



Workshop for studerende og idrætslærere i den inkluderende idrætsundervisning

Inkluderende idrætsundervisning - hvordan motiveres alle elever til deltagelse?

SOLVEIG ROSTBØLL, LOUISE HINRICHSEN & POULINE MOURITZEN

Artiklen tager sit afsæt i et toårigt projekt på Professionshøjskolen Metropol¹ med titlen *Inkluderende idrætsundervisning*². Målet med projektet har været at undersøge mulighederne for at skabe en idrætsundervisning, der tilgodeser alle eleverne. Der er tale om et interventionsstudie, hvor den inkluderende idrætsundervisning er afprøvet på elever i udskolingsklasser i København og omegn med henblik på at undersøge særlige motivationsskabende faktorer. Empirien omhandler observationer, interviews og en større spørgeskemaundersøgelse³. I artiklen vil fundene blive præsenteret, og der vises modeller for principper bag den motiverende og inkluderende idrætsundervisning. Afslutningsvis angives praksiseksempler på baggrund af projektets resultater.

1 Professionshøjskolen Metropol fusionerede i 2018 med Professionshøjskolen UCC til det, der i dag hedder Københavns Professionshøjskole.

2 Projektgruppen: Louise Hinrichsen, Pouline Mouritzen, Kasper Gade, Thomas Piaster, Solveig Rostbøll samt Charlotte Østergaard, ph.d.

3 Spørgeskemaundersøgelsen vil ikke blive omtalt i denne artikel.

SOLVEIG FOGH ROSTBØLL

Lektor

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

soro@kp.dk



LOUISE HINRICHSEN

Lektor

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

lohi@kp.dk



POULINE MOURITZEN

Lektor

Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole

nimo@kp.dk



INDLEDNING

Baggrunden for projektet *Inkluderende idrætsundervisning* er manglende motivation for idrætsundervisningen specielt i folkeskolens udskolingsklasser. Både Evalueringsrapporten af idrætsfaget fra 2004 (Danmarks evalueringsinstitut 2004) og SPIF rapporten fra 2011 (Munk og Seelen 2011) peger på, at motivationen for idrætsundervisningen daler med stigende alder. Dette fænomen ses specielt hos pigerne.

Med skolereformen fra 2014 lægges der op til mere og bedre idræt, bevægelse og fysisk aktivitet i skoledagen. I relation til selve idrætsfaget ønsker reformen at øge fagets status og forbedre elevernes faglige udbytte af idrætsundervisningen ved bl.a. at indføre prøve på 9. klassetrin (Børne- og Undervisningsministeriet 2020). De lovgivningsmæssige rammer for en øget opmærksomhed på idræt, bevægelse og fysisk aktivitet er dermed til stede, men hvordan eleverne motiveres til aktiv deltagelse i idrætsundervisningen, er mindre belyst.

Projektets mål var derfor at undersøge, hvordan idrætsundervisningen i folkeskolens ældste klasser kunne tilrettelægges, så den fik eleverne til at føle sig motiveret og dermed deltage aktivt i undervisningen. Det vil sige, at vejen til større deltagelse er gået via et arbejde med motivation, hvilket også har betydet, at de valgte teorier er motivationsteorier.

EMPIRIGENERERING

Interventionsstudiet⁴ *Inkluderende idrætsundervisning* forløb i to faser (se tabellen nedenfor), hvoraf første fase udelukkende havde fokus på piger og deres motivation for undervisningen, mens anden fase havde fokus på inkluderende og motiverende idrætsundervisning for alle eleverne samt lærernes betydning for elevernes motivation.

Empirigenereringen i første fase foregik i otte klasser (på hhv. 6. og 7. klassetrin) på fire forskellige skoler i København og på Frederiksberg og bestod af observationer af den almindelige idrætsundervisning og fokusgruppeinterviews med udvalgte piger. Begge dele dannede baggrund for den efterfølgende intervention.

På baggrund af observationerne blev der udvalgt 18 piger til fokusgruppeinterviews, der foregik før og efter interventionen. 16⁵ piger blev ligeledes interviewet enkeltvis ved dybdeinterviews under interventionen. Vi valgte de piger, der virkede mest demotiverede for idrætsundervisningen⁶. På de fire skoler varetog syv praktikanter/bachelorstuderende fra læreruddannelsen på Professionshøjskolen Metropol idrætsundervisningen i interventioner á syv uger. Undervisningsforløbene, som fik navnet *Inkluderende idrætsundervisning*, var udarbejdet med afsæt i observationer og interviews og blev til i et samarbejde mellem forskerne, praktikanterne og med inddragelse af de udvalgte pigers ønsker til forløbene. Under interventionsperioden foretog projektgruppen observationer af pigernes deltagelse og motivationsniveau i praktikanternes undervisning. Efter interventionen blev der gennemført 4 fokusgruppeinterviews med de samme 18 piger med det formål at undersøge deres oplevelser af og motivation for forløbene.

I anden fase af interventionsstudiet ønskede vi at skabe yderligere forståelse for, hvilke didaktiske tiltag der har en positiv indflydelse på elevens motivation. Der blev iværksat et 9 ugers interventionsforløb i *Inkluderende idrætsundervisning* i 16 klasser (på 5.-8. årgang). Undervisningen blev varetaget af 12 idrætslærere fra seks skoler og delvist af 13 studerende fra læreruddannelsen. Før, under og efter

4 Med intervention mener vi i denne sammenhæng de undervisningsforløb, vi iværksatte i idræt på skolerne.

5 To af pigerne blev ikke interviewet alene, da vi ville have lige mange piger fra hver skole.

6 De piger, vi betegnede som demotiverede, var dem, der trak sig fra aktiviteterne, småsnakkede i undervisningen, og i nogle tilfælde slet ikke deltog i undervisningen.

interventionen var lærerne og de studerende på workshops i *Inkluderende idrætsundervisning* på læreruddannelsen på Professionshøjskolen Metropol.

Tabel 1. Oversigt over empirigenereringen og interventionerne

	Fase 1	Fase 2
Tidsrum	2014-2015	2015-2016
Skoler/ klasser	4 skoler/8 klasser (på hhv. 6. og 7. årgang)	Interventionsskoler: 6 skoler/16 klasser (på hhv. 5.-8. årgang) Kontrolskoler: 6 skoler/16 klasser (på hhv. 5.-8. årgang (kontrolskoler))
Metode	Observationsstudier i 8 klasser før og under intervention. 2x4 fokusgruppe interviews med 18 piger og kvalitative interviews med 16 piger	Observationsstudie i 16 klasser før og under intervention. 3 fokusgruppeinterview med 12 idrætslærere samt survey-studie med elever fra 32 klasser før og under interventionen
Intervention	7 ugers undervisning i <i>Inkluderende idrætsundervisning</i> varetaget af praktikanter fra læreruddannelsen	9 ugers undervisning i <i>Inkluderende idrætsundervisning</i> varetaget af klassernes egne idrætslærere samt lærerstuderende

TEORI

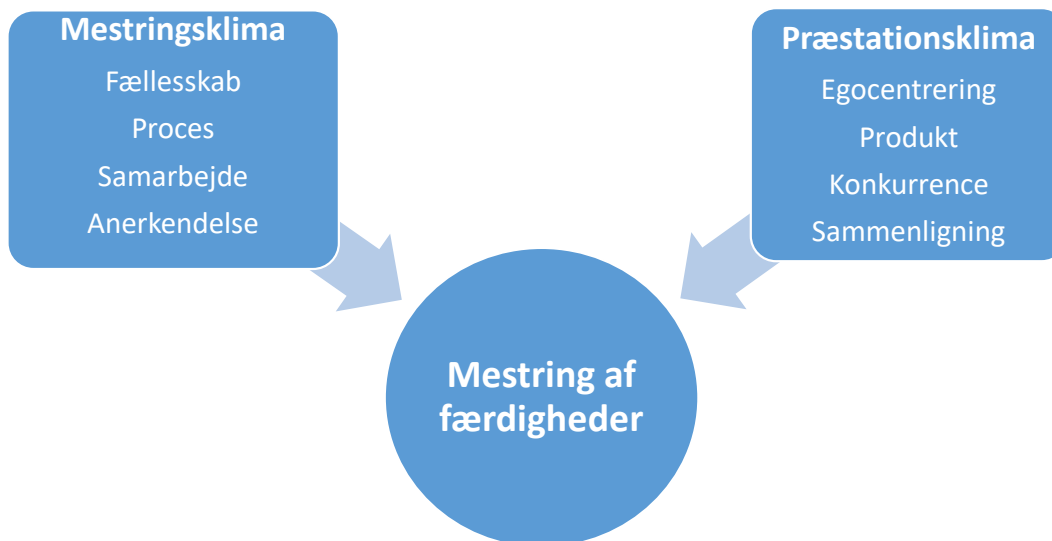
Det teoretiske afsæt i første fase var Self-Determination Theory, (SDT) (Deci og Ryan 2002).

Teorien, der er en motivationsteori, går kort beskrevet ud på, at hvis deltagere i en aktivitet opnår en følelse af autonomi, samhørighed og kompetence, så vil de være indre motiveret for aktiviteten.

I anden fase inddrog vi desuden teorien om Achievement Goal, (AG) (Nicholls 1984; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003) for at undersøge og udvikle videre på undervisningsklimaets betydning for elevernes motivation. AG-teorien er i lighed med SDT en motivationsteori. Teorien skelner mellem to former for undervisningsklima et *mestringsklima* og et *præstationsklima*. Undervisning tilrettelagt ud fra et mestringsklima har fokus på at involvere eleverne i opgave- og læreprocesser og understøtter samarbejde samt færdighedsmestring. Undervisning tilrettelagt ud fra et præstationsklima har fokus på konkurrence mellem deltagerne og understøtter egoinvolvering og normative sammenligninger (Standage et al. 2003).

Vores tolkning af teorien og det videre arbejde med den inkluderende idrætsundervisning er illustreret i følgende model:

Model 1. Achievement Goal (egen fortolkning ud fra Standage et al., 2003)



Mestringsklimaet lægger sig tæt op ad principperne for SDT. Forskning viser, at mestringsklimaet fører til den indre motivation, som derved opfylder de tre behov i SDT, hvorimod præstationsklimaet er negativt relateret til samhørighed og autonomi, men ikke har indvirkning på kompetence (Standage 2003). Det vil med andre ord sige, at udøverne kan forbedre deres færdigheder uden at være indre motiveret for aktiviteten.

I begge klimaer er målet, som det er illustreret i modellen, at forbedre elevernes mestring. Vejen til målet er, som modellen viser, forskelligt. I mestringsklimaet er der fokus på fællesskab, proces, samarbejde og anerkendelse af elevernes indsats, hvorimod der i præstationsklimaet er fokus på egocentrering, produktorientering, konkurrence og sammenligninger mellem eleverne.

Da målet i vores projekt var at inkludere alle eleverne i idrætsundervisningen, har vi primært arbejdet ud fra elementerne i mestringsklimaet, idet præstationsklimaet ikke tager højde for fællesskabet og samarbejdet og dermed elevernes indre motivation. Det betyder ikke, at vi har udelukket alt fra præstationsklimaet, da vi er opmærksomme på, at nogle elever bliver motiveret gennem konkurrence (Danmarks Evalueringsinstitut 2004).

RESULTATER

Resultaterne er præsenteret i overskrifter svarende til parametrene i SDT nemlig autonomi, samhørighed og kompetence.

Autonomi

På baggrund af fokusgruppeinterviewene med de demotiverede piger i fase 1 er vi kommet frem til, at det vigtigste for pigerne i forhold til autonomi er mål, mening og medbestemmelse. Det er vigtigt for pigernes motivation, at de kender målene for undervisningen. Det bygger vi på, at pigerne havde respekt for en lærer, der vidste, hvad han ville med undervisningen. En pige sagde f.eks. om en lærer:

”... han har styr på, hvad vi skal lave og sådan, hvornår vi skal lave det og han ikke bare siger ’nå, men hvad har I så lyst til at lave nu?’”

Citatet viser, at hun med opbakning fra de andre piger har respekt for en lærer, der ved, hvad han vil med undervisningen, og det er tydeligt, hvad målene er.

Vi har valgt at bruge ordet mening under autonomi, da det i fokusgruppeinterviewene kom frem, at pigerne var optaget af, om de kunne se en mening med det, de lavede i idrætsundervisningen. De havde mere lyst til at deltage, når de kunne se meningen med det. Mening var ofte knyttet til, at pigerne kendte målene for undervisningen, men også, som nedenstående citat viser, at de selv havde indflydelse på målet.

”... når man selv bestemmer, så bestemmer man jo selvfølgelig også, hvad man har lyst til at lave (...) og har lyst til at lære noget mere om. Fx hvis I godt kunne tænke jer at lære at gå i spagat, jamen så lærer man om det f.eks. (...) og så bliver det mere spændende at være med, fordi man kan lære noget mere af det som [man så har lyst til at lære]”

Når pigerne selv er med til at bestemme, hvad de skal lære, er de mere motiveret for deltagelse. Vigtigheden af medbestemmelse er yderligere illustreret i følgende to citater:

”Det er meget, meget vigtigt, at man kan være med til at bestemme, og man ved, hvad man skal lave.”

”Det betyder noget, at læreren lytter til ønsker til indhold. Så er man mere aktiv.”

I sidst nævnte udtalelse ser vi ligeledes, at eleven selv knytter det at være medbestemmende til sit eget aktivitetsniveau.

Samhørighed

Vores studie viser, at samhørigheden har stor indflydelse på pigernes motivation og trivsel. Det gælder samhørigheden både i forhold til lærer-elev relationen og elev-elev relationen.

I klasse x var der en rigtig god lærer-elev relation, de fleste piger og drenge var meget glade for deres idrætslærer, som de også havde i matematik. En pige sagde fx om sin lærer:

”Jo, jeg kan godt lide, at hun føler lidt, at hun er sådan en mor for klassen ikke (...) og det er sådan rigtig (...), så krammer hun en og kysser en på panden og sådan. Det er ret hyggeligt. Hun er den bedste lærer.”

Dette citat viser, at pigen oplever en god lærer-elev relation. Hun kalder ovenikøbet læreren for ”den bedste lærer”. Vi observerede en idrætsundervisning med den pågældende lærer, hvor man kunne se, at den gode relation havde indflydelse på en elevs lyst til deltagelse. Følgende er et uddrag fra vores observationsnoter:

”En elev, der havde glemt sit tøj blev inddraget i aktiviteten, der foregik i skoven. Hun fik den opgave, at hun skulle holde styr på, hvad grupperne slog af øjne på terningen, og hvilke poster de skulle finde. Eleven var meget engageret, tog det dybt seriøst og følte sig kompetent til denne opgave. Til sidst fik hun lov til at læse resultaterne op for hele klassen og fik et knus af læreren.”

Denne pige blev motiveret, dels fordi der var en god lærer-elev relation, og dels fordi hun fik en opgave, der gav mening. Hun følte sig kompetent, og hun blev anerkendt af læreren ved til sidst at få et knus. På den måde kan man sige, at alle tre parametre i SDT var til stede.

Samhørigheden i forholdet eleverne imellem var ligeledes væsentligt i forhold til pigernes motivation. En pige svarede f.eks. på spørgsmålet om, hvad der var sjovt i idrætsundervisningen:

”Øh, rundbold og håndbold har også været sjovt. Fordi det er sådan noget vi gør sammen. Og det kan jeg godt lide, at når man er sammen fx rundbold der også samarbejde og det er håndbold også.”

Her understreges det, at aktiviteterne har været sjove, fordi det var noget, de havde gjort sammen.

I elev-elev relationen er det også væsentligt at bemærke, at relationen kan virke demotiverende. Her tænkes specielt på et iøjnefaldende fund - nemlig drengenes dominans i idræt og den negative virkning, det har på pigernes motivation.

”... altså drengene de er nok lidt mere sportslige og sådan for eksempel til fodbold, vi piger kan godt lide at spille fodbold ikke, men vi er ikke så meget med, fordi altså drengene de spiller også kun til hinanden, og sådan vi piger bliver bare brugt som forsvar.”

Udgangspunktet her var, at pigerne netop havde lyst til at deltage, men de demotiveredes af drengenes dominans. Problematikken gjaldt hovedsageligt, når der blev spillet fodbold og andre boldspil. Derudover følte pigerne, at lærerne lyttede mere til drengenes ønsker end til deres.

”Det er fordi, at de er sådan lidt mere voldsomme, og de er lidt sådan, så kan de bare sige, hvad de gerne vil lave, og så får de deres vilje.”

Forskellene mellem kønnene understreges desuden af idrætslærernes diskurs, der til tider kunne være kønstereotyp.

”Næste gang skal I se en fodboldopvarmning. Hvem kunne tænke sig at lave den drenge?”

Her underforstået, at det med fodbold udelukkende var noget for drenge.



Aktive elever i den inkluderende idrætsundervisning

I observationerne så vi, at flere piger udviste det, vi har valgt at kalde en perifer deltagelsesstrategi, idet de tilsyneladende var med i undervisningen, men de var ikke en del af selve aktiviteten. De kunne f.eks. være med i et boldspil, hvor de aldrig rørte bolden og hele tiden var i udkanten af banen.

Hvis der blev arbejdet i mindre grupper, havde de ikke på samme måde mulighed for at trække sig fra aktiviteten. I henhold til pigerne fra fokusgruppeinterviewene var der forskel på, hvad de ønskede med hensyn til gruppedannelsen. Nogle foretrak at være sammen med klassekammerater, de kendte, mens andre helst ville have, at grupperne blev dannet tilfældigt. Fælles for pigerne var, at hvis der var tale om øvelser med kropskontakt, ville de helst være sammen med piger, og hvis der var tale om boldspil, skulle grupperne være fair. Observationsstudierne i begge faser viser, at der i den almindelige idrætsundervisning ofte var tale om rene pige- og rene drengegrupper uanset aktiviteten. Vores studie viser imidlertid, at det ikke er det, pigerne ønskede. De foretrak, at lærerne lavede blandede grupper efter et tilfældighedsprincip som f.eks. ”Vende ryg”⁷. De oplevede ligeledes, at lærerkonstruerede grupper virkede rigtigt godt.

”Jeg synes, det er sjovere at blive sat sammen med nogen, man ikke selv har valgt, fordi hvis det for eksempel er nogen, jeg ikke er så meget sammen med, så bliver det sjovt, fordi så ser man også, hvordan andre arbejder.”

Kompetence

Udfordring og mestring

Begge de anvendte teorier SDT og AG arbejder ud fra den tese, at kompetence eller mestring er vigtig for at være motiveret for en aktivitet. I udarbejdelsen af undervisningsplanerne i interventionerne, var det derfor vigtigt at have fokus på, at eleverne skulle udfordres, og de skulle lære noget. Under observationsstudierne og i 2. runde af fokusgruppeinterviewene var det tydeligt, at der blev arbejdet med færdigheder. Alle piger var f.eks. i stand til at gøre rede for, hvad de havde lært. En pige sagde f.eks.:

”... jeg har fået styr på mine egne moves (...) hvordan jeg sådan bevæger mig i musikken og så (...) jeg har fået bedre balance, når jeg danser, og så har jeg arbejdet godt sammen med nogen, som jeg synes, nogen gange kan være lidt irriterende.”

⁷ ”Vende ryg”. En elev står med ryggen til de andre elever. Læreren peger på en elev og siger ”hvilken gruppe skal denne elev i?”, hvorefter eleven med ryggen til f.eks. svarer ”i gruppe 2”.

Det viser, at hun opfatter ”at lære noget” både kan være et fagligt færdighedsmål og et socialt mål. Følgende citat viser, at en pige oplevede glæde ved at lære noget gennem en progression. I forbindelse med videooptagelser af undervisningen, fortalte hun:

” ja jeg tænkte faktisk, jeg kiggede også en aften på dem derhjemme, så kiggede jeg sådan på dem allesammen, så tænkte jeg, det var fra starten af, hvor meget vi har lært indtil nu, det går meget bedre nu. Det er meget sejt.”

Ovenstående citat er fra en pige, der blev undervist af en praktikant i interventionen i fase 1. Dette forløb har vi senere karakteriseret som eksemplarisk i forhold til den inkluderende idrætsundervisning, da alt gik op i en højere enhed, hvor det lykkedes at motivere alle eleverne.

Vi har i det følgende afsnit beskrevet det omtalte eksemplariske forløb, hvor vi har vurderet, at undervisningen og idrætslæreren levede op til de foreskrevne principper og den didaktik, der var udviklet på baggrund af SDT og AG. Det vil med andre ord sige, at det lykkedes at skabe et mestringsklima med vægt på autonomi, samhørighed og kompetence med henblik *på at skabe den indre* motivation hos eleverne.

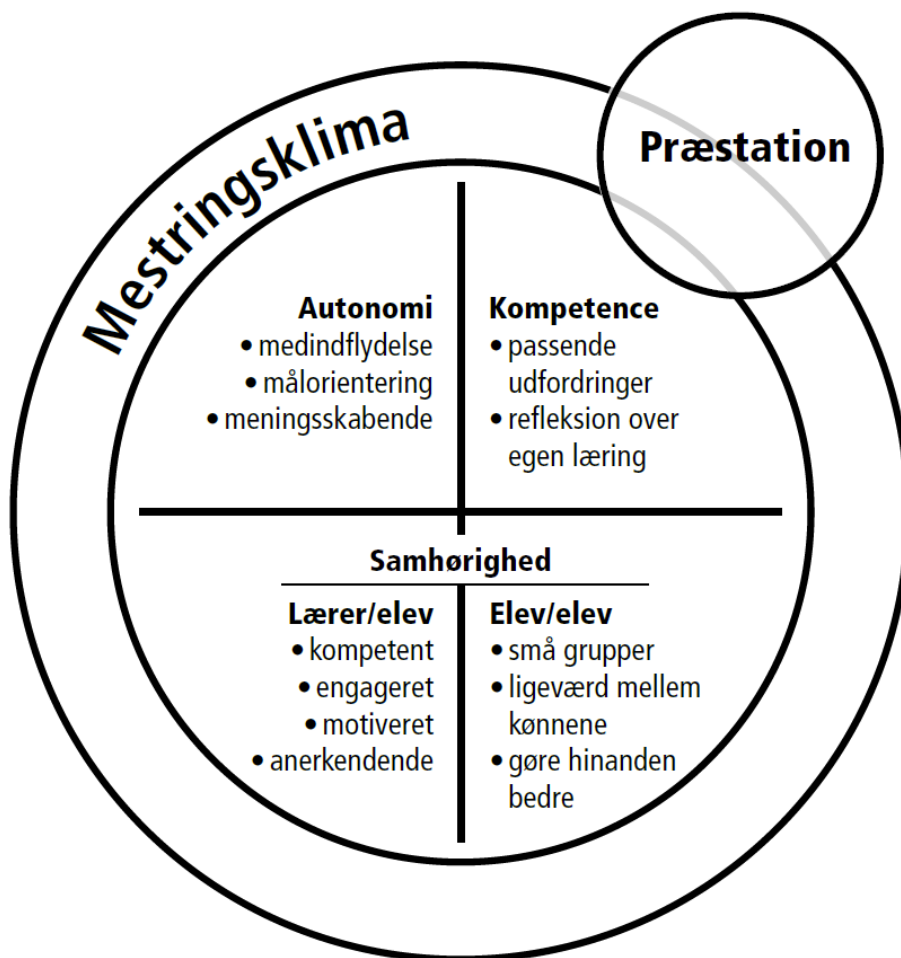
Et eksemplarisk forløb

Der er tale om 14 piger i 7. kl., der blev undervist sammen i en periode på 7 uger. De havde indflydelse på målene for undervisningen (autonomi), idet de selv havde bestemt, at de gerne ville have springgymnastik. De havde specifikt sagt, at de gerne ville lære at stå på hænder og lave vejrmøller. De arbejdede i mindre grupper i forløbet, hvor de hjalp og anerkendte hinanden (samhørighed og mestringsklima). De arbejdede frem mod et produkt, en mestring af en færdighed, som blev både fotograferet og videofilmet (kompetence). Derudover havde de en meget fin relation til læreren/praktikanten, som de beundrede for hendes egne færdigheder, fysiske form samt for hendes måde at være anerkendende på (samhørighed), hvilket blev bekræftet af vores observationer. I forbindelse med fokusgruppeinterviewet sagde pigerne, at de ville ønske, at praktikanten kunne blive i noget længere tid. Nogle af pigerne, der havde anden etnisk baggrund end dansk, havde i denne periode lagt tørklædet, og en havde for første gang taget shorts på til idrætsundervisningen. Det var på baggrund af disse udtalelser og informationer ved fokusgruppeinterviewet samt ved observationer af undervisningen, hvor vi så glade og engagerede elever, at vi vurderede, at de i hvert fald i dele af undervisningen, havde været indre motiveret for aktiviteterne. Vi er opmærksomme på, at dette var en ideel situation, og at det sjældent er muligt kun at have 14 elever til idrætsundervisning i skolen og udelukkende piger i en lukket sal. Vores studie viste, at kønsadskillelsen fungerede for de mest demotiverede piger.

MODEL, INKLUDERENDE IDRÆTSUNDERVISNING

I dette afsnit vil vi præsentere en model og praksiseksempler, der eksemplificerer opmærksomhedspunkterne i forhold til at planlægge en motiverende og inkluderende idrætsundervisning.

Model 3. Planlægningsmodel for Inkluderende idrætsundervisning



Inderst i cirklen finder vi de tre parametre i SDT (samhørighed er for overskuelighedens skyld delt i to: Samhørighed lærer-elev og elev- elev). Ifølge SDT (Deci og Ryan, 2002) skal alle tre parametre autonomi, samhørighed og kompetence være opfyldt i enhver undervisningssammenhæng, for at eleven føler sig motiveret. Vi har på baggrund af vores undersøgelse fundet frem til de mest meningsfulde ord, som anskueliggør, hvordan behovene kan understøttes i idrætsundervisningen. I

autonomibegrebet handler det om at give eleverne medindflydelse. Grunden til, at der står medindflydelse og ikke indflydelse eller selvbestemmelse, er, at vores informanter ønskede medindflydelse, men det var ikke det, de fandt vigtigst. Det var vigtigere for dem at kende til målet for aktiviteterne/forløbet. Med ordet målorientering menes, at eleverne kender målet for aktiviteten, og at læreren arbejder synligt og målrettet i hele undervisningsprocessen. Studiet viste, at der var stor sammenhæng mellem, at en elev kendte målet/formålet med aktiviteterne, og om det gav mening for dem – derfor ordet meningsskabende. I henhold til samhørighed, der vedrører lærer-elev relationen, dækker ordet kompetent over lærerens faglige, didaktiske og personlige kompetence. Lærerens anerkendelse er central, når målet er opnåelse af et mestringsklima. I mestringsklimaet anerkendes elevernes indsats og ikke udelukkende færdighederne (jf. teoriafsnit). I elev-elev relationen har vi ønsket at fremhæve ligeværdigheden mellem kønnene, da stereotype kønsopfattelser kan virke demotiverende.

I den inkluderende idrætsundervisning, med fokus på mestringsklima, er det endvidere vigtigt at skabe rammerne for, at eleverne kan arbejde med at gøre hinanden bedre frem for at konkurrere indbyrdes. Inden for parameteren kompetence handler det om elevernes oplevelse af både deres faglige og sociale kompetencer. Når udfordringerne er passende i forhold til elevernes forudsætninger samt, at der finder progression sted, bliver eleverne motiveret, engageret og oplever, at de lærer noget. Dette kommer tydeligst frem, når undervisningen lægger op til refleksion over egne læringsprocesser.

Den yderste cirkel skal illustrere, at arbejdet med SDT parametrene skaber et mestringsklima (jf. teoriafsnittet). Indsættelsen af den mindre cirkel med ordet præstation indikerer, at idrætsundervisningen til tider gerne må være præget af præstation og dermed konkurrence. Det må dog ikke være det altdominerende, da dette vil virke demotiverende på en stor del af eleverne.

KONKLUSION

Projektets mål var at komme med et bud på, hvordan en idrætsundervisning kunne tilrettelægges, så alle eleverne - også de demotiverede piger - følte sig inkluderet og havde lyst til at deltage. Det gjorde vi ved at udarbejde undervisningsforløb med udgangspunkt i SDT og i anden fase AG. Det viste sig, at en undervisning, der lagde sig op ad principperne i de omtalte teorier, skabte en større motivation hos eleverne, hvilket vi specielt så i første fase af projektet. Her så vi på en skole, hvordan en idrætsundervisning for 14 piger, der byggede på autonomi, kompetence og samhørighed, i høj grad motiverede pigerne til at deltage i idrætsundervisningen, selvom deres udgangspunkt og motivation for deltagelse var næsten ikke-eksisterende. Vi er opmærksomme på, at der var særligt gunstige vilkår for afviklingen

af undervisningen, men vi har på baggrund af vores resultater kunnet udarbejde nogle principper for en idrætsundervisning, der kan virke motiverende på alle eleverne. Der er tale om en idrætsundervisning, hvor elevernes oplevelse af autonomi, kompetence og samhørighed er i fokus. Det optimale er, hvis undervisningen foregår i et mestringsklima, men et fokus på præstation og konkurrence skal ikke helt negligeres, da det kan virke motiverende på nogle elever - både drenge og piger.

PRAKSISEKSEMPLER

I det følgende afsnit vil vi beskrive praksis inden for boldspils- og danseundervisning, der er baseret på principperne, som de er skitserede i modellerne ovenfor.

Boldspil

I dette boldspil er der fokus på at gøre hinanden bedre, passende udfordringer og involvering i hinandens læreprocesser. Det primære mål er, at højne mestringsniveauet både hos de erfarne og uerfarne elever samt at skabe et positivt læringsmiljø.

Makkerarbejde

- Eleverne placerer sig på en række efter mestringsniveau og erfaring med bold.
- Eleverne deles herefter ind efter bolderfaring – en erfaren sættes sammen med en mindre erfaren.
- Den erfarne dribler, den uerfarne løber med og observerer.
- Den erfarne sætter ord på - fokuspunkter på sin dribling.
- Den uerfarne dribler, den erfarne observerer og giver feedback ud fra fokuspunkter.

Metode:

- En fri dribling, hvor den uerfarne løber med, eller vis-forklar-vis.
- Herefter foretages timeout.
- Metoden har fokus på at give den erfarne en rolle, hvor kvaliteter og kompetencer udnyttes positivt.
- Den erfarne kan få lektier for hjemme: Læs om forskellige dribletyper og deres fokuspunkter.

For at tydeliggøre elevernes læringsfremskridt både indenfor mestringen og samarbejdskompetencen skal eleverne udfylde nedenstående barometer efter hver undervisningsgang.

Barometer for den erfarne elev

Kan ikke Kan

								
---	--	--	--	--	--	--	--	---

- Jeg kan skabe fremskridt i bevægelsen / mestringen hos min makker
- Jeg kan systematisk anvende fagord og begreber på den bevægelse, min makker skal lære
- Jeg formår at sætte en refleksionsproces i gang hos min makker
- Jeg mærker tydeligt, hvornår og hvordan jeg skal være opmuntrende og lyttende over for min makker
- Jeg glædes over min makkers fremgang
- Jeg kan aflæse/identificere min makkers bevægelse og kan igangsætte en

Barometer for den uerfarne elev

Kan ikke Kan

								
---	--	--	--	--	--	--	--	---

- Jeg er blevet mere bevidst om bevægelsen og kan mestre den i praksis
- Jeg kan forstå og anvende de fagord og begreber, min makker anvender
- Jeg kan reflektere over og vurdere kvaliteten i min bevægelse
- Jeg kan modtage konstruktiv kritik
- Jeg er meget motiveret for at lære bevægelsen
- Jeg er meget koncentreret og lyttende til min makkers anbefalinger
- Jeg oplever et samarbejde med min makker

Efter aktiviteten *makkerpar i teknisk færdighed* i fodbold præsenteres *boldspillet niveaubold*, der sætter fokus på passende udfordring, at gøre hinanden bedre og at reflektere over egen læring i mindre grupper. Fra at have været i et udelukkende mestringsklima, bevæger eleverne sig nu over i et klima, der er mere præstationsorienteret.

Niveaubold

Niveaubold er et boldspil, der bygger videre på de tekniske færdigheder og fokuspunkter, eleverne har arbejdet med i makkerparrene i fodbold. Spillet og konstruktionen kan bruges inden for alle boldspil.

Eleverne deles i to hold med 4 spillere på hvert hold. Hvert hold består af to makkerpar. Eleverne vurderer eget niveau, der bliver synliggjort ved tre forskellige farver på veste. Hver farve inkluderer forskellige handleforskrifter. Den erfarne spillers rolle er at hjælpe og guide den uerfarne makker ved hjælp af løbende kommunikation og timeout.

Eleverne vurderer eget niveau:

- Laveste (Niveau 1, grønt bånd): For disse spillere er scoring, dribling og tackling på niveau 1, 2 og 3 tilladt.
- Mellemste (Niveau 2, gult bånd): For disse spillere er dribling og tackling på niveau 2 og 3 tilladt. Læreren vurderer sammen med eleverne, om de må score.
- Højeste (Niveau 3, rødt bånd): For disse spillere er dribling og tackling på niveau 3 tilladt. De må ikke score.
- Det gælder om ikke kun at se sig selv, men at se de andre og kunne overskue et spil.
- De erfarne står for timeout.
- Der spilles i hold på 4 elever.

Det er ikke intentionen, at denne måde at tilgå boldspilundervisningen i skolen skal stå alene. For at tilgodese alle elevernes forskellige motivationstilgange og *færdighedsmæssige* niveauer er det vigtigt, at der veksles mellem et mestrings- og et præstationsklima.

Praksis eksempel i Dans og Udtryk

I dette praksis eksempel er der fokus på medindflydelse, meningsskabelse, passende udfordringer og ligeværd mellem kønnene.

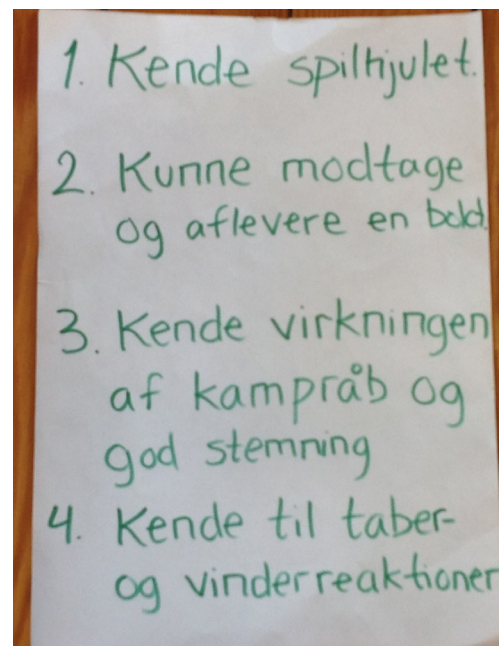
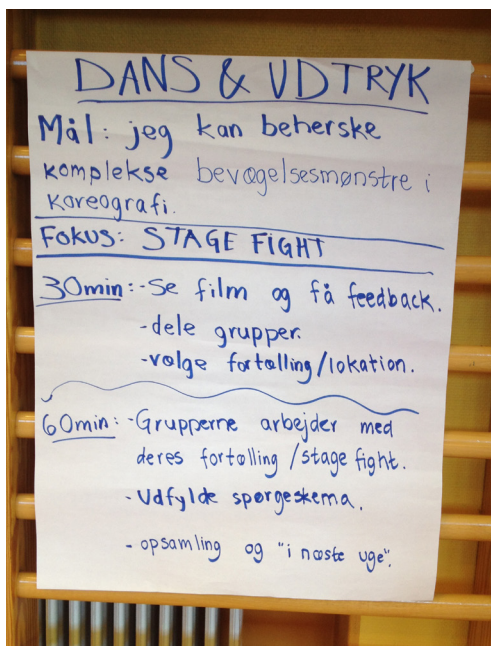
Det primære mål er at skabe ejerskab til og mestring af mindst en bevægelsessekvens, der efterfølgende skal formidles til ens egen gruppe og senere anvendes i skabelsen af en fælles koreografi. Afslutningsvis vises koreografien for klassen, og dele af den formidles i en workshop for de andre elever.

For den uerfarne kan præstationsdelen være udfordrende og grænseoverskridende, men gennem ejerskabet, medbestemmelsen og de mange gentagelser, der

øger mestringsniveauet, vil eleven ofte opleve at være kompetent og dermed motiveret for efterfølgende at præstere i koreografien og workshopen.

Opbygning af andels-koreografier i dans og udtryk

- Eleverne inddeles i grupper på 4-6 personer.
- Grupperne vælger en dansegenre, som de vil arbejde med, der kan vælges mellem følgende: Hip-hop, haka, ballet, MTV-dans, linedans.
- Eleverne i grupperne vælger hver en bevægelse, de skal se på YouTube, øve, og forberede undervisning af til resten af dansegruppen. Der kan med fordel sættes rammer for, hvor mange taktslag hver elev må lave, og understreg særligt den første gang, at det skal være en kort sekvens og enkle bevægelser, så alle har mulighed for at deltage.
- Eleverne underviser gruppen i deres bevægelse.
- De 4-6 forskellige bevægelser sættes sammen til en koreografi.
- Koreografien vises til en "hjælpegruppe", der giver respons ud fra Dansehjulet (Hedeskov og Gade 2015 p.28).
- Koreografien vises for hele klassen.
- Dele af koreografien/ enkelte bevægelser videreformidles til hele klassen.



Eksempler på plan for dobbeltlektion og plan for synlige mål i den inkluderende idrætsundervisning

REFERENCER

- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Børne- og undervisningsministeriet (2020). Folkeskolen/Læring og læringsmiljø/Bevægelse. Lokaliseret 12. maj 2020 på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004). Idræt i folkeskolen – Et fag med bevægelse.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Hedekov, B. & Gade, K. (2015). *Tjek på Idræt*. Gyldendal.
- Munk, M. & von Seelen, J. (2012). *Status på idrætsfaget 2011*, webudgave, KOSMOS. Lokaliseret d. 23. september 2016 på: http://idrætifolkeskolen.dk/uf/30000_39999/38790/9ce9efc78459905c516c2f4bbd4462c3.pdf
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nielsen, C. P., Hansen, A. T., Jensen V. M., & Arendt, K. S., (2015). *Folkeskolereformen – Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Lokaliseret 15. juni 2018 på: <http://www.sfi.dk/publikationer/folkeskolereformen-9111/>
- Nilges, L., (1998). I Thought Only Fairy Tales had Supernatural Power: A Radical Feminist Analysis of Title IX in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2): 172–194. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.172>
- Papaioannou, A., Marsh, H. W., & Theodorakis, Y. (2004). A Multilevel Approach to Motivational Climate in Physical Education and Sport Settings: An Individual or a Group Level Construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(1), 90–118. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.1.90>
- Papaioannou, A., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D., (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.3.236>
- Rasmussen, M., Pedersen, T. P., & Due, P. (2015). *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. Statens Institut for Folkesundhed. Syddansk Universitet.

Reed, J. A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S. P., Gross, V. P., & Kravitz, J. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: A preliminary investigation. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(3), 343–351. <https://doi.org/10.1123/jpah.7.3.343>

Regeringen (2014). Sundere liv for alle. Nationale mål for danskernes sundhed de næste 10 år. Lokaliseret d. 15. juni 2018 på: http://www.sum.dk/~media/Filer%20-%20Publikationer_i_pdf/2014/Nationale-maal/Nationale-Maal.ashx

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>

Wetton, A. R., Radley, R., Jones, A. R., & Pearce, M. S. (2013). What are the barriers which discourage 15-16 year-old girls from participating in team sports and how can we overcome them? *BioMed Research International*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/738705>

Østergaard, C. & Rostbøll, S. (2016). Pigers trivsel i udskolingens idrætsundervisning. *MOV:E* 4.

SOLVEIG FOGH ROSTBØLL

Cand.scient. og lektor på Institut for Læreruddannelse ved Københavns Professionshøjskole (tidl. Professionshøjskolen Metropol).

2014-2016 projektleder på forskningsprojektet Inkluderende idrætsundervisning. Underviser i idræt og kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab.

LOUISE HINRICHSEN

Lektor på Institut for Læreruddannelse ved Københavns Professionshøjskole (tidl. Professionshøjskolen Metropol).

Underviser i idræt.

POULINE MOURITZEN

BA of Science i idræt, og BA i pædagogik ved KU.

Lektor på Institut for Læreruddannelse ved Københavns Professionshøjskole (tidl. Professionshøjskolen Metropol).

Underviser i idræt, pædagogik og didaktik.