/2015. I kapitlets opsummerende analyse går jeg i dybden med Engestrøms fire spørgsmål til læring *hvem lærer, hvad lærer de, hvordan lærer de, og hvorfor lærer de*, hvor jeg sammenholder de beskrevne afsnit og kæder dem sammen til en samlet forståelse af udviklingsprocessen.

11.1. Idrætslærernes formål med idrætsundervisningen (Objekt)

Idrætsundervisningens formål ændrede sig markant på en række parametre. Analyserne peger på, at idrætslærernes formål ændrede sig fra at gå fra et implicit rekreativt formål til at have specifikke og eksplicite formål, der var struktureret i forhold til at skabe en rød tråd. Ved min første observation af idrætsundervisningen, en lektion der tog afsæt i atletik, på Rosengårdsskolen kom det til udtryk, hvordan idrætslærerne manglende et fokus på eksplicite faglige mål:

Ved længdespringsanlægget fortæller læreren kort til eleverne, at de skal huske at få højde på deres spring for at få en god længde. Efterfølgende går læreren ned til længdespringsgraven, hvor han giver feedback på springenes længde samt river sandet efter elevernes spring. En enkelt opsøgende elev får at vide, at han skal springe mere opad, mens en anden elev får at vide, at han nu fører med det længste spring. De 20-25 elever er placeret 30 meter fra længdespringsgraven, hvor de venter på at blive råbt op af læreren, så de kan udføre deres spring. Det er dejligt solskinsvejr og flere af eleverne ligger i græsset og nyder det gode vejr, mens nogle andre elever udfylder ventetiden på nogle hip-hop lignende aktiviteter.

Idrætsundervisningens manglende formål blev tydeliggjort af Ulf og Lene. Ulf var selvkritisk, da han gav udtryk for at "Vi har ikke været voldsomt professionelle omkring faget" på grund af manglende intention med aktiviteter. I relation til dette udtalte Lene:

"Man har ikke forholdt sig specielt meget til det. Og når vi så er kommet til de ting, vi har arbejdet med, så har vi været inde og vurdere, hvordan vi har gjort det rent praktisk. Vi har altså stået på stedet. Men det har været fuldstændig ubevidst, hvad vi har gjort." (Lene)

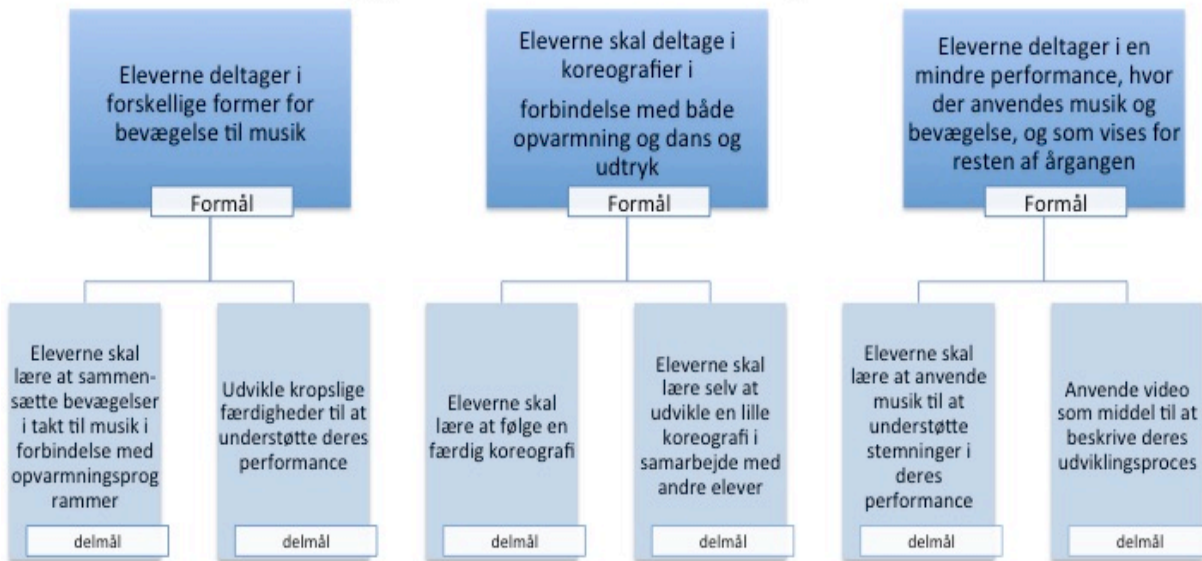
De manglende eksplicitte mål og formål med idrætsfaget blev tydelige i årsplaner, der udelukkende skitserede indhold, hvormed det kom til udtryk, at lærerne ikke havde udformet nogen form for lektionsplaner til undervisningsforløbene.

Uge:	Aktivitet		Uge:	Aktivitet
37	Løb		7	Håndbold/hockey
38	Lejrskole		8	Vinterferie
39	Biograftur		9	Boldlege
40	Løb		10	Boldlege
41	Løb		11	Boldlege
42	Efterårsferie		12	Påskeferie
43	Netspil/redskabsgymnastik		13	Fodbold
44	Netspil/redskabsgymnastik		14	Fodbold
45	Netspil/redskabsgymnastik		15	Orienteringslege
46	Netspil/redskabsgymnastik		16	Orienteringslege
47	Netspil/redskabsgymnastik		17	Orienteringslege
48	Netspil/redskabsgymnastik		18	Kristi himmelfart
49	Netspil/redskabsgymnastik		19	Kastegolf/brandbold
50	Netspil/redskabsgymnastik		20	Kastegolf/brandbold
51	Kirkegang		21	Kastegolf/brandbold
52	Juleferie		22	Kastegolf/brandbold
1	Håndbold/hockey		23	Grundlovsdag
2	Taekwondo		24	Højdespring/længdespring
3	Håndbold/hockey		25	Højdespring/længdespring
4	Håndbold/hockey		26	Flyttedag
5	Håndbold/hockey		27	Sommerferie
6	Håndbold/hockey			

Figur 32: Årsplanen for 8. klasse inden deltagelse Udskolingen i bevægelse

I udviklingsfasen begyndte Lene og Bjørn at ændre på idrætsundervisningens formål inden for flere parametre. Med afsæt i selvkritikken blev de først og fremmest mere eksplicitte om deres mål. Senere i udviklingsfasen blev de ligeledes mere strukturerede i forhold til idrætsundervisningens formål. Dette afspejles i nedenstående målhierarki:

Dans og performance - Rosengårdsskolen



Figur 33: Undervisningsforløb i "Dance og performance" med formålsbeskrivelser.

Ovenstående mål blev synliggjorte i undervisningen, hvor forløbets formål blev ekspliciteret for eleverne således, at de vidste, hvad der blev arbejdet frem imod. Den stigende eksplicitering af idrætsundervisningens mål gav ligeledes mulighed for, at idrætslærerne kunne forholde sig til undervisningens progression samt i forhold til i hvilken rækkefølge, de strukturerede formålene.

Idrætslærernes intentioner med idrætsfaget ændrede sig markant, idet lærerne i løbet af udviklingsfasen beskrev, at de havde rettet deres opmærksomhed mod kompetencer og dannelse ¹⁵. Ved projektets afslutning afspejlede mine observationer af idrætsundervisningen, at lærerne var meget opmærksomme på, hvad der var intentionen med de aktiviteter, de havde igangsat, og i hvilken retning de ville med undervisningen. Idrætslærernes læringsfokus havde ændret sig fra at være implicite mål til, at eleverne i højere grad skulle lære at analysere bevægelsesmønstre, samarbejde, udvikle aktiviteter og fitnessprogrammer samt afprøve disse. Læringsmålene i idrætsfaget rummede herved en bred vifte af mange forskellige tilgange til idrætsfaget, hvilke rakte ud over kropslige færdigheder og sved på panden.

¹⁵ Lærerne anvendte begrebet dannelse. Jeg valgte at fokusere på deres intenderede læring, idet "dannelse" er svært at observere, da dette i min optik er en længerevarende proces.

11.2. Idrætslærernes motivation og engagement (Subjekter)

”Lærernes motivation og engagement” på Rosengårdsskolen fokuserer på de tre idrætslæreres forskellige og personlige beretninger om, hvorfor deres engagement blev øget i forbindelse med projektet. Sammenhængen mellem historierne er, at de beskriver tre udviklingsprocesser, hvor deres idrætslæreridentitet blev styrket.

11.2.1. Jeg blev den lærer, jeg ønskede at være

I den afsluttende fortælling beskrev Bjørn kort og præcist, hvorfor hans motivation og engagement for deltagelse og udvikling af next practice fik et skub tidligt i projektet. I det følgende gengiver jeg et større uddrag af Bjørns opsummering, idet fortællingen beskriver, hvordan han genfandt glæden ved at være idrætslærer:

Bjørn indledte med at fortælle, hvordan han, forud for projektet, var *”dødtræt af idrætsfaget, idrætstimerne og den måde at undervise på og gå ned og smide en bold ind i salen og så tænke, hvornår er de her halvanden time overstået, så jeg kan komme videre i mit liv.”* Derefter beskrev han nedenstående oplevelse, hvilken havde afgørende indflydelse på hans virke som idrætslærer:

”Der er faktisk én fortælling i den afsluttende fortælling, som er vigtigere og måske mere betydningsfuld for mig end nogen anden. Inden jeg fortæller den, er jeg dog nødt til at referere til, at jeg også underviser i dansk, som betyder rigtig meget for mig. Her underviste jeg en gang i en indskolingsklasse en pige, der ikke kunne noget som helst omkring nogle bogstavlyde lige meget, hvor meget vi arbejdede med dem. Og selv om jeg stod foran hende og sagde ”mmm mmm”, så kunne hun ikke finde ud af, at det var et M som i mor. Men lige pludselig fra den ene dag til den anden, rejste hun sig op og sagde ”Bjørn jeg kan læse.”, hvorefter hun tog sin bog og læste. Og det er noget, jeg nogle gange oplever i dansk. Det er et fag, hvor jeg er forberedt, hvor jeg gør mig umage. Et fag, jeg er stolt af at være lærer i. Og sådan har jeg ikke haft det med idræt. Jeg kan ikke huske noget tidspunkt, hvor jeg var mega stolt i idræt. Jeg kan godt se, at jeg har haft gode timer. Jeg kan godt se mig selv i spejlet og sige, at jeg egentlig har været en okay idrætslærer, fordi jeg har været inspirerende, igangsætter eller jeg har været en god motivator. Men jeg har aldrig kunnet se mig selv i spejlet og sige, at jeg har været mega forberedt, og jeg har lavet en fed undervisning. Jeg har ikke på samme måde kunnet lave en idrætsundervisning, hvor der på samme måde er kommet en fed fortælling på samme måde som i min danskundervisning.

I det her projekt oplevede jeg en episode, som faktisk var magen til den om pigen i danskundervisningen. I aktivitetsudvikling i 8. klasse var der en pige, som på det tidspunkt aldrig nogensinde havde udvist nogen som helst form for interesse for

idrætsfaget, bevægelse eller motion i fritiden eller noget, der bare lignede det. Men pludselig i 2. eller 3. lektion, hvor eleverne arbejder i nogle grupper, kommer hun og fortæller, at hun ikke har sovet den foregående nat. Jeg spørger hende, hvorfor hun ikke har det, og hun svarer, at hun havde ligget og spekuleret på, hvordan hun kunne udvikle det her spil, som de var i gang med i gruppen. Så hun var stået op kl. 01.30 og havde siddet og skrevet noter, indtil hun skulle møde i skolen igen. Det var en fortælling lige som den i dansk, der gjorde, at jeg faktisk tænkte, nu er jeg i gang med noget, som jeg kan være stolt af, som jeg har lyst til at udvikle videre på, og som jeg gerne vil være en del af. Det var heldigvis ret tidligt i vores workshop forløb, men det var en oplevelse, der gjorde, at jeg hoppede med på vognen.” (Bjørn).

Bjørns engagement i projektet var dermed en rejse, hvor Bjørn fandt ud af, hvordan han kunne skabe størst værdi i idrætsfaget. Endvidere blev han bevidst om, hvad det reelt set var, han ville med idrætsfaget, og hvorfor han, i sin tid, var blevet idrætslærer. Deltagelsen i *Udskolingen i bevægelse* gav ham mulighed at revurdere sin praksis og forholde sig til, om det kunne gøres anderledes. Oplevelser som denne fortælling er udtryk for, at Bjørn blev motiveret til at afprøve og udvikle nye didaktiske principper i idrætsundervisningen. Dette resulterede i, at Bjørn i en af de sidste workshops fortalte: ”Jeg er *endelig den lærer, jeg ønsker at være i idræt*”. Gennem *Udskolingen i bevægelse* havde Bjørn skabt balance mellem sine holdninger, værdier samt idrætspraksis.

11.2.2. Det her kan ændre praksis i folkeskolen

Ulfs udgangspunkt var præget af skepsis ”*fordi jeg syntes, at målsætningen var sat meget meget højt i forhold til, hvad jeg egentlig forventede, at vi kunne præstere nu, hvor vi var så få lærere med i projektet.*” og fordi de deltagende lærere ”*ikke var plukket sådan lidt mere med omtanke.*” Derfor gav Ulf udtryk for, at han havde ”*svært ved at se, hvordan jeg sammen med ni andre lærere skulle være med til og nærmest revolutionere hele idrætsundervisningen.*”

Ulfs nysgerrighed og motivation begyndte at stige efterhånden, som projektet blev mere konkret. Han tilegnede sig nye didaktiske værktøjer samt bidrog til udviklingen af specifikke undervisningsforløb. Ulf beskrev processen, at der ”*begyndte at tegne sig et billede af, hvor det er vi er på vej hen. Nu er jeg slet ikke i tvivl om, at det her kan ændre praksis i folkeskolen.*”. Ulfs holdningsændring skyldtes blandt andet elevernes feedback, idet han gav udtryk for, at de ”*trives med de ændringer, som vi bringer ind i undervisningen*”, og at eleverne selv var begyndt at være opsøgende og nysgerrige. Endvidere oplevede han interesse fra forældre og kollegaer, der spurgte ind til projektet. Dette gav Ulf en forståelse af, ”*at der er*

gang i et eller andet, som måske godt kunne gå hen og blive stort på et tidspunkt.” Ved besøget fra Odense idrætslærernetværk i WS 8 blev han atter bekræftet i projektets potentiale, idet de besøgende lærerne *”virkelig var optaget af det, vi havde lavet i projektet og var nysgerrige og higede efter at få noget mere.”* (Ulf).

11.2.3. Jeg fik en ny uddannelse

I den indledende fase beskrev Lene, at hun følte en flovhed over at være idrætslærer, fordi det blev tydeligt, *”at alle undervisere sprang over, hvor gærdet var lavest”*. Dette indebar, at hun kunne se, at der skulle gøres noget ved faget. Dette gjaldt både for hendes vedkommende men også fra alle andres.

Samtidig var Lenes tilgang til projektet baseret på en skepsis, der dog i modsætning til Ulf tog afsæt i hendes manglende linjefag i idræt. Lene følte, at projektet var mest væsentligt for linjefagsuddannede idrætslærere og var usikker på, hvorvidt hun ville være et godt match til projektet. Hendes tvivl forvandt i en samtale med Ulf og Bjørn, idet de havde givet udtryk for, at det var mindre væsentligt, om hun havde idræt som linjefag, fordi der var så mange idrætslærere rundt omkring i landet, der underviste på trods af manglende idræt som linjefag. Lenes engagement orienterede sig mod interessen i at lære noget mere om idrætsfaget. På baggrund af dette begyndte Lene at se projektet som en uddannelse, der rummede en læreproces, hvor man kunne begå fejl:

”Det jeg skal lære er, at man har erfaringerne med, hvordan gør man det her. Og jeg tror bestemt, det bliver bedre hver eneste gang, og jeg tror også, vi kommer til og have nogle timer, hvor det hele måske bare går i kaos, og så må man finde ud af, hvad man gør.” (Lene)

Lenes engagement i projektet kan relateres til hendes personlige udvikling som idrætslærer, idet hun giver udtryk for, at processen, for hendes vedkommende, har været som en ny uddannelse. Hun føler, at projektet har rustet hende til at varetage en kvalificeret idrætsundervisning.

Idrætslærernes engagement på Rosengårdsskolen tog afsæt i forskellige aspekter, omend der også var overlap. Hvor Lene i høj grad har været orienteret mod sin egen faglige udvikling og selvtillid inden for idrætsundervisningen, har Bjørn været optaget af at genfinde glæden ved at undervise i idræt. Ulfs store drivkraft var mere vidtrækkende og handlede om at præge

idrætskulturen i folkeskolen. Med afsæt i ovenstående fortællinger kan man få det indtryk, at lærerteamet på Rosengårdsskolen har haft en opadgående og problemfri engagementskurve i løbet af processen. Realiteten var imidlertid, at læreteamets engagement og motivation gik op og ned i løbet af hele processen, mens den, i positiv forstand, eksploderede efter sommerferien 2014/2015.

11.3. Didaktiske handlinger (Medierende artefakter)

Med afsæt i Engstrøms begreb, medierende artefakter, ser jeg i dette afsnit nærmere på udviklingen af idrætslærernes didaktiske handlinger. Der foregik udvikling inden for mange aspekter, men især en nyfortolkning af underviserrollen fik stor betydning for idrætslærernes udvikling af next practice i egen idrætsundervisning.

11.3.1. Idrætsundervisningens indhold

Idrætsundervisningens indhold ændrede sig markant i løbet af udviklingsfasen, hvor der både var forskel i de kropslige aktiviteter og indførslen af gruppeopgaver, der skulle arbejdes med på skrift eller drøftes mundtligt.

Som det fremgik af årsplanen (Figur 32) forud for udviklingsfasen bestod indholdet i idrætsundervisningen af kendte og udbredte foreningsaktiviteter såsom håndbold, redskabsaktiviteter og mindre udbredte brandbold og orienteringsløb lege. Ifølge Ulf var årsplanens aktiviteter baseret på dels mavefornemmelse og dels på en idé om at give et bredt billede af idrætsmangfoldigheden. Dette fremgår af nedenstående:

"Jeg har bare taget de aktiviteter, som vi nu syntes, vi skal igennem og har egentlig ikke tænkt meget over, hvorfor det lige er de aktiviteter, vi vælger, og hvad det er, eleverne skal lære igennem aktiviteterne. Det har simpelthen været aktiviteterne for aktiviteternes skyld, og at eleverne har fået lov og snuse til en masse aktiviteter."(Ulf)

Indholdet lænede sig dermed op ad et "aktivitetsfokus" (Seelen & Munk, 2012). På baggrund heraf var aktiviteterne et mål i sig selv, mens formålet med aktiviteterne var implicit. Dette indebærer, at eleverne selv skulle afkode, hvad idrætsundervisningen handlede om.

I udviklingsfasen ændrede indholdet sig til at være undervisningsforløb med titler som; *Aktivitetsudvikling, Fairplay & ultimatebold, Bootcamp, Performance* samt *Streetkultur*. Undervisningsforløbenes temaer afspejlede, hvordan indholdet ikke længere var forankret i

foreningskulturen. Undervisningens indhold blev i stedet for koblet mere eksplicit til idrætslige værdier som for eksempel fairplay, streetkultur, fitnesskultur (*Bootcamp*). Desuden blev idrætsundervisningens indhold mere mangfoldigt, idet idrætslærerne indførte gruppeopgaver, hvor eleverne udformede skriftlige produkter som for eksempel træningsplan til *Bootcamp* forløbet. Her skulle eleverne med afsæt i en træningsteori udvikle og afprøve deres eget træningsforløb. Med afsæt i at eleverne skulle anvende teorien i forbindelse med udvikling af forskellige aktiviteter, hvilke de endvidere skulle udforme og afprøve, blev idrætsteorien en integreret del af idrætsundervisningen. Desuden bestod indholdet ligeledes af korte refleksionspauser (time-outs), hvor eleverne skulle skabe sammenhæng mellem aktiviteten og idrætsfaglige elementer. Dette var for eksempel ved taktiske elementer i ultimatebold eller refleksioner over forskellige aktiviteters kvaliteter i aktivitetsudviklingsforløbet.

11.3.2. Organisering af idrætsundervisning

Idrætsundervisningen var organiseret klassevis, hvor eleverne var samlet i en stor gruppe ad gangen sammen med en lærer. De store grupper var gennemgående, men kunne i løbet af skoleåret også være storhold på tværs af klasserne.

Organiseringen indebærer, at mange af eleverne bruger lang tid på at vente, inden læreren giver dem lov til at være kropslige. Observationen fra Rosengårdsskolen skitserer, hvorledes artefakterne kommer til udtryk i praksis gennem blandt andet organisering af elever og underviserrolle.

Jeg er ude og observere 2. lektion i aktivitetsudviklingsforløbet. Rundt omkring på hele skolens område er 3-4 mands grupper i gang med at udvikle forskellige aktiviteter, som de senere hen skal præsentere for hinanden. Grupperne er i gang med at afprøve, udvikle eller justere på egen hånd på trods af, at der ikke står en lærer og fortæller dem, hvad de skal lave her og nu.

Observationen fra et af de første forløb i idrætsundervisningen afspejler det skift, der har været fra tidligere, hvor mange elever blev kontrolleret og instrueret af underviseren. Nu havde eleverne stort ansvar for deres læreprocesser uden at læreren kontrollerede hvad de foretog sig. Denne måde at arbejde på kom især til udtryk i de perioder af året, hvor det var muligt at være i udeområdet, hvor der var masser af plads. I observationerne af de indendørs forløb var gruppedimensionen ikke synlig i samme grad.

Håndteringen af kaos var et element, som var centralt for Ulf. Han havde tidligere været vant til, at eleverne var organiseret klassevis eller i større grupper, hvor han havde overblik over dem. Gruppeorganiseringen indebar, at undervisningen var et struktureret kaos, som han lige skulle vænne sig til.

11.3.3. Underviserroller

Ulf gav udtryk for, at hans didaktiske overvejelser om underviserrollen var begrænsede, idet han mere eller mindre havde kopieret instruktørrollen, som han kendte fra foreningslivet. Derudover havde han fået lidt inspiration fra læreruddannelsen:

Underviseren står og instruerer i lidt taktik og teknik omkring de forskellige discipliner. Og så var vi selv ude og prøve det af. Det er den samme måde, vi kører det på i folkeskolen. Alle boldspillene, jamen dem har vi jo også faktisk kørt mere eller mindre som i foreningerne

Tilgangen kom blandt andet til udtryk i beskrivelsen af den observerede atletikundervisning, hvor Ulf præsenterede, hvad der skulle foregå og på baggrund heraf igangsatte eleverne til at afprøve aktiviteten. Forskellen mellem den observerede undervisning og Ulfs beskrivelse var, at der, i den observerede undervisning, stort set ikke var instruktioner, som relaterede sig til idrætslige færdigheder. Instruktionerne handlede om opmuntringer eller organisatoriske forhold.

Allerede under det første undervisningsforløb (Aktivitetsudvikling) begyndte Bjørn at eksperimentere med en mere vejledende underviserrolle, hvor han i højere grad end tidligere spurgte ind til, hvordan eleverne ville løse nogle af de faglige udfordringer, de stod overfor, når de, i klassen, skulle udvikle aktiviteter til hinanden. Underviserrollen bestod dermed i højere grad i at få eleverne til at reflektere over, hvad de gjorde samt i at stille spørgsmål, der kunne hjælpe dem videre i udviklingsprocessen. Dette gjorde de frem for at komme med det "rigtige" svar, hvilket de hidtil havde gjort som instruktører. Bjørn fortalte, at han især var frustreret i starten, fordi han oplevede, at det var svært at stille gode spørgsmål, der hjalp eleverne videre med udviklingen af et produkt, uden at hans ideer tog over.

11.3.4. Rammefaktorer – undervisningsforløbenes varighed

Undervisningsforløbenes varighed var et af de elementer, jeg hæftede mig ved, da jeg så årsplanen på Rosengårdsskolen (Figur 32). Den viste 13 forskellige idrætsaktiviteter, som eleverne skulle opnå kendskab til i løbet af skoleåret. Denne mangfoldighed medførte, at de længste undervisningsforløb, ifølge årsplanen, var på fire undervisningsgange. Ud fra Ulfs synspunkt var mangfoldigheden baseret på en antagelse om, at eleverne skulle kunne snuse til mange forskellige aktiviteter og derigennem blive motiveret til at "*eleverne selv kan gå ud i foreningslivet og blive eksperter*".

I forbindelse med udviklingsfasen forlængede idrætslærerne forløbene, hvormed de havde en minimumslængde på 6. Dette indebar, at eleverne havde mulighed for at opleve en mere dybdegående tilgang til idræt frem for, at de skulle forholde sig til nye aktiviteter hver måned.

11.4. De didaktiske antagelser (regler)

De didaktiske antagelser handler om nogle af de eksplicite eller implicite regler og normer, lærerne forholdte sig til i idrætsundervisningen. Disse blev synlige undervejs i *Udskolingen i bevægelse*, fordi de blev udfordret gennem afprøvning og udvikling af next practice.

11.4.1. Reglen – kosmos skaber mest kvalitet

I en samtale gjorde Ulf mig opmærksom på, hvorledes lærernes evne til at kontrollere eleverne var en vigtig del af en vellykket idrætsundervisning. I praksis kom dette til udtryk i lærernes måde at organisere eleverne på, hvor de havde valgt klasseorganisering hvor alle eleverne deltog i samme aktivitet. De store grupper indebar blandt andet, at lærerne havde kontrol og styring i forhold til, hvad eleverne foretog sig, hvormed de hurtigt kunne intervenere, hvis eleverne ikke opførte sig, som de skulle. Denne antagelse var dermed baseret på, at et kaotisk læringsrum ikke ville skabe tilstrækkelig læring eller bevægelse hos eleverne.

11.4.2. Reglen – idrætslæreren er eksperten

En af reglerne, der supplerede tanken om kosmos, var antagelsen om, at en god idrætslærer havde veludviklede kropslige færdigheder. Denne tanke tog udgangspunkt i idrætsfagets centrale, men implicite, formål om udvikling af kropslige færdigheder samt det behavioristiske læringsparadigme, som idrætsundervisningen var indlejret i. Derfor var det påkrævet, at man, som idrætslærer, kunne forevise kropslige færdigheder, som eleverne efterfølgende skulle afprøve og udføre i undervisningen. På trods af en konsensus om denne regel, var det, i atletikundervisningen, interessant at observere, at ingen af lærerne foreviste en kropslig færdighed inden for de tre discipliner, som eleverne ellers skulle udføre i undervisningen.

11.5. Fællesskab

Fællesskabet på Rosengårdsskolen har fokus på at belyse, hvordan samarbejdet og relationerne lærerne imellem var befordrende for idrætslærernes personlige og faglige udvikling. Endvidere bar relationen mellem eleverne og lærerne også præg af en intakt tillidsrelation, hvilken skabte gode forudsætninger for udviklingen og afprøvningen af next practice.

11.5.1. Et tillidsfuldt fællesskab

Fællesskabet og det gode teamsamarbejde blev fremhævet af Bjørn, Lene og Ulf. Fællesskabet var udadtil synligt i deres indbyrdes omgangstone, hvor deres samtaler ofte var præget af smil og latter. Men ud over omgangstonen var deres fællesskab også baseret på gensidig respekt og tillid. Dette kom til udtryk, idet lærerne skulle tage nogle chancer med deres udviklede praksis, fordi de ikke kunne være sikre på, at idrætsundervisning ville lykkes. I den forbindelse understregede Lene betydningen af det gode samarbejde med Bjørn og Ulf, fordi hun følte, at *"man ikke er så bange for at gå i gang med noget og gøre noget forkert, fordi man har tillid til dem, man har omkring sig."*

Lærernes indbyrdes tillid til hinanden var dermed et grundvilkår for, at de turde sætte sig selv i en situation, hvor der var risiko for at fejle både over for kollegaer og elever. At turde fejle burde være en principiel del af idrætslærernes virksomhed, idet fejlen er udgangspunkt for udvikling. Det er dog her vigtigt at huske på, at idrætslærerne som

udgangspunkt bliver betragtet som eksperter, hvilket gør det vanskeligt for dem at fejle og lære af de pågældende situationer.

11.5.2. Et enigt fællesskab

Foruden den grundlæggende indbyrdes tillid til hinanden var det tydeligt, at de tre lærere hurtigt blev enige om, hvilke grundlæggende værdier der skulle præge deres idrætsundervisning. Dette kom til udtryk i Bjørns refleksion over samarbejdet:

”Vi kan faktisk godt bare på ganske få meningsudvekslinger blive enige om, hvor det skal bære hen. Så længe vi bare har en ret konkret målsætning, så er vi gode til bare at få flettet de andre ting ind, så det giver mening, og det har en relevans i forhold til vore elever.” (Bjørn)

En af fordelene ved at have samme værdigrundlag har været, at lærerne kunne bruge den sparsomme forberedelsestid på at konkretisere deres overordnede intentioner til konkrete didaktiske handlinger i praksis. Endvidere gav Bjørn udtryk for, hvordan det var lettere at justere de enkelte aktiviteter i løbet af undervisningen, når de på forhånd var afklaret med undervisningens formål. Dette resulterede i, at Bjørn i højere grad følte sig velforberedt.

På Rosengårdsskolen var den enighed om idrætsfagets intention, som idrætslærerne både havde forhandlet sig frem til i workshops samt på skolen, yderst relevant, idet Ulf først begyndte at undervise sammen med Lene og Bjørn i skoleåret 2014/2015. Tilknytningen af Ulf betød, at idrætslærerne undgik at skulle genforhandle deres pædagogiske værdier igen, hvormed de kunne bruge tilknytningen af Ulf til at udvikle en praksis med afsæt i alle de ideer, de havde talt om i løbet af projektet.

Ulf tilførte lærerteamet fornyet energi samt en masse idrætsfaglige ideer, hvilket indebar, at læreteamets samarbejde yderligere blev styrket. Dette skabte ligeledes en øget motivation til at udvikle og kvalificere idrætsundervisningen således, at de pædagogiske tanker og deres praksis i højere grad blev sammenhængende.

11.5.3. Fællesskab med eleverne

Next practice blev overvejende positivt modtaget af eleverne på Rosengårdsskolen. Dette kom både til udtryk i lærernes refleksioner samt i de observationer, jeg havde på skolen. Ydermere påpegede Lene, at eleverne var *”samarbejdsvillige, åbne og interesserede elever, der har gå på*

mod i forhold til de ideer, som vi har præsenteret". Lenes udsagn fremgik mest tydeligt i observationerne i det første forløb, hvor eleverne udviklede aktiviteter på egen hånd. I en af lektionerne, hvor Bjørn ikke kunne være til stede, dækkede en vikar idrætsundervisningen. Som regel plejede eleverne at spille rundbold i en sådan time, men denne gang har eleverne fået at vide, at de selv skal udvikle aktiviteter. Da jeg gik rundt på skolens område var stort set alle grupper i gang med at udvikle på deres aktivitet. Jeg observerede flere gange elevernes koncentrerede arbejde i idrætsundervisningen. Dette blev særligt tydeligt i en lektion i starten af september, hvor jeg foretog min sidste observation på Rosengårdsskolen:

Bjørn og Ulf er i gang med at fortælle om det forestående forløb, mens jeg kigger mig omkring i aulaen, hvor alle elever i 9. klasse er samlet. I løbet af de to år, hvor projektet har varet, har jeg ikke tidligere mødt elever, der er i stand til at lytte så koncentreret, som eleverne gør nu. Drengene og pigernes opmærksomhed er rettet 100% mod Bjørn og Ulf. Og der er underligt nok ingen drenge, der afbryder eller småslås rundt omkring i lokalet. Jeg er meget imponeret.

I den sidste lektion, jeg observerede på Rosengårdsskolen, sad eleverne i grupper og arbejdede med udvikling af træningsplaner til deres selvtræningsforløb, *Bootcamp*. Eleverne arbejdede fokuseret og spurgte Ulf og Bjørn til råds, når de havde faglige spørgsmål. Engang imellem opsøgte nogle drengegrupper Bjørn og Ulf for at høre, om de kunne komme i gang med at træne. Afhængig af om de havde løst opgaven om at udforme en træningsplan, fik de lov til at påbegynde træningen. De fleste af drengegrupperne fik besked på at være mere konkrete i deres træningsplaner. Pigerne havde mindre travlt med at påbegynde træningen og virkede mere omhyggelige med den stillede opgave.

Generelt var der en god stemning blandt både drenge og piger. Eleverne var overordnet set positive over for next practice, hvilket kan hænge sammen med, at de synes, at det var sjovt, anderledes og lærerigt i forhold til den vante idrætsundervisning. Samtidig kan den positive oplevelse også være influeret af, at eleverne blev undervist af Bjørn og Lene i andre fag, hvorfor det må antages, at der som udgangspunkt var en god relation lærere og elever imellem.

11.6. Arbejdsdeling

Arbejdsdelingen handler om, hvordan lærerne fordeler arbejdsopgaverne mellem sig både i idrætsundervisningen og forberedelsen af denne.

Forud for interventionen foregik størstedelen af undervisningsplanlægningen i frikvarterer, hvor lærerne uddelegerede arbejdsopgaver samt ansvarsopgaver i forhold til afviklingen af idrætsundervisningen. Arbejdsdelingen havde dermed primært karakter af, at opgaver blev fordelt til lærerne uden, at der var fokus på kommunikation om, hvad eleverne skulle lære i den pågældende undervisning.

I idrætsundervisningen var arbejdsdelingen ligeledes præget af organiseringen, hvor lærerne havde ansvaret for den "station" de fik tildelt eller den klasse, som de skulle arbejde med. Denne opdeling af arbejdet bevirkede, at den eneste kommunikation, der var mellem lærerne, foregik, når eleverne skulle skifte fra en aktivitet til en anden. I den resterende tid passede hver lærer sin egen aktivitet.

Arbejdsdelingen på Rosengårdsskolen har været interessant at undersøge, fordi forudsætningerne ændrede sig markant i skoleåret 2014/2015, hvor Ulf erstattede den idrætslærer, der ikke deltog i projektet, og derfor blev indlemmet i lærerteamet i 9. klasse. Arbejdsdelingen ændrede sig fra kun at omfatte Lene og Bjørn i skoleåret 2013/2014 til at bestå af en trekløver i de sidste tre måneder af projektet. Dette skulle vise sig at være essentielt for både skolen og for projektets udvikling og bæredygtighed på skolen.

11.6.1. Det samarbejdende lærerteam

Arbejdsdelingen mellem Bjørn og Lene og med Ulf på sidelinjen fungerede udmærket i skoleåret 2013/2014. Rammerne for udviklingen af idrætsundervisningen blev optimeret i skoleåret 2014/2015. Ulf beskrev de ændrede forhold i det nye team:

"Vi er lige pludselig tre, som har nogenlunde fælles forforståelse for, hvordan det her next practice kan praktiseres med vores elever. Det giver mig en kæmpe energi, men også ift. det her, fordi vi nu lige pludselig sidder tre med samme gruppe elever, når vi er samlet her. Vi kan lige pludselig samarbejde mere, end vi har kunnet tidligere, fordi vi har været på to forskellige teams." (Ulf)

Teamets samarbejde var især baseret på den pædagogiske udviklingstrang, som Ulf og Allen begyndte at udvikle i løbet af sommeren 2014. Her fik de endelig mulighed for at afprøve mange af de ideer, som de havde drøftet i løbet af workshops, men som var svære at realisere i praksis. Det er udfordrende at dokumentere den energi, som Ulf gav udtryk for, men jeg noterede ofte i mine workshops, at Bjørn og Ulf havde en god energi sammen. Dette kom for eksempel til udtryk, da jeg skulle observere på skolen, hvor jeg som regel fandt dem ved

samme bord i lærerværelset. For mig tydeliggjorde dette, at der var en god arbejdsrelation, som både fungerede i og uden for undervisningen.

Det var interessant at følge Rosengårdsskolen, fordi Ulf fik mulighed for at arbejde på forskellige lærerteams i projektfasen. Ulf samarbejdede både med lærere, som var tilknyttet projektet men også med kollegaer, der ikke var tilknyttet projektet. Her var det en stor udfordring for Ulf at få kollegaerne med på at udvikle idrætsundervisningen. For Ulfs vedkommende handlede det ydermere om, at han var sikker på at blive tovholder for udviklingen og dermed den ansvarlige for at planlægge og organisere idrætsundervisningen uden hjælp og sparring fra sine kollegaer. Da samarbejdet med andre kollegaer ikke resulterede i samme positive energi, begyndte Ulf at overveje, hvorvidt han reelt set ønskede at udvikle idrætsundervisningen:

”Orker vi at kaste al den her energi ind i det her, får vi egentlig noget ud af det selv, og kan det overhovedet lade sig gøre? Hvor vi nu sidder med et smil på læben og snakker om det og tænker: ”hold kæft, hvor er det fedt, vi er kommet i gang med det her.” Så vi har fået en helt anden energi i forhold til faget og en mere positiv tilgang til de ændringer, vi er fælles om at skabe.”(Ulf)

Centralt i fortællingerne fra Rosengårdsskolen står det fællesskab, der har været omkring udviklingen af idrætsundervisningen. Det forbedrede samarbejde har resulteret i, at lærerteamet arbejder meget mere professionelt end tidligere. Der er især sket en forandring i planlægningsprocessen forud for idrætsundervisningen, hvilken endvidere smitter af på den praksis, der foregår i løbet af lektionen.

Lærerne påpegede betydningen af, at fællesskabet havde skabt tryghed til at turde kaste sig ud i en udviklingsproces. For Ulfs vedkommende var det en hæmsko i skoleåret 2013/2014, at han ikke var en del af lærerteamet med Bjørn og Lene, idet han ikke havde energi til at tage både initiativet og ansvaret for udviklingen af idrætsundervisningen sammen med et andet lærerteam.

11.7. Resultat af next practice idrætsundervisningen

Resultatet har fokus på de samlede forandringer, der, som følge af idrætslærernes deltagelse i *Udskolingen i bevægelse*, er sket i idrætsundervisningen samt i hvilket omfang det er lykkedes at engagere flere elever i idrætsundervisningen.

Først og fremmest kunne jeg med afsæt i egne observationer samt idrætslærernes iagttagelser konkludere, at flere elever var engagerede i idrætsundervisningen sammenlignet med tidligere. I min afsluttende observation oversteg elevernes engagement mange af de forventninger, jeg havde til deres nysgerrighed, koncentration og ihærdighed med at løse lærerens stillede opgaver. Samtaler med lærerne bekræftede, at det ikke blot var et enkeltstående tilfælde, at eleverne opførte sig eksemplarisk på denne måde. Observationer året forud for min afsluttende observation viste ligeledes elever, der på trods af en vikar, arbejdede selvstændigt med nogle opgaver, de havde fået uddelegeret af Bjørn. Dette gjaldt elever med meget såvel som lidt idrætslig erfaring. Med henvisning til SPIF rapporten var der således elementer i next practice, der så ud til at være i stand til at løse idrætsundervisningens udfordring med at tilgodese de idrætserfarne såvel som de idrætsuoverfarne elever.

Et andet resultat var idrætslærernes øgede didaktiske refleksivitet samt evne til at omsætte ideer til didaktiske handlinger. Forud for projektet var en af idrætslærernes udfordringer manglende sammenhæng mellem formål og didaktiske handlinger. På den ene side havde lærerne et ønske om, at eleverne skulle være i bevægelse og blive motiveret til at dyrke mere idræt. Men på den anden side stod eleverne i kø i størstedelen af den observerede undervisning og ventede på at få målt deres præstationer i atletik. Denne manglende sammenhæng skyldtes i høj grad, at lærerne kun brugte frikvarteret til at "planlægge" idrætsundervisningen, og at lærerne dermed ikke havde haft en idrætsfaglig diskussion gennem mange år. Som resultat heraf var målet med idrætsundervisningen implicit, og de didaktiske handlinger var præget af rutiner fra tidligere praksis frem for bevidste didaktiske valg. Idrætslærernes deltagelse i *Udskolingen i bevægelse* indebar, at idrætslærerne ændrede deres "mindset" og udviklede en idrætsundervisning, hvor der, gennem projektet, blev arbejdet med at skabe bedre sammenhæng mellem pædagogiske ideer og didaktiske handlinger. Som følge af at idrætslærerne på Rosengårdsskolen lykkedes med dette, udtalte Bjørn, at han havde genfundet glæden ved at undervise og endelig var blevet den idrætslærer, han altid havde ønsket at være.

Jeg vil derfor vove den påstand, at formålet for idrætsundervisningen er blevet mere komplekst, idet undervisningen rummer flere facetter end tidligere, hvorfor jeg betragter forandringen på Rosengårdsskolen som værende radikal. Som beskrevet tidligere i afsnittet, har lærerne ændret på en række idrætsdidaktiske rutiner og vaner. I stedet for blot at bygge

videre på tidligere vaner og rutiner, har lærerne snarere vendt rundt på de antagelser, som deres tidligere praksis tidligere var funderet i. Forandringen på Rosengårdsskolen sker endvidere som en kollektiv virksomhed, hvor lærerteamet med Bjørn og Ulf som primus motorer, skaber en ny kollektiv virksomhed i idrætsundervisningen. Som det fremgår i kapitlets afsnit, er der ikke blot tale om ændringer inden for nogle få kollektive områder, men om at samtlige analyseparametre i virksomhedssystemet er blevet ændret som følge af deltagelsen i workshops og forhandlinger på skolen. Sluttelig har jeg ligeledes dokumenteret, at en række next practice principper som *Idræt skal både være til hoved og krop, det lange undervisningsforløb* blev implementeret i idrætsundervisningen på Rosengårdsskolen. I efteråret 2015 deltog jeg endvidere i en workshop, hvor Bjørn og Ulf formidlede deres faglige og personlige erfaringer fra *Udskolingen i bevægelse* til andre idrætslærere i kommunen. Med afsæt i det foreliggende datamateriale er der stor sandsynlighed for, at next practice er blevet konsolideret i lærerteamets idrætslærergerning. Derudover var en række af idrætslærerne på Rosengårdsskolens mellemtrin og udskoling i færd med at gennemføre Bjørns og Ulfs udviklede undervisningsforløb, hvilket indikerer, at der er skabt forudsætning for at next practice videre kan implementeres på store dele af skolen.

11.8. Sammenfattende analyse

I den sammenfattende analyse vil jeg med afsæt i Engeströms fire spørgsmål: hvem lærer, hvad lærer de, hvordan lærer de og hvorfor lærer de, samle op på virksomhedssystemets enkelte dele. I denne syntese beskriver jeg de komplekse mønstre, der resulterede i, at idrætslærerne på Rosengårdsskolen gennemgik en ekspansiv læringscyklus.

11.8.1. Opgøret med historicitet

Med afsæt i Engeströms begreb *historicitet* har dette afsnit fokus på idrætslærernes opgør mod de idrætsdidaktiske rutiner og praksisser, som de var indlejret i.

Ulf forholdt sig allerede tidligt i udviklingsprocessen kritisk til sin egen praksis og erkendte, at der var nogle traditioner, der skulle brydes. For Ulfs vedkommende handlede det om, at undervisningen havde været bygget op omkring antagelser, som *"kaos er ødelæggende for idrætsundervisningen"*. Med kaos menes her, at Ulf foretrak en idrætslærerrolle, der var styrende, hvormed han vidste, hvor undervisningen ville ende. Denne antagelse af god

idrætsundervisning måtte han i løbet af projektet revidere, idet afprøvningen med gruppearbejde og en mere vejledende underviserrolle viste sig at være frugtbar i forhold til at engagere eleverne og give dem rammer til at tilegne sig idrætsfaglig læring. I forlængelse heraf opstod der ligeledes en relevant observation, idet Ulf opdagede, at den styrende undervisning, som han ellers foretrak, var kontraproduktiv i forhold til at give eleverne mere indflydelse i undervisningen. I relation hertil udtalte Ulf at: *"eleverne er eksperter i egen praksis."* Dette medførte, at Ulf erkendte betydningen af elevernes egne erfaringer, og af at involvering af elevernes erfaringer blev centralt i hans nye måde at agere underviser på. Disse erkendelser førte til et opgør med underviserrollen som instruktør til fordel for underviseren som vejleder og konsulent. Endvidere indebar dette et opgør med den styrede¹⁶ undervisningen, hvor læreren kontrollerer hele undervisningen, og kommunikationen udelukkende går fra lærer til elev.

11.8.2. Det trygge og tillidsfulde rum for ekspansiv læring

Refleksionen over egen praksis var imidlertid ikke tilstrækkelig for den ekspansive læreproces hos lærerne på Rosengårdsskolen. Med afsæt i afsnittet vedrørende fællesskab (Afsnit 0) og idrætslærernes engagement (Afsnit 0) beskrev lærerne den store betydning, samarbejdet havde for deres udvikling.

Samarbejdet handlede både om, at idrætslærerne gennem diskussioner og refleksioner fik skabt en fælles idrætspædagogisk retning, som de kunne sigte imod. Denne retning var vigtig, idet lærerne herved kunne bruge deres sparsomme tid på skolen til at udvikle praksis. Det trygge og tillidsfulde fællesskab var netop her centralt, idet afprøvningen af next practice bevirkede, at lærerne vovede sig ud i en praksis, hvor de ofte manglede tidligere erfaringer til at læne sig op af. I forbindelse hermed var trygheden og tilliden afgørende for, at de turde dette vovestykke.

¹⁶ Den "styrede" undervisning er imidlertid ikke retvisende forskel mellem instruktøren og vejlederen. Der er styring i begge roller men foregår på forskellige måder. Et andet ord for instruktøren kunne være kontrollerende idet instruktøren er forankret i et behavioristisk læringsparadigme, hvor man antager at man kan forudsige og dermed kontrollere elevens læringsbane.

11.8.3. Flere lærere skal trække og udvikle i samme retning

Datamaterialet på Rosengårdsskolen tydeliggør, at udvikling af nye idrætsdidaktiske handlinger ikke blot indebærer, at lærerne er positive over dette, men også at der er flere lærere, der går aktivt ind i udviklingsprocessen. Udviklingsprocessen på Rosengårdsskolen var særligt interessant at følge på grund af den eksplosive forandring, der skete i starten af skoleåret 2014/2015, hvor Ulf blev tilknyttet til lærerteamet. Det er vanskeligt at udpege en enkelt faktor, der resulterede i, at idrætslærerteamet for alvor ændrede idrætspraksis efter Ulf's tilknytning. Et bud på dette kunne dog være, at to ligesindede i ånd og handlekraft er en vigtig forudsætning for at ændre idrætsundervisningen.

Ulf's samarbejde med et andet undervisningsteam var præget af nysgerrighed og de ville, såfremt Ulf påtog sig alt arbejdet, gerne indgå i afprøvning af next practice. Dette indbefattede dog, at Ulf både skulle planlægge og koordinere og ikke mindst genforhandle idrætsundervisningens pædagogiske retning alene. Dette var både en tidskrævende og energitømmende proces, idet kollegaerne ikke havde samme positive indstillinger over for next practice, som Ulf havde. Da dette imidlertid var en for stor arbejdsbyrde for Ulf, påbegyndte han først udviklingen og afprøvningen af next practice, da han blev tilknyttet lærerteamet med Bjørn og Lene.

Hos Bjørn og Lene var udviklingen i foråret 2014 stagneret, fordi Bjørn med kort varsel fik suppleret sit almindelige skema med en 9. klasse i dansk, som han skulle føre til eksamen. Dette var en for stor opgave til, at Bjørn samtidig kunne afse tid til at udvikle next practice sammen med Lene. På trods af åbenhed over for projektets intentioner skete der dermed ingen radikale ændringer, før Ulf blev tilknyttet til underviserteamet, hvor han i samarbejde med Bjørn kunne udvikle fundamentet for radikal forandring af idrætsundervisningen.

Med henvisning til Bateson giver Engeström udtryk for at double bind situationer, hvor deltagerne oplever modsætningsfyldte krav, er drivkræfterne bag ekspansiv læring. I *Udskolingen i bevægelse* blev deltagerne ikke konfronteret med situationer fra praksis, som Engeström beskriver det i sin egen teori. Dette fravalgte jeg, da lærerne fra offentligheden, gennem medier, undervisningsministeriet og dele af forskningen, var udsat for en del kritik af deres lærergerning. I stedet for blev lærerne mødt med "hvorfor" spørgsmålene fra de deltagende studerende, som fik lærerne til at reflektere over deres handlinger. Dette udløste

blandt andet et modsætningsforhold i forhold til deres valg af underviserrolle. Historisk set var lærerne forankret i en instruktør og mesterlærer rolle, hvor de var eksperter og havde svar på elevernes spørgsmål. I next practice forudsatte elevinvolveringen i højere grad en vejledende underviserrolle, hvor lærerne skulle facilitere læring hos eleverne ved i højere grad at stille nysgerrige og åbne spørgsmål, uden at de selv på forhånd kendte svaret.

12. Case 4 – Idrætslærerteamet på Paarup Skole

I dette kapitel argumenterer jeg for en række modsætninger, der har været hæmmende for lærernes udvikling af ny didaktisk praksis og deraf også medvirkende til, at der, på trods af det lange udviklingsforløb, kun blev foretaget småjusteringer af idrætslærernes praksis. Jeg argumenterer med afsæt i Engeströms analysebegreber, *objekt, subjekt, medierende artefakter, regler, fællesskab og arbejdsdeling samt resultat*, hvilke jeg har brugt som ramme til at dokumentere idrætslærernes didaktiske handlinger og udviklingen af samme på *Paarup Skole*. I kapitlets opsummerende analyse samles delafsnittene til en syntese, hvor jeg med afsæt i Engeströms fire centrale spørgsmål til læring: *hvem lærer, hvad lærer de, hvordan lærer de, og hvorfor lærer de*, argumenterer for, at udviklingen har været hæmmet af forskellige idrætsfaglige logikker internt i idrætslærergruppens samt eksternt i forhold til next practice. Endvidere har lærernes samarbejdskultur været hæmmende for udvikling og afprøvning af next practice.

12.1. Idrætslærernes formål med idrætsundervisningen (Objekt)

I dette afsnit belyser jeg, hvordan idrætslærernes formål med idrætsundervisningen var tredelt med fokus på at få sved på panden, konkurrence og disciplinering. Desuden viser jeg, i afsnittet, at Sofie og Kenneth havde forskellige grundlæggende intentioner med idrætsfaget. Sluttelig skitserer jeg, hvordan der er sket en udvikling af holdningerne til idrætsfaget samt en bevægelse fra implicite til eksplicite mål.

Ved projektets start lagde lærerne vægt på, at idrætsundervisningens formål var; 1) at aktivere alle eleverne og give eleverne sved på panden og 2) at eleverne skulle gå i bad og 3) konkurrence. Lærernes fokus på "sved på panden" kom for eksempel til udtryk i Kenneths begrundelse for at vælge boldspil:

[...] ved at lave boldspil får man måske også aktiveret de drenge, der er de største problemer i skolen. Hvis de ikke er aktive, begynder de at lave ballade. Og pigerne, der ikke gider spille bold, de laver ikke ballade. Så hvis man har passiviseret de drenge, så bliver det en god undervisning. (Kenneth)

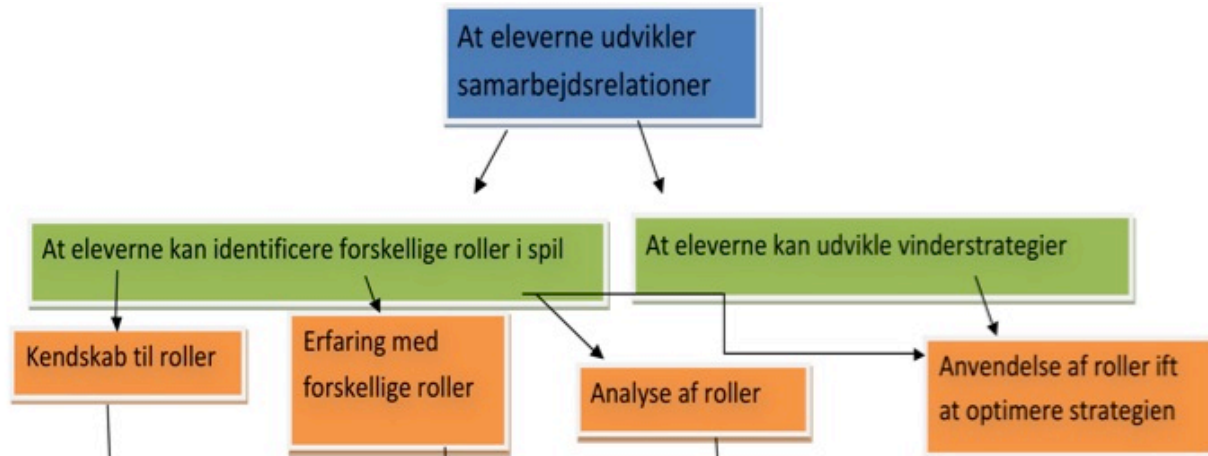
Citatet er udtryk for, at konflikter var en potentiel udfordring for at få et højt aktivitetsniveau og dermed en god undervisning. At undervisningen "bliver god" skulle derfor forstås som en

undervisning uden afbræk med henblik på at eleverne skulle have så meget sved på panden som muligt.

Desuden var lærerne optagede af, at eleverne gik i bad efter idrætstimerne. Når lektionerne var overstået, placerede lærerne sig tæt på idrætshallens udgang, hvor de kunne inspicere, om eleverne havde været i bad. Kenneth bekræftede det store fokus på badning, da han fortalte om sit møde med skolen for nogle år siden, hvor han fik indtrykket af, at det "*handlede mest om at alle skulle bevæge sig hele tiden og at alle skulle i bad*". I den forbindelse understregede Kenneth, at badningen optog ham i mindre grad, og at han vurderede, at der var andre områder, som han hellere ville have fokus på.

Konkurrencelogikken kom både til udtryk i undervisningens organisering, hvor to hold dystede mod hinanden samt i Paarup Skolens traditionelle juleturnering, hvor 6. – 9. klasserne skulle konkurrere mod hinanden i forskellige idrætsaktiviteter. Turneringen, som Sofie i sin tid havde udviklet, var ikke en del af *Udskolingen i bevægelse*, men lærerne valgte at forkorte et af de undervisningsforløb, som var en del af projektet, for at give eleverne mulighed for at forberede sig til juleturneringen. Juleturneringen havde stor prestige blandt eleverne, hvorfor det var vigtigt at vinde turneringen. På baggrund heraf stillede de forskellige klasser ofte op med de bedst egnede elever, hvormed der var størst sandsynlighed for at præstere bedst. Da Kenneth i løbet af turneringen blev spurgt ind til, om alle elever havde en god dag under juleturneringen, gav han udtryk for, at det nok var "*de dygtigstes fest*". Kenneths svar tog afsæt i, at en del elever, som kun havde fået begrænset spilletid i juleturneringen, tilsyneladende havde forladt arrangementet. Juleturneringens fokus på konkurrence indebar dermed, at den tilgodeså gruppen af de idrætserfarne elever på bekostning af de mindst erfarne elever, som ikke fik mulighed for at udfolde sig kropsligt.

Idrætslærernes udvikling fra implicite til eksplicite formål med idrætsundervisningen blev tydelig i deres forløbsbeskrivelser. Ved projektets indledning havde lærerne hverken årsplan eller lektionsplaner, hvor undervisningsforløbenes formål eller lektionernes mål fremgik.



Figur 34: Kenneths målhierarki fra 3. undervisningsforløb

Ekspliciteringen kom for eksempel til udtryk gennem udvikling af et målhierarki (Figur 34), hvor lærerne fik afgrænset undervisningens fokus ved at tydeliggøre formål (blå kasse) såvel som mål (orange kasser), og derigennem begyndte overvejelserne i forhold til en rød tråd i undervisningsforløbene.

Den fælles planlægning af idrætsundervisning og eksplicitering af formål indebærer, at Kenneth og Sofie yderligere blev opmærksomme på, at de havde forskellige holdninger til idrætsundervisningen, idet de på trods af fælles formulerede formål, fortolkede dem vidt forskelligt i praksis. Dette ses i nedenstående interviewudsagn fra Kenneth:

"Jeg havde ikke noget overordnet mål med, at eleverne selv skulle være dommere, det syntes jeg slet ikke var noget af det, vi arbejdede med. Og lige pludselig så var det eleverne, som skulle styre kampene, dømme spillet selv. Det var slet ikke mit mål i de lektioner." (Kenneth)

Kenneth beskrev, hvordan han i løbet af lektionen havde observeret, hvordan Sofie og Niels havde fået eleverne til at være dommere i kampene, hvilket undrede ham, da han ikke mente, at det var en del af forløbets formål. De forskellige tolkninger tog afsæt i nogle forskellige idrætsdidaktiske præferencer, som især blev tydelige under workshop 6 og i den efterfølgende afprøvning af deres praksis. I workshop 6 havde lærerne fået frie rammer til at udvikle deres egne undervisningsforløb frem for at samarbejde om et fælles undervisningsforløb. Kenneth fokuserede i sit undervisningsforløb på at samarbejde i strategispil (se Figur 34), mens Sofies opmærksomhed var rettet mod at lære at tælle og holde takten i et dans og bevægelsesforløb. Med andre ord havde Sofie fokus på, at eleverne skulle

lære kropslige færdigheder, mens Kenneth var mere optaget af elevernes interaktion og udviklingen af de strategiske færdigheder.

I løbet af projektet var det ikke muligt at afdække større forskelle mellem den praksis, der gik forud for projektet samt idrætslærernes praksis ved projektets afslutning.

12.2. Idrætslærernes motivation og engagement (Subjekter)

Med afsæt i Engeströms begreb *subjekter* handler det næste afsnit om lærernes motivation og engagement, samt hvordan de oplevede deres udvikling i løbet af projektet. Afsnittet har fokus på, hvordan Paaruplærernes motivation var til stede i nogle af projektets faser, mens de i andre dele af projektet havde svært ved at se relevansen og meningen med udviklingen af next practice.

12.2.1. Lærernes motivation ved projektets start

Lærernes motivation i forhold til idrætsundervisningen var nogenlunde intakt ved projektets start. Sofie var mest eksplicit om sin motivation i forhold til faget og gav udtryk for, at hun forsøgte at holde sig så opdateret som muligt. Ligeledes gav hun udtryk for, at hun de seneste år ikke havde haft meget fokus på forandring af idrætsundervisningen, og at hun havde nedprioriteret indholdsområder som for eksempel dans og det ekspressive, som hun ellers brændte en del for. Kenneth og Niels var til tider lidt utilfredse med situationen i idrætsundervisningen, og de følte, at de havde for lidt tid til at gøre noget ved fagområdet. Samlet set var idrætslærernes indgang til projektet, at de var nysgerrige på, hvordan det kunne skabe en merværdi for dem.

12.2.2. Sofies kamp om overbevisning

I "Sofies kamp om overbevisning" fokuserer jeg på, hvordan Sofies idrætslæreridentitet blev en udfordring for at kunne engagere sig yderligere i afprøvningen og udviklingen af next practice.

I løbet af projektet oplevede Sofie en indre konflikt og usikkerhed, hvilken resulterede i, at "*det tog mig lang tid at blive overbevist om den her måde at undervise på.*" Den lange vej til Sofies overbevisning var tæt forbundet med, at hun midtvejs i projektet (WS 6)

erkendte, at det var en langsommelig udviklingsproces, hun måtte igennem, da hendes læreridentitet skulle genopfindes. Processen bevirkede, at hun oplevede en usikkerhed i forhold til sin idrætsundervisning, hvor hun beskrev situationen som følgende:

”Jeg har det faktisk stadigvæk lige så svært som eleverne, og det er måske også derfor, at det er lidt svært for mig at få det formidlet. Det er ikke, fordi jeg ikke tror på projektet, for det gør jeg. Men jeg føler mig ikke klædt nok på, på en eller anden måde, og jeg er heller ikke selv blevet helt omvendt.” (Sofie)

Sofie var udfordret med den nye idrætsundervisning, hvilket ifølge hende hang sammen med, at hun havde *”svært ved at lave om på 20 års praksis, som jo egentlig i bund og grund har fungeret”*. Sofie beskrev således, hvordan hun, gennem projektet, var endt i et dilemma. På den ene side synes hun godt om projektets idé, men samtidig havde hun svært ved at give slip på en praksis, som hun vurderede havde fungeret godt hidtil, og hvor hun tilmed var sikker i sit stof og sin tilgang til faget. Sikkerheden i det faglige stof var et centralt aspekt i Sofies professionelle virke, hvorfor hun i særdeleshed var udfordret ved at skulle undervise med afsæt i next practice principper, som hverken var færdigudviklede eller konkrete didaktiske handlingsanvisninger:

”Men jeg kan også godt mærke, at jeg har brug for mere tid, jeg føler mig slet ikke ordentlig klar. Jeg slås lidt med, at jeg gerne vil. Når jeg går ned til alle andre former for undervisning og formidler mit stof, så er jeg meget sikker. Hvor jeg virkelig har følt mig klædt af på en eller anden måde her. Det har været en stor udfordring.” (Sofie)

Begrebet multivoicedness kan forklare Sofies tvivl og den slåskamp, hun har med sig selv i forhold til next practice. På den ene side kunne Sofie se nogle muligheder i next practice, men samtidig var hun udfordret ved, at hun havde brug for et kontrolleret og velorganiseret læringsrum, hvor hun vidste, hvad eleverne skulle lære, og hvor hun havde svarene på elevernes spørgsmål. Det var med afsæt i disse præmisser, at Sofie havde levereret en velfungerende undervisning i mange år. Modsætningsforholdet opstod, fordi next practice indebar, at lærernes underviserrolle var mindre kontrollerende, og at eleverne i højere grad skulle have styring med dele af undervisningen.

Sofies idrætslæreridentitet blev ligeledes udfordret, fordi hun oplevede sig selv som en lærer, der var udviklingsorienteret og fornyende. Sofies fornyelse var imidlertid afgrænset til idrætsundervisningens indhold, idet hun holdt sig opdateret på nyt fagligt stof, hvilket

kommer til udtryk i det følgende: *"Min ambition som lærer har altid været, at eleverne skal præsenteres for en ny disciplin hvert år. Et år var det rope skipping, et andet år var det stomp. Så jeg har på en eller anden måde prøvet at forny mig."* (Sofie)

Det fornyende element i next practice var også rettet mod indholdet, men hovedvægten af fornyelsen var udviklingen af didaktiske principper, der udfordrede især undervisningens mål samt organiseringen af læreprocesser som for eksempel graden af elevinvolvering og anvendelse af mere vejledende underviserroller.

Inden for disse didaktiske aspekter var Sofie ikke fornyende men reproducerende, og hendes mangeårige erfaringer inden for eliteidræt var derfor i højere grad en hæmsko end en faglig ballast, som hun kunne bruge hensigtsmæssigt i projektet. Det var dog først i løbet af *Udskolingen i bevægelse*, at hun blev bevidst om, at hun, som tidligere eliteidrætsudøver, var bærer af nogle værdier og didaktiske rutiner, som havde fokus på kropslige færdigheder og konkurrence. Disse værdier og didaktiske rutiner harmonerede ikke med next practice, hvor eksempelvis kreativitet, innovation, sociale kompetencer og refleksion over praksis indgik i undervisningens formål.

Udfordringen bestod derfor i, at Sofies skiftede fra at være kompetent lærer med solid faglighed og *en generel oplevelse, af hvor der var mange forløb, hvor jeg virkelig har følt, at jeg har lykkedes*", til en usikkerhed omkring hendes faglighed, hvor hun *"har haft sådan lidt sommerfugle i maven, når vi gik derover og tænkte: Gud, gad vide, hvor det her ender henne, og hvordan tager eleverne imod det her, og hvordan reagerer de"*. Sofies idrætslæreridentitet blev således udfordret, fordi hun betragtede sig selv som en forgangslærer inden for idrætsfaget, men i løbet af projektet erfarede hun, at hendes fornyelse var begrænset til nogle få didaktiske områder, som tog afsæt i en sportslogik. Endvidere blev Sofies idrætslæreridentitet udfordret, idet hun nu manglede erfaringer og didaktiske værktøjer til at opnå den tryghed og kompetence inden for faget, som hun tidligere havde haft. På trods af de ovenstående udfordringer udtalte Sofie i den afsluttende fortælling, at hun: *"... hele tiden har set det som en gave at være med i det her projekt."*

Sofies møde med next practice er udtryk for multivoicedness og modsætninger. På den ene side forsøgte Sofie at bevare sin idrætslæreridentitet som "den gode idrætslærer", der havde styr på fagligheden. På den anden side oplevede hun dog, at den idrætslæreridentitet hun havde skabt i løbet af mange års idrætslærergerning, var under transformation på grund af en ny praksis, som var baseret på en logik, hvor hendes

kompetencer som instruktør og hendes kropslige færdigheder ikke var tilstrækkelige til at begå sig som idrætsunderviser.

12.2.3. Overhalede virkeligheden projektet?

I dette kapitel beskriver jeg, hvordan Kenneths motivation i projektet blev påvirket af et dilemma, hvor han skulle vælge mellem folkeskolens virkelighed eller det lange seje træk, hvor han skulle udfordre virkeligheden med next practice visioner om idrætsundervisningen. Kenneth illustrerede sit engagement som en kurve, hvor han bevægede sig mellem to poler. I sin afsluttende fortælling beskriver Kenneth det som en proces, hvor han mener, at *Udskolingen i bevægelse* var "det mest spændende jeg har været med til i mit lærerliv" mens han på den anden side tænkte "Har vi slået det her fag ihjel? I workshops tænkte vi, at vi har fundet de vise sten og tilbage på skolen tænkte jeg, det er døden for idræt, fordi eleverne var så lidt motiveret. Kenneth beskrev to kontekster med to forskellige scenarier, hvor han på den ene side oplevede, at alt kunne lade sig gøre under workshops, mens virkeligheden på skolen så anderledes ud, fordi elevernes modtagelse af next practice ikke var positiv. På baggrund af dette var Kenneth skeptisk i forhold til fremtiden for next practice, da han i den afsluttende fortælling gav udtryk for, at han ville ønske at "pilen gik opad, men jeg kan også se mange ting, der peger den anden vej. Det kræver selvfølgelig noget af mig selv, men det er også virkeligheden, at jeg skal spille det op imod." Kenneths skepsis over for fortsat udvikling af next practice var forankret i flere aspekter. For det første havde idrætsfaget ved skoleåret 2014/2015 fået en ny bekendtgørelse, hvor 9. klasserne (projektklasserne) skulle afslutte faget med en ny afgangsprøve. Afgangsprøven var ny for alle parter, hvilket betød, at idrætslærerne ikke kunne trække på nogle erfaringer og skulle bruge lang tid på at sætte sig ind i afgangsprøvens formalia for at forstå, hvordan den skulle praktiseres. For det andet trådte lærernes nye arbejdstidsaftale i kraft, hvilket indebar mere undervisning og mindre forberedelse. Dette forringede udviklingsvilkårene for idrætslærerne. Det sidste aspekt havde betydning for relationen til eleverne og den modstand, som Kenneth havde oplevet i nogle af idrætslektionerne. Det var et spørgsmål om, hvorvidt han havde lyst til at udfordre idrætsundervisningen på skolen i en sådan grad, at han frygtede, at eleverne kunne miste lysten til at bevæge sig.

Kenneths valg mellem "virkelighed" og "vision" tog afsæt i et enten langsigtet eller kortsigtet valg. Det langsigtede valg var en idrætsfaglig vision, som (måske) kunne skabe en bedre undervisning, men som sandsynligvis også var forbundet med en modstand fra eleverne. Det kortsigtede valg handlede om den nye bekendtgørelse, hvor der var specifikke læringsmål, som eleverne skulle mestre til de kommende afgangsprøver. Med afsæt heri var en af Kenneths konklusioner på projektet: *"Jeg har fået en masse gode visioner med, men hvis vi spiller dem op imod virkeligheden, så mister de lidt deres glans og værdi. Så jeg tænker lidt, om virkeligheden har overhalet det her projekt."*

12.2.4. Ændring af lærernes holdninger

På trods af de, ovenfor beskrevne, udfordringer, tvivl og skiftende motivation undervejs i projektet, udviklede lærerne på Paarup Skole sig. Udviklingen var især forbundet med et perspektivskift af idrætslærernes holdninger, hvilket Niels skitserede i følgende udtalelse: *"Fokus har ændret sig noget fra at gå fra aktiviteten og så over i gruppedynamikken, den gode medspiller, fairplay, samarbejde og den slags ting." Det ændrede perspektiv ændrede ikke idrætslærernes praksis markant, men bidrog til at idrætslærerne blev mere bevidste om, hvad de stod for som idrætsundervisere, og hvad de ville med faget.*

12.3. Didaktiske handlinger (medierende artefakter)

Hiim og HIPPES didaktiske kategorier er udgangspunktet for analysen af lærernes didaktiske handlinger (medierende artefakter). Afsnittet afspejler, hvordan idrætslærernes didaktiske handlinger kun ændrede sig i begrænset omfang, samt hvordan Sofies og Kenneths forskellige tilgange til idrætsundervisningen indebærer modsætninger. De didaktiske handlinger er her beskrevet som isolerede handlinger, hvilket skal ses i lyset af de virksomhedsteoretiske analyseparametre, der ligger til grund for afsnittet. Dette er selvfølgelig en forsimpning af en kompleks praksis med overlap og modsætninger mellem de forskellige parametre.

12.3.1. Lektionernes indhold

Idrætslærernes valg af idrætsaktiviteter understøttede ikke (altid) lærernes ambitioner om at "have sved på panden". Endvidere synliggjorde idrætsaktiviteterne forskellige præferencer

hos henholdsvis Kenneth og Sofie, hvor Sofie var mere orienteret mod traditionelle idrætsaktiviteter, mens Kenneth var mere optaget af alternative idrætsaktiviteter.

Idrætslærerne havde alle en baggrund inden for fodbold eller håndbold, hvilket også kom til udtryk i Niels' beskrivelse af idrætsundervisningens indhold forud for projektets afprøvningsfase:

Vi spiller måske mest forskellige former for boldspil, tror jeg. Men jeg synes også, at vi prøver at lave andet for eksempel noget opvarmning med løb, og vi har da også tidligere haft atletik. Men det er ikke så nemt længere efter, at atletik banen blev nedlagt. Vi prøver også andre ting som ishockey. Men boldspil er nok det, vi gør mest. (Niels)

Niels beskrivelse af idrætsfaget harmonerede med observationerne forud for afprøvningsfasen, hvor der både blev spillet langbold og softball. Samtidig var netop disse to idrætsaktiviteter imidlertid i modstrid med idrætslærernes ønske om, at eleverne skulle røre sig og få "sved på panden", idet eleverne ofte bruger størstedelen af lektionen på at stå i kø frem for at være i bevægelse.

Lærerne var forud for projektets afprøvningsfase bevidste om, at det store fokus på boldspil indebar et fravalg af andre fagområder som for eksempel den gymnastiske del, som ifølge Kenneth stort set var fraværende i idrætsundervisningen. Men med afsæt i Kenneths manglende kropslige kompetence inden for området skubbede han *"ikke på, selvom jeg godt ved, at jeg burde for at få opfyldt den fælles norm."*

På indholdsområdet kom forskellene mellem Sofie og Kenneth især til udtryk i det tredje afprøvningsforløb, hvor lærerne udviklede undervisningsforløb med afsæt i deres egne ideer. Mens Sofie valgte indholdsområdet, dans og bevægelse, som hun flere gange i løbet af projektet gav udtryk for, at hun havde forsømt de seneste år, valgte Kenneth flere aktiviteter, hvor han havde mulighed for udvikle elevernes strategiske evner og forståelse for forskellige roller på hold. Sofies indhold relaterede sig til at lære en idrætsaktivitet, mens Kenneths indhold relaterede sig til at lære noget, som kunne bruges inden for idrætten, men som også rakte ud over idrætten.

En yderligere forskel på Sofies og Kenneths tilgang til undervisningsforløbene var involvering af teori, som supplement til den kropslige aktivitet. For at give eleverne en bedre forståelse for forskellige roller i en gruppe, havde Kenneth valgt, at præsentere eleverne for

nogle rolletypologier, som de skulle forholde sig til efter afprøvning af forskellige idrætsaktiviteter.

Generelt var det teoretiske aspekt et område, som lærerne skænkede lidt opmærksomhed. Dette gjaldt både forklaring af modeller i forbindelse med eksempelvis aktivitetsudviklingsforløbet, eller når der var faglige begreber, der skulle afklares. Den teoretiske dimension blev imidlertid opjusteret i starten af skoleåret 2014/2015, hvor det, for Kenneth, blev et væsentligt fagligt element i et fitnessforløb. Endvidere påpegede Kenneth, at eleverne faktisk havde været lydhør og havde taget en del noter af den præsenterede teori. Denne forandring skyldtes, at lærerne og eleverne var blevet opmærksomme på den teoretiske dimension i afgangsprøven, og at lærerne ville forberede eleverne bedst muligt til dette, såfremt idræt blev udtaget som prøvefag for klassen.

12.3.2. (Valg af) underviserrolle

Idrætslærernes praksis var forankret i en styrende underviserrolle, hvor de agerede som eksperter. Denne underviserrolle havde de svært ved at ændre til fordel for en mere vejledende underviserrolle.

I starten af projektet var lærernes underviserrolle hovedsageligt at igangsætte aktiviteter, og efterfølgende at være ansvarlige for at tælle point, samt for at eleverne overholdt reglerne. Dette kom især til udtryk hos Niels og Sofie under softball og langbold, mens Kenneth i højere grad agerede igangsætter og overlod lidt større ansvar til eleverne i skovstrategi. Ens for dem alle var, at de ikke havde et læringsfokus i deres formidling, idet der hverken i aktivitetens indledning, undervejs eller ved afslutning blev givet struktureret feedback. Denne feedback kunne have bevirket, at eleverne ville kunne forholde sig til en given læringsdimension i de præsenterede idrætsaktiviteter.

I løbet af projektet blev det tydeligt, at der var sammenhæng i underviserrollen og lærernes valg af indholdsområder i undervisningen. Niels berettede om sit første møde med idrætslæreren på seminariet, hvor underviseren gik på hænder fra den ene ende af gymnastiksalen til den anden. Kenneth kunne ligeledes fortælle om de krav, der blev stillet til kommende idrætslærere i folkeskolen i sit møde med læreruddannelsen:

De krav, der blev stillet til den rytmiske del i idrætslærereksamen stemte ikke overens med mine stærke sider. Jeg har nok vidst hele mit liv, at det er et sted, hvor jeg har

nogle problemer, og det er jo svært at lære det fra sig, når man selv har så store problemer.(Kenneth)

At Kenneth skulle holde sig fra undervisningen i den rytmiske del, blev han bekræftet i til idrætslærereksamen, hvor han, af eksaminator og censor, fik at vide, at han nok bliver en udmærket lærer "men rytme det har du ikke". Dette bekræftede Kenneth yderligere i, at det var mest fornuftigt, at han holdt sig fra den rytmiske del af idrætsfaget, men "at det er godt at have et team" således, at kollegaerne kunne undervise i de rigtige bevægelser. Fortællingerne fra Niels og Kenneth vidnede om, hvordan idrætslærernes kropslige kompetencer blev anset som de mest centrale i undervisningen. Når de kropslige kompetencer blev centrale i undervisningen, skulle dette ses i lyset af en antagelse om, at idrætslig læring kun forekommer, når man, som idrætsunderviser, selv har kropslige kompetencer.

Under de afprøvede undervisningsforløb var det tydeligvis en udfordring for lærerne at bryde med deres vante underviserroller og indtage en mere vejledende position, hvor de i højere grad skulle stille spørgsmål end komme med svar. Endvidere var det svært for lærerne at fralægge sig dommerrollen, hvor de blandt andet skulle holde styr på stillingen. Under såkaldte læringskampe¹⁷ kom lærerne altid med feedback i forhold til scoren frem for at have fokus på, om eleverne overholdt de aftaler, de havde indgået på holdet. Idrætsundervisningen handlede i langt højere grad om at sætte en aktivitet i gang gennem at forklare aktivitetens regler og rammer og derefter overgå til en dommerfunktion, hvor der blev talt point.

Lærernes tillidsrelation til eleverne var ligeledes et perspektiv, der havde indflydelse på deres valg af underviserroller og på den måde idrætslærerne organiserede deres idrætsundervisning på. Dette kom især til udtryk, når eleverne skulle arbejde selvstændigt med faglige opgaver, hvilket Kenneth understregede i nedenstående:

Jeg er ikke særlig god til at give eleverne for frie tøjler til at sidde ude på gangen eller ude af opsyn i min undervisning. Jeg kan ikke se, om de står og snakker om alt muligt andet, og at samtalerne slet ikke handler om det, de skal. Samme følelse har jeg, når de går rundt og reflekterer i idrætsundervisningen (Kenneth)

Kenneth og de andre idrætskollegaer havde det bedst med at kunne kontrollere elevernes praksis. Dette forhold udfordrede afprøvningen af next practice princippet om gruppeorganisering idet dette princip bygger på, at eleverne forvalter tilliden

¹⁷ I fair-play forløbet opererede vi med læringskampe, der havde fokus på, at eleverne lærte noget i relation til fair-play i boldspil modsat konkurrencekampe, hvor der var fokus på at gøre sit bedste.

hensigtsmæssigt. I de boglige fag havde lærerne erfaret, at det var bedst at holde eleverne i kort snor med stram lærerstyring. Denne skepsis og bekymring for, at eleverne ville udnytte frirummet til at handle og agere anderledes end planlagt, betød, at idrætslærerne havde svært ved at give eleverne frirum til at teste og afprøve principperne om medansvar og gruppearbejde. En af udfordringerne i denne sammenhæng var, at princippet om at give eleverne medejerskab i idrætsundervisningen blev hæmmet af, at eleverne ikke fik mulighed for at opbygge en tillid til lærerne, om at de kunne arbejde selvstændigt med en opgave.

12.3.3. Lektionernes organisering

Ved projektets start havde lærerne organiseret praksis med udgangspunkt i to-holds opdeling, hvilket understregede forankringen i en sportslig logik, hvor to hold konkurrerer mod hinanden for at finde en vinder. Denne organisering var gennemgående fra lektionens start til lektionens afslutning.

Eleverne blev i løbet af projektet organiseret på forskellig vis. I flere tilfælde var organiseringen baseret på gruppearbejde, men her var det iøjnefaldende, at der i lærergruppen var forskellige opfattelser af, hvordan gruppeorganiseringen skulle foregå, og hvordan gruppeorganiseringen kunne understøtte forløbets formål.

I aktivitetsudviklingsforløbet observerede jeg, hvordan lærerne i løbet af planlægningen i workshoppen blev enige om, at eleverne skulle arbejde sammen i grupper, som var forankret i de eksisterende tre klasser med den begrundelse, at elevernes indbyrdes kendskab til hinanden i klassen ville skabe mest trygge rammer for læring. I den første undervisningslektion blev denne organisering ændret, og grupperne blev dannet på tværs af de tre klasser, hvormed grupperne indeholdt elever fra henholdsvis 8A, 8B og 8C. Kenneth, som var den største fortaler for, at eleverne blev inddelt i gruppe med afsæt i deres klasser, var syg i den første lektion. Derfor fik han ikke mulighed for at få indflydelse på dette, før han vendte tilbage til lektion 2 og måtte erkende, at lærerne havde misforstået hinanden.

I undervisningsforløbet efter workshop 6 blev de didaktiske præferencer mellem Kenneth og Sofie i højere grad tydelige, idet Kenneth fortsat foretrak gruppeorganisering, mens Sofie i et dans og rytme forløb foretrak en mere traditionel organisering i form af storhold, hvor hun instruerede eleverne i at udføre de rigtige bevægelser og forevise, hvordan man holdt rytmen til musikken.

12.3.4. Undervisningsforløbenes varighed

Forud for projektet var de fleste af forløbene på Paarup Skolen tre til fire undervisningsgange. På Paarup Skole startede lærerne ud med at afprøve et aktivitetsudviklingsforløb på seks undervisningsgange. I det efterfølgende forløb, hvor de havde fokus på *fair-play og boldspil*, valgte lærerne at afkorte længden på forløbet, hvormed varigheden blev fire undervisningsgange. Dette hang sammen med, at eleverne skulle have mulighed for at træne op mod den traditionelle juleturneringen på skolen, hvor eleverne fra 6. – 9. klasse dystede i forskellige idrætsgrene. I de efterfølgende forløb, hvor lærerne selv kunne bestemme længden af forløbene, valgte lærerne ligeledes, at forløbene skulle have en længde på fire lektioner.

I forbindelse med at afprøve next practice princippet ”det lange undervisningsforløb” gav Kenneth udtryk for, at de havde svært ved at fastholde elevernes opmærksomhed og motivation, når forløbene blev længere end fire lektioner. Med afsæt i denne oplevelse valgte lærerne et kortere undervisningsforløb, hvilket betød, at de, i mindre omfang, skulle argumentere for forløbenes længde. Begrundelsen for at lærernes ikke kunne fastholde elevernes motivation kan dog ligeledes skyldes, at idrætslærerne havde svært ved at skabe et længerevarende undervisningsforløb, der tilbød eleverne en meningsgivende progression.

12.3.5. Sammenfatning af de didaktiske handlinger

De medierende artefakter skitserer samlet set, at der ikke var radikale forandringer af idrætsundervisningen gennem idrætslærernes deltagelse i *Udskolingen i bevægelse*. Undervejs i projektet afprøvede idrætslærerne forskellige principper kortvarigt, men idrætslærerne vendte i de fleste tilfælde tilbage til nogle mere kendte undervisningspraksisser, hvilket både gjaldt indhold, underviserroller og organisering.

12.4. Skolens skrevne og uskrevne regler

Paarup skolens regler omhandler både vaner og rutiner, hvilke har indflydelse på idrætslærernes praksis. Reglerne kom både til udtryk gennem implicite antagelser, som praksis var bygget på eller var ekspliciteret i samtaler eller refleksioner.

12.4.1. Vi er et minigymnasium

Flere gange i løbet af projektet gav lærerne udtryk for, at et af Paarup skolens kendetegn og selvforståelse var høj faglighed og høje karakterer. Skolen brystede sig med, at de havde en af kommunes højeste karaktergennemsnit, og at ledelsen også var meget opmærksomme på at opretholde det høje faglige niveau. I forbindelse med en af vores workshops fortalte Sofie endvidere, hvordan den høje faglighed bidrager til, at de omkringliggende skoler ofte omtaler Paarup Skole som "minigymnasiet". Ifølge lærerne er en traditionel og lærerstyret undervisning i de boglige fag konsekvensen af fokus på karaktergennemsnittet, og der er derfor sjældent fokus på didaktiske eksperimenter på skolen.

12.4.2. Juleturneringen

Som det fremgik i afsnittet om undervisningens formål (Afsnit 0) var skolens idrætsjuleturnering en tradition, der havde stor indflydelse på det forløb, som lærerne afprøvede i perioden fra november – december. Juleturneringen havde stor prestige blandt eleverne og især de elever, der gik meget op i idræt. Derfor valgte lærerne, at eleverne, også under *Udskolingen i bevægelse*, skulle have mulighed for at træne op til juleturneringen, således at de kunne præstere bedst muligt til turneringen. Prioriteringen af juleturneringen understregede idrætslærernes og skolens fokus på konkurrence, hvilket i høj grad tilgodeså de dygtigste idrætslevers interesser. Endvidere fyldte andre turneringer som den landsdækkende skolehåndboldturneringer og fodboldturnering meget hos eleverne og lærerne, hvor de var stolte over deres præstationer i håndboldturneringen gennem de seneste år.

12.5. Fællesskab

Følgende afsnit handler om fællesskabet lærerne imellem, hvor jeg har fokuseret på forholdet mellem det at skulle samarbejde samtidig med, at lærerne opfattede sig som privatpraktiserende lærere.

12.5.1. Vi er privatpraktiserende lærere

Mens der var forskellige opfattelser af, hvad eleverne skulle lære i idrætsundervisningen, og hvordan de skulle lære det, var der større enighed blandt lærerne om, at de opfattede sig som

”privatpraktiserende lærere”. Privatpraktiserende var tilsyneladende et lokalt begreb, som dækkede over, at man, som lærer, havde høj grad af individuel frihed, hvilket dermed var på bekostning af undervisningen i lærerteams, hvor man skulle forholde sig til fælles aftaler. Kenneth betragtede sig selv som en meget privatpraktiserende lærer, som *”måske er lidt svær at samarbejde med. I workshop 6 kunne jeg selv få lov til at styre planlægningen, uden at jeg skulle kæmpe for min sag. Jeg skulle bare få nogle gode ideer, og det lykkedes ganske godt.*

Planlægningsforløbet i workshop 6 skulle også ses i relation til to forløb i idrætsundervisningen, hvor Kenneth havde oplevet, at lærerne havde talt forbi hinanden. På baggrund heraf var det positivt, at Kenneth fik lov til at agere privatpraktiserende lærer og ikke skulle forhandle med sine kollegaer om undervisningen. Netop forhandlingen i forbindelse med idrætsundervisningen var et område, hvor Kenneth gav udtryk for, at man engang imellem *”måtte sluge nogle kameler”*. Med andre ord havde Kenneth opfattelsen af, at man var nødt til indgå kompromisser og acceptere en undervisning, som egentlig stred imod ens egne holdninger. I undervisningsforløbet, hvor Kenneth fik mulighed for at være privatpraktiserende, var det derfor til stor tilfredsstillelse for ham, at han oplevede undervisningen som succesfuld.

12.5.2. Vi kan sagtens gå på kompromis med hinanden

Selv om Sofie anerkendte, at de, i lærerteamet, var meget forskellige i deres faglige synspunkter, oplevede hun situationen lidt anderledes end Kenneth. Dette kom til udtryk gennem følgende udtalelse: *”Vi kender jo heldigvis hinanden rigtigt godt og kan sagtens gå på kompromisser, hvis man kan sige det sådan.* Mens Sofie gav udtryk for, at et kompromis var uproblematisk, gav Kenneth udtryk for, at det var svært at vænne sig til at arbejde tæt sammen i forbindelse med en ugentlig idrætsundervisning *”når man ellers er privatpraktiserende”*. Kenneths udtalelse indikerede, at skiftet fra at være enerådige om idrætsundervisningens praksis til at arbejde i teams, var en større udfordring på trods af, at lærerne tidligere havde arbejdet tæt sammen i forbindelse med emneuger. Udfordringerne i forbindelse med det nye samarbejde bestod i, at lærerne skulle forfølge et fælles formål frem for at nå til enighed om, hvor de forskellige aktiviteter foregik (jf. 0). Dette var en udfordring, som fyldte en del hos Kenneth, hvilket muligvis kan hænge sammen med, at han positionerede sig selv i den ene ende af en idrætspædagogisk pol, mens han så Niels i midten og Sofie på den

anden side. Med afsæt i denne betragtning konkluderede Kenneth kort og præcist ”*Vi er i hvert fald ikke ens som idrætslærere herude.*”

Ovenstående beskriver, hvorledes lærerne på Paarup skolen havde svært ved at finde frem til et fagligt fællesskab, fordi de, som Kenneth gav udtryk for, var vant til at agere som privatpraktiserende lærere. I Kenneths optik var det svært at forene de forskellige holdninger, der var på spil i lærerteamet, mens Sofie var af den opfattelse, at lærerteamet var gode til at indgå kompromisser. Med afsæt i Engeström kan idrætslærernes forskellige idrætspædagogiske holdninger beskrives som multivoicedness, idet virksomhedssystemet rummede forskellige pædagogiske stemmer, der, i løbet af *Udskolingen i bevægelse*, blev mere tydelige for lærerne. At der ikke skete en større forandring i fællesskabet kan i høj grad hænge sammen med, at idrætslærerne opfattede sig som ”privatpraktiserende” og dermed havde svært ved at opgive den autonomi, det medførte.

12.5.3. Fællesskab med eleverne

De tre idrætslæreres relation og kendskab til eleverne er forskelligt, idet Sofie kun har den respektive årgang til idræt, mens Kenneth også har en af klasserne til fysik, og Niels både er klasselærer og matematiklærer for den sidste klasse.

Kenneth fortalte, at der var en del udfordringer i den 8. Klasse, som han havde i fysik og idræt. I den forbindelse fortalte han, hvordan han havde forsøgt at etablere en god relation til eleverne i idrætsundervisningen, idet han havde en idé om, at denne relation kunne være til fordel, når han skulle håndtere de udfordringer, han mødte i fysiktimerne. Med afsæt heri var Kenneth varsom med at skabe modstand i idrætsundervisningen og oplevede sig selv være kompromissøgende, når eleverne udfordrede next practice. Dette kunne for eksempel være ved, at eleverne, som belønning, fik lov til at bestemme, hvad de skulle lave i idrætsundervisningen.

Sofie kendte kun eleverne sporadisk, hvilket også havde indflydelse på den relation, hun havde til eleverne. Ligesom Kenneth forsøgte hun at skabe en god relation til eleverne med henblik på at skabe udgangspunkt en harmonisk idrætsundervisning. Ønsket om en harmonisk idrætsundervisning indebar endvidere, at Sofie nedprioriterede en konsekvent afprøvning af next practice, idet hun forventede, at dette ville smitte positivt af på den relation, som hun forsøgte at opbygge.

Ovenstående eksempler viser, at relationen til eleverne har stor betydning samt at idrætslærernes kendskab – eller manglende kendskab til eleverne – har haft indflydelse på, i hvilket omfang de turde gennemføre afprøvningen af next practice.

12.6. Arbejdsdeling

Arbejdsdelingen fokuserer på, hvordan lærerne opdelte arbejdet imellem sig både i planlægningen og afviklingen af undervisningen.

12.6.1. Rotationsprincippet

Rotationsprincippet er en arbejdsdelingsstruktur, hvor hver af lærerne er ansvarlig for et idrætsfagligt område (station) over 2-3 lektioner. I de indledende observationer roterede eleverne mellem de idrætsfaglige områder skovstratego, rundbold og softball efter to lektioner. Jeg observerede ingen didaktisk sammenhæng mellem stationernes faglighed, hvor der blev bygget videre på en faglig læring på stationerne. Dette var imidlertid ikke ensbetydende med, at lærerne ikke vidste, hvad der foregik på de øvrige stationer.

I forbindelse med interviewet beskrev Niels, at deres fokus i undervisningen var *”rimeligt indforstået imellem os, fordi vi kender hinanden så godt.”* Idrætslærernes samarbejde i løbet af de tidligere år havde dermed resulteret i et indgående kendskab til hinandens idrætspraksis. Ifølge Niels var det indgående kendskab, som lærerne havde til hinanden en begrundelse for, at det, før projektet, ikke var nødvendigt for lærerne at forberede sig sammen til idrætsundervisningen. På baggrund af de vidt forskellige aktiviteter, som foregik i idrætsundervisningen forud for projektet, har lærerne opbygget en praksis, hvor der i løbet af idrætsundervisningen kun foregår en smule kommunikation lærerne imellem. Ifølge Niels har lærerne reelt set ikke et behov for yderligere kommunikation undervejs i undervisningen, fordi de: *[...] prøver at dele idrætsundervisningen op efter der, hvor vi har kompetencer. Man er der, hvor man er bedst, så mig og Kenneth tager ikke gymnastik (griner). Rotationsprincippet var således en arbejdsdeling, der i høj grad var forbundet med idrætslærernes tanke om, at de var ”privatpraktiserende”, idet den stationsopdelte idrætsundervisning gav lærerne frihed til selv at bestemme idrætsundervisningens hvad, hvordan og hvorfor.*

I forbindelse med afprøvningen af next practice befandt lærerne sig bedst, når de individuelt kunne styre idrætsundervisningen. Dette kom til udtryk, da Paarup Skolens lærere

allerede efter de to første undervisningsforløb i projektet igen valgte at strukturere undervisningen med afsæt i det rotationsprincip, som de hidtil havde benyttet sig af. Tilbagevenden til rotationsprincippet var således også en indikation af at de var udfordret ved next practice, hvilket kan hænge sammen med, at de kun gennemgik nogle få aktionsforskningscykluser inden de returnerede til en forholdsvis kendt praksis.

12.6.2. Det er svært når, vi er tre mennesker

Niels, Kenneth og Sofie påpegede, at forudsætningerne for at planlægge og justere idrætsundervisningen i løbet af undervisningsforløbet var svære. En af udfordringerne for Paarup skolens idrætslærere var, at de ikke havde nået at producere et færdigt undervisningsforløb i den afsatte tid i workshoppen. Derfor var behovet for yderligere planlægningstid på team Paarup skolen reelt lidt større, end hos de andre lærerteams. Tid, hvor de havde mulighed for at færdigudvikle forløbet og blive enige om forskellige detaljer. At lærerne på Paarup Skole ikke nåede at planlægge mere i løbet af workshoppen, hang ifølge Kenneth sammen med følgende:

”At skulle gå ind og diskutere og forhandle er jo tidskrævende i stedet for bare at komme frem til en løsning. I sidste workshop nåede vi jo kun at forberede to gange, hvor vi skulle forberede fire gange, fordi vi hele tiden skulle ind og snakke om alle mulige detaljer, hvor vi var uenige.” (Kenneth)

Det fremgår af Kenneths udtalelse, hvordan lærernes planlægningsproces var hæmmet af forskellige udgangspunkter og tilgange til idrætsundervisningen. Denne forskellighed indebar, at planlægningen følte som en træg forhandlingsproces, hvor tiden blev ”spildt” på uproduktiv snak frem for produktion af undervisningsforløb. Den uproduktive planlægning skabte behov for, at lærerne efterfølgende mødtes på skolen for at justere og videreudvikle de ufærdige undervisningsplaner. Lærerne havde dog imidlertid udfordringer med at koordinere skemaer. Den skematekniske logistik beskrev Kenneth som ”næsten uoverkommeligt. Sofie reflekterede ligeledes over den skemamæssige udfordring. Hun kom frem til, at en mulig løsning kunne være, at lærerne mødtes efter skoletid. Dette var dog vanskeligt, idet ”Kenneth og Niels har mange børn og skal skynde sig hjem”. På baggrund af dette var Sofie imødekommende overfor at mødes sidst på eftermiddagen efter endt undervisning, men vidste, at dette ligeledes ville være vanskeligt i forhold til kollegaernes familiære situation. Niels havde et ambivalent forhold til den øgede mængde undervisningsforberedelse, idet han

på den ene side påskønnede muligheden for at fordybe sig i idrætsfaget, mens han på den anden side gav udtryk for, at projektets planlægning var utopi i forhold til den virkelighed, han var lærer i. *"Hvis jeg skulle forberede mig så meget til alle mine timer, ville jeg jo aldrig nogen sinde få undervist"* (Niels).

Idrætslærerne på Paarup Skole oplevede dermed videreudviklingen af idrætsundervisningen som et dilemma. På den ene side erkendte de, at der var yderligere udviklings- og justeringsbehov i forhold til idrætsundervisningen. På den anden side udgjorde den familiære og skemamæssige koordinering, at projektet virkede utopisk i relation til, at planlægningen skulle kunne finde sted i lærerens virkelighed. De positive effekter var dog, ifølge Niels, at: *"Vi snakker mere idræt i frikvartererne, end vi har gjort før."*

12.7. Resultat af next practice idrætsundervisningen

Det var svært at vurdere, hvorvidt elevernes øgede deres engagement som resultat af idrætslærernes deltagelse i *Udskolingen i bevægelse*. I forbindelse med afprøvning af de første undervisningsforløb var idrætslærerne udfordret i afprøvningen af de nye idrætsdidaktiske principper. Dette resulterede i at eksempelvis organiseringen af forskellige aktiviteter eller gruppeinddelingen tog meget lang tid. Som resultat deraf var der en del ventetid frem for at eleverne var involveret i strukturerede aktiviteter. Dette indebar at next practice allerede tidligt i afprøvningen blev udsat for modstand af en række af de idrætserfarne elever.

Eftersom at next practice ikke var den ønskede positive oplevelse i de første lektioner, fik lærernes indtryk af, at eleverne ikke var motiverede for den "next practice" undervisning, de blev præsenteret for. Endvidere harmonerede next practice undervisningen, på grund af ventetiden eller feedback aktiviteter ikke med forestillingen om idrætsundervisning med sved på panden. På trods af at afprøvningen af next practice overvejende ikke fik skabt mere engagement observerede jeg at der var situationer, hvor eksempelvis feedback mellem eleverne skabte mere engagement. Feedback aktiviteter resulterede blandt elever med mindre idrætserfaring til at de fik en bedre forståelse af nogle boldspilsaktiviteter.

Lærernes deltagelse i "Udskolingen i bevægelse" havde således kun begrænset indflydelse på idrætsundervisningen på Paarup Skole. Idrætslærernes forskellige pædagogiske holdninger skabte uoverensstemmelser idrætsundervisningens formål hos lærerne. Idrætsundervisningens uklare formål forplantede sig til elevernes deltagelse i

idrætsundervisningen idet de i flere tilfælde også blev usikre på hensigten med aktiviteterne, hvilket ligeledes resulterede i nogle elever så forundrede ud mens andre elever virkede uengagerede, fordi de ikke kunne finde (ny) mening med den præsenterede idrætsundervisning.

Idrætslærernes udfordringer ved at anskue idrætsundervisningen ud fra nye perspektiver resulterede således i at kun få principper blev afprøvet over en længere periode, hvor lærerne fik mere indgående kendskab til princippernes anvendelse i praksis. Lærerne gennemgik således kun få aktionsforskningscykluser med next practice principperne. Udgangspunktet for lærernes anvendelse af principperne var desuden forskelligartede opfattelser af principperne og deres relevans. Dette indebar også at de få refleksioner idrætslærerne havde over idrætsundervisningen blev mindre udbytterig.

12.8. Sammenfattende analyse af idrætslærerne på Paarup Skole

Den største udfordring på Paarup Skolen var, at idrætslærerne var indlejret i et komplekst virksomhedssystem, som var fyldt med modsætninger og multivoicedness. Disse komplekse mønstre blev dog først tydelige for mig, da jeg kom i dybden med analyserne. Dette indebar, at jeg ikke var i stand til at hjælpe idrætslærerne på Paarup Skole tilstrækkeligt til at de kunne overskue den kompleksitet og de udfordringer, de var indlejret i.

Som følge af projektet, var udviklingen hos idrætslærerne på Paarup Skole hovedsageligt begrænset til at udvide deres holdninger til idrætsfaget. Holdningerne havde imidlertid ikke større indflydelse på deres idrætspraksis. På trods af at det ikke lykkedes at omsætte og afprøve principperne for next-practice yderligere, mener jeg, at den viden, som er genereret sammen med idrætslærerne fra Paarup Skolen er af stor betydning, idet den giver indblik i nogle af de faktorer, der kan være hæmmende for udviklingen af ny idrætspraksis. Med afsæt i dette vil jeg i den sammenfattende analyse argumentere for, hvordan udviklingen af next practice blev hæmmet af lærerteamets forskellige idrætsfaglige logikker samt en samarbejdslogik, der ikke var i overensstemmelse med projektets intentioner om udvikling af ny idrætspraksis.

12.8.1. Idrætsfaglige logikker

De idrætsfaglige logikker vil jeg belyse ved at kæde mine fund fra medierende *artefakter*, *subjekter* og *fællesskab* sammen og derudfra skitsere, hvorfor Paarup Skolens idrætslærere havde svært ved at give slip på deres idrætspraksis til fordel for i højere grad at benytte sig af next practice principper. Jeg vil her fokusere på de mest fremtrædende idrætsfaglige logikker, "sved på panden", "idrætsunderviseren som ekspert" og "den kontrollerede idrætsundervisning", som de største udfordringer i forhold til at afprøve og udvikle next practice principper i større omfang på Paarup Skole.

Idrætslærernes antagelse var, at en god idrætsundervisning var baseret på aktivitet. I de medierende artefakter kom dette til udtryk ved, at lærerne anvendte korte undervisningsforløb med henblik på at fastholde samt opretholde elevernes engagement og interesse. Med henvisning til "indhold" og valget af eksempelvis rundbold og softball vil jeg pointere, at intentionerne om "sved på panden" dog ikke blev afspejlet i deres praksis forud for afprøvningen af next practice principper. De "refleksions" omhandlende next practice principper stod i kontrast til lærernes antagelser og var en potentiel trussel mod "sved på panden", idet refleksionerne bevirkede, at eleverne i nogle dele af idrætsundervisningen ikke var kropsligt, men kognitivt aktive. For alligevel at skabe større engagement hos eleverne erstattede lærerne dele af den kostbare aktivitetstid med refleksionstid. Da dette dog ikke umiddelbart havde nogen effekt, fandt lærerne ikke princippet anvendeligt. Idet refleksionerne endvidere skabte forundring og modstand hos nogle af de idrætserfarne elever, blev de ligeledes betragtes som en trussel mod den ro og orden, som var vigtig at opretholde for at få mest mulig aktivitetstid.

Refleksionen stod dermed i skarp kontrast til lærernes syn på en god idrætsundervisning, fordi den begrænsede tid blev brugt på at tænke (hoved) frem for at røre sig (krop). Idrætslærerne havde en forestilling om, at de, som lærere, skulle være kropslige eksperter i de aktiviteter, som de underviste i. Dette begrænsede deres valg af indhold samt deres vekslen mellem forskellige underviserroller. Ekspertrollen blev kombineret med en stram lærerstyring, således at organiseringen af eleverne kunne kontrolleres. Først og fremmest blev dette gjort på grund af en manglende tillid til eleverne, men hensigten med den stramme styring var ligeledes at undgå konflikter og uorden, som kunne skabe afbræk i undervisningen og dermed resultere i mindre tid til fysisk aktivitet. Next practice

principperne om at skabe medejerskab og gruppeorganisering harmonerede ikke med lærernes forestilling om orden. Elevernes arbejde i grupper gjorde det svært for lærerne at kontrollere, hvorvidt de foretog sig det, de havde fået besked på. Endvidere indebar elevernes medejerskab en anden magtfordeling mellem lærere og elever, hvor idrætslærernes kropslige færdigheder ikke længere var udslagsgivende for facilitering af læring. Idet lærerne var vant til at have styringen, var det udfordrende for dem at overgå til en undervisning, hvor de ikke kendte svaret på forhånd.

De ovenstående idrætsfaglige logikker fører til et modsætningsforhold mellem idrætslærernes principper om god undervisning og principperne i next practice. Desuden var der også modsætningsforhold om idrætsdidaktiske præferencer internt i lærergruppen mellem Sofie og Kenneth. Dette komplicerede modsætningsforhold bevirkede, at idrætslærerne forsøgte at skabe kompromisser, som dog forblev halve løsninger, der kun førte til meget få succesoplevelser i idrætsundervisningen.

De ovenstående idrætsfaglige logikker harmonerede ikke med flere af de principper i next practice, som idrætslærerne selv havde været med til at udvikle og efterfølgende skulle afprøve. Jeg mener, at dette var en af grundene til, at idrætslærerne på Paarup Skole var tilbageholdende i forhold til at afprøve principperne. Med afsæt i de få succeser var idrætslærerne i høj grad i tvivl om "next practices" merværdi, og lærerne valgte derfor kun i begrænset omfang at anvende og afprøve disse i praksis. Sluttelig havde også eleverne indflydelse på projektets udfald på Paarup Skolen. Nogle elever havde fået en position i fællesskabet, hvor de havde indflydelse på idrætslærernes didaktiske handlinger, idet deres ageren i undervisningen havde indflydelse på, hvorvidt det blev en god eller mindre god idrætslektion.

12.8.2. Samarbejds-kulturen

Internt i lærergruppen var der især mellem Sofie og Kenneth forskellige fagopfattelser, der kom til udtryk, og som ligeledes var hæmmende for udvikling af next practice. Med afsæt heri argumenterer jeg i det følgende for, at lærerens udvikling blev hæmmet af en samarbejds-kultur, hvor de havde svært ved at diskutere forskellige faglige synspunkter med henblik på at finde en fælles rød tråd i idrætsundervisningen.

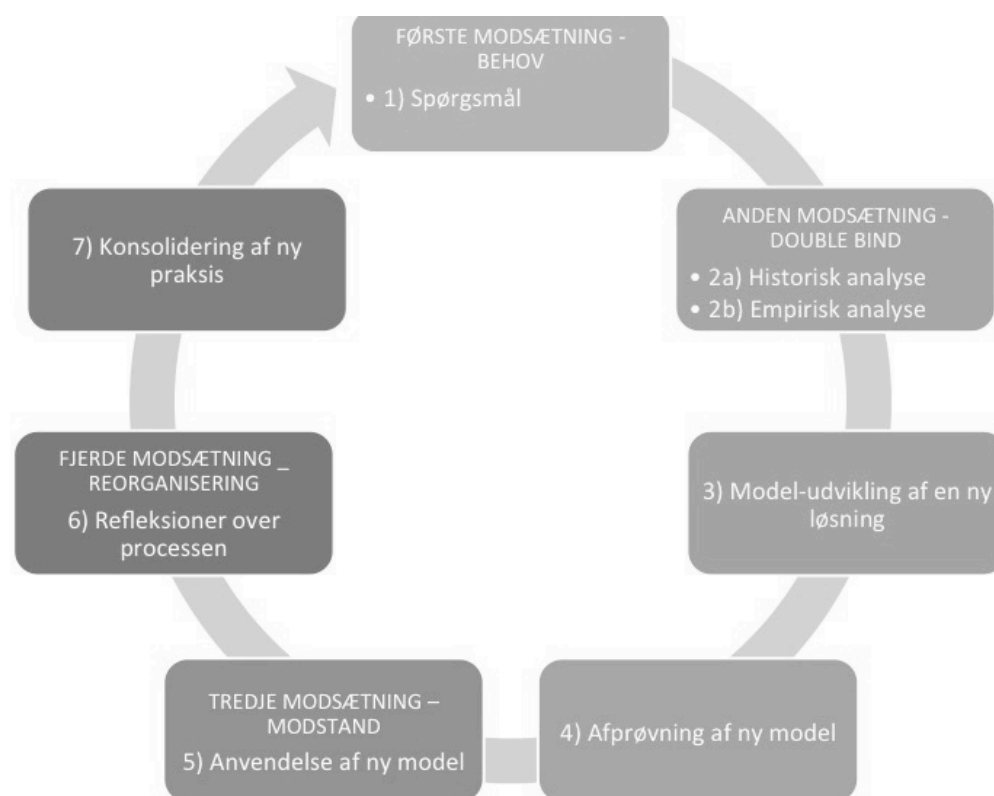
Intentionen i projektet var, at idrætslærerne skulle samarbejde om idrætsundervisningen med henblik på at agere sparringspartnere for hinanden i udviklingsprocessen. Dette blev særligt udfordret af Paarup Skolens idrætslærere og deres opfattelse af dem selv som værende privatpraktiserende, idet de på trods af at de havde idræt på samme tid kun i begrænset omfang gjorde brug af hinanden i løbet af lektionen eller forud for lektionen.

Idrætslærerne opererede inden for hver deres ekspertområde, og de udfordrede således ikke hinandens pædagogiske indgangsvinkler til idrætsfaget. Dette blev yderligere vanskeliggjort af idrætslærernes antagelse om, at man, som idrætslærer, skal være ekspert i en aktivitet for at kunne undervise i den. Denne antagelse indebærer endvidere, at den enkelte lærer for eksempel ikke anfægtede en kollegas pædagogiske evner i redskabsgymnastik, hvis den pågældende lærer ikke selv kunne stå på hænder.

Situationen i lærerstanden blev under og efter lockouten angrebet af politikere, KL og dele af videnskaben i forhold til deres manglende professionelle evner og deres arbejdsmoral. Det var og er min oplevelse, at de mange eksterne angreb skabte yderligere internt sammenhold i lærerstaben på Paarup skolen. Derfor ville en faglig diskussion internt i gruppen være i strid med uskrevne regler og samtidig ville det være upassende at starte en intern faglig "krig", hvor lærerne stillede spørgsmålstegn ved hinandens idrætspædagogiske praksisser.

13. Tværgående analyse af udviklingen af next practice

I den tværgående analyse har jeg sammenholdt de fire virksomhedssystemer; Workshops, Paarup Skole, Rosengårdsskolen og Søhussskolen for at skabe overblik og sammenhæng i forhold til de centrale elementer, der har været fremmende og hæmmende for udviklingen af next practice. Den tværgående analyse er bygget op omkring Engeströms model over den ekspansive cyklus' syv faser, hvor de mest centrale fund på skolerne og i workshops diskuteres med henblik på at udvikle en model til udvikling og implementering af ny idrætspraksis i folkeskolens udskoling.



Figur 35: Engeströms model mod ekspansiv læring

I den tværgående analyse vil jeg gennemgå processens syv faser og sammenholde de forskelle og ligheder, der har været på skolerne. Ovenstående model og nærværende afsnits struktur afspejler en lineær kronologi i forhold til den ekspansive læring. Den reelle proces var imidlertid mere kaotisk end ovenstående model, hvorfor den skitserede kronologi hovedsageligt er bibeholdt for at skabe overblik.

13.1. Fase 1 – kritisk refleksion

Med afsæt i Engeströms (2001, 2014) ekspansive cyklus og fokus på lærernes udvikling har jeg dokumenteret, at lærernes oplevelser fra workshop 1 & 2 var forskellige. Bjørn, Ulf og Bente begyndte at se (mere) kritisk på egen undervisning, hvorigennem de skabte et behov for at udvikle en anderledes idrætsundervisning. Lærerne på Paarup Skolen udviklede derimod ikke samme kritiske distance til egen idrætspraksis, hvorfor de ikke oplevede samme incitament til at udvikle next practice.

Boundary Crossing, som blev konkretiseret i samarbejdet med en række studerende samt eksterne eksperter, var en væsentlig årsag til, at lærerne begyndte at forholde sig kritisk til den idrætspraksis og lærerkultur, de var en del af på skolerne. Lærerne på Paarup Skolen mente ligeledes, at tiltaget fik iværksat nogle refleksioner, men idrætslærernes oplevelse af egen idrætsundervisning var på daværende tidspunkt overvejende positiv, hvorfor de havde svært at skulle forholde sig kritisk til deres egen praksis.

Flere af idrætslærerne påpegede, at de første workshops var for langt fra deres virkelighed på skolen. Når lærerne var på efteruddannelse eller kurser inden for idrætsområdet, handlede dette ofte om at lære en ny aktivitet, hvilket samtidig indebar, at idrætslærerne kunne tage noget konkret (aktiviteten) med hjem fra kursus og anvende det umiddelbart efterfølgende i deres idrætsundervisning. Med andre ord sigtede idrætskurserne mod læringsniveau 1. Workshoppens fokus på læringsniveau 3 indebar, at lærerne skulle reflektere over deres idrætsundervisning og ligeledes forsøge at forkaste alt det, de antog var god idrætsundervisning. Det var således mødet mellem en akademisk logik med fokus på analyse og refleksion, der mødte lærernes logik med fokus på at agere og handle. Resultatet af disse processer gav ikke noget brugbart, de kunne præsentere deres elever for i idrætsundervisningen. At projektet var fjernt fra lærernes virkelighed kan skyldes, at workshoppens oplæg og refleksions seancer ikke skabte kritisk refleksion, men blot bekræftede lærerne yderligere i, at universitet og folkeskolen var to forskellige virkeligheder, der ikke var befordrende for hinanden.

Sluttelig var den kritiske refleksion udfordret, idet projektet i den indledende fase havde et bredt formål, hvor den kritiske refleksion handlede mange andre elementer som bevægelse i den boglige undervisning eller bevægelse i frikvarterne. Dette brede perspektiv var udfordrende og kunne forekomme uoverskueligt for lærerne.

Dele af datamaterialet peger endvidere på, at der var forskelle i lærernes type af refleksion. Med afsæt i iagttagelseskriterierne (Qvortrup, 2001, 2004a) som jeg har beskrevet i det videnskabsteoretiske kapitel (se afsnit 4.3.1.), blev Bente, Ulfs og Bjørns iagttagelser rettet mod deres egen idrætsundervisning, hvor de hurtigt begyndte at forholde sig kritisk til denne. Kritikken over for egen undervisning skyldtes, at de var i stand til at betragte idrætsundervisningen ud fra et nye kriterier, som havde fokus på læring, dannelse og engagement for alle elever.

13.2. Fase 2 – historicitet

I fase 2 rettes opmærksomheden mod historiske elementer i virksomhedssystemerne. Idrætsfagets historiske forankring både lokalt på skolerne samt idrætsdidaktiske traditioner og selvfølgeligheder var aspekter, som var en væsentlige årsager til, at lærerne havde svært ved at skabe ny praksis. Historiciteten kom til udtryk i implicite idrætspædagogiske og – didaktiske antagelser, hvilke lå til grund for den idrætsundervisning, som lærerne tog for givet og derfor ikke ændrede på. Endvidere var samarbejdsrelaterede rutiner og strukturer en væsentlig årsag til at hæmme udviklingen af next practice.

13.2.1. Idrætsdidaktiske antagelser (regler)

En af de hæmmende faktorer i forhold til udviklingen af next practice var idrætsundervisningens forankring i implicite antagelser om, hvordan idrætsundervisningen skulle være. Det er disse antagelser, som i skolernes virksomhedssystemer kom til udtryk i ”regler”. I forbindelse hermed beskrev idrætslærerne nogle af de udfordringer, som jeg, med afsæt i Engeströms teori, vil betegne som modsætninger og double binds.

De idrætsdidaktiske antagelser var nogle af de didaktiske selvfølgeligheder, som idrætslærerne byggede deres idrætsundervisning på, og som endvidere kom til udtryk i de holdninger, lærerne havde til idrætsfaget. Nedenfor har jeg oplistet et udpluk af de centrale antagelser:

- Idrætslæreren skal være kropslig ekspert for at undervise i idrætsundervisningen.
- Elevernes møde med mange idrætsaktiviteter giver dem indsigt i idrætsfelter og dermed adgang til disse.
- Læring skabes gennem stram undervisningsstyring, hvor der er kontrol over elevernes handlinger.

Disse (og flere andre) implicite antagelser stod i kontrast til nogle af de didaktiske handlinger (medierende artefakter), som next practice indebar. Idet lærernes didaktiske fundament var implicit i store dele af projektet, blev der skabt en modsætning, som især på Paarup Skolen var vanskelig at håndtere og forvandle til ekspansiv læring. Dette kan forklares ud fra Sanino's (2010, p. 844) synspunkt, idet hun konkluderer: *"subjects can move beyond resistance by engaging in externalized forms of experiencing and by expressing their conflicts and contradictions"*. Idet lærernes modsætninger i høj grad var implicite, var det svært at udtrykke modsætningerne – de forskellige faglige opfattelser over for hinanden, hvilket derfor var hæmmende for idrætslærernes udvikling og afprøvning af next practice.

13.2.2. Privatpraktiserende lærere vs. samarbejdende lærere

"Den privatpraktiserende lærer" var et udtryk, der stammede fra Paarup Skolen, men samtlige lærerteams havde forud for udviklingsfasen et samarbejds mønster, der kunne relateres til dette begreb, idet *"teamarbejdet"* blot bestod af koordinering af aktiviteter.

Lærernes privatpraktiserende selvforståelse var medvirkende til, at lærerne på Paarup Skole havde svært ved at skabe et udviklingsmiljø i idrætsundervisningen. Betegnelsen den *"privatpraktiserende lærer"* indebar, at lærerne delvist opfattede sig som værende autonome erhvervsdrivende, der lejede sig ind på en skolens klasselokaler og dermed var ansvarlig for at drive en egen forretning. I idrætsundervisningen betød dette, at idrætslærerne, på trods af undervisning i den samme ramme, havde svært ved at skabe fælles enighed i forhold til formålet med idrætsundervisningen. Inden for deres afgrænsede område i hallen underviste de med afsæt i deres eget formål.

Selvforståelsen af den privatpraktiserende lærer skal her holdes op imod de erkendelser, som idrætslærerne på Rosengårdsskolen og Søhusskolen erfarede ved at arbejde tættere sammen i teams. Disse lærere fik herved koordineret deres undervisning på en måde, således at de med afsæt i fælles lektionsplaner sigtede mod samme mål. Alle lærerne påpegede, at det tætte samarbejde havde skabt et fællesskab, der fik afgørende betydning for deres ekspansive læring. Det tætte samarbejde blev forbundet med tryghed, idet lærerne turde vove sig ud i en eksperimenterende undervisning, hvor ingen af lærerne kendte svaret på forhånd. Samarbejdet tillod at de, i fællesskab, kunne reflektere over deres praksis og derigennem komme frem til nye erkendelser.

Inspireret af lektor Lise Tingleff ph.d. afhandling omhandlende folkeskolelæreres teamsamarbejde (Tingleff Nielsen, 2012), vil jeg anvende betegnelsen kulturel logik til at beskrive lærernes samarbejds mønstre. Kulturel logik kan anvendes til at betegne kulturhistorisk konstituerende betydningsmønstre. Betydningsmønstre fremstår selvfølgelig og meningsfulde i lærernes kontekst og tager afsæt i mønstre, normer og handlingsrelationer. De praktiseres således, at kulturelle mønstre understøtter et kollektivt mål (Tingleff Nielsen, 2012, p. 192). Det åbenlyse kollektive mål var at undervise i idræt. Men samtidig pegede flere af lærerne på, at deres hverdag ikke hang sammen. På samtlige skoler beskrev lærerne, hvordan deres undervisning ofte handlede om at overleve. På Paarup Skolen gav Niels udtryk for at *Udskolingen i bevægelse* var urealistisk i forhold til den tid, idrætslærerne havde til planlægning i folkeskolen. Med andre ord udfordrede *Udskolingen i bevægelse* lærernes kamp om den daglige overlevelse. Med henvisning til Tingleffs kollektive mål havde idrætsundervisningen dermed også et andet implicit kollektivt mål, hvilket var centreret om at overleve i hverdagen.

Projektets intentioner og forventninger til lærernes samarbejde skabte en double bind (Bateson, 2000) situation, idet projektets forventning om at samarbejde i teams indebar et øget tidsforbrug, som ikke var foreneligt med de kulturelle logikker, der eksisterede på Paarup Skolen. På Søhussskolen afstemte Bente og Nynne tidligt i projektet en ny forventning om samarbejdet, idet de ville investere tid i faget, mens idrætslærerne på Rosengårdsskolen (primært Bjørn og Ulf), først tog beslutningen om at investere i udviklingstid i skoleåret 2014/2015. Denne beslutning var imidlertid meget overraskende, idet lærerne overgik til ny arbejdstidsaftale, hvor lærernes arbejde blev henlagt til tidsrummet fra 0800 – 1600¹⁸ i hverdagene, hvilket lærerne var meget opmærksomme på at overholde. Med afsæt i dette brød Bjørn og Ulf ikke blot med tidligere kulturelle logikker. De brød også lærernes nye arbejdstidsaftale, idet lærernes arbejdstid var henlagt til hverdagene. Denne arbejdstidsregel var lærerne ifølge den interne debat hos projektlærerne samt den offentlige debat¹⁹ meget opmærksomme på at overholde.

¹⁸ Der fandtes enkelte lokale aftaler, hvor man brød med tidsrummene samt indført lidt fleksibilitet i lærernes daglige arbejde.

¹⁹ Her henviser jeg til blandt andet den offentlige debat som lærerne havde i folkeskolen.dk.

13.3. Fase 3 – Udvikling...og det tredje rum for læring

Udviklingsfasen som i dette afsnit er identisk med workshop 4-7 kan med afsæt i Engeströms teori om ekspansiv læring betragtes som det 3. rum for læring, hvor de involverede virksomhedssystemer skabte et nyt potentielt resultat, next practice. Forudsætningen for at det tredje rum for læring blev etableret, skyldtes en række faktorer, hvilke jeg kort skitserer i det følgende.

De studerende stod som et centralt aspekt for frembringelse af ny praksis i denne fase. Tanken med boundary crossing var at skabe et udviklingsrum med multivoicedness, hvor lærernes idrætsfaglige perspektiver blev suppleret med andre syn på, hvordan idrætsundervisningen også kunne være. De studerendes anvendelse af "hvorfor" spørgsmål skabte mange refleksioner hos lærerne, hvilket initierede flere nuancer i deres perspektiv på idrætsfaglighed. Ydermere var de studerende samt de eksterne eksperter gode til at skabe sammenhænge i lærernes undervisningsforløb og til at komme med konkrete ideer til, hvordan abstrakte formål kunne konkretiseres gennem didaktiske handlinger i praksis.

Koblingen mellem nye teoretiske perspektiver og afprøvningen af praksis skabte ligeledes forudsætning for idrætslærernes refleksion over egen praksis. Lærerne fremhævede især, hvordan de didaktiske modeller gav dem nye indsigter, som stimulerede til en ny idrætsundervisning. Dette var dog betinget af, at modellerne var tilpas konkrete til, at lærerne kunne overføre dem direkte til deres egen idrætspraksis. Den praktiske afprøvning af undervisning baseret på modellerne var med til at stimulere lærernes anvendelse af modeller i deres egen planlægning og gennemførelse af den efterfølgende praksis.

Workshoppens struktur med to arbejdsdage gav lærerne mulighed for at fordybe sig og reflektere over deres praksis på skolen samt tid til at forberede deres undervisningsforløb til efterfølgende afprøvning. Dette var en vigtig forudsætning for, at undervisningsforløbene blev realiseret og dermed afprøvet efter de afholdte workshops. I forbindelse hermed understregede lærerne, hvordan muligheden for at udvikle undervisningsforløb i workshoppen var særdeles værdifuld. Dette begrundede de dels med den sparring, som de studerende kunne give i forbindelse med udviklingen af undervisningsforløbene og dels i forhold til, at der ikke var meget tid til forberedelse, når de befandt sig på skolerne i hverdagen, da det der i højere grad handlede om at holde hovedet oven vande.

På trods af at disse faktorer skabte et 3. rum for læring, var det ikke ensbetydende med, at lærerne tog det nye objekt, next practice, med på egen skole og overførte de nye erkendelser i deres eget virksomhedssystem. Dette vil fremgå i det følgende afsnit, hvor der er fokus på afprøvning af next practice på skolerne.

13.4. Fase 4 – afprøvning...under forudsætning af det tætte lærersamarbejde

I afprøvningsfasen, som foregik i idrætsundervisningen på skolerne, blev værdien af det gode lærersamarbejde tydeligt. Det gode lærersamarbejde indeholdt flere aspekter, som var kendetegnende for Søhuskolens lærere gennem hele processen og kendetegnende for Rosengårdsskolen i den sidste del af processen. Udvikling af lærersamarbejdet et vigtigt aspekt. Denne udvikling fandt imidlertid ikke sted i samme grad på Paarup Skolen, hvilket blandt andet skyldtes en række faktorer som for eksempel den privatpraktiserende forståelse af arbejdet, idrætslærernes forskellige holdninger til idrætsundervisningens formål samt strukturelle barrierer i hverdagen.

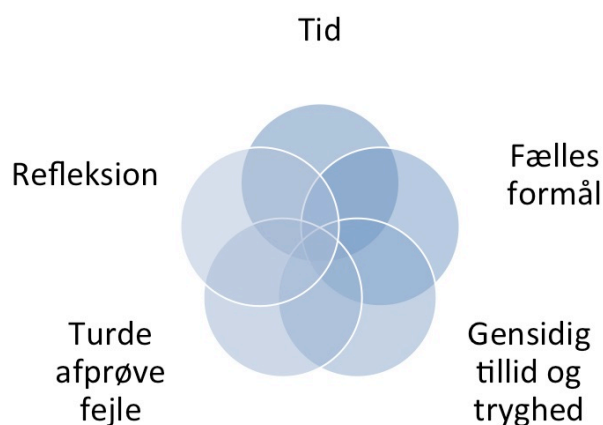
13.4.1. Det tætte lærersamarbejde

Et bærende element i udviklingen af next practice på Rosengårdsskolen og Søhuskolen var det tætte samarbejde i lærerteamet. Søhusteamet (Bente & Nynne) såvel som Rosengårdteamet (Bjørn, Lene og Ulf) pegede begge på samarbejdets betydning for deres udviklingsrejse. Dette var modsat på Paarup Skolen, hvor lærerne ikke investerede tid i udviklingen af lærersamarbejdet, fordi selvforståelsen af dem selv som værende privatpraktiserende lærere. Endvidere skitserede Niels også hvorledes udviklingstiden forbundet med idrætsundervisningen var urealistisk i forhold til hverdagen som lærer. Baseret på udviklingen på skolerne peger empirien på, at det tætte lærersamarbejde har været et væsentligt element i forhold til at fremme udviklingen af next practice i idrætsundervisningen, men samtidig et element som ikke er lige til. Med afsæt i dette beskriver jeg i det følgende nogle af de elementer, som jeg kæder sammen med udviklingen af det tætte lærersamarbejde og som dermed fremmer udvikling af next practice.

Tidsaspektet var som tidligere beskrevet et element, der afskar nogle af lærerne fra at udvikle et fagligt fællesskab. Bente og Nynnes udvikling var kendetegnet af grundig forberedelse, hvilket resulterede i, at de var afklarede med undervisningens formål. Dette var ligeledes gældende for idrætslærerne på Rosengårdsskolen i skoleåret 2014/2015. Lærerne på Rosengårdsskolen og Søhussskolen gav udtryk for, at lærerteamet var en base, der gav dem tryghed og tillid til at afprøve ny idrætspraksis. Visheden om, at de havde et lærerteam, de kunne støtte sig op af, var en forudsætning for, at de turde vove sig ud på dybt vand. Det gav dem således mulighed for at begå fejl i idrætsundervisningen og efterfølgende at diskutere og reflektere over, hvordan de eventuelt kunne have taget andre valg enten forud, undervejs eller efter idrætsundervisningen.

Et aspekt, der understøttede den fortsatte udvikling af det tætte lærersamarbejde, var, at Søhussskolen og Rosengårdsskolen tidligt i afprøvningsfasen oplevede, at "next practice" og anvendelsen af nogle af de didaktiske principper havde en merværdi for en række elever, som aldrig før havde markeret sig i idrætsundervisningen. Dette var samtidig en manglende erkendelse hos Paarup Skolen, hvor lærerne tværtimod beskrev en kontinuerlig modstand hos eleverne.

Baseret på disse erkendelser kan man sammenfatte det tætte lærersamarbejde i Figur 36. Det tætte lærersamarbejde var en af grundene til, at lærerne blev i stand til at løse double-bind situationer og gøre op med de didaktiske antagelser, der lå til grund for den eksisterende idrætspraksis. Idet lærerne afprøvede og reflekterede, voksede deres tillid og tryghed i forhold til next practice.



Figur 36: Elementer i det tætte lærersamarbejde

Figuren illustrerer, hvordan elementer; *Tid, Fælles Formål, Gensidig tillid & tryghed, Turde afprøve & fejle* og *Refleksion* er flettet ind i hinanden, hvilket understreger, at der ikke er en kronologisk start på processen, men at den kan starte i hvert af elementerne. Et yderligere aspekt der gav mening i det store arbejde, der lå i udviklingen af next practice var, at lærerne kunne se værdien og meningen med dette hos nye elever, der engagerede sig i idrætsundervisningen.

13.5. Fase 5 – Anvendelse af next practice og håndtering af modstand

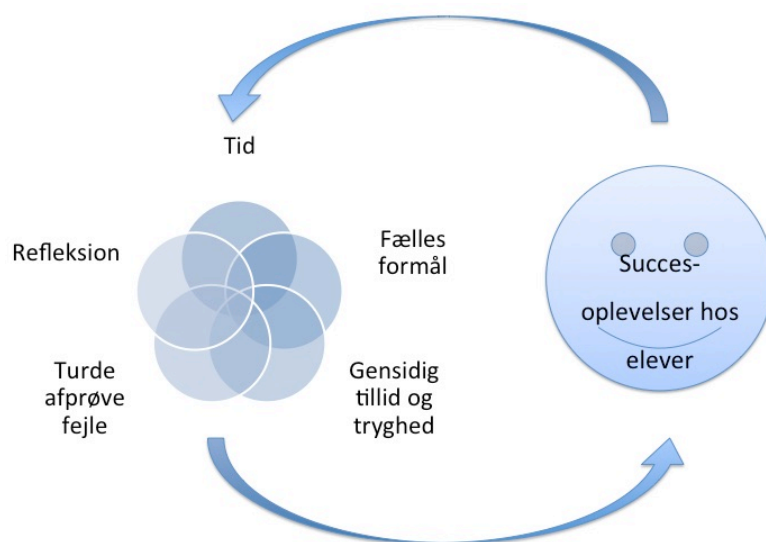
I fase 5, hvor lærerne skulle anvende idrætsundervisningen, var der forskelle på, hvordan lærerne håndterede den modstand, som eleverne frembragte ved den nye undervisning. På Søhuskolen og Paarup Skolen berettede lærerne om modstand fra en række elever, hvilken bevirkede, at undervisningens kvalitet blev forringet.

Denne modstand blev håndteret forskelligt på skolerne. På Paarup Skolen fik lærerne bekræftet deres daværende skepsis over for next practice, hvorfor de, på grund af elevernes modstand, resignerede. På Søhuskolen opfattede lærerne modstanden som situationer, der skabte et rum for potentiel læring, hvor elever og lærere sammen kunne reflektere over, hvorfor undervisningen mislykkedes. På Rosengårdsskolen modtog eleverne next practice overvejende positivt, hvilket lærerne forklarede ved, at skolen havde en afdeling med funktions- og udviklingshæmmende elever. Strukturen på Rosengårdsskolen indebar, at eleverne på forhånd var vant til, at undervisningen, i forskellige perioder, brød med de almindelige normer, fordi den tog højde for store forskelle iblandt eleverne.

Lærernes oplevelse af elevsuccesser forstærkede yderligere anvendelsen af next practice. Lærerne på Søhuskolen og Rosengårdsskolen pegede allerede i det første next practice forløb på, at de fik involveret og engageret flere elever, end de plejede. Der var således nogle elever, som ikke plejede at være engagerede i undervisningen, der især fik et større udbytte af next practice undervisningen. Elevers succesoplevelser kom imidlertid ikke i samme grad til udtryk hos lærerne på Paarup Skolen. Dette kan dels hænge sammen med, 1) at der ikke var succesoplevelser, eller 2) at lærernes udgangspunkt for succesoplevelser fortsat tog afsæt i kriterier som nye færdigheder eller "mere sved på panden". Med afsæt heri kan det være, at next practice var et positivt tiltag blandt eleverne, men at dette ikke kom til udtryk, fordi lærerne ikke var opmærksomme på de fremskridt, som denne gruppe af elever

kunne have foretaget. Den manglende oplevelse af succes hos lærergruppen på Paarup Skolen betød, at lærerne mistede en del af troen på next practice.

Som en videreudvikling af modellen i forrige afsnit har jeg tilføjet den tætte relation mellem lærernes anvendelse af next practice og deres oplevelse af elevsucceser. Dette forhold har haft betydning for, at lærerne gav sig selv yderligere mulighed for at opnå flere erfaringer med next practice og derigennem for at kvalificere de nye didaktiske principper og deres måde at håndtere disse på.



Figur 37: Udvidet forståelse af udvikling af lærerfællesskaber.

13.6. Fase 6 - Refleksion

Refleksionen har i de forudgående faser været en central del af processen, hvorfor jeg her kun skitserer en kort sammenfatning af dette element.

Lærernes refleksioner over processen afspejlede, at alle lærerne havde oplevet, at deltagelsen i projektet havde været overvejende positiv. Dette gjaldt både de lærere, der anvendte next practice i mindre omfang, og de lærere der, på daværende tidspunkt, anvendte next practice i den daglige undervisning. Sofies refleksioner over processen afspejlede, at hun havde fået nye perspektiver på den frustration, hun oplevede i starten af projektet. Hendes spørgsmål "om det kunne være foregået på en anden måde?" viser, at hun har været igennem en læreproces, hvor hun nu ser med andre øjne på den virkelighed, som hun var en del af i starten af projektet. På trods af at Sofie ikke ændrede praksis radikalt, var der et stort fagligt

udbytte forbundet med projektet, hvilket resulterede i, at Sofie i tilbageblikket vurderede projektet som meningsfyldt.

13.7. Fase 7 – konsolidering af next practice

Et relevant spørgsmål er, hvorfor det lykkedes at implementere next practice på Søhuskolen og Rosengårdsskolen, mens next practice ikke blev forankret på Paarup Skolen. Mange af de forhold, som er blevet nævnt i fase 1-6, er selvfølgelig relevant for den forankring, der fandt sted på Søhuskolen og Rosengårdsskolen. I det følgende vil jeg imidlertid påpege nogle forhold, som ikke er blevet nævnt i de tidligere faser, men som jeg ligeledes vurderer har haft stor indflydelse på forankringen.

På både Søhuskolen og Rosengårdsskolen udarbejdede lærerne meget specifikke og detaljerede undervisningsforløb. Bente og Nynne investerede, fra projektets start af, tid på udviklingen af gennemarbejdede undervisningsforløb, således at de kunne anvende disse igen senere med de justeringer, der måtte forekomme. På Rosengårdsskolen startede udviklingen af detaljerede undervisningsforløb senere i processen. Ikke desto mindre havde lærerne dog nået at udvikle 10-15 forholdsvis detaljerede undervisningsforløb ved den afsluttende workshop 10 i efteråret 2014. Det foreliggende undervisningsmateriale var et af argumenterne for, at der var foregået en implementering af next practice, fordi lærerne igennem workshopprocesserne havde udviklet kompetencer til at udvikle disse. På Paarup Skolen havde lærerne ikke udviklet undervisningsforløb i samme detaljeringsgrad som de øvrige to skoler. På baggrund af dette var deres forudsætninger for hensigtsmæssigt at kunne implementere next practice ringe, idet det ville kræve forholdsvis meget tid af dem at udvikle deres undervisningsforløb. Det må dog tages i betragtning, at folkeskolereformen og arbejdstidsaftalen bevirkede, at lærerne var pressede i løbet af aktionsforskningsprojektet, hvilket kan have haft betydning for Paarup Skolens prioritering i forhold til idrætsundervisningen. Endvidere må det konstateres, at der ikke umiddelbart er noget, som tyder på, at lærerne har fået mere tid til udvikling af undervisningsforløb siden interventionen stoppede. Disse vilkår synes snarere at være blevet forringet.

De udviklede undervisningsforløb har stor betydning for, hvorvidt lærerne formår at forankre next practice i deres daglige undervisning, idet det at de allerede havde gjort et stort forarbejde gennem *Udskolingen i bevægelse* bevirkede, at de ikke skulle starte forfra igen. På

den måde er de udviklede undervisningsforløb med til at reducere omfanget af lærernes forberedelsestid, hvormed denne i højere grad kan harmonere med de timer, der er afsat til forberedelse i idræt.

14. Diskussion af *Udskolingen i bevægelses resultater*

Diskussionen er bygget op omkring min problemformulering, hvor jeg ønsker at undersøge hvilke faktorer, der er fremmende og hæmmende for udvikling af next practice og hvilke didaktiske principper, der øger elevernes engagement i idrætsundervisningen.

Kapitlet er delt op i tre afsnit, hvor jeg indledningsvis diskuterer min forandringsmetode (Kapitel 0) som er grundlaget for mine fund. Dernæst diskuterer jeg de udviklede didaktiske principper for next practice i relation til den idrætsfaglige forskningslitteratur. I min afsluttende metode diskussion forholder jeg mig kritisk til mit valg af virksomhedsteori som analytisk perspektiv samt den viden, jeg gennem mine forskellige forskningsmetoder har frembragt.

14.1. Diskussion af forandringsmetoden i *Udskolingen i bevægelse*

Diskussionen af forandringsmetoden kan betragtes som en meta-aktionsforskningscyklus, hvor man som aktionsforsker forholder sig til tre områder: *content*, *premise* og *proces* (Coghlan & Brannick, 2005, p. 25f). Disse tre elementer indgår implicit i min diskussion af forandringsmetoden, hvor netop forandringsmetodens *indhold* og især *processen* bliver drøftet.

Udfordringerne inden for aktionsforskningen er, som beskrevet i mit forskningsdesign, at store dele af aktionsforskningen ikke er transparent omkring de anvendte forandringsmetoder. Dette er givetvis også gældende for den idrætsdidaktiske del.²⁰ Derfor består diskussionen af min forandringsmetode fortrinsvis af en praksisvalidering og reflekterende generalisering (Duus, 2012), hvor jeg reflekterer over det vidensperspektiv, der lå til grund for mine valg. Omdrejningspunktet er dermed refleksioner om, hvorvidt jeg tog hensigtsmæssige beslutninger i bestemte situationer.

Resultaterne viste, at idrætslærerne på Søhuskolen og Rosengårdsskolen lykkedes med såvel forandring som forankring af next practice. I henhold til Caseys (2014) pointe, at lærere på trods af velvilje til pædagogisk forandring sjældent forankrer pædagogikken efterfølgende, kan resultaterne i *Udskolingen i bevægelse* forekomme bemærkelsesværdige.

²⁰ En mulig forklaring kan også være, at videnskabelige aktionsforskningsartikler har svært ved at rumme såvel forandrings- som forskningsmetodiske elementer inden for rammen af en artikel.

Dette mener jeg bør ses i relation til projektets tidsmæssige placering, hvor en række af de involverede idrætslærere på trods af turbulente år i folkeskolen med folkeskolereform, lockout og ny arbejdstidsaftale, ændrede deres idrætspraksis. Derfor mener jeg, at det mest påtrængende spørgsmål i denne del af diskussionen er: Hvorfor lykkes det at forandre og forankre next practice på Søhuskolen og Rosengårdsskolen?

I forandringsmetoden berører jeg derfor armslængdeprincippet, boundary crossing og de studerendes indflydelse på forandringen, lærernes fællesskab samt koblingen mellem workshops og idrætsundervisningen. Afsnittet afspejler forandringsmetodens kronologi, hvor jeg først diskuterer emner, der har haft indflydelse på projektets indledende fase, mens jeg runder af med de evaluerende og validerende faser.

14.1.1. Armslængdeprincippet og et (alt for) omfattende formål

Udskolingen i bevægelses forandringsdesign var baseret på et vidtfavnende formål, som var udformet i et samarbejde mellem Odense Kommunes pædagogiske chef, min vejleder og mig. Projektet bestod indledningsvist af tre indsatsområder 1) bevægelse i undervisningen 2) bevægelse i frikvarter og 3) idrætsundervisningen med fokus på at skabe mere engagement og bevægelse i samarbejde med lærerne. De tre indsatsområder var en stor udfordring i starten af projektet, hvilket skyldtes den usikkerhed skolereformen, Ny Nordisk skole, og lærernes arbejdstidsforhandlinger havde skabt hos lærerstanden.

På grund af Odense Kommunes økonomiske og indholdsmæssige involvering i projektet var jeg i et dilemma i forhold til et afhængighedsforhold, som kommunen og jeg ikke havde drøftet forud for projektet. Samarbejdet med kommunen udfordrede armslængdeprincippet, hvor man som aktionsforsker skal være opmærksom på, hvorvidt man går andres ærinder (Tofteng & Husted, 136). I *Udskolingen i bevægelse* blev armslængdeprincippet udfordret, fordi Odense Kommune og jeg ikke havde afklaret en eventuel procedure for, hvordan vi skulle gribe situationen an, såfremt der skulle foretages justeringer i projektet. Den manglende forventningsafklaring med Odense Kommune resulterede i, at jeg var usikker på, hvordan kommunen ville reagere på et forslag om at justere indsatsområderne. Indsatsområderne var netop udvalgt med afsæt i den kommunale skolestrategi. Kunne Odense Kommune for eksempel finde på at aflyse samarbejdet omkring projektet, og hvilken betydning ville justeringen have for at få tildelt udviklingsmidler til

frikøb af lærere i forbindelse med workshops? Efter lockouten i foråret 2013 henvendte jeg mig imidlertid til Odense Kommune med henblik på at informere om justeringer af projektet således, at vi kunne være mere specifikke på forandringer og aktioner i det kommende skoleår. Odense Kommune var positive over for mit forslag om at fokusere på idrætsundervisningen!

Min første pointe med at inddrage armlængdeprincippet er betydningen af indbyrdes forventningsafstemning. Således ser jeg finansiering af idrætspædagogisk aktionsforskning i Danmark som meget udfordrende, da der kun er få private og offentlige fonde, der har den interesse. Kommunale aktører vil derfor være nærliggende samarbejdspartnere, idet de har det overordnede ansvar for skolernes kvalitet. Armlængdeprincippet vil dermed blive udfordret, hvorfor det netop i aktionsforskningsprojekter er nødvendigt at have afklarede forventninger til, at aktionsforskeren træffer hensigtsmæssige beslutninger i forbindelse med projektet. I mit tilfælde betød det, at jeg havde spildt en del kostbar tid på grund af manglende forventningsafstemning med kommunen. For det andet er min pointe, at projektets oprindelige problemformulering for så vidt ikke var irrelevant. Problemformuleringen var blot for omfattende i forhold til de ressourcer, der var til rådighed og de deltagere, der var involveret i projektet. Hvis vi fortsatte med den oprindelige problemformulering ville vi ikke have været i stand til at forandre praksis væsentligt inden for tre meget omfattende områder. Derfor finder jeg, at beslutningen om at prioritere idrætsundervisningen med henblik på at få en gennemgribende forandring, var den rigtige.

14.1.2. Boundary crossing

Boundary crossing var en væsentligt faktor i forhold til at skabe refleksion hos lærerne og udvikle deres idrætspædagogiske holdninger. Inden for den idrætsfaglige forskningslitteratur er Boundary crossing²¹ ikke udbredt, hvorfor jeg i diskussionen forholder resultaterne fra *Udskolingen i bevægelse* med lignende forandringsmetodikker.

Goodyear og Caseys (2015) studie med fokus på implementering af Cooperative Learning i idrætsundervisningen konkluderede, at en "boundary spanner" var essentiel for

²¹ Jeg har foretaget systematiske søgninger på databaserne: ERIC, Academic Search Premier, CINAHL, SPORTDiscus, Teacher Reference Center. Søgningen var baseret på: ("Physical education") AND ("action research") AND ("Boundary Crossing").

lærernes forandring og udvikling. "Boundary spanner" havde til opgave at fungere som bindeled mellem universitetet (forskerne) og skolen (idrætslærerne) og kunne hjælpe lærerne med praktiske spørgsmål undervejs i processen eller bidrage med nye informationer, der understøttede lærernes udvikling (Goodyear & Casey, 2015, p. 190). Den vedvarende støtte fra en "boundary spanner" resulterede i lettere læreproces ved blandt andet at fremme en åben dialog mellem med ledelsen, eleverne og kollegaer på skolen. Goodyear og Casey anerkender, at pædagogisk innovation kan ske uden støtte fra en boundary spanner. Dog pointerer de, at anvendelsen af en boundary spanner øger chancerne for pædagogisk innovation og forankring af denne (Goodyear & Casey, 2015, p. 201).

Ideen om boundary crossing ses også hos Bechtel og O'Sullivan (2006, p. 377), der påpeger, at det mest betydningsfulde for forandringen var den vedvarende støtte, der blev tilbudt gennem partnerskabet mellem skoler og universiteter. Disse støttende relationer tillader lærerne, at de til stadighed genovervejer deres praksis med hjælp fra erfarne kolleger. Sluttelig peger Rønholt (2007) med inspiration fra Argyris og Schön (1974) på en "critical friend", som kan bidrage med kritiske refleksioner over ens praksis. Rønholt peger på anvendelsen af videooptagelser, hvor man sammen med en kollega, person udefra eller en faglig-pædagogisk coach, som critical friend kan skabe en dialog om intentioner og oplevelser af praksis og dermed give praktikerne et brugbart materiale til refleksion og udvikling.

Såvel critical friend, partnerskaber mellem universitet og skole og boundary spanner rummer elementer og funktioner, som de studerende bidrog med i *Udskolingen i bevægelses* workshops. Gennem brugen af "hvorfor" spørgsmål, agerede de studerende som "critical friend", hvor de udfordrede lærernes pædagogiske holdninger, som resulterede i, at lærerne påbegyndte en "cultural critique" (Kirk, 2006). Den kulturelle kritik indebar, at idrætslærerne begyndte at stille spørgsmål til idrætsfagets doxa (Larsson, 2009), hvorefter idrætslærerne begyndte at reflektere over og stille spørgsmålstegn ved deres egen idrætspraksis. Derigennem blev de studerende vigtige aktører med henblik på at udvide idrætslærernes pædagogiske nysyn.

Foruden deres bidrag på et reflektiv plan, bidrog de studerende også med at omsætte workshoppens viden til didaktiske overvejelser, når lærerne skulle producere undervisningsforløb. Denne funktion var i højere grad identisk med rollen som boundary spanner. Forskellen mellem Goodyear og Caseys anvendelse af boundary spanner og de studerende i *Udskolingen i bevægelse* var, at man Goodyear og Caseys studie havde samme

boundary spanner gennem hele forløbet. Derigennem fik boundary spanner nært kendskab til de lærere, hun arbejdede sammen med. De studerendes deltagelse varierede meget fra workshop til workshop, og der var således stor udskiftning i udskolingen i bevægelses boundary spanner. Dette kan have haft en hæmmende indflydelse forandringsprocessen, idet idrætslærerne og de studerende skulle lære hinanden at kende og finde ud af, hvordan de kunne skabe en frugtbar dialog med hinanden.

14.1.3. Udvikling af praksisfællesskaber

Et af projektets centrale resultater er, at de idrætslærere, der gennemgik en ekspansiv læring i *Udskolingen i bevægelse*, pegede på, at det gode lærersamarbejde var centralt for udviklingen og forandringen af deres idrætspraksis.

Betydningen af et godt samarbejde i lærerteams er ligeledes dokumenteret i en række andre studier (Bechtel & O'Sullivan, 2006; Goodyear & Casey, 2015; Makopoulou & Armour, 2014; O'Donovan et al., 2010, 2012). Studierne har imidlertid forskellige udgangspunkter som for eksempel "Praksisfællesskaber" (Goodyear & Casey, 2015; O'Donovan, MacPhail, & Kirk, 2010; O'Donovan et al., 2012), "Continuing Professional Development" (Armour & Makopoulou, 2012) eller blot fokus på opbakning fra kollegaer (Bechtel & O'Sullivan, 2006). På trods af disse forskellige udgangspunkter har de en fælles pointe, der peger på, at kollegialt samarbejde er essentielt for forandring af idrætsundervisningen.

Goodyear og Casey (2015) konkluderer, at fokus på praksisfællesskabers (Wenger 2008) tre centrale elementer *fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire* var vigtige forudsætninger for innovation i idrætsundervisningen.²² Disse fund hænger sammen med Wright et al. (2008), der ligeledes påpeger, at udvikling af idrætslærere er mest effektivt, når lærerne reflekterer over deres praksis, skaber fælles forståelse og fælles sprog, som gør dem i stand til at fastholde innovationen (J. Wright et al., 2008, p. 51). Resultaterne i *Udskolingen i bevægelse* peger ligeledes på, at *gensidigt engagement og fælles repertoire* (Wenger, 1999) har haft en afgørende betydning for forandringen og forankringen.

²² Der findes en række fællestræk mellem Wenger og Engeström, hvilket skyldes, at de begge er funderet i den kulturhistoriske skole med inspiration fra Vygotsky. Begge mener, at modsætninger er vigtige for, at der finder læring sted såvel som, at teorier også rummer en række fælles begreber som praksisfællesskab.

Det "gensidige engagement" er karakteriseret ved, at nogen er engagerede i aktiviteter sammen med andre, og hvor de forhandler mening sammen med andre (Wenger, 1998, p. 73)²³. Meningsforhandling har været en stor del af forandringsmetodens form og indhold i workshops, idet jeg havde stor fokus på at skabe tematiserede dialoger deltagerne imellem. Det gensidige engagement blev for eksempel udviklet i workshop 1 og 2, hvor deltagerne gennem AI seancerne skulle forhandle sig frem til fremtidsscenerier om idrætsundervisning eller, når de skulle forhandle sig frem til idrætsundervisningens formål og mål gennem brugen af målhierarkier som planlægningsredskab. Det gensidige engagement var især kendetegnende for Søhusskolen og Rosengårdsskolen, som fik skabt konsensus om, hvad målet med idrætsundervisningen var.

I lighed med Rønholts aktionsforskningsprojekt (Rønholt, 2007), havde jeg måske for store forventninger til lærernes sparring og dialog i lærerteamet udover workshops, idet dette ville være befordrende for yderligere udvikling af (gode) praksisfællesskaber²⁴. Den manglende sparring og dialogerne vil jeg her forklare ud fra to logikker, en *funktionalitetslogik* og en *familielogik* som karakteriserende samværet i lærerteams i folkeskolen (Tingleff Nielsen, 2012). Funktionalitetslogikken indebærer, at handlinger og sociale relationer primært orienteres mod undervisningens organisatoriske, praktiske og disciplinære forhold. Funktionalitetslogikken står dermed i kontrast til at udvikle nye tiltag i praksisfællesskabet. Den familiære logik handler om, at lærerteams prioriterer hyggeligt og familielignende samvær, hvor man forsøger at undvige konflikter for at opretholde harmonien i fællesskabet. Såvel familielogikken og funktionalitetslogikken kan være en del af forklaringen på, at idrætslærerteamet på Paarup Skolen ikke forandrede deres praksis i samme grad som de andre idrætslærerteams. Idrætslærerteamet på Paarup Skolen bar præg af det familiære, hvor de havde det godt sammen. Derfor udfordrede de ikke hinandens pædagogiske synspunkter og holdninger således, at der reelt set opstod meningsforhandlinger. Funktionalitetslogikken kunne være en mulig begrundelse for, at idrætslærerne ikke udfordrede hinandens synspunkter og holdninger. Så snart lærerne ville

²³ Sproget har en central rolle i meningsforhandlingen, men meningsforhandling er ikke reduceret til udelukkende at være bundet til verbal kommunikation. Kropssprog indgår for eksempel ligeledes i meningsforhandling. I nærværende afsnit har jeg dog valgt at fokusere på den sproglige dimension i meningsforhandling, idet den har fyldt mest i udviklingen af didaktiske principper.

²⁴ At være et praksisfællesskab er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at udviklingen og læreprocessen i praksisfællesskaber er ideelt. I den forstand er et praksisfællesskab en ramme for læring, men ikke identisk med om læreprocesserne er hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige.

eksplicitere de implicite modsætninger, ville dette indebære en længerevarende diskussion, som (måske) ville være værdifuld i forhold til udviklingen af nye holdninger. Men diskussionen ville samtidig indebære, at idrætslærerne ikke fik planlagt og koordineret idrætsundervisningen. I den forstand ville den pædagogiske diskussion gå ud over, at idrætsundervisningen fungerede.

Et aspekt, som ikke bliver berørt eksplicit i forbindelse med praksisfællesskaber, er forhold som (u)tryghed, der ifølge lærerne var et væsentlige aspekt i forbindelse med forandringsprocessen. Butler (2005) påpeger, at lærere har brug for et rum, med mulighed for at give udtryk for deres utryghed, diskutere værdier og holdninger for dermed at kunne tilpasse disse til praksis. Når deres holdninger og praksis overlapper, skabes der er godt udgangspunkt for både "real change" og "long-lasting change" (Butler, 2005, p. 229). Begrundelsen for trygge rum må ses i sammenhæng med lærerens håndtering af den usikkerhed, der er forbundet med at undervise i et nyt idrætspædagogisk koncept, fordi lærere der kan tolerere usikkerhed udviser velvilje til at afprøve nye tiltag (Butler, 2005). Lærernes fællesskab og udvikling af trygge udviklingsmiljøer var således en vigtig forudsætning for at gennemføre aktioner i aktionsforskningscyklussen, mens manglende tryghed eller rum til at håndtere utrygheden kan have været en årsag til, at lærerne ikke afprøvede next practice.

Tidsaspektet er i flere studier fremhævet som afgørende i forhold til etablering af praksisfællesskaber (Goodyear & Casey, 2015). Goodyear og Casey (2015, p. 192) beskriver, hvorledes udviklingen af praksisfællesskaber tog et halvt år eller mere. Dette skyldtes, at lærerne først skulle forhandle deres gensidige engagement, skabe et fælles repertoire og fælles historier. Goodyear og Casey beskriver imidlertid ikke, hvorvidt udviklingen af praksisfællesskaber blev overladt til lærerne, eller hvorvidt udviklingen af praksisfællesskaber skete på baggrund af lærernes eget initiativ.

I *Udskolingen i bevægelse* var udviklingen af lærerteams hovedsageligt overladt til lærerne. Jeg havde en forventning om, at lærerne havde en mere nuanceret forståelse af termen "team", som lærerne selv anvendte. Men det viste sig, at teamforståelsen primært var forbundet med koordinering af aktiviteter i idrætsundervisningen. Udvikling af fælles definerede mål, arbejdsetik i forhold til fællesskab og gensidig afhængighed som er centrale elementer i teamudviklingsteorier (Damsgaard, 2012), var således ikke en del af lærernes forståelse af teamsamarbejdet. Med afsæt i at lærernes egne begrænsede erfaringer med at

udvikle højtydende teams²⁵ (Damsgaard, 2012), er det vigtigt med struktureret støtte i udviklingen af idrætslærerteams. Dette harmonerer med konklusionerne fra Goodyear og Casey (2015), som pointerer betydningen af støtte til udvikling og etablering af praksisfællesskaber i lighed med den faglige udvikling i projekter, der har fokus på forandring og udvikling af idrætspraksis. Modsat vil manglende støtte samt manglende samarbejde mellem lærernes med stor sandsynlighed resultere i, at pædagogisk udvikling og nytænkning vil falde fra hinanden (Calderon, 1999).

Samlet er min pointe, at praksisfællesskaber har en essentiel rolle i forhold til forandring og forankring af ny idrætspraksis. Samtidig kan man ikke forvente, at idrætslærerteams udvikler hensigtsmæssige praksisfællesskaber uden støtte. Udfordringen ved at udvikle velfungerede praksisfællesskaber anskues ud fra en funktionalitets- og en familielogik, som Tingleff (2012) har dokumenteret i lærerteams. Funktionalitets- og familielogikken er hæmmende for de modsætninger, som ifølge Engestrøm (1987) og Wenger (2012) er essentielle for, at praksisfællesskabet lærer. Derfor har aktionsforskningsmetoden taget højde for at skabe strukturer, eksempelvis ved at skabe rum for meningsforhandlinger og bruge boundary crossing. Meningsforhandlinger handler også om at afstemme indbyrdes forventninger til hinanden. Et større fokus på forventningsafstemning i de respektive idrætslærerteams ville sandsynligvis have ført til yderligere forandring ved at eksplicite familie- eller funktionalitetslogikken, idet disse logikker kan være hæmmende for såvel forandring og forankring af ny idrætspraksis.

14.1.4. Tid og strukturer for forandring af undervisningspraksis

I mine resultater påpegede jeg betydningen af både tid og strukturer i skolen for, at forandringen af idrætsundervisningen kan finde sted.

Tidsaspektet er en afgørende faktor for, at idrætslærere lærer at undervise med afsæt i Models Based Practice²⁶ og dermed forandrer den traditionelle idrætsundervisning (Casey & Dyson, 2009; Casey et al., 2009; Ben Dyson, 2002; B. P. Dyson et al., 2010; Gubacs-Collins &

²⁵ Højtydende teams er en betegnelse for teams, der rummer en række forskellige karakteristika (Damsgaard, 2012), og hvor teamet er dygtige til at agere inden for disse karakteristika. Dermed øges mulighederne for, at teamet lærer og præsterer godt.

²⁶ Models Based Practice kendetegnes ved, at man som underviser tager afsæt i en undervisningsmodel/ tilgang frem for en metode. Metzler (Metzler, 2005) peger på otte modeller, som er udviklet til idrætsundervisningen: 1) Direct Instruction, 2) Inquiry Teaching, 3) Sport Education, 4) Peer Teaching 5) Personalized Systems for Instruction 6) Teaching for Responsibility 7) Cooperative Learning 8) Teaching Games for Understanding.

Olsen, 2010; Hastie & Curtner-Smith, 2006; Sinelnikov, 2009; P. M. Wright & Burton, 2008). Samtlige af disse undersøgelser pointerer, at man som forsker er nødt til at overveje tidshorisonten, når man skal tilegne sig en ny pædagogisk model. Dette gjaldt især idrætsdidaktiske modeller, hvor deltagerne (lærerne) skulle nytænke deres underviserrolle.

Calderon (1999) peger på, at lærere, der bruger tiden på at organisere faglige diskussioner, er mere tilbøjelige til at fortsætte med udvikling af nye pædagogiske modeller, selv når en "Boundary Spanner" ikke er til rådighed. Disse fund synes at harmonere med forandringen på såvel Rosengårdsskolen og Søhuskolen samt, at Paarup Skolen ikke oplevede større forandring af deres idrætsundervisning. Hverken lærerne fra Rosengårdsskolen eller Søhuskolen havde diskussionsfora på skolen, hvor der fra ledelsen eller projektets side var skabt strukturer og tid til faglige drøftelser. Lærerne blev derfor nødt til at etablere strukturerne, mens de var på skolebiblioteket eller arbejdede i weekenderne. Det er således bemærkelsesværdigt, at der på Rosengårdsskolen og Søhuskolen skete forandring på trods af ringe strukturelle udviklingsvilkår i hverdagen. Samtidig var manglende mulighed for at mødes et af de vilkår, som lærerne på Paarup Skolen påpegede som en stor udfordring i forhold til at udvikle og justere undervisningspraksis.

Det er vigtigt at understrege, at etablering af struktur og tid til faglige diskussioner på skolerne bør være en central del af aktionsforskningsdesignet. I *Udskolingen i bevægelse* var lærerne til dels i stand til selvstændigt at etablere sådanne fora, idet projektets design ikke havde tilgodeset dette i tilstrækkelig grad. Det indebærer således, at skoleledere og lærere involveres i planlægningsprocessen for at dette betydningsfulde element kan tilgodeses.

Lærernes fællesskaber har således haft afgørende indflydelse på at skabe rammer for forandring på skolerne og efterfølgende også at kunne forankre disse. Samtidig vil jeg forholde mig skeptisk over for, om etablering af praksisfællesskaber vil være tilstrækkeligt tiltag for at skabe forandring. Dette med afsæt i den forskning der peger på, at idrætsfaget har reproduceret sig selv i løbet af de seneste 30 år (Stolz & Kirk, 2015). Derfor ser jeg i det næste afsnit på sammenhængen mellem den viden og de erfaringer lærerne fik i workshops og deres udfordringer ved at omsætte disse i idrætsundervisningen.

14.1.5. "The missing link" – fra workshop til afprøvning af next practice

I "the missing link" kritiserer jeg forandringsmetodens manglende koblinger mellem workshops og idrætslærernes afprøvning af next practice i idrætsundervisning. Diskussionen er ligeledes affødt af mine resultater, hvor jeg beskrev lærernes udfordringer med at omsætte "next practice principperne" i deres praksis.

Afsnittets relevans skal ses i relation til den manglende viden, som ifølge Wallhead, Ko og Ward (2006, p. 396) eksisterer i idrætslærernes anvendelse af viden, når de har deltagelse i workshops eller efteruddannelse. Lignende udfordringer belyser Bechtel og O'Sullivan (2006), der påpeger, at lærere ikke har stor respekt for 1-2 timers workshops, når "eksperterne" ikke levner muligheder for at diskutere, hvordan man anvender den inspiration, man har fået på kurser (Bechtel & O'Sullivan, 2006, p. 377). Bechtel og O'Sullivans (2006) fund er også en kritik af forestillingen om, at præsentation af viden til workshops indebærer, at idrætslærere omsætter deres nye viden til didaktiske handlinger. I et andet studie undersøgte Baranowski and Jago (2005) idrætslærers professionelle udvikling (professional development) i forbindelse med implementering af et Sport Education-inspireret undervisningsforløb. I studiet observerede de, at idrætslærerne vendte tilbage til tidligere pædagogiske strategier med henblik på at returnere til deres "comfort zone". Dette resulterede i, at store dele af idrætslærernes planlægning ikke blev omsat til praksis på grund af de udfordringer, der var forbundet med at transformere ny viden fra workshops til nye didaktiske handlinger i deres egen idrætsundervisning. I studiets evaluering foreslog en af lærerne, at man i forbindelse med workshop-delen kunne have inviteret skolebørn, som man kunne have afprøvet SE principperne på, inden man skulle undervise i dem.

I *Udskolingen i bevægelses* workshops var der taget højde for, at idrætslærerne skulle bearbejde den nye viden og planlægge deres praksis med hjælp fra studerende eller mig. På trods af dette havde idrætslærerne store udfordringer med afprøvningen af next practice i den første del af handlingsfasen (efter workshop 4 og 5). Min refleksion over forandringsmetoden kommer derfor til at handle om, hvordan jeg kunne have tilrettelagt forandringsmetoden således, at idrætslærerne øgede forudsætningerne for at varetage de første undervisningsforløb i handlingsfasen. Refleksionen er inspireret af tanken om, at læring foregår i praksisfællesskaber og gennem legitim perifer deltagelse (Wenger, 1999).

Personlige læreprocesser og identitetsudvikling sker gennem skiftende positionering og forskellige bevægelser over tid i praksisfællesskabet. Den skiftende positionering betyder, at læringen i praksisfællesskaberne foregår mellem den legitime perifere deltagelse og gennem en øget deltagelse i den sociale praksis (Wenger, 1999). Læreprocessen foregår eksempelvis ved, at den legitime perifere deltager indledningsvist observerer og udfører simple opgaver, og derefter får mere komplekse arbejdsopgaver. I dette kritiske blik på min forandringsmetode, betragter jeg *Udskolingen i bevægelse* som bestående af flere praksisfællesskaber, der var indvævet i hinanden. I forbindelse med workshops blev der for eksempel etableret et praksisfællesskab bestående af alle skolerne og mig. Endvidere var der et idrætslærerpraksisfællesskab, som var knyttet til hver af skolerne. I kritikken af min forandringsmetode i *Udskolingen i bevægelse* retter jeg opmærksomheden mod de praksisfællesskaber (idrætslærerteams), som var på skolerne.

Lærernes manglende praktiske kendskab til next practice betød, at lærerne i starten af handlingsfasen (workshop 4) kunne betragtes som legitime perifere deltagere. Gennem flere uformelle samtaler med idrætslærerne havde jeg på daværende tidspunkt fået det indtryk, at flere af lærerne arbejdede med projektforbøb og andre didaktiske tilgange i deres boglige undervisning. Derfor havde jeg en forventning om, at lærerne havde en række didaktiske metoder i deres faglige rygsæk, som de kunne anvende i forbindelse de første afprøvninger af next practice i idrætsundervisningen. Lærernes udfordring var, at de på trods af forberedelse af idrætsundervisningen i workshops savnede en tydeligere forståelse af, hvordan next practice principper skulle praktiseres. Dette vil jeg diskutere i relation til Albert Banduras begreb *modellæring* (Pettersen, 2001) og legitim perifer deltagelse (Wenger, 1999).

Gennem udvælgelsen og formuleringen af next practice principperne havde jeg opnået indgående kendskab til principperne og gjort mig en række forestillinger om, hvordan principperne kunne udføres og hænge sammen i praksis. I den forstand kunne jeg betragtes som et "fuldgyldigt medlem". Lærerne havde ikke været med til at kondensere visioner til didaktiske principper og havde derfor ikke haft tid til at forestille sig, hvordan principperne skulle praktiseres. I stedet for at idrætslærerne startede med at forestå idrætsundervisningen på skolerne kunne jeg som fuldgyldigt medlem have forestået idrætsundervisningen i de første lektioner. Derfor mener jeg, at *Udskolingen i bevægelses* forandringsmetode savnede rammer, hvor lærerne kunne lære gennem skiftende positioneringer i bevægelsen mellem legitim perifer deltagelse som "observerende" undervisere og fuld deltagelse, hvor de var

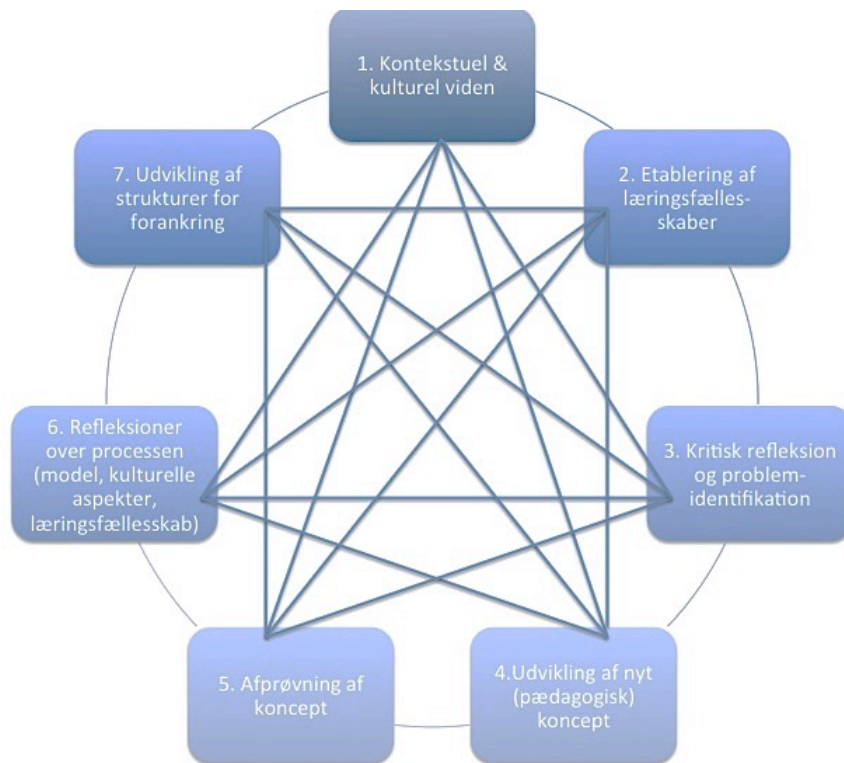
fuldt ansvarlige for undervisningen. Med afsæt i at praktisere skiftende positionering kunne idrætslærerne gradvist have tilegnet sig next practice didaktiske principper som undervisere og ville ikke i samme grad have fremkaldt den usikkerhed, de berettede om. Anvendelsen af skiftende positioneringer, og min rolle som underviser i de indledende lektioner, er dermed en anerkendelse af, at modellæring kan være et centralt element i idrætslærernes forandringsproces. Modellæringen behøver ikke at begrænse sig til imitation og observation (Pettersen, 2001, p. 101), og som dermed fremkalder den reproduktion, jeg beskrev i kapitel 3. Modellæring rummer også kognitive strategier, hvilket indebærer, at det også kan resultere i kreativitet og fornyelse. Dette fremgår således af Bandura (1986), som med betegnelsen *creative modelleing* understreger at *"innovators do not cease to be observational learners, simply because they have gained some mastery of their craft. They continue to learn from others that might add new dimensions to their own creative work."* (Bandura, 1986, p. 106). Modelling og skiftende positioneringer i idrætsundervisningen er således relevant at overveje i fremadrettede interventioner, hvor man ønsker at skabe en bedre kobling mellem workshops og praksis.

Refleksionen over min forandringsmetode er samtidig en delvis kritik af mit læringsteoretiske udgangspunkt. I forbindelse med udviklingen af forandringsmetoden var jeg opmærksom på praksisfællesskabernes betydning for lærernes læring i projektet. Jeg havde imidlertid negligeret betydningen af idrætslærers praksisfællesskab på hver af skolerne og havde en forventning om, at de praktiske aktiviteter, vi udformede i workshops, gav lærerne en bedre forståelse for next practice, idet jeg forsøgte at være eksemplarisk under workshops og derigennem forevise, hvordan jeg fortolkede principperne. Principperne var imidlertid ikke situeret i en kontekst, hvor lærerne kunne overføre de didaktiske principper til deres egen idrætsundervisningen. Et større fokus på modellæring, hvor læring foregår gennem imitation og handling (Bandura, 1986, p. 106) eller praksisfællesskabernes skiftende positioneringer (Wenger, 1999), kunne formentlig have ført til mere gnidningsfri afprøvning i handlingsfasens indledning. Denne kritik af min forandringsmetode afspejler samtidig, at forandring af idrætslærernes idrætsundervisning er særdeles komplekst, og at det er vigtigt at forholde sig forskelligt fra lærer(team) til lære(team), idet enkelte af de deltagende lærere var forholdsvis hurtige til at forstå og handle ud fra centrale principper, fordi de kunne overføre didaktiske praksisser fra andre fagområder.

14.1.6. Udkast til en forandringsmodel

Med afsæt i de den tværgående analyse og denne diskussion har jeg udformet et udkast til forandringsmodel, som har til hensigt at bidrage til øget forandring og forankring i forbindelse med udvikling af idrætsdidaktiske tiltag i folkeskolens udskoling. Modellen er eklektisk med funderet i Engeströms model om ekspansiv læring (Yrjö Engeström, 2012) men suppleret med Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber (Wenger, 1999) samt Henrik Herlau og Helge Tetzschners projekt-projekt model (Herklau & Tetzschner, 2013). Modellen er samtidig helhedsorienteret og relationel, idet modellens forskellige faser er vævet ind i hinanden.

Forud for denne model er der foregået en indledende projektfase, der blandt har haft fokus på at skabe strukturer til, at læringsfællesskaber kan få mulighed for at udfolde sig i praksis. Endvidere er projektets foreløbige fokus blevet etableret. Endvidere indgår boundary crossing som et bærende element for, at forandring kan finde sted.



Figur 38: Model til udvikling af idrætspædagogisk praksis

Fase 1 har til formål at skabe indsigt i konteksterne som samarbejder. Dette gælder såvel for at aktionsforskeren får kendskab til deltagerens kontekst, deres rutiner, holdninger såvel som, at deltagerne også får indsigt i aktionsforskerens idrætspædagogiske holdninger. I fase

2 påbegyndes en struktureret etablering og udvikling af læringsfællesskaber gennem indbyrdes forventningsafstemninger i idrætslærerteams. Etablering af læringsfællesskaber har både fokus på "det store" læringsfællesskab, når alle deltagerne er samlet i eksempelvis workshops samt fokus på idrætslærerteamenes fællesskaber, som lærerne er en del af i hverdagen. Fase 3 fokuserer på at afgrænse projektet gennem yderligere problemidentifikation. Denne fase skal således skabe ejerskab hos deltagerne, således at det er meningsgivende og relevant for deres praksis. De første tre faser har dermed hentet inspiration af projekt-projektmodellens kontekstafklarende fase.

Den konkrete udvikling af praksis starter i fase 4, hvor deltagerne skaber ny praksis og idrætsdidaktiske handlinger skal implementeres i praksis. Ejerskab opnås yderligere ved, at lærerne udvikler egne undervisningsforløb baseret på tilegnet viden i for eksempel workshops. I fase 5 afprøves ny praksis på skolerne som indebærer, at de nye idrætsdidaktiske handlinger afprøves i idrætsundervisningen i samarbejde med eleverne. Kommunikation med eleverne i disse eksperimenter kan være et vigtigt element i at lykkes med at implementere de nye idrætsdidaktiske koncepter. Med afsæt i tanken om modellæring kan man overveje, hvorvidt idrætslærerne skal forestå idrætsundervisningen i de første lektioner, eller om aktionsforskeren kan påtage sig den rolle med henblik på, at idrætslærerne observerer nye didaktiske handlinger, som de efterfølgende kan lade sig inspirere af i egen undervisningspraksis.

Fase 6 har fokus på refleksioner over processen og de forskellige forandringsniveauer, som idrætslærerne har været involveret i (kultur, team, fag). Refleksioner over hvordan ny praksis harmonere med den kontekst og kultur, man ellers plejer at være en del af, refleksioner over samarbejde i teamet og mulighed for at forbedre samarbejdet. I den 7. og sidste fase handler det om at skabe strukturer og muligheder for, at lærerne kan implementere ny praksis efter projektets ophør. Denne fase involverer således både deltagende idrætslærere som skolens ledere, der har beslutningskompetencer på strukturelle område. Tidligt i forandringsprocessen skal der etableres en dialog med de involverede parter om eventuelle barrierer for forankring af den udviklede praksis på skolen.

14.2. Diskussion af next practice i relation til andre studier

Denne del af diskussionen relaterer til forskningsspørgsmålet om, hvilke didaktiske principper der bedst fremmer elevernes engagement i folkeskolens udskoling. I den henseende forholder "bedst" sig til de didaktiske principper, som er blevet afprøvet og justeret i forbindelse med projektet.

I diskussionen har jeg imidlertid været nødt til at bryde principperne op i delelementer for at kunne diskutere dem med forskningslitteraturen. Denne opdeling giver et forvrænget billede af de didaktiske principper, fordi de er inspireret af den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 2007) og skal forstås som kompleks helhed, der er indbyrdes afhængig. Dermed mener jeg, at det ikke har større effekt, hvis man blot anvender et enkelt af principperne i sin idrætspraksis, fordi principperne er forbundet med hinanden.

14.2.1. Det lange undervisningsforløb

Det første princip, *det lange undervisningsforløb*, er den mest enkle justering i forhold til traditionel idrætsundervisning, idet princippet går ud på at have længerevarende og sammenhængende undervisningsforløb. I *Udskolingen i bevægelse* opererede vi med forløb af minimum seks undervisningsgange²⁷ og i flere af undervisningsforløbene havde en varighed på ti undervisningsgange.

Princippet var blandt andet inspireret af Siedentop (Daryl Siedentop, 1992; David Siedentop, 1994; Daryl Siedentop, 1998), som med Sport Education tager afstand fra den såkaldte "Multi-activity model", hvor man som idrætslærer præsenterer en række forskellige idrætsaktiviteter i kortere undervisningsforløb. Siedentop kritiserer multiaktivitets modellen, der ofte kun rummer fire undervisningslektioner for at være overfladisk og ikke tilgodese dybdelæring. Derfor er Siedentop fortalende for længerevarende undervisningsforløb, hvor eleverne når mere i dybden med stoffet med henblik på, at de derigennem oplever mestring inden for et idrætsfagligt område.

De længerevarende undervisningsforløb gav mulighed for, at eleverne oplevede mestring i idrætsundervisning og derigennem øgede deres engagement på grund af positive oplevelser. Lærerne på Søhuskolen og Rosengårdsskolen observerede, at flere elever

²⁷ Jeg har anvendt betegnelsen undervisningsgang i stedet for lektion, idet lektioner ofte relaterer sig til lektionens varighed på 45 eller 60 minutters undervisning. Undervisningsgang relaterer sig derimod ikke mod lektionens varighed men det antal gange man har idrætsundervisning.

begyndte at tilegne sig idrætslige kompetencer og var mere engagerede i idrætsundervisningen sammenlignet med tidligere.

14.2.2. Temabaseret undervisning med fokus på kulturelle værdier

Den temabaserede idrætsundervisning havde fokus på at fjerne et snævert perspektiv på idrætsdisciplinernes færdighedsfokus og at kombinere idrætskulturelle værdier og kropslige aktiviteter gennem anvendelsen af tematikker som overskrifter på undervisningsforløbene.

Udfordringen med en tematisk tilgang til idrætsundervisningen er først og fremmest at definere, hvad der er et tema. Denne definition var ikke eksplicit fra projektets start, og er således først gennem processen blevet til. Det særlige ved tematisering er at forsøget på udvidelse af den kompleksitetsforståelse, man har af idrætsundervisningen. Med henvisning til den systemteoretiske forståelse tilbyder ekspliciterer et tema en iagttagelseskode til en idrætsaktiviteter og tilbyder således et sæt "briller" (iagttagelseskriterier), der kan udfordre den traditionelle idrætsundervisning. I projektet blev dette eksemplificeret gennem *boldspil og fair-play* eller et forløb med fokus på *streetkultur/ streetsport*. Foruden den idrætslige praksis rummer forløbene også nogle værdier eller idrætskulturelle perspektiver som fair-play normer, sundhed eller en refleksion over det særlige ved streetkulturen. Endvidere var udfordringen med den tematiserede idrætsundervisningen, at idrætsfaglige undervisningsmidler hovedsageligt har haft fokus på løsrevne aktiviteter (Svendsen, 2012). Den tematiserede tilgang indebar således, at jeg som projektleder også måtte forsøge at sammensætte undervisningsmateriale til idrætslærerne i enkelte forløb således, at de havde et udgangspunkt til udviklingen af idrætsundervisningen.

Hastie et al (2010) fandt i et studie med fokus på aktivitetsudvikling²⁸ frem til, at elever, som traditionelt set ikke var "superstars" i idrætsundervisningen, blev mere deltagende i undervisningen, fordi at temaets fokus indebar flere forskellige kompetencer end blot kropslige færdigheder (Hastie et al., 2010, p. 87). Fundene hos Hastie et al. (2010) svarer til lærernes beretninger især fra aktivitetsudviklingen, hvor kreativitet, analytiske evner samt idrætslig nysgerrighed havde større fokus end kropslige færdigheder. På grund af

²⁸ Jeg anvender her den danske betegnelse i stedet for artiklens "student designed games" idet de dækker nogenlunde over samme praksis. En anden mulighed havde været spiludvikling som gennem de seneste 20 år har været den mest gængse betegnelse i Danmark. I projektet anvendte vi imidlertid den bredere terminologi "aktivitetsudvikling", idet den gennem de seneste 5 år er blevet mere udbredt og har et velfunderet didaktisk begrebsapparat. Se Hovgaard (2007, 2010, 2012) eller Hansen (Hansen, 2010b) for yderligere.

flere faglige facetter i idrætsundervisningen indebar dette, at elever som ikke tidligere var engageret i idrætsundervisningen blev engagerede, fordi de kunne byde ind med andre kompetencer end blot deres kropslige færdigheder.

Tematiseret idrætsundervisning kan rumme mange forskellige idrætsfaglige værdier. Dette gælder for mig at se også konkurrence som Seelen (2012) og Kirk (Kirk, 2004) er forbeholdne overfor i idrætsundervisningen. Med afsæt i erfaringerne fra *Udskolingen i bevægelse* er jeg til dels enig i, at konkurrence perspektivet kan være ødelæggende for god idrætsundervisningen. Dette gælder især, når konkurrence er et implicit og styrende perspektiv i idrætsundervisningen, hvor et ensidigt og ureflekteret fokus på kampens udfald bliver hæmmende for et godt læringsmiljø og således også store dele af elevernes engagement. Men hvis sport og konkurrence derimod didaktiseres eksplicit med specifikke formål, kan dette således både resultere i engagement og læring på en række områder. Dette fremgår i et systematisk review, som inkluderede 38 artikler om Sport Education, hvor Hastie et. Al. (2011, p. 129) konkluderede *"evidence for competency is 'burgeoning and developing', support for literacy is 'emerging', and that enthusiastic responses by students have been 'significantly substantiated'.* I en tematiseret tilgang med konkurrence vil formålet eksempelvis være, at eleverne lærer at konkurrere og forholde sig til, hvordan de indgår i konkurrence i medgang og modgang frem for, at de blot konkurrerer som det er tilfældet i den traditionelle idrætsundervisning.

14.2.3. Gruppeorganisering med fokus på læringsmiljøet

Gruppeorganiseringen relaterede sig til et centralt organisatorisk element i forhold til at skabe engagement i idrætsundervisningen. Muligheden for, at eleverne kunne være i samme grupper over længere tid, gav dem mulighed for at lære hinanden bedre at kende og dermed skabe trygge rammer for den idrætsfaglige læring.

Studier forankret i Sport Education har dokumenteret, at studerende især synes om at være i teams med deres venner, samt at de har værdsat mulighed for at komme til at kende nye klassekammerater (G.D. Kinchin, 2001). MacPhail et al. (2004) fandt i et interviewstudie med 9 -10-årige elever frem til, at eleverne var positive over for at den længere tid, de havde med teamet, fordi de kunne lære dem bedre at kende, dyrke deres venskaber, udvikle loyalitet og afprøve forskellige udfordrende situationer.

I *Udskolingen i bevægelse* blev eleverne sat sammen i grupperne med afsæt i forskellige kriterier.²⁹ Det er således svært at diskutere, hvorvidt de har styrket deres eksisterende venskaber, idet gruppeorganiseringen ikke tog højde for eksisterende venskaber. Derimod påpegede lærerne på Søhusskolen, at eleverne var blevet dygtige til at håndtere konflikter samt havde udviklet deres samarbejde i idrætsundervisningen. Dette peger på, at gruppearbejdet kan bidrage til, at der generelt opstår færre konflikter, dels fordi eleverne 1) bliver bedre til at løse dem selv, og 2) fordi eleverne lærer hinanden bedre at kende gennem gruppearbejdet. Færre konflikter i undervisningen kan bidrage væsentligt til at undervisningsmiljøet generelt forbedres. I den forstand kan gruppeorganiseringen være med til at bidrage til engagementet. Dette forudsætter imidlertid, at lærerne har været i stand til at organisere grupper, der er i stand til samarbejde eller at lærerne er opmærksomme på at støtte grupper, der har sværere ved at arbejde sammen. I den henseende pointerer Barker et al. (2015), at det ikke findes nogen gruppeorganiseringer, der kan betragtes som bedre end andre. Lærerne må derfor nøje overveje gruppesammensætningen i forhold til det pågældende undervisningsforløb de anvender gruppeorganiseringen.

Et yderligere perspektiv som kort bør noteres er, at hvis lærerne bruger mindre tid på håndtering af konflikter i undervisningen, får de mere tid til at undervise eleverne. Gruppeorganiseringen giver således mulighed for, at eleverne får bedre rammer til at lære noget i idrætsundervisningen.

14.2.4. Undervisningen skal tage afsæt i formål og mål frem for i aktiviteter

Forudsætningen for dette princip var, at idrætslærerne skulle ændre deres tilgang til planlægningen af idrætsundervisningen. Derfor lærte idrætslærerne at planlægge med afsæt i tanken om, at et undervisningsforløb var et projekt, som bestod af overordnede formål for hele undervisningsforløbet og konkrete mål i de specifikke lektioner og aktiviteter.³⁰ Princippet om formålsrettede aktiviteter er ligeledes et opgør med ideen om, at eleverne udelukkende ønsker at "have det sjovt i idrætsundervisningen". Såvel EVA rapporten (2004)

²⁹ Dette kunne fx være på baggrund af forskellige faglige forudsætninger, interesser i forbindelse med gruppearbejdet eller på tværs af køn.

³⁰ En beskrivelse af dette kan ses på <http://idraetsundervisning.dk/videooversigt/andreas-bolding-christensen-malhierakier.html>

og SPIF rapportererne (Seelen & Munk, 2012) kan give indtryk af, at såvel lærere som elever ønsker, at idrætsundervisningen ikke skal have fokus på formålsrettede aktiviteter.

Princippet om at undervisningen skal være formålsbaseret peger på, at elevernes engagement blev øget gennem eksplicitering af formålet med forskellige aktiviteter. Dette kan skyldes forskellige dele. Dels at lærerne tilkendegiver, at de har en hensigt med, at eleverne lærer noget kan betyde noget. Rønholt (Rønholt, 1996) peger således på, at eksplicitering af målet med aktiviteten ikke har en direkte effekt på elevernes engagement, men gennem ekspliciteringen af undervisningsforløbenes formål blev det lettere for underviserne at skabe forståelse hos eleverne, hvorfor de havde valgt forskellige aktiviteter i idrætsundervisningen.

14.2.5. Feed up, Feedback, Feedforward

Principperne som var inspireret af Hattie (2013) skal ses i sammenhæng med princippet om at "undervisningen skal tage afsæt i formål og mål frem for aktiviteter". Sammenhængen består i, at idrætslærerne havde svært ved at eksplicitere deres formål i starten af projektets handlingsfase. Dette indebærer også, at eksempelvis "feed-up", som handlede om, at lærerne skulle afgrænse undervisningens ramme, var tæt forbundet med undervisningens formål. Feed-up var imidlertid svært at anvende for lærerne i starten af forløbet, idet idrætslærerne var optaget af, hvad eleverne skulle lave frem for, hvad eleverne skulle lære. Efterhånden som lærerne blev mere tydelige i deres formål indebærer det, at feed-up også var tydelige. Det uklare feed-up skabte uklare rammer for feedback i løbet af undervisningen. Feedbacken mellem elever og lærere eller indbyrdes mellem eleverne var afhængig af, at rammen for feedbacken var tydelig. I de tilfælde, hvor feedbacken blev organiseret og struktureret med et tydeligt fokus for eleverne, lod dette princip til at fungere. Samtidig var princippet også vanskeligt for eleverne, idet de også er bærere af en idrætskultur, hvor man som udøver ikke skal reflektere over egen praksis, men træneren instruerer udøverne i, hvordan man udfører en idrætslig handling korrekt. Denne læringskultur er? udfordrende at bryde med, hvorfor princippets potentiale for mig at se ikke blev udfoldet tilstrækkeligt i *Udskolingen i bevægelse*. Lignende udfordringer var også forbundet med *feedforward*. Rønholt (2007) er ligeledes fortæller for en afrunding af idrætstimen, men dette kan være lettere sagt end gjort, idet der ofte er en række praktiske elementer som omklædning, oprydning, aflåsning af materiale der indebærer at afrundingen springes over. Derfor var det kun i få tilfælde, hvor jeg observerede, at

feedforward blev anvendt. Princippet manglende anvendelse skyldes i mindre grad, at det ikke gav mening for lærerne, men at det også var brud på en række af de traditioner, som *Udskolingen i bevægelse* var ved at indføre. Anvendelse af princippet vurderer jeg imidlertid kan bidrage til, at eleverne i højere grad kan blive bevidste om deres egen læreproces i forbindelse med idrætsundervisningen, samt at de kan se den "røde tråd" i undervisningsforløbene, således at det bliver lettere for eleverne at finde mening i idrætsundervisningen.

14.2.6. Idrætsundervisning handler både om krop og hoved

Bente og Nynne fortalte, at flere af deres elever begyndte at blive mere engagerede i undervisningen, fordi de præsenterede modeller og teorier gav eleverne værktøjer. Værktøjerne kunne eleverne således bruge til at afkode, hvorledes man tilegnede sig idrætslige færdigheder. Som eksempel herpå nævnte Bente to piger, som tidligere var "stille piger", og som ikke var kendt for at tage initiativ i idrætsundervisningen. Idet pigerne ikke havde en idrætslig opdragelse gennem foreningsidrætten, havde de ingen erfaringer med, hvordan man tilegnede sig nye idrætslige færdigheder. Gennem teorier og modeller fik pigerne værktøjer til at kunne strukturere deres idrætslige læring. Pigerne kunne således med afsæt i modellerne få en viden om, hvordan de kunne tilegne sig nye idrætslige kompetencer.

Rønholt (2007) henviser med inspiration fra Stelter (1999) til, at engagement både forudsætter erkendelsesmæssige (kognitive) og emotionelle dimensioner. Idrætslærerne havde flere fortællinger om elever, der på grund af fagets kognitive dimensioner i højere grad kunne være en del af idrætsfaget, fordi de fik mulighed for at bidrage med refleksive eller analytiske kompetencer. Bjørns fortælling om en pige, der stod op om natten for at udvikle en løsning til en aktivitet, er blot et enkelt eksempel herpå. Lærernes fortællinger peger på, at det især var pigerne, der gennem idrætslige teorier fik øget deres engagement. Dette perspektiv har jeg ikke kunnet afdække i empirien, og det er således et interessant spørgsmål, der er værd at undersøge mere dybdegående.

14.2.7. Opsummering af de didaktiske principper

Det er vigtigt at pointere, at principperne på nuværende tidspunkt ikke skal ses som et færdigt didaktisk koncept. For eksempel blev enkelte principper først tilføjet i sidste del af

handlingsfasen, fordi vi vurderede, at de ville have stor betydning for elevernes engagement. De sidst tilkomne principper nåede derfor ikke at gennemgå aktionsforskningscyklussen i samme grad som principper, der var formuleret i version 1.0 af de didaktiske principper. På trods af dette forbehold rummer projektet nogle velafprøvede principper, som har både empirisk og teoretisk tyngde. Den empiriske tyngde kunne imidlertid være øget, hvis elevernes oplevelser og erfaringer med next practice havde fyldt mere i projektet. En grundig undersøgelse af elevernes engagement var på grund af projektets omfang ikke en mulighed, selv om det ville have kvalificeret lærernes og mine refleksioner i justeringsprocesserne. Gennem løbende dialoger, gennemlæsning af evalueringer samt fire afholdte gruppeinterviews med udvalgte elever på skolerne forsøgte jeg at imødekomme elevernes perspektiv og deres erfaringer og oplevelser med next practice.

I løbet af projektet var der flere forskellige opfattelser af next practice, hvilket indebar, at idrætslærerne til tider anvendte principperne på forskellige vis. Dette var en udfordring i forhold til at evaluere deres praksis og reflektere over princippernes anvendelighed i forhold til elevernes engagement. Samtidig betød betegnelsen next practice, at den uafbrudt udfordrede lærernes og min gængse forståelse idrætspraksis, hvilket indebar at next practice derigennem måske havde størst værdi som procesbegreb. Betegnelsen next practice har således ikke været uproblematisk, idet begrebets rummelighed resulterede i, at deltagerne i *Udskolingen i bevægelse* havde forskellige opfattelser af principperne. Samtidig skal man ikke undervurdere, at begrebets rummelighed har givet mulighed for, at idrætslærere med forskellige holdninger kunne engagere sig i at nytænke deres idrætspraksis.

Endvidere er det relevant at diskutere, hvorvidt next practice reelt set er "next", idet ambitionen med projektet var at nytænke praksis, således at det engagerede eleverne. Med afsæt i at *Udskolingen i bevægelse* har bevæget sig på forskellige videnssystemer, der har fokus på forskellige typer af viden er next practice nyhedsværdien forskellig. I forhold til idrætslærerne har next practice en nyhedsværdi i forhold til praksis, idet principperne bryder med mange antagelser og selvfølgeligheder. Betragter man *Udskolingen i bevægelse* ud fra, et phronetisk vidensperspektiv, vil next practice kunne betragtes som innovativt, idet de deltagende idrætslæreres holdninger og værdier er blevet udfordret til at omtænke deres gængse didaktiske praksisser, og at dette har en værdi for dem. Vendes blikket derimod mod forskningsbaseret viden, er de flere af next practice principper inspireret af

veldokumenterede idrætsdidaktiske tilgange som Sport Education, Teaching Games for Understanding, Cooperative Learning. Ud fra et epistemisk vidensperspektiv kan de udviklede didaktiske principper således ikke betragtes som "next", idet de bygger på eksisterende idrætsdidaktisk teorier.

14.3. Diskussion af forskningsdesign.

I diskussionen af mit forskningsdesign reflekterer jeg over, hvorvidt forskningsdesignet har været befordrende for at undersøge mine problemstillinger. I den henseende reflekterer jeg over begrænsningerne ved virksomhedsteorien som analytisk perspektiv, etiske dilemmaer og hvad der karakteriserer den viden, som projektet har frembragt.

14.3.1. Kritik af virksomhedsteorien som analytisk perspektiv.

Virksomhedsteorien har som analytisk ramme åbnet for en række af nye perspektiver, dog favner den, som alle andre teoretiske perspektiver, ikke alt.

Langemeyer (2006) sammenholder Engeströms teori om ekspansiv læring med den kritiske psykolog Holzkamp (1993), hvor Langemeyer konkluderer, at Engeströms udfordring er en vis forsømmelse af subjektet. Den ekspansive læringsteoris fokuserer således på et kollektivt plan, men ikke på et individuelt plan.

Langemeyers kritik af Engeströms virksomhedsteori kan således give en forståelse for, hvorfor "Udskolingen i bevægelses" resultater og konklusioner når frem til at lærernes fællesskab og relationer er en essentiel ramme for udvikling af ny idrætspraksis. Samtidig har virksomhedsteorien også negligeret de individuelle udfordringer, som lærerne har stået over for i forbindelse med den forandringsproces, de er gennemgået. Med afsæt i Langemeyer kritik af det manglende individuelle perspektiv kunne et individorienteret perspektiv på for eksempel de hæmmende og fremmende elementer have nuanceret afhandlingens resultater yderligere. I mit datamateriale er der flere nedslag, hvor idrætslærernes identitet bliver udsat for nogle forstyrrelser, og som jeg gennem virksomhedsteorien ikke er i stand til at indfange tilstrækkeligt. Dette kunne for eksempel være Bjørn, der udtalte, at han endeligt blev den idrætslærer, han altid har drømt om eller Sofie, der havde svært ved forandre sin idrætslærerrolle.

Den amerikanske professor i voksenuddannelse Jack Mezirovs (2000) teori om transformativ læring kunne således være et supplerende perspektiv på idrætslærernes udfordringer i lærerprocessen. Transformativ læringsteori undersøger voksnes muligheder for udvikling og perspektivændring gennem både selvstyring og kritisk refleksion, hvor målet med voksenlæringen er at gøre den voksne i stand til at ændre sin forståelse af verden for, at han eller hun derved kan frigøre sig fra sine antagelser.

I løbet af projektet begyndte identitetsspørgsmålet at blive synligt i relation til forandringen af idrætsundervisningen. Med min idrætspædagogiske baggrund vurderede jeg imidlertid, at jeg manglede dybere psykologisk indsigt og kompetence til at håndtere et muligt identitetsspørgsmål. Min usikkerhed og manglende indsigt inden for dette område indebar, at jeg kunne vurderede, at jeg kunne risikere at bevæge mig fra rollen som aktionsforsker til terapeut. Dette indebar, at jeg ikke forsøgte at undersøge eventuelle identitetsudfordringer yderligere, hvorfor empirien på dette område også bærer præg af at være overfladisk.

14.3.2. Refleksion over forskning- og analysemetoder

De anvendte forskningsmetoder, observationer, individuelle interviews samt forskellige former for gruppeinterviews har bidraget til at give indsigt i de udfordringer, der er forbundet med udviklingen, forandringen og forankringen af idrætspædagogisk praksis.

Struktureringen af empirigenereringen var forbundet med mange forskellige udfordringer, hvor jeg måtte tage højde for egne barsel samt ydre faktorer som lockout. Derfor blev genereringen mere rodet end ønsket. For eksempel ville flere observationer forud for de første fokusgruppeinterviews i workshop 1 have givet mig en større indsigt i idrætsundervisningen på de tre skoler, og ville således have kvalificeret mine spørgsmål til lærerne. Endvidere kunne tidligere observationer muligvis have bidraget til at give mig en bedre indsigt i de forskelle, der var på de involverede skoler. Opdagelsen af disse forskelle kunne have givet mig mulighed for at hjælpe de respektive idrætslærerteams mere nuanceret, end det var tilfældet.

De forskellige forskningsmetoder har ligeledes styrket min empiri, idet de har bidraget til en triangulering af empirien. Muligheden for både at foretage observationer i konteksten og følge op på observationer med interviews har styrket mig i det empiriske materiale. Resultaterne i *Udskolingen i bevægelse* er således funderet i et solidt fundament af

forskelligartet empirisk materiale, der belyser afhandlingens problemstillinger fra forskellige metodiske perspektiver.

Anvendelse af NVivo som en del af min analysemetode såvel befordrende som udfordrende. Den udfordrende del bestod i, at analyseprocessen blev udskudt i omtrent et halvt år, fordi NVivo udskød lanceringen af deres produkt til Apple-baseret software. Oprindeligt havde NVivo således planlagt en lancering i foråret 2014, men denne tidsfrist blev løbende udskudt til stor frustration. Anvendelsen af NVivo var imidlertid befordrende, idet programmet bidrog til at jeg kunne opdage nye mønstre i mit materiale, som jeg ikke havde opdaget i den midlertidige analoge kodning, jeg havde foretaget, indtil jeg skiftede til at anvende den digitale kodning.

14.3.3. Et forskningsetisk ansvar?

Med henvisning til Skjervheims beskrivelse af at man ikke kan undgå at engagere sig i andre mennesker (Skjervheim, 1957), vil jeg i dette afsnit reflektere over dette i forhold til aktionsforskerrollen.

I løbet af projektets handlingsfase begyndte jeg at forstå implementering af principperne i idrætsundervisningen, som udfordrede idrætslærerne. Dette resulterede i, at jeg vurderede, at jeg blev nødt til at følge idrætslærerne indtil de følte sig trygge og i stand til at tilpasse sig anvendelsen af principperne. Denne vurdering tog således i høj grad afsæt i mine egne etiske principper og forestillinger om, hvordan man som aktionsforsker bør agere over for andre mennesker. I det lys bliver Skjervheim interessant, idet han påpeger, at man engagerer sig i andre mennesker. Når man engagerer sig i andre mennesker, gør man også dette med afsæt i forskellige holdninger, værdier og etiske forpligtelse.

I nærværende tilfælde var den etiske forpligtelse ensbetydende med, at jeg engagerede mig såvel med aktionsforskerens etiske retningslinjer som mine egne etiske principper om, hvordan man forpligter sig til hinanden i et projekt. Med afsæt i mine kriterier følte jeg mig forpligtet til at følge forandringsfasen, indtil lærerne følte sig trygge med tiltagene og var i stand til at videreføre next practice principperne uden min tilstedeværelse. Denne fokus på, at lærerne følte sig trygge i undervisningssituationen og oplevede, at projektet blev rundet af, var samtidig på bekostning af eksempelvis yderligere observationer, som kunne have været nuanceret og præciseret de didaktiske principper yderligere. På den

anden side indebar den øgede tryk i anvendelsen af de didaktiske principper, at flere af lærerne fortsatte med at anvende principperne efter den sidste workshop.

14.3.4. Den demokratiske proces og deltagelsesperspektivet

En af udfordringerne i *Udskolingen i bevægelse* har været at engagere lærerne, når projektets idé havde en oprindelse i universitetet og kommunen. Derfor vil jeg forholde mig til udvælgelsen af lærerne og den demokratiske deltagelse i aktionsforskningen.

Det demokratiske element fremhæves i store dele af aktionsforskningslitteraturen, hvorfor jeg kort vil forholde mig til, hvorledes den demokratiske forståelse har været i udskolingen i bevægelse, og hvilken betydning dette har haft for den frembragte viden. Den demokratiske diskussion vil samtidig berøre de forskellige samarbejdskonstellationer, aktionsforskning: *for, til* og *med* praktikerne, som man ifølge Dohn (2008) kan operere med inden for aktionsforskningen.

Demokrati bliver ofte betegnet som, folkestyre, folkevælde, eller folkeligt selvstyre bestående af to bestanddele, folk (demo) og styre (krati) (Svensson, 2016). I den demokratiske forståelse ligger også, at man gennem valg uddelegerer beslutningsmagt til nogen, der varetager ens interesse. Selv om jeg ikke var "folkevalgt", var min demokratiske forståelse, at jeg som projektleder skulle træffe beslutninger på baggrund af lærernes interesser, synspunkter og projektets formål. Demokrati var ikke ensbetydende med, at lærerne var direkte involveret i beslutninger. Demokrati tolkede jeg som, at beslutningerne var baseret dels på idrætslærernes og mine egne synspunkter. Jeg var samtidig bevidst om, at jeg ikke kunne træffe beslutninger, hvor alle lærerne altid var enige. Derfor forsøgte jeg at tydeliggøre bevæggrundene for de vigtigste af mine beslutninger. Når *Udskolingen i bevægelse* fortsat bliver anvendt i idrætsundervisningen på to af skolerne, betragter jeg dette som, at den demokratiske inddragelse af idrætslærerne har resulteret i en idrætspraksis, som er meningsgivende for dem.

14.3.5. Viden i udskolingen i bevægelse

Udskolingen i bevægelse har på grund af skolereformen, lockout og ny arbejdstidsaftale haft en række udfordringer, som jeg forsøgte at tage højde for i løbet af projektet. Disse udfordringer er både det skønne ved aktionsforskning, fordi virkeligheden er ens

forskningslaboratorium. Samtidig vil jeg indrømme, var der tidspunkter hvor jeg misundt de kliniske forskningslaboratoriers trygge rammer, da den virkelighed som *Udskolingen i bevægelse* befandt sig i var meget dynamisk og velsagtens kan betragtes som ekstrem. Med afsæt heri er det nærliggende at afslutte diskussionen med en refleksion over, hvilken betydning projektets dynamiske virkelighed og de beslutninger jeg traf på baggrund af dette i forhold til den viden, jeg gennem udskolingen i bevægelse har frembragt.

Med henvisning til Dohn (2008) var hensigten med projektet at skabe et aktionsforskningsprojekt, som var kendetegnet af aktionsforskning *med* idrætslærerne. Dette med afsæt i at denne aktionsforskningstilgang forenede såvel epistemisk viden og phronetisk viden, og at den frembragte viden dermed ville komme idrætslærerne til gode. Endvidere ville den frembragte viden også have en mere generel karakter gennem den epistemiske viden, som blev tilført fra forskeren.

Samarbejdet mellem idrætslærerne og mig kom til at være meget forskelligt fra Dohns rigide beskrivelse af enten/ eller deltagelse. I *Udskolingen i bevægelse* bevægede jeg mig konstant mellem aktionsforskning med og aktionsforskning for deltagerne på grund af den dynamiske virkelighed, som projektet var født ind i. Jeg måtte løbende tage højde for lærernes engagement, idet jeg gennem samtalerne fornemmede, at det svingede en del igennem hele projektet. I den forbindelse måtte jeg således vurdere, om jeg ville have en forskningsmetodisk stringens igennem projektet eller, om jeg ville fokusere på, at jeg fik skabt et engagerende 3. rum for læring i de afholdte workshops som affødte, at lærerne tog *next practice* med hjem til skolerne og afprøvede dette. Jeg valgte den sidstnævnte model, hvor jeg forsøgte at etablere et fleksibelt frirum i de afholdte workshops, hvor lærerne oplevede ejerskab og således fik lyst til at engagere sig yderligere i udviklingen af *next practice*. I dele af projektet, hvor lærernes engagement generelt var lavt i forhold til deres professionelle virke, valgte jeg at påtage mig flere opgaver som var tænkt, at vi skulle foretage sammen. Dette gjaldt for eksempel udvikling af det første udkast af de didaktiske principper. Dette resulterede i, at denne del i højere grad tog afsæt i aktionsforskning *for* deltagerne, idet principperne gennem min bearbejdning og fortolkning måske savnede en toning fra lærerne. Muligvis har dette været en afgørende årsag til, at lærerne havde svært ved at de første afprøvninger af *next practice* principperne.

Et andet aspekt som i forlængelse heraf også kan kritiseres er, at præmissen for *Udskolingen i bevægelse* var udviklingen af didaktiske principper. Denne præmis blev der i

løbet af projektet ikke stillet spørgsmålstejn ved. Hverken fra min eller fra idrætslærernes side. Den blev blot taget for givet.

Projektet har således penduleret mellem aktionsforskning med og aktionsforskning for idrætslærerne. Den viden, principperne hviler på i højere grad end tilsigtet, er frembragt gennem det Dohn (2008) betegner som aktionsforskning for praktikere. I mit aktionsforskningsdesign tilstræbte jeg aktionsforskning *med* praktikere, hvor der i højere grad var involvering fra idrætslærernes side. Realiteten var derfor, at udskolingen i bevægelse bevægede sig mellem disse to aktionsforskningstyper med afsæt i min fornemmelse af, hvor meget jeg fornemmede at idrætslærerne havde mulighed for at engagere sig.

Som nævnt i afsnittet om de etiske kriterier vægtede jeg at følge lærerne, indtil de var trygge med den nye idrætspraksis. Dette var på bekostning af yderligere observationer, som kunne have nuanceret og præciseret empirien yderligere. For at imødekomme eventuelle mangler i mine analyser og fortolkninger af empirien samt, at resultaterne ikke blot ville fremstille mit perspektiv på forandringsprocessen, aftalte jeg i stedet for, at idrætslærerne fik mulighed for at gennemlæse mine udkast af resultaterne. Herefter mødtes jeg med lærerne, hvor vi havde en samtale om mine fortolkninger af forandringsprocesserne på de respektive idrætslærerteams. Ingen af idrætslærerne havde indvendinger mod de præsenterede resultatafsnit,³¹ men flere af lærerne kunne bidrage med nuancer og præciseringen af det fremsendte materiale.

Denne afsluttende samtale om resultaterne har bidraget til, at resultaterne yderligere kan betragtes som et socialkonstruktivistisk og demokratisk produkt. De få rettelser og kommentarer, som idrætslærerne havde til resultaterne vidner om, at de løbende dialoger, samtaler og diskussioner i løbet af *Udskolingen i bevægelse* havde resulteret i at de fremførte resultater var social konstrueret gennem den sociale interaktion med lærerne.

14.3.6. Aktionsforskning giver indsigt i reproducerende idrætspraksis

Den amerikanske antropolog Clifford Geertz (1973) beskriver, hvorledes *thick description* kan bidrage til at række ud over forståelse menneskers adfærd og forstå konteksten og kulturelle mønstre, således at disse giver mening for udefrakommende. I *Udskolingen i bevægelse* har mit empiriske materiale ikke haft en tyngde og omfang, som kan kategoriseres som thick

³¹ Hvert lærerteam fik tilsendt resultatafsnittet fra deres egen forandringsproces. De skulle således ikke forholde sig til andre forandringsprocesser eller den tværgående analyse.

descriptions. Alligevel vil jeg hævde, at projektet både for mig og andre udefrakommende har givet en indsigt og forståelse for de kulturelle mønstre, som knytter sig til de didaktiske overvejelser og handlinger i relationer til idrætsundervisning. Min argumentation tager afsæt i organisationsteoretikeren Edgar Schein som mener, at man opnår den bedste forståelse af et system ved at forsøge at ændre det (Schein, 1994, p. 36). Scheins argumentation er baseret på, at en del af systemets kulturelle mønstre ofte er implicitte og tavse, og at man først forstår de kulturelle mønstre, man selv er indlejret i, når man forsøger at ændre ens selvfølgheder og ubevidste rutiner.³²

Aktionsforskningens formål om at forandre praksis og *Udskolingen i bevægelses intentioner* om at nytænke idrætsdidaktiske handlinger har netop resulteret i, at vi løbende i projektet mødte modstand, når vi i projektet forsøgte at nytænke grundlæggende idrætsdidaktiske antagelser og rutiner, som idrætslærerne stolede på. Idet *Udskolingen i bevægelse* har udfordret en række af disse implicitte antagelser, har projektet også skabt en større indsigt i de kulturelle mønstre, som idrætsundervisningen er indlejret i. I den forstand har aktionsforskningen som metodisk design både bidraget til at skabe forandring, men også skabt viden om de kulturelle mønstre og selvfølgheder som yder modstand i en forandringsproces. I den forstand har aktionsforskning øget indsigten i en reproducerende idrætspraksis.

³² Schein (1994) operer med tre kulturelle niveauer. Niveau 1 betegnes *artefakterne*, som består af det fysiske og sociale miljø. Niveau 2 betegnes *skueværdier* og repræsenterer præferencer idéer om, hvordan tingene "burde" gøres i virksomheden. Niveau 3 er de *grundlæggende antagelser*, som er de dybeste og mindst synlige niveau i modellen. Dette omhandler de kerneantagelser, som individuelle personer i en gruppe har omkring verden og hvordan den fungerer. Derfor er disse ofte meget svære at afdække og få øje på.

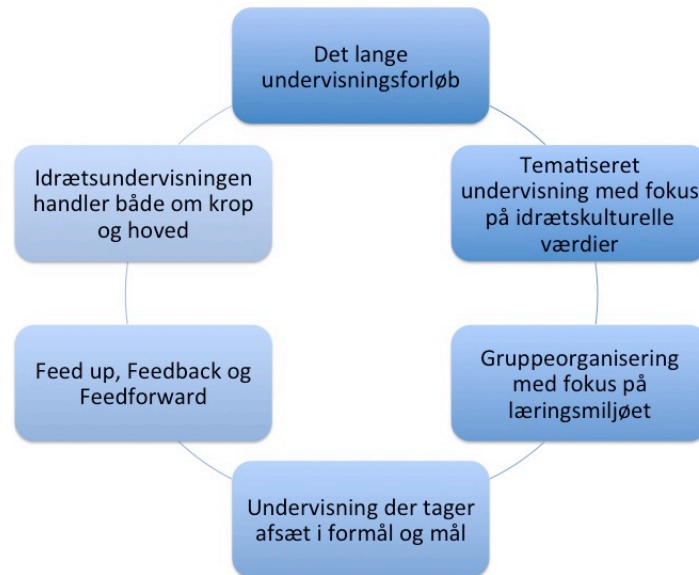
15. Konklusion og perspektivering

Jeg vil i dette kapitel sammenfatte mine konklusioner med afsæt i projektets tre forskningsspørgsmål. Aktionsforskning, som forskningsdesign, har i den forbindelse understøttet undersøgelsen af projektets problemstillinger hensigtsmæssigt. Afhandlingens fund er baseret på et samarbejde med tre idrætslærerteams fra tre forskellige folkeskoler i Odense som deltog i 10 workshops, hvor vi i samarbejde med idrætsstuderende og eksterne eksperter udviklede didaktiske principper, der skulle fremme elevernes engagement i idrætsundervisningen i udskolingen. Aktionsforskningsdesignet resulterede i et tæt samarbejde med de medvirkende idrætslærere, hvorfor mine konklusioner må betragtes som et resultat af et demokratisk samarbejde.

15.1. Hvilke idrætsdidaktiske principper fremmer bedst elevernes engagement i udskolingens idrætsundervisning?

Med afsæt i en række aktionsforskningscykluser har *Udskolingen i bevægelse* udviklet en række didaktiske principper, som med afsæt i en række observationer fra idrætslærere såvel som forskeren peger på at have en positiv indflydelse på elevernes engagement. Dette var især tilfældet på to idrætslærerteams (Søhusskolen og Rosengårdsskolen), hvor de didaktiske principper blev anvendt i størst omfang. Idrætslærernes og mine observationer peger på at flere elever blev mere engagerede i idrætsundervisningen. Dette gjaldt især for elever, der ikke tidligere havde været engageret. Efter en indledende modstand blev største delen af de erfarne elever på Søhusskolen ligeledes engagerede i next practice. På Rosengårdsskolen blev der ikke dokumenteret nogen særlig elevmodstand fra elevernes side. Her var såvel elever med meget som med lidt idrætslige erfaring engagerede i idrætsundervisningen. Det sidste idrætslærerteam (Paarup Skole) var udfordret med at forandre deres idrætsundervisning, hvorfor anvendelsen af de didaktiske principper kun forblev sporadisk. Dette resulterer i, at det er svært at vurdere, hvorvidt de didaktiske principper også der havde en positiv indflydelse på elevernes engagement i idrætsundervisningen på Paarup Skole. På baggrund af dette bidrager *Udskolingen i bevægelse* med en række didaktiske principper, som er baseret

på en relationel forståelse, hvor principperne skal ses som indbyrdes afhængige. Disse principper er skitseret i nedenstående model.



Figur 39: Model over next practice didaktiske principper

På baggrund af udviklingsproces med afprøvning i idrætsundervisning, justering og evaluering i workshops, synes de ovenstående principper at skabe mere engagement hos eleverne i idrætsundervisningen. Flere af idrætslærerne berettede ligeledes om positive erfaringer med anvendelse af principperne i mellemtrinets idrætsundervisning. Principperne synes således ikke at være bundet til idrætsundervisningen i udskolingen.

15.2. Hvilke faktorer har især været hæmmende eller fremmende for udvikling af ekspansiv læring og skabelse af next practice hos idrætslærerne på de deltagende tre skoler?

Udskolingen i bevægelse har gennemløbet en række aktionsforskningscykluser, hvor det har været hensigten at udvikle, afprøve, evaluere og reflektere over de anvendte didaktiske principper. I det følgende vil jeg sammenfatte, hvilke elementer der har været fremmende og hæmmende for denne udviklingsproces.

Manglende forventningsafstemning med Odense Kommune resulterede i, at projektets oprindelige og omfattende problemformulering først blev justeret sent i processen.

Boundary crossing var essentielt for idrætslærernes forandring af idrætsundervisningen. De deltagende studerende og eksterne eksperter bidrog med nye idrætsfaglige perspektiver, hvilke resulterede i, at idrætslærerne begyndte at reflektere over deres idrætsundervisning og derefter iagttage idrætsundervisningen med nye perspektiver.

I *Udskolingen i bevægelse* havde det afgørende betydning for lærerne, at de var inddelt i lærerfællesskaber. Fællesskabet var i høj grad medvirkende til, at de turde afprøve next practice principperne i deres undervisning. Lærerfællesskaberne gav mulighed for støtte og faglig feedback i forbindelse med den nye idrætsdidaktiske praksis, som idrætslærerne skal lære. Udvikling af lærerfællesskaber forudsætter, at skolerne skaber struktur og tid til, at lærerne har mulighed for faglige drøftelser på skolen. Det er således hæmmende for udviklingen af next practice, hvis idrætslærerne ikke er i stand til at samarbejde i lærerfællesskaber. Et individuelt forandringsprojekt er muligt, dog giver den faglige sparring og støtte i et lærerfællesskab bedre forudsætninger for den læreproces, som de indgår i.

Radikal forandring af idrætsundervisningen indebærer, at modellæring kan være en mulighed for, at idrætslærerne får en bedre forståelse for, hvordan den nye idrætspraksis og de nye didaktiske overvejelser omsættes til praktiske handlinger i idrætsundervisningen. Manglende modellæring kan indebære, at idrætslærerne vender tilbage til vante idrætsdidaktiske praksisser, hvor de føler sig trygge og hvor der også er mindre modstand fra eleverne.

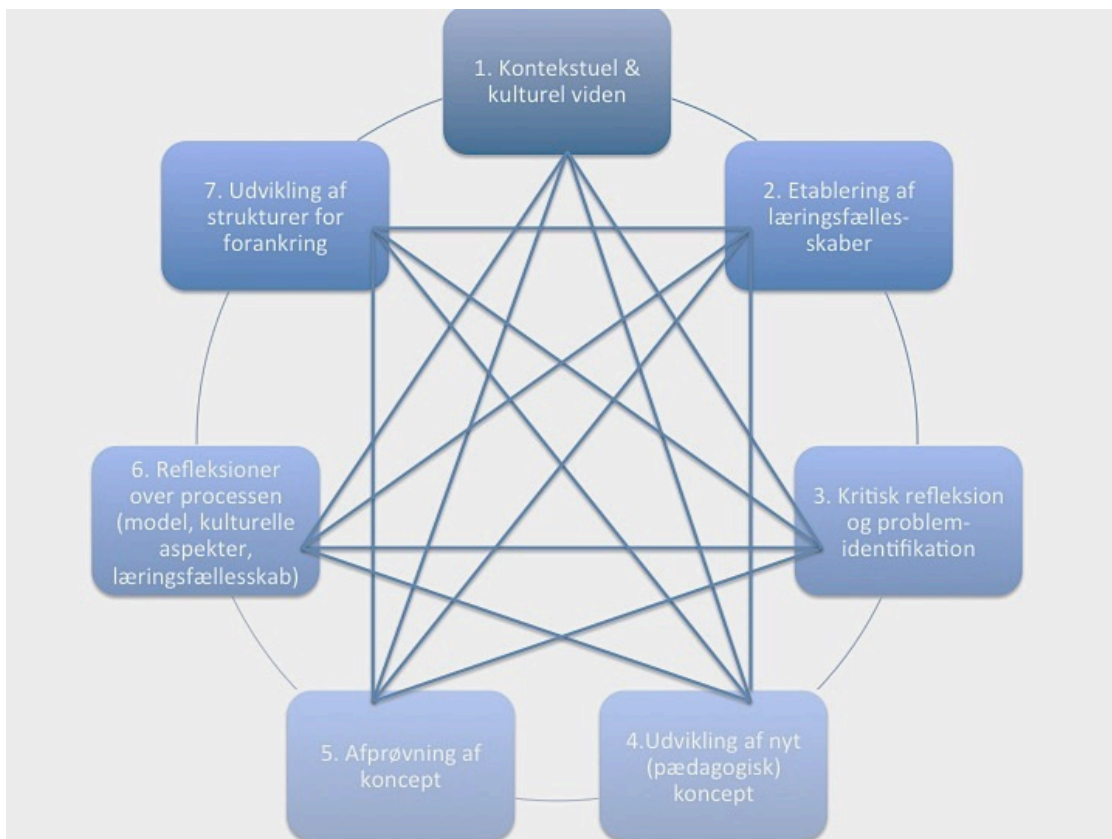
Idrætsdidaktiske myter og selvfølgeligheder har ligeledes været hæmmende for udviklingen af next practice. I forbindelse med forandringen af traditionel idrætsundervisning blev de implicite, idrætsdidaktiske myter udfordret, hvorigennem de blev eksplicite. Hæmmende idrætsdidaktiske antagelser har eksempelvis været:

- Idrætslæreren skal være kropslig ekspert for at undervise i en idrætsaktivitet.
- Teori er ødelæggende for idrætsundervisningen
- Variation af indholdet fremmer elevernes engagement.
- Korte forløb er motiverende for eleverne

Myterne har været vigtige at få ekspliciteret, idet det gav mulighed for at argumentere for, hvorfor en idrætsdidaktisk myte (som oftest) ikke var befordrende for at engagere eleverne.

15.2. Hvordan kan man med afsæt i erfaringer fra *Udskolingen i bevægelse* udvikle en model, der kan bidrage til videreudvikling af idrætslærernes undervisning?

Aktionsforskning har været et essentielt design i forhold til udvikling og forandring af idrætsundervisningen på de involverede idrætslærerteams. På baggrund af dette kan jeg anbefale, at fremadrettet udvikling af idrætsundervisningen i høj grad lader sig inspirere af aktionsforskning ved eksempelvis at drage nytte af aktionslæring. Med afsæt i forskningsspørgsmålet vedrørende fremmende og hæmmende faktorer i forhold til udviklingen af next practice har jeg udviklet en forandringsmodel, hvilken kan anvendes til at udvikle og innovere idrætsundervisningen i udskolingen.



Figur 40: Model til udvikling af idrætspædagogisk praksis

Ovenstående model er inspireret af Engestrøms forandringsmodel omhandlende ekspansiv læring (Yrjö Engeström, 2012). Endvidere vægter modellen en forventnings og kontekstafklaring, som er inspireret af prejekt-projektmodellen (Herlau & Tetzschner, 2013) samt har fokus på udvikling af læringsfællesskaber, der understøtter forandring og

forankring. Sluttelig forudsætter modellen boundary crossing mellem eksempelvis idrætslærere, eksterne eksperter eller studerende som essentielt i forhold til nytænkning af idrætspraksis.

15.4. Perspektivering vedrørende fund fra Udskolingen i bevægelse

Med afsæt i *Udskolingen i bevægelses* fund vil jeg i perspektiveringen kort skitsere, hvilke nye perspektiver forskningsprojektet åbner.

Udskolingen i bevægelse tydeliggør, at udvikling og forandring af idrætsundervisning både er en kompleks og samtidig træg og langsommelig proces. Spørgsmålet er derfor, hvordan det vil være muligt at skabe forandring eller bedre forudsætninger for forandring af idrætsundervisningen i folkeskolens udskoling, som fremmer elevernes engagement.

15.4.1. Udskolingen i bevægelses fund i relation til eleverne

Udskolingen i bevægelse kan kun i begrænset omfang dokumentere elevernes udbytte af en idrætsundervisning, hvilken tager afsæt i next practice principperne. Med udgangspunkt heri er det vigtigt at få større indsigt i principperne ud fra et elevperspektiv. Elevperspektivet bør dog række ud over engagement, som har været *Udskolingen i bevægelses* primære perspektiv. Dette med afsæt i at lærernes og mine observationer også pegede på, at principperne var befordrende for elevernes læring og inklusion.

Med afsæt i elevernes kunne det være interessant at undersøge, hvorvidt:

- Next practice skaber mere læring hos eleverne? Læring skal både ses som kropslig læring og udvikling samt idrætsteoretisk viden og kobling af denne til praksis.
- Next practice skaber mere inkluderende læringsfælleskab i idrætsundervisningen? Flere af lærerne peger på, at de har fået fat i de elever, der tidligere ikke har interesseret sig for idrætsundervisningen. Samtidig er de elever, der er idrætserfarne fortsat engagerede i idrætsundervisningen.
- Next practice skaber større glæde, trivsel og succeshistorier inden for idræt?
- Next practice skaber højere aktivitetsniveau i idrætsundervisningen? Flere af lærerne beretter om lektioner, hvor eleverne er i flow og er helt forpustede efter idrætstimen. Samtidig er der lektioner, hvor eleverne på grund af fordybelse ikke er nær så fysisk aktive, fordi de arbejder med at få løst nogle problemstillinger. Det kunne derfor være

interessant at afdække, hvorvidt idrætsundervisningen – sammenlignet med andre skoler – har højere eller lavere gennemsnitligt aktivitetsniveau. Dette velvidende at det måske ikke har den store betydning på lang sigt.

15.4.2. Fund i relation til læreruddannelsen og videreuddannelse af idrætslærere

Et af de aspekter, der er vigtige at få belyst yderligere, er, i hvilket omfang læreruddannelserne bidrager eller kan bidrage til at udfordre den reproducerende idrætsundervisning, som generelt tegner billedet i folkeskolen.

Udskolingen i bevægelses lærere tegnede et billede af, at den idrætsdidaktik de mødte på deres læreruddannelse ikke var i stand til at ændre deres idrætsundervisning i tilstrækkelig grad til, at de begyndte at reflektere over deres idrætspraksis. Det skal her tilføjes, at lærerne i projektet har været på andre studieordninger end dem, der er gældende for nuværende studerende på læreruddannelserne.

I den henseende synes det at være relevant at foretage en undersøgelse, der dels afdækker studerendes læring i løbet af deres idrætslæreruddannelse, samt hvorvidt de får didaktiske kompetencer til at varetage en kompleks idrætsundervisning.

Inspireret af Moens studier fra den norske idrætslæreruddannelse vil det ligeledes være interessant at undersøge, i hvilket omfang idrætslærerne i Danmark er indlejret i en traditionel idrætspædagogiske forståelse.

Den fortsatte udvikling af idrætslærere synes at være central for at forandre idrætspraksis og øge elevernes motivation og engagement. På baggrund heraf er det vigtigt at få mere viden om, i hvilket omfang videreuddannelser resulterer i, at idrætslærerne udvikler didaktiske kompetencer. Dette med henblik på at idrætslærerne kan manøvrere i en idrætsundervisning med komplekse didaktiske udfordringer.

Dansk resumé

Aktionsforskningsprojektet *Udskolingen i bevægelse* har til hensigt at undersøge, hvordan man kan udvikle en idrætsundervisning i folkeskolens udskoling, der er i stand til at engagere eleverne i større omfang end hidtil.

Afhandlingens genstandsfelt tager hovedsageligt afsæt i en række idrætsfaglige udfordringer, der er skitseret i evalueringsrapporterne "Idræt i folkeskolen" (EVA, 2004) og den opfølgende rapport "Status på Idrætsfaget" (Seelen & Munk, 2012). Rapporterne dokumenterede blandt andet, at eleverne opfatter idræt som en rekreativ pause i undervisningen, at en stor gruppe af elever havde stort fravær i idrætsfaget, og at idrætsfaget generelt ikke var forbundet med overvejelser om at skabe læring. Endvidere dokumenterer rapporten fra 2012, "Status på Idrætsfaget" (Seelen & Munk, 2012), at der inden for en række af de problematiserede områder stort set ikke er sket fremskridt i forhold til rapporten fra 2004, Idræt i folkeskolen (Seelen & Munk, 2012). Manglende udvikling inden for idrætsfaget synes at hænge sammen med, at idrætsfaget bærer præg af at være reproducerende og baseret på rutiner og selvfølgeligheder, som der ikke stilles spørgsmål til Larsson (2009, 2013). Idrætsfaget forholder sig således ikke kritisk til fagets egne logikker, hvorfor en forandring og fornyelse af idrætsundervisningen med henblik på at håndtere de dokumenterede idrætspædagogiske udfordringer ikke bare er et spørgsmål om tid.

Der er behov for udvikling og nytænkning af idrætsdidaktiske handlinger, next practice, der kan håndtere de faglige udfordringer, som idrætslærerne står over for i idrætsundervisningen. (Armour, 2010; Armour & Yelling, 2007; Casey, 2014; Kirk, 2010). Med afsæt i ovenstående undersøger *Udskolingen i bevægelse*:

- Hvilke idrætsdidaktiske principper fremmer bedst elevernes engagement i udskolingens idrætsundervisning?
- Hvilke faktorer har især været hæmmende eller fremmende for udvikling af ekspansiv læring og skabelse af next practice hos idrætslærerne på de deltagende tre skoler?
- Hvordan kan man med afsæt i aktionsforskningens erfaringer fra *Udskolingen i bevægelse* udvikle en model, der kan bidrage til videreudvikling af idrætslærernes undervisning?

FORSKNINGSDESIGN, METODE OG TEORETISK FORANKRING

Udskolingen i bevægelses metodologiske design er forankret i Participatory Action Research (Carr & Kemmis, 1986), Appreciative Inquiry (Cooperrider et al., 1995; Ludema & Fry, 2008) og Pedagogisk Aksjonsforskning (Hiim, 2010).

Aktionsforskningen er blevet valgt, idet den både har til formål at forandre og skabe viden om de forandringsprocesser, der foregår (Brannick & Coghlan, 2005; Duus et al., 2012; Zeichner, 2001). I *Udskolingen i bevægelse* blev der etableret samarbejde med ni idrætslærere fra tre forskellige folkeskoler i Odense Kommune. Idrætslærerne deltog i ni workshops i perioden fra december 2012 – november 2014, hvor de bidrog til udvikling, afprøvning, refleksion over og videreudvikling af nye didaktiske principper. I den cykliske aktionsforskningsproces var der desuden fokus på, hvad der var hæmmende og fremmende for udviklingen og implementeringen af nye didaktiske principper i idrætsundervisningen. Empirien blev genereret gennem kvalitative metoder som fokusgruppeinterview, individuelle interviews, observationer og reflekterende samtaler. Empirien blev først analyseret induktivt og efterfølgende deduktivt med afsæt i Yrjö Engeströms 3. generations virksomhedsteori (Yrjö Engeström, 1987, 2001). Herefter er den analyserede empiri fremstillet som fire single cases (workshops og de tre idrætslærerteams) efterfulgt af tværgående analyse, hvor resultaterne i de fire cases bliver sammenholdt og diskuteret i relation til Engeströms udlægning af virksomhedsteorien.

RESULTATER

Hos to ud af de tre involverede lærerteams blev der dokumenteret en ekspansiv læring. Deres idrætspraksis gennemgik en radikal forandring sammenlignet med deres tidligere praksis. I det sidste læreteam var der flere hæmmende faktorer, som indebar, at der ikke fandt ekspansiv læring sted. Med afsæt i aktionsforskningscyklussen er der udviklet seks didaktiske principper, som bidrog til mere engagement hos eleverne i udskolingen. Disse er:

- Lange undervisningsforløb med mulighed for faglig fordybelse
- Tematiseret idrætsundervisning der forener kulturelle værdier med idrætslig praksis.
- Gruppeorganisering med fokus på at skabe et godt læringsmiljø
- Undervisningen tager afsæt i formål og mål
- Idrætsundervisningen struktureres med fokus på feed up, feedback og feedforward.
- Idrætsundervisningen skal stimulere krop og hoved

Forandring af "traditionel idrætsundervisning" og forankring af next practice rummer en række udfordringer, idet traditionerne er baseret på mange selvfølgeligheder, som mange af idrætslærerne er opvokset med. *Udskolingen i bevægelse* har med afsæt i aktionsforskningsdesignet dokumenteret såvel fremmende som hæmmende elementer for udviklingen af next practice:

- Struktureret forventningsafklaring og kontekstafklaring med idrætslærerteams og andre involverede i projektet samt udvikling af fælles formål med idrætsundervisningen vil virke fremmende for next practice.
- Boundary Crossing workshops, hvor lærerne bliver "forstyrret" af idrætsstuderende og andre eksterne eksperter med andre idrætspædagogiske holdninger, stimulerer til udvikling af next practice.
- Lærerfællesskaber bidrager til, at lærerne kan støtte hinanden i forandringsprocessen og er rum for faglig sparring i forbindelse med udvikling af ny idrætspraksis. Et enigt lærerfællesskab med fælles idrætsfagligt mål har lettere ved at håndtere den mulige modstand, der kan være fra elever, når nytænkende idrætsundervisning bryder med deres forestillinger om idrætsundervisning.
- Manglende tid og struktur på skolerne indebærer, at lærerfællesskaber ikke har mulighed for at blive etableret.
- Manglende kobling mellem workshops og idrætsundervisning vanskeliggjorde omsætningen af next practice didaktiske principper. Modellæring kan sandsynligvis afhjælpe denne manglende kobling, således at ny inspiration fra workshops kan omsættes i praksis.

Disse hæmmende og fremmende faktorer for udvikling af ny idrætspraksis relaterer sig både til strukturelle forhold på skolerne, idrætspædagogiske holdninger og udviklingsworkshops. Med afsæt i projektets resultater er der udviklet en procesmodel for udvikling af idrætsundervisning, som kan være interessant i forbindelse med såvel forskningsprojektet eller i forbindelse med efter- og videreuddannelse af idrætslærere.

English summary

The action research project *Moving Secondary School* intends to investigate how to develop Physical Education in secondary school with the aim to engage students to a greater extent than previously.

The study is based on a number of challenges within the field of physical education that are documented in the evaluation report "Idræt i folkeskolen" (EVA, 2004) and the follow-up report "Status på Idrætsfaget" (Seelen & Munk, 2012). The evaluation report of 2004 identified a number of aspects, which were important to change in Physical Education (PE). PE was seen as a recreational break for students, a large group of students had widespread absence in PE, and the teachers did not address students' lack of learning in physical education. The evaluation report from 2012 documented that no progress had been made since 2004. PE still faced a number of challenges that were not handled appropriately by PE teachers. This resulted in a large group of students that were disengaged in physical education.

The lack of pedagogical development in PE does not seem to be a Danish problem. In Sweden Lena Larsson (Larsson, 2009, 2013) documented that PE reproduces itself and is based on pedagogical traditions and routines. Furthermore, the "traditional" pedagogy in PE is based on implicit assumptions about learning and lack of critical reflections among teachers in PE (Light & Wallian, 2008). This means that pedagogical change and renewal among PE teachers in order to handle the challenges mentioned in the evaluation reports (EVA, 2004; Seelen & Munk, 2012) is not just a matter of time. It seems reasonable to suggest that re-thinking and reevaluating the teachers professional learning is required (Armour, 2010; Armour & Yelling, 2007; Casey, 2014; Kirk, 2010). Based on the above *Moving Secondary School* investigated the following:

- Which pedagogical principles enhance student engagement in physical education in secondary school?
- Which factors have been inhibiting or promoting in developing the next practice principles among the participating PE teachers?
- How can action research experiences in the *Moving Secondary School* contribute to develop a change model which can enhance further development of PE teachers practice?

RESEARCH DESIGN AND THEORETICAL PERSPECTIVE

The methodological design is rooted in Participatory Action Research (Carr & Kemmis, 1986) Appreciative inquiry (Cooper Rider, Barret & Srivastva, 1995; Ludema & Fry, 2008) and Pedagogisk Aksjonsforskning (Hiim, 2010).

Action research has been chosen because it seeks to transform and generate knowledge about the processes of change taking place (Brannick & Coghlan, 2005; Duus, Husted, Kildedal, Laursen, & Tofteng, 2012; Zeichner, 2001). Nine PE teachers from three different schools in Odense Municipality participated in the action research process. The PE teachers participated in nine workshops during the period of December 2012 - November 2014, where they contributed with developing, testing and reflecting upon the newly created pedagogical principles. During the change process the aim was to focus on inhibiting and enhancing elements in the development and implementation process of new pedagogical principles in physical education. The data was generated through qualitative methods such as focus group interviews, individual interviews, observations and reflective conversations. The empirical data was first analyzed inductively and subsequently deductively based on Yrjö Engeström 3rd generation activity theory (Engeström, 1987, 2001). The results were shown as four single cases (workshops and the three PE teams), followed by a cross-case analysis, in which the results of the four cases were compared and discussed in relation to Engeströms activity theory.

RESULTS

Two out of the three involved PE teacher teams documented an expansive learning. Their PE practice underwent a radical change compared to their previous practice. The third teacher team did not succeed with expansive learning due to different kinds of inhibiting factors. Based on action research design in *Moving Secondary School* we developed six pedagogical principles, which contributed to more student engagement in secondary school PE. These principles are:

- Long lasting teaching courses
- Physical education courses based in themes that combine cultural values and practice
- Group organization with a focus on creating a well-functioning learning environment
- Teaching based on the objectives and goals
- Physical education is structured with a focus on feed up, feedback and feedforward.
- Physical education practice stimulates the body and mind

Changing "traditional" physical education and implementation of next practice contains several challenges due to the fact that traditions are based on the routines, which PE teachers grew up with. *Moving Secondary School* documented enhancing and inhibiting factors in the process of developing of next practice:

- Structured clarification of expectations and context clarification among PE teachers and others involved, and development of the common objectives in the PE teaching teams will help implementation of next practice.
- Boundary Crossing workshops where teachers are "shaken" by PE-students and external experts with different pedagogical values, promotes the development of next practice.
- Teaching communities help teachers to support each other during the change process and development of new PE practices. A united teacher community with shared beliefs and goals can more easily handle the potential resistance, when innovative physical education conflicts with the student's notions of physical education.
- Lack of time and structure in schools inhibits the development of well-functioning and reflecting teacher teams
- Missing link between workshops and physical education impeded the testing of next practice didactic principles. Modelling could possibly overcome this lack of connection, so that new inspiration stemming from the workshops can be tested in practice.

These inhibiting and promoting factors for the development of new sports practices relate both to the structural settings in schools, sports educational values and development of workshops. Based on the results of the study a model for the development of physical education has been developed. The model can be interesting in both research or in connection with training of physical education teachers.

Litteratur

- Almond, L. (2010). Revisiting the TGFU Brand. In J. L. Butler & L. L. Griffin (Eds.), *More Teaching Games for Understanding. Moving Globally: Human Kinetics*. (Reprinted from: IN FILE).
- Andersen, K. S. (2012). Kritiker: Ny Nordisk Skole er varm luft.
- Andersen, L. f. (1999). *Facader og facetter : modernisering og læreprocesser i socialpædagogik og forvaltning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Annerstedt, C. (2002). Idrottsläraren och idrottsämnet ur ett didaktisk perspektiv. In K. Lüders (Ed.), *Idrætspædagogisk Årbog 2002 - teori om praktik* (pp. 31 - 48). Århus: Klim.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco.
- Argyris, C. f., Putnam, R., & Smith, D. M. (1987). *Action science* (2. print. ed.). San Francisco London: Jossey-Bass.
- Armour, K. M. (2010). The physical education profession and its professional responsibility ... or ... why '12 weeks paid holiday' will never be enough. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 1-13. doi:10.1080/17408980903413479
- Armour, K. M., & Makopoulou, K. (2012). Great Expectations: Teacher Learning in a National Professional Development Programme. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(3), 336-346.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.
- Atencio, M., Jess, M., & Dewar, K. (2012). 'It is a case of changing your thought processes, the way you actually teach': implementing a complex professional learning agenda in Scottish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 127-144.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Baranowski, T., & Jago, R. (2005). Understanding the mechanisms of change in children's physical activity programs. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 33(4), 163-168.
- Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Inter-Student Interactions and Student Learning in Health and Physical Education: A Post-Vygotskian Analysis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 409-426.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
- Bazely, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo: SAGE publications*.
- Bechtel, P. A., & O'Sullivan, M. (2006). Chapter 2: Effective Professional Development--What We Now Know Calls for Professional Development for Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 363-378.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Bloksgaard, L., & Andersen, P. T. (2012). Fokusgruppeinterviewet. Når Gruppedynamikken er redskabet. In M. Hviid Jacobsen & S. Qvotrup Jensen (Eds.), *Kvalitative udfordringer* (pp. 384 sider). Kbh.: Hans Reitzel.

- Bradbury, H., & Reason, P. (2001). Conclusion: Broadening the Bandwidth of Validity: Issues and Choice-Points for Improving the Quality of Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice* (pp. 447-455). London: SAGE Publications. (Reprinted from: IN FILE).
- Brannick, T., & Coghlan, D. (2005). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE publications Ltd.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (Vol. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Butler, J. (1997). Teacher responses to teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(9), 17-20.
- Butler, J. (2005). TGfU pet-agogy: old dogs, new tricks and puppy school. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 225-240.
- Byrge, C., & Hansen, S. (Eds.). (2011). *Den Kreative Platform: Antologi - Praksisanvendelse af Den Kreative Platform i uddannelse, læring og undervisning*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Calderon, M. (1999). Teachers Learning Communities for Cooperation in Diverse Settings. *Theory Into Practice*, 38(2), 94.
- Capel, S. (2005). Teachers, Teaching in Pedagogy and Physical education. In K. Green & K. Hardmann (Eds.), *Physical Education - essential issues* (pp. 111 - 127). London: SAGE publications.
- Cardinal, B. J., Yan, Z., & Cardinal, M. K. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical : education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Casey, A. (2012). A Self-Study Using Action Research: Changing Site Expectations and Practice Stereotypes. *Educational Action Research*, 20(2), 219-232.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.
- Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action Research in Physical Education: Focusing beyond Myself through Cooperative Learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Chandler, D., & Torbert, B. (2003). Transforming Inquiry and Action: Interweaving 27 Flavors of Action Research. *Action Research*, 1(2), 133-152.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Christensen, & Esben. (2011). Antorini melder ud: "Ny nordisk skole".
- Christensen, A. B., & Hansen, T. (2013). Målhierarkier - et planlægningsværktøj til idrætsundervisningen. Upubliceret.
- Christensen, E. (2012). Odense vil fyre sig til det bedste hold. Retrieved from <https://www.folkeskolen.dk/506322/odense-vil-fyre-sig-til-det-bedste-hold>
- Christensen, J., & Torstensen, E. (1981). Pædagogisk udviklingsarbejde i faget idræt, del 2, bind A. Hillerød: Hillerød Kommune.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE publications Ltd.

- Cooperrider, D., Barret, F., & Srivastva, S. (1995). Social Construction and Appreciative Inquiry: A Journey in Organizational Theory. In D. M. Hosking, H. P. Dachler, & K. J. Gergen (Eds.), *Management and organization : relational alternatives to individualism* (pp. xiii, 234 s, illustreret). Aldershot: Avebury.
- Corbin, C. B. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Educator Should Know About Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128.
- Damsgaard, E. (2012). *Systemisk ledelse - teori og praksis* (T. Molly-Søholm, S. Willert, & N. Stegeager Eds.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dohn, N. B. (2008). Fordrer adækvat aktionsforskning 'viden i praksis'? Nogle videnskabsteoretiske overvejelser. *Res Cogitans*, 5, 57-85.
- Dohn, N. B. (2011). 'Best practice'- eller næstbedst praksis. In T. A. Rømer, L. Tanngaard, & S. Brinkmann (Eds.), *Uren pædagogik* (pp. 159-186). Aarhus: Forlaget Klim.
- Dreyfuss, H., & Dreyfuss, S. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the era of the computer*: Free Press.
- Duus, G. (2012). Validitet. In G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (Eds.), *Aktionsforskning. En grundbog* (pp. 113-128). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. (2012). *Aktionsforskning: en grundbog* (Vol. 1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Dyson, B., & Strachan, K. (2004). The ecology of cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 10(117-139).
- Dyson, B. P., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130.
- Edmondson, A. (2004). Psychological safety, trust and learning i organizations: A group level lens. In R. Kramer & K. Cook (Eds.), *trust and district in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239-272). New York: Russel Sage.
- Elbæk, L. (2010). *Læring ved intervention med digitale værktøjer i idrætslæreruddannelsen : der er ikke noget så teoretisk som en udfordret praksis*. Odense: Syddansk Universitet. Det Sundhedsvidenskabelige, Fakultet.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta.
- Engeström, Y. (2000). Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning. Ti års tilbageblik og et blik ind i zonen for den nærmeste udvikling. In K. Illeris (Ed.), *Tekster om læring* (1 ed., pp. 270-283). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi:10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2012). Ekspansiv læring - på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 630 sider). Kbh.: Samfundslitteratur.
- Engeström, Y. (2014). Ekspansiv læring - på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. In K. Illeris (Ed.), *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser* (pp. 81-108). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäko, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Ennis, C. D. (2000). Canaries in the coal mine: Responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52, 119-130.
- Enright, E., & O'Sullivan, M. (2010). "Can I do it in my pyjamas?" Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203-222.
- EVA. (2004). *Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse* (87-7958-158-7). Retrieved from Danmarks Evalueringsinstitut:
- Fenczyn, J., & Szmigiel, C. (2006). ATTITUDE TOWARDS PHYSICAL ACTIVITY AMONG BOYS AND GIRLS WITH SIMPLE OBESITY. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 13(2), 33-41.
- Fibæk Laursen, P. (1995). *Idrætsdidaktikkens modernisering*. Kbh.: Danmarks Højskole for Legemsøvelser.
- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196.
- Flyvbjerg, B. (2000). *Rationalitet og magt* (Vol. 9. opl.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Geertz, C., & American Council of Learned, S. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays* ACLS Humanities E-Book, Retrieved from <http://hdl.handle.net/2027/heb.01005>
- Goodyear, V. A., & Casey, A. (2015). Innovation with Change: Developing a Community of Practice to Help Teachers Move beyond the "Honeymoon" of Pedagogical Renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2003). Reconstructing Relationships between Universities and Society Through Action Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research - Theories and Issues* (pp. 131-166). London: Sage Publications.
- Grootaert, C., & van Bastelaer, T. (2002). Introduction and overview. In C. Grootaert & T. van Bastelaer (Eds.), *The role of social capital in development: An empirical assesment* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grossman, P. L. (1991). Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 345-357.
- Gubacs-Collins, K., & Olsen, E. B. (2010). Implementing a Tactical Games Approach with Sport Education. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 36-42.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2 ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En Grundbog* (pp. 121-135). København: Hans Reitzel.
- Hammershøj, L. G., & Schmidt, L. H. (1999). *Dansk forskning i pædagogik og uddannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Hansen, T. (2010a). Idrættens kvaliteter - en ramme til refleksion og innovation (Vol. 4): Focus Idræt.
- Hastie, P. A., Casey, A., & Tarter, A.-M. (2010). A Case Study of Wikis and Student-Designed Games in Physical Education. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(1), 79-91.
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a Hybrid Sport Education--Teaching Games for Understanding Unit on One Teacher and His Students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Herlau, H. (1999). *Fra jobtager til jobmager - model 2* (2 ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Herlau, H., & Tetzschner, H. (2013). *Fra jobtager til jobmager - model III : erhvervsinnovation* (pp. 318 sider). Retrieved from <http://www.e17.dk/bog/602608>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning* (Vol. 1. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i didaktik* (Vol. 2.udg.). [Kbh.]: Gyldendal.
- Hippe, E., & Hiim, H. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (Vol. 3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hopmann, S., & Gudem, B. (1998). Didaktik Meets Curriculum: Towards a New Agenda. In S. Hopmann & B. Gudem (Eds.), *Didaktik and/ or Curriculum. An international Dialogue* (pp. 331 - 354). New York: Peter Lang Publishing.
- Hopper, T. (1999). The Grid: Reflecting from Preservice Teachers' Experiences of Being Taught. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(7), 53.
- Hovgaard, M. (2007). Aktivitetshjulet - en model til beskrivelse, analyse og udvikling af aktiviteter: Focus Idræt. (Reprinted from: IN FILE).
- Hovgaard, M. (2010). Aktivitetsudviklings ABC didaktiske ramme. *Focus - tidsskrift for idræt*, 39(4), 14-19.
- Hovgaard, M. (2012). Idrætslæreren med de kreative briller (Vol. 36, pp. 50-57). Focus Idræt.
- Hovgaard, M. (2014). Aktivitetsudvikling. Hvorfor er aktivitetsudvikling vigtigt at bruge i undervisningssammenhænge.
- Høyer, K. (2011). Hvad er teori og hvordan forholder teori sig til metode? In S. Vallgård & K. Lene (Eds.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (4 ed., pp. 17-41). Kbh.: Munksgaard Danmark.
- Jones, R. L., Edwards, C., & Filho, I. A. T. V. (2016). Activity Theory, Complexity and Sports Coaching: An Epistemology for a Discipline. *Sport, Education and Society*, 21(2), 200-216.
- Jørgensen, H. T. (2009). *Didaktisk kreativitet. En undersøgelse af hvad vi forstår ved didaktisk kreativitet, og hvordan og hvornår det kan opstå*. Retrieved from Århus:
- Kalogiannis, P. (2006). The Role of Sport and Physical Education in Self-Concept Development of Children and Adolescents. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 4(2), 1-19.
- Keiding, T. B. (2003). *Hvorfra min verden går : et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken*. Aalborg: Institut for Læring, Aalborg Universitet.
- Kinchin, G. D. (2001). A high skilled pupil's experience with sport education. *The ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 48, 5-9.
- Kinchin, G. D., & O'Sullivan, M. (2003). Incidences of Student Support for and Resistance to a Curricular Innovation in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 245.
- Kirk, D. (2004). Framing quality physical education: the elite sport model or Sport Education? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(2), 185-195.
- Kirk, D. (2006). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory: Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport. *Quest*, 58(2), 255-264.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London
New York: Routledge.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (1 ed.). Århus: Klim.
- Kneer, G. (2013). Niklas Luhmann : introduktion til teorien om sociale systemer. Kbh.: Nota.

- Kretchmar, R. (2000). Movement subcultures: Sites for meaning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(5), 19-24.
- Kristiansen, S. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. In L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder. En Grundbog* (pp. 447-462). København: Hans Reitzel.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode* (Vol. 1. udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2004). *Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode* (Vol. 1. udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- Krogh Christensen, M. (2000). *Når alderen indhenter én : kropslighed, aldring og profession hos gymnasiets idrætslærere*. Kbh.: Institut for Idræt, Københavns Universitet eksp. DBK.
- Kvale, S. (1992). What is anthropological research? An interview with Jean Lave. Nyhedsbrev nr 10, juni.
- Kvale, S. (2003). *En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (Vol. 9). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Intevju - en introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel.
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott. Idrottslärares studenters möte med utbildningen*. (Ph.d.), Stockholms Universitet, Stockholm.
- Larsson, L. (2013). Reproduktion och förändring. In E. Backman & L. Larsson (Eds.), *I takt med tiden? : perspektiv på idrottslärares utbildning i Skandinavien* (pp. 49-64): Studentlitteratur.
- Laursen, E. (2012). Aktionsforskningens produktion af viden. In G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, L. Erik, & D. Tofteng (Eds.), *Aktionsforskning - en grundbog* (Vol. 1). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Laursen, P. F. (1995). *Idrætsdidaktikkens modernisering*. Kbh.: Danmarks Højskole for Legemsøvelser.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2001). Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities. In H. Bradbury & P. Reason (Eds.), *The handbook of action research : Participative inquiry and practice* (pp. 101-113). London: SAGE.
- Lewicky, R., & Wiethoff, C. (2000). Trust, trust development, and trust repair. In M. Deutsch & P. Coleman (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Light, R. (2008). Complex Learning Theory--Its Epistemology and Its Assumptions about Learning: Implications for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21-37.
- Light, R., & Butler, J. (2005). A Personal Journey: TGfU Teacher Development in Australia and the USA. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 241-254.
- Light, R., & Wallian, N. (2008). A Constructivist-Informed Approach to Teaching Swimming. *Quest* (00336297), 60(3), 387-404.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ludema, J. D., & Fry, R. E. (2008). The Practice of Appreciative Inquiry. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice* (2 ed., pp. xxxii, 720 sider). London: SAGE Publications.

- Luhmann, N. (1993). *Sociale systemer: grundrids til almen teori* (Vol. 1. elektroniske udg., 2. opl.). Kbh.: Munksgaard.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori* (Vol. 1. udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- Lyngstad, I. (2010). "Ribbeveggløpere" i kroppsøving. In T. D. Guldal, C.F.Sagberg, S.Tromsdal, R. (Ed.), *Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen* (pp. 151-162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Kinchin, G. D. (2004). Sport education: Promoting team affiliation through sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 106-122.
- Makopoulou, K., & Armour, K. (2014). Possibilities and challenges in teachers' collegial learning. *Educational Review*, 66, 75-95. doi:10.1080/00131911.2013.768955
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *Kundskabens træ: den menneskelige erkendelses biologiske rødder* (Vol. 1. udgave). Århus: Ask.
- Maturana, H. R., & Poerksen, B. (2004). *From being to doing. The origins of the biology of cognition*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. / Problemes de gestion de la classe, strategies et effets en education physique. *European Physical Education Review*, 3(2), 102-115.
- McNeill, M. C., Fry, J. M., Wright, S. C., Tan, W. K. C., Tan, K. S. S., & Schempp, P. G. (2004). "In the Local Context": Singaporean Challenges to Teaching Games on Practicum. *Sport, Education and Society*, 9(1), 3-32.
- McNicholl, J., & Blake, A. (2013). Transforming teacher education, an activity theory analysis. *Journal of Education for Teaching*, 39(3), 281-300. doi:10.1080/02607476.2013.799846
- Metzler, M. W. (2005). Implications of Models-Based Instruction for Research on Teaching: A Focus on Teaching Games for Understanding. In L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding : theory, research, and practice* (pp. x, 238 s.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mezirov, J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirov & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (Vol. 3. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moen, K. M. (2011a). *Shaking or stirring*. (Ph.d), Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Moen, K. M. (2011b). *The Nature and Purposes of PETE in Norway: A Sociological Investigation*. (Ph.d.), Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Molly-Søholm, T. (2012). Anerkendende ledelse - Appreciative Inquiry. In T. Molly-Søholm, N. Stegeager, & S. Willert (Eds.), *Systemisk ledelse - teori og praksis* (pp. 371 sider). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Moos, L., Krejsler, J., Hjort, K., Laursen, P. F., & Braad, K. B. (2005). Evidens iuddannelse? : Danmarks Pædagogisk Universitets Forlag.
- Musaeus, P., & Kristensen, O. S. (2005). Transformativ og ekspansiv læring i to voksenlæringsmiljøer. *Psyke og Logos*, 26, 714 - 729.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2010). Aktionsforskning. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En Grundbog* (pp. 489 - 500). København: Hans Reitzel.
- Nielsen, K. A. (2004). Aktionsforskningens Videnskabsteori. In L. Fuglsang & P. Bitsch Olsen (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (2 ed., pp. 595 sider, illustreret). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Nielsen, K. A. (2014). Aktionsforskningens Videnskabsteori. In L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen, & K. Rasborg (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (Vol. 3. udgave, pp. 559 sider). København: Samfundslitteratur.
- Nielsen, S. F., & Thing, L. F. (2013). Fokusgruppeinterview. In L. F. Thing & L. Ottesen (Eds.), *Metoder i idrætsforskning* (pp. 431 sider, illustreret). Kbh.: Munksgaard.
- O'Donovan, T. M., MacPhail, A., & Kirk, D. (2010). Active Citizenship through Sport Education. *Education 3-13*, 38(2), 203-215.
- O'Sullivan, M. (2007). Creating and Sustaining Communities of Practice Among Physical Education Professionals. *Physical Educator - Journal of Physical Education New Zealand*, 40(1), 10-13.
- Ordbog, Den Danske (2016).
- Oslin, J., Collier, C., & Mitchell, S. (2001). Living the Curriculum. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(5), 47.
- O'Donovan, T., MacPhail, A., & Kirk, D. (2010). Active Citizenship Through Sport Education. *Education*, 38(3), 203-215.
- O'Donovan, T., MacPhail, A., & Kirk, D. (2012). Sustainable Sport Education in Primary Education: An English Case Study. In P. Hastie (Ed.), *Sport Education: International Perspectives* (pp. 15-29). Routledge.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct (English). *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pate, R. R., & Small, M. L. (1995). School physical education. *Journal of School Health*, 65(8), 312.
- Peitersen, B., & Rønholt, H. (2008). *Idrætsundervisning: en grundbog i idrætsdidaktik* (Vol. Ny revideret udgave). [Kbh.]: Institut for Idræt.
- Perlman, D. (2012). The influence of the Sport Education Model on amotivated students' in-class physical activity. *European Physical Education Review*, 18(3), 335-345.
- Pettersen, R. C. (2001). *Problembaseret læring - for elever, studerende og lærere : en grundbog i PBL*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pilgaard, M. (2008). *Danskernes motions- og sportsvaner 2007 : nøgletal og tendenser*. Kbh.: Idrættens Analyseinstitut.
- Postholm, M. B. (2009). Research and Development Work: Developing Teachers as Researchers or Just Teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551-565.
- Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund: 14 fortællinger om informationsamfundet* (Vol. 1. udgave). [Kbh.]: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden* (Vol. 1. udgave). Kbh.: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund: mysteriet om viden, læring og dannelse*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Ramachandran, J. (2004). Pioneering a New Paradigm (Vol. 16, pp. 28-34): Indian Institute of Management Bangalore.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research - Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications. (Reprinted from: IN FILE).
- Roth, W.-M. (2004). INTRODUCTION: "Activity Theory and Education: An Introduction". *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 1-8.

- Rømer, T. A., Tanngaard, L., & Brinkmann, S. (Eds.). (2011). *Uren pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Rønholt, H. (1996). *Didaktiske irritationer : en undersøgelse af idrætsundervisning i skolen*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.
- Rønholt, H. (2007). *Kvalitet i idrætsundervisning: en undersøgelse af idræt i 8.-9. klasse*. København: Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2ND Third edition ed.). Los Angeles, Calif. London: SAGE.
- Sannino, A. (2010). Teachers' Talk of Experiencing: Conflict, Resistance and Agency. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 838-844.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse* (2 ed.). Kbh.: Valmuen.
- Schempp, P. G. (1989). Apprenticeship-of-observation and the development of PE teachers. In T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach*. Indianapolis: Benchmark Press.
- Schnack, K. (1993). Fagdidaktik og almen didaktik. *Didaktiske studier*, 206 s.
- Seelen, J. v. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie*. (Ph.d), Syddansk Universitet, Odense.
- Seelen, J. v., & Munk, M. (2012). *Status på Idrætsfaget*. Retrieved from KOSMOS - Videncenter for Sundhed, Kost og Motion for daginstitutioner, skolefritidsordninger og skoler: <http://www.vicekosmos.dk>
- Siedentop, D. (1992). Thinking Differently about Secondary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(7), 69-72,77.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20.
- Sinelnikov, O. A. (2009). Sport Education for Teachers: Professional Development when Introducing a Novel Curriculum Model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91-114.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakarar og tilskodar*. Oslo: Universitetet i Oslo. Instituttet for sosiologi.
- Skjervheim, H. (2001). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Ny utg. ed.). Oslo: Aschehoug.
- Sonne-Ragans, V. f. (2012). *Anvendt videnskabsteori : reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14, 253-266.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. South Melbourne: Wadsworth, Thomson Learning.
- Stelter, R. (1999). *Med kroppen i centrum : idrætspsykologi i teori og praksis*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag
- Stolz, S. A., & Kirk, D. (2015). David Kirk on Physical Education and Sport Pedagogy: In Dialogue with Steven Stolz (Part 1). *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(1), 77-91.
- Sundhedsstyrelsen. (2011). *Fysisk aktivitet : håndbog om forebyggelse og behandling* (Version: 3.1, revideret ed.). Kbh.: Sundhedsstyrelsen
- Svendsen, A. M. (2012). *Idræt*. Aarhus: Klim

- Svensson, P. (Ed.) (2016) Den Store Danske. http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Samfund/Moderne_demokrati_og_konstitutionelt_monarki/demokrati: Gyldendal.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse - og det gode liv. In K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Eds.), *Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (pp. 288 sider). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En Grundbog* (pp. 489 - 500). København: Hans Reitzel.
- Thyssen, O. (2000). Luhmann og sporten. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 1(1), 49-65. doi:10.1080/1600910X.2000.9672771
- Tingleff Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet : en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team : ph.d.-afhandling*. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Tinning, R. (2006). Theoretical Orientations in Physical Education Teacher Education. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 369-386). London, Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research.*: Routledge.
- Tofteng, D., & Husted, M. (2012). Etik og Normativitet. In G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (Eds.), *Aktionsforskning: en grundbog* (Vol. 1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wallhead, T., Ko, B., & Ward, P. (2006). Chapter 4: Professional Development Workshops-- What Do Teachers Learn and Use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 397-412.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, M. (2007). Maps of narrative practice. London: Norton.
- Whyte, W. F. (1991). *Participatory action research*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Wilson, E. (2004). Using activity theory as a lens to analyse interaction in a university-school initial teacher education and training partnership. *Educational Action Research*, 12(4), 587-612. doi:10.1080/09650790400200259
- Wright, J., Konza, D., Hearne, D., & T., O. (2008). The Gold Medal Fitness program: A model for teacher change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 49-64.
- Wright, P. M., & Burton, S. (2008). Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity Program Integrated Into an Intact High School Physical Education Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 138-154.
- Yamazumi, K. (2006). Activity Theory and the Transformation of Pedagogic Practice. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*(1), 77-90.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 273-284). London: SAGE.

Bilag

Bilag 1: Interviewguide til individuelt interview med lærere

Formålet med dette interview er at afdække lærernes læring i forbindelse med aktionsforskningsforløbet med fokus på:

Hvordan kan man udvikle og forandre idrætsundervisningen?

- Hvilken forandring er der sket hos læreren/ på skolerne?
- Hvad er hæmmende og fremmende for forandringsprocessen?

Interviewguide

Tema	Spørgsmål	Baggrund
Baggrund	Kan du fortælle lidt om din baggrund som idrætslærer? <ul style="list-style-type: none"> • Hvad var din motivation for at vælge idræt som linjefag på læreruddannelsen? • Hvad har været det mest centrale du lærte på læreruddannelsen og til idrætsundervisningen i skolen? 	Bryde isen og få styr på lærerens baggrund og holdninger
Individuel udvikling	Hvordan vil du beskrive din egen rejse fra projektets start og frem til nu? <ul style="list-style-type: none"> • Hvad er en god lektion i idrætsundervisning? • Hvordan ville du have svaret hvis jeg spurgte for 1 år siden? • har projektet haft indflydelse på din praksis som idrætslærer? (eksempler) • Har projektet haft indflydelse på din måde at anskue idræt i skolen? 	Afdække idrætslærerens holdninger og udviklingen af denne.
Udvikling i teamet	Hvordan vil du vurdere jeres succesrate i projektføreløbet på en skala fra 1-5? <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive underviserteamets (fra din skole) udvikling fra start og frem til nu? 	Hvad var lærerteamets forventninger forud for projektet? Afdække uklarheder og udvikling
Udvikling på skolen	Hvordan vil du beskrive skolens udvikling fra start og frem til nu? <ul style="list-style-type: none"> • På hvilken måde har projektet indtil videre haft indflydelse på den "idrætsundervisningskultur" i har på jeres skole? • Har du delt nogle af erfaringerne fra projektet med kollegaer? • Har det præget dine pædagogiske overvejelser i andre fagområder? 	Afdække idrætslærerens lærerproces.
Afrunding	Er der noget i forbindelse med projektet, der har stået tydeligt frem som noget du kan huske? Er der andet som du synes er vigtigt at komme omkring?	

Bilag 2: Program Workshop 1 - den 04 - 05 dec. 2012

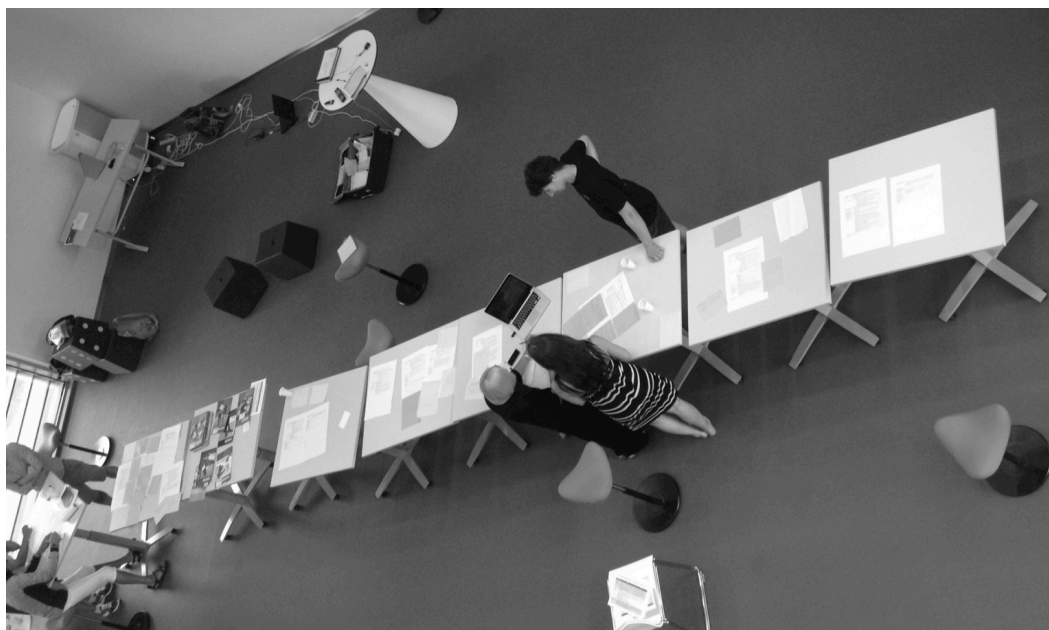
Program Workshop I - Tirsdag d. 04.12.2012		
Tid	Emne/ formål	Rekvisitter
0815 - 1000	Gruppeinterview <ul style="list-style-type: none"> Lærerne fremlægger deres idrætspraksis for hinanden med afsæt i billeder. Hvordan foregår bevægelse på skolen? 	Diktafon Mikrofon, powerpoint
1030 - 1040	IW I – Velkommen og icebreaker <ul style="list-style-type: none"> Yes jeg har lavet en fejl 1. (1 – 3 = defineret klap, 4-6 = nye klap) Fortælling fra sporten William Kvist om fejl og udvikling 	Powerpoint, , kopiere ark whiteboard tavler, stole
1040 - 1055	IW I – Kontekstafklaring og præsentation af dagen <ul style="list-style-type: none"> Workshoppens formål = vision for skolerne "Fisken" og målhierarki (Sinek) Legitimering af innovation (SPIF, Ny skolereform → Robinson) Idrætslige mønstre Hvorfor innovation mod mønstre Hvorfor: Skabe "brændende platform" Formålet er at skabe udgangspunkt og behov for forandring. Dette gøres med den didaktiske relationsmodel. Idrætsundervisning <ul style="list-style-type: none"> SPIF rapport "idræt et oplevelsesfag" Rammefaktorer: Mål: Fokus på kroppen Indhold: Boldspil og Leg Læreprocesser: Idrætslærere instruktører, igangsætning, Evaluering: Ingen evaluering i undervisningen og Fysisk aktivitet og bevægelse i timerne Frikvarter Stort potentiale (Glenn Nielsen; Lars Bo Andersen) Rammer for projektet: Det må ikke koste noget at ændre.	Powerpoint, computer, kopiere ark, whiteboard tavler, stole
1055 - 1115	AI – proces (DREAM) Du går sammen med din makker en tur på din skole i 2020. Beskriv overfor denne med afsæt i stimuli kortet hvad du ser. Øvelsen fortsætter uden stimuli kort men makkeren har lov til at sige skal "bytte ud" (handling/ rekvisit el lignende) "Byt historien ud"	

	NB: Overvej om der skal anvendes stimuli kort eller ej.	
1115 - 1125	Kreativt kodeks Gruppeinddeling (3-4 grupper). 3 personer pr. gruppe	
1125 - 1140	Fremlæggelse af "stemmer for en anden person" i gruppen	
1140 1150	Individuel opgave: Hvad er skolens opgave i 2020 1) Hvilke kompetencer skal eleverne tilegne sig i udskolingen for et imødekomme samfundets krav i 2020? 2) Hvorfor er idræt og bevægelse relevant for samfundet i 2020?	
1150 - 1225	Reflekterende teammedlem Spørgsmål 1 = 15 minutter Spørgsmål 2 = 15 minutter	
1225 1300	Walk and talk & eat <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke nye ideer er opstået undervejs? • Hvilke fællestræk er der i gruppens visioner? • Hvor er der forskellige opfattelser og hvorfor er der det? 	
1300 - 1330	Med afsæt i "walk and talk" skal hver gruppe formulere 3 visioner for idræt fysisk aktivitet og bevægelse. Visionerne noteres på Post It	
1330 - 1355	Hver gruppe præsenterer hver især ideer til visioner Visionerne skal anvendes efterfølgende dag til videreudvikling. Visioner hænges på whiteboard tavle	Elefantsnot - slide med vision.
1355 - 1410	Præsentation af "idé matrix" Formålet med "idé matrixen" er at skabe nye ideer til fokus. Hver gruppe har en A3 med "idrættens kvaliteter". Man kaster med bind for øjnene på modellen indtil man har ramt	Idrættens kvaliteter + idematrix
1410 1440	Grupperne samler input til ideer ved at kaste med en bold mod en A3 figur med idrættens kvaliteter. Det "fokus" bolden rammer skal noteres i idematrixen.	Skrivegrej
1440 - 1510	Udvikling af ideer til forløb. Man bygger vider på hinandens ideer man får en seddel med fokus/ Tematisering - som en andre gruppe skal gå videre med. 5 minutter pr runde	
1510 - 1530	Præsentation af gruppernes bud på FREMTIDENS IDRÆT, FYSISK AKTIVITET OG BEVÆGELSE	Elefantsnot - slide med
1530 - 1540	Postkort	Print - opgave
1540 - 1600	Indianerrunde: Hvad tager jeg med hjem fra dagen i dag?	

Program Workshop I - Onsdag d. 05.12.2012		
Tid	Emne/ formål	Rekvisitter
0800 - 0815	Dagens formål: Strukturering af visioner og ideer Opdeling i 3 arbejdsgrupper. Grupperne inddeles på tværs af skolerne således at der er en lærer fra hver af skolerne i hver gruppe.	
0815 - 0830	Check in – mine forventninger til i dag er ...	
0830- 0840	Arbejde med det kreative kodeks	
0840 - 1000	Generering af sedler til idematrix. Udvikling af temaer til idrætsundervisning med afsæt i idématrix. Formålet er at genere mange ideer til forskellige former af UV-forløb Med afsæt i tanken om parallelle ideer skiftes der hvert 5 minut 10 til udvikling af formål/ tema med afsæt i kast på idr. kval 2 minutter derefter skiftes der til andre næste gruppe. Fremlæggelse af ideer Ligheder mellem ideerne	Terning, skumbolde, bind for øjne.
1000 - 1015	Pause	
1015	Plenum: Samle visioner fra grupperne. Hver gruppe fremlægger deres vision for de andre grupper. Hvilke fællesstræk er der mellem de præsenterede visioner? Hvilke forskelle er der mellem visionerne?	
1045 -1130	Udvikling af ideer til bevægelse og læring/ bevægelsesbånd	A3, post it
1100	Opsamling af tematiseringer i plenum.	
1130	Tematisering er hvor der både tænkes læring i, gennem og om idræt.	
1130 - 1215	Frokost	
1215 - 1300	Kategorisering - Hver gruppe får et område som de skal kategorisere. Der må samtidig gerne suppleres med nye sedler (ideer)	
1300 - 1345	Fremlæggelse og dialog om af kategorier	
1345 - 1400	Refleksionsopgave: Hvordan har den kreative visionsproces i løbet af de seneste to dage haft indflydelse på dine ideer?	
1400 - 1410	Individuel refleksionsopgave (Outsider witness) - Hvad har jeg lært i løbet af de sidste to dage? - Hvordan kan jeg anvende det lærte? - Hvordan vil jeg prioritere indsatsområderne? (fordel 10 points til hhv. Idræt, fysisk aktivitet og bevægelse) - Hvilken afklaring har jeg yderligere brug for i forbindelse med projektet?	
1440 - 1450	Refleksionsgruppe hvad er de tre vigtigste ting du tager med dig fra workshop 1	
1450 - 1520	Dataindsamling med diktafon. - Hvad er de tre vigtigste dele du tager med dig fra denne workshop? - Generelle kommentarer i forhold til workshoppens organisering, form, indhold. - (Nåede vi desværre ikke)	
1520 - 1530	Hvad skal vi gøre når vi kommer hjem til skolen? - Næste workshop kommer til at fokusere mere på det konkrete plan? - Jeg udsender på baggrund af materialet visionspapir som debatteres til kommende møde. - Det må gerne debatteres på skolerne inden (hvis der bliver tid til dette?)	

Bilag 3: "Den røde tråd" - Ideer til progression i udskolingens idrætsundervisning

I projektets afsluttende fase fokuserede vi på, hvordan idrætsundervisningen i 7, 8 og 9 klasse kunne se ud, hvis man udfoldede next practice i undervisningsforløb. Derfor var der i workshop 7-9 fokus på udviklingen af overordnede ideer til undervisningsforløb samt udviklingen af en rød pædagogiske tråd fra 7. – 9. klasse. Formålet var både at videndele nye ideer men også at give lærerne et konkret udgangspunkt til at forankre next practice på skolerne. Med afsæt i samtaler forskellige workshops udviklede vi en oversigt over konkrete undervisningsforløb de kunne tage med hjem på skolerne og præsentere for deres idrætsskollegaer.



Billede 9: Tilblivelsen af "den røde tråd"

Lærerne producerede først ideer til nye undervisningsforløb bestående af tematiske overskrifter samt udkast til formål, mål og indhold. Disse ideer blev dernæst placeret på et langt sammensat bord hvor forløbenes rækkefølge blev forhandlet mellem alle deltagende idrætslærere. Den rækkefølge som blev udviklet fik betegnelsen "Den røde tråd".

Den røde tråd er i det følgende kort beskrevet i tabel (XX), der giver indsigt i overskrifter og formål til forløbene. Hensigten var, at dette skulle være fundament til at lærerne havde udkast til yderligere forløb således at next practice kunne forankres.

Formålsplan for 7. klassesettrin i idrætsundervisningen	
Forløb 1: <i>Ludobasket og jagten på den gode energi</i>	Formålet med forløbet er at eleven lærer at justere en aktivitet med henblik på at opnå en bedre energi i aktiviteten samt blive bevidst om klassekammeraters forskellige præferencer i forhold til den gode energi.
Forløb 2: <i>Kampsport fra alverdens lande</i>	Formålet med forløbet er, at eleven gennem kropslige praksis inden for kampsport bliver introduceret til forskellige måder at arbejde med kampsport på i forskellige kulturer.
Forløb 3: <i>Gymnastikken fra Ling til The Flying Superkids/ Powertumbling</i>	Formålet med forløbet er, at eleverne får kendskab til den gymnastikken ved at deltage i en historisk gennemgang af gymnastikken fra den Svenske Gymnastik til den performance kultur der nu eksisterer.
Forløb 4: <i>Den gode præstation ... i medgang og modgang</i>	Formålet med forløbet er, at eleverne får indgående kendskab til de grundlæggende elementer indenfor sportens normer og værdier med fokus på at vinde og optimere sin præstation med fokus på individueller og/ eller relationelle sportspsykologiske aspekter.
Forløb 5: <i>Introduktion til kaospil</i>	Formålet med forløbet er, at eleverne får indgående kendskab til de grundlæggende elementer i kaospil og bliver i stand til at deltage hensigtsmæssigt i spillets faser.
Formålsplan for 8. klassesettrin i idrætsundervisningen	
Forløb 6: <i>Boldspil og Fairplay</i>	Formålet med forløbet er, at eleven får indsigt i fairplay, og hvordan det kan komme til udtryk i boldspil samt gøre sig refleksioner over, hvordan det kommer til udtryk i andre sportsgrene.
Forløb 7: <i>Gamle og nye idræts- og bevægelseslege.</i>	Formålet med forløbet er, at eleven skal lære om forskelle og ligheder mellem gamle og nye idræts- og bevægelseslege i forhold til normer og værdier (kultur) de bygger på.
Forløb 8: <i>Øvelse gør mester – udvikling af kropslige færdigheder</i>	Formålet med forløbet er, at eleverne får viden og praktiske erfaringer med, hvordan man kan udvikle idrætslige færdigheder, og hvad der forudsætninger for idrætslige færdigheder.
Forløb 9: <i>Bootcamp</i>	Formålet med undervisningsforløbet "Bootcamp" er, at eleverne skal få en kropslig erfaring med at opnå bedre form og hvilken intensitet, der skal til for at komme i bedre fysisk form.
Forløb 10: <i>Streetmovement</i>	Formålet er, at eleverne får indsigt i idræts- og bevægelseskulturer, der ikke er forankret i den traditionelle foreningstankegang og som er opstået med afsæt i, at det er sjovt at dyrke uden at have fokus på at konkurrence er det endelige mål.
Formålsplan for 9. klassesettrin i idrætsundervisningen	
Forløb 11: <i>Aktivitetsudvikling</i>	Formålet med forløbet er, at eleven skal lære at udvikle idrætslige aktiviteter helt fra scratch i samarbejde med andre elever.
Forløb 12: <i>Udeaktiviteter</i>	Formålet med forløbet er, at eleverne får indsigt i naturens muligheder for fysisk aktivitet og bevægelse (udfoldelse)
Forløb 13: <i>Performance</i>	Forløbets formål er, at eleverne koreograferer og deltager i en performance, hvor der anvendes musik og bevægelse.
Forløb 14: <i>Idræt og sundhed</i>	Formålet med forløbet er, at eleven skal lære om, hvordan idræt kan være sundhedsfremmende med afsæt i det brede sundhedsbegreb om fysisk, psykisk og social velvære.
Forløb 15: <i>Idrætsprojekt</i>	Formålet med forløbet er, at eleverne har forståelse for vurderingskriterierne og med afsæt i den viden formår at udvikle en idrætspraksis til afgangsprøven.

Bilag 4: Idématrix

Metode 1. Idématrixen



Metodens essens: At sammensætte en aktivitet på baggrund af tilfældighed, således der skabes et fundament, de "traditionelle briller" aldrig ville se.

Idé matrixen udfyldes inden for de valgte temaer (ex Fokus, Krop etc). Herefter slår man med en terning om hvilket element man skal brug inden for hvert tema til at udvikle sin aktivitet. Slår man fx en 3'er inden for temaer "Fokus" skal man bruge elementet "tilfældighed" I aktiviteten

Nr.	Fokus	Krop	Rum	Relationer	Rekvisitter
1	Fysik & Fitness/ Færdigheder	Ryg mod ryg	Ved squashbaner	Parvis	Badmintonbolde
2	Eksperiment	Slowmotion	Volleyballbane	Ulige antal	Overtrækstrøjer
3	Tilfældighed/ Æstetik og Drama	Hink	Omklædnings- rum	Tre hold	Fitnessbold
4	Konkurrence	Højt tempo	Røde streger i hallen	Individuelt	Slikkepind
5	Rekreation & Oplevelse	Albue	Gangareal	Dreng-pige	Skumbolde
6	Meditation & koncentration	Hoved	Basketbane	Øst-vest	Cykelslanger

Bilag 5: Information til forældre og elever

Odense d. 24. juni. 2013

Kære forældre og elever i 8 klasse (2013/2014)

I skoleåret 2013/2014 har vi indgået et samarbejde med ph.d. studerende Torben Hansen fra Institut for Idræt og Biomekanik på Syddansk Universitet med henblik på at udvikle fremtidens idrætsundervisning. I den forbindelse vil Torben sammen vores idrætslærere og idrætslærere fra Søhuskolen og Pårup Skole planlægge og udvikle nye idrætsforløb, som derefter afprøves i idrætsundervisningen på 8. klassetrin.

Torben eller nogle tilknyttede studerende vil derfor deltage i en del af idrætstimerne for at følge projektets gang i det kommende skoleår.

Såfremt i har spørgsmål eller kommentarer til projektet må i gerne kontakte Torben på thansen@health.sdu.dk

Mvh

René Kaaber
Skoleleder