

Idræt, krop og bevægelse mellem sundhed og dannelse

Mia Herskind & Helle Rønholt

SPORTS, BODY AND EXERCISE BETWEEN HEALTH AND EDUCATION. In this article, we discuss a political tendency to consider sports and exercise in school and kindergarten to be the solution to the growing problem that children and young people are less and less physically active, thereby increasing the risk of growing obese and of acquiring life-style diseases. The tendency to emphasize and focus on just one single effect of physical exercise, namely its importance for our physical health, calls for the need of a discussion of exercise, body and movement as educational topics. In this article, we present a didactic viewpoint that rehabilitates a democratic educational tradition, which integrates both cultural practice in physical exercise, general didactics and knowledge from several branches of science in the subject Physical Education. Examples from our own pedagogical research projects form the basis of our reflections on the implementation of educational thinking in practice.

Keywords: Physical Education, 'bildung' and health.

Idrætsfagets sundhedsperspektiv

Sundhed er en højaktuel politisk agenda og den dominerende diskurs, når der argumenteres for fysisk aktivitet i uddannelsessystemet. Sundhedsdiskursen i samfundet er vokset stærkt frem i takt med en erkendelse af, at ikke bare voksne, men også børn og unge i stigende grad har vægtproblemer og dermed er udsat for en øget risiko for livsstilssygdomme (Wedderkop et al 2004). Det er en agenda, som politikere, pædagoger, lærere og forældre dagligt bliver mindet om enten gennem egne er-

Mia Herskind er adjunkt, ph.d og ansat i Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, Tuborgvej 164, 2400 København NV, email: mhe@dpu.dk

Helle Rønholt er universitetslektor, ph.d og ansat på Institut for Idræt, sektionen for humaniora og samfundsvidenskab, Københavns Universitet, Nørre Allé 51, 2200 København N, email: hronholt@ifi.ku.dk

faringer eller i publikationer og udsendelser i TV. En række politiske tiltag er således i de seneste år sat i værk i danske børnehaver, skoler og kommunale fritidsordninger. Der er tale dels om lovmæssige krav om læreplaner i dagtilbud¹, hvor krop og bevægelse er blevet et nyt tema, dels om puljeprojekter, der skal fremme idrætsorienterede partnerskaber mellem skole, kommunale fritidsordninger og lokale idrætsforeninger². Bevægelse gennem en fysisk aktiv livsstil eller bevidst træning er de seneste år blevet anerkendt som den mest betydningsfulde sundhedsfremmende faktor i kombination med en sund kost.

På den ene side kan man som idrætsdidaktiker, forsker og lærer være tilfreds, når idræt i talesættes som et betydningsfuldt samfundsmæssigt indsatsområde i forhold til forebyggelse af sygdom og sundhedsfremme. På den anden side kan man også føle sig vildledt. For hvilken viden om sammenhænge mellem idræt og sundhed ligger bag de partner-politiske tiltag og det at betragte idræt som sundhedsfremmende og sygdomsforebyggende aktivitet? Og er den viden, der måtte eksistere om sammenhængen, relevant i forhold til idrætspraksis i uddannelsessystemet?

Et af de vidensområder, der helt automatisk refereres til, når man anskuer idræt som en sygdomsforebyggende/sundhedsfremmende aktivitet er medicinsk- og lægefaglig viden. Når argumentet for 'mere bevægelse' er begrundet i risiko for sygdom, er det imidlertid svært at undgå, at den idrætslige indsats mere eller mindre bevidst fortolkes i samme forståelsesramme. En lægevidenskabelig begrebsliggørelse af problemet (fedme, diabetes og hjertekarsygdomme) betyder, at det også er nærliggende at tillægge idrætten, i kraft af dens nyttevirkning på henholdsvis kredsløb, kondition og fedtprocent, en frelsende opgave.

I indenrigs- og sundhedsministerielle anbefalinger, der opstilles for børn og unge, træder dette naturvidenskabelige paradigme tydeligt frem: *Anbefalingerne er, at børn og unge skal bevæge sig i mindst 60 minutter om dagen med mindst moderat intensitet, heraf bør 30 minutter være med høj intensitet, hvilket betyder, at man både skal blive forpustet og lidt svedig. Mindst to gange om ugen bør aktiviteterne fremme og vedligeholde muskelstyrke, bevægelighed og knoglesundhed* (Sundhedsstyrelsen 2007). Anbefalingerne hviler på idrætsfysiologiske argumenter, og giver os implicit en forståelse for, at bevægelses- og idrætsindsatsers kvalitet er bestemt af den fysiske aktivitets intensitet, varighed og hyppighed.

At den idrætsfysiologiske (sygdomsforebyggende) argumentation vinder stadig større terræn, er der flere årsager til. For det første indeholder den en enkel og letforståelig argumentationsrækkefølge, der bygger på en udbredt og anerkendt naturvidenskabelig forståelse af, at en specifik stimulus, her træning, giver en effekt på en specifik

parameter, fx kredsløbs- og konditionsparametre. For det andet synes argumentationen at få gennemslagskraft i en kultur, hvor indsatser i stigende grad skal evalueres og vurderes. Det er i den forbindelse langt nemmere at forholde sig til en enkel stimulus-respons forklaring, end det er at forholde sig til den række af parametre, som både humanistisk-samfundsvidenskabelig forskning og uddannelsesfilosofi forbinder med idræt som dannelsesfag. Her tænker vi fx på faktorer som kontekst, magtforhold og deltagelesformer, men også identitet, oplevelser og følelser. Ved at trække det fysiologiske argument frem trænger man imidlertid disse begreber og dermed også sundhedsproblemets sociale og kulturelle forankring i baggrunden. Hermed øges risikoen for at problemets egentlige årsager ikke sættes i relation til problemstillingens samfundsmæssige forankring og derfor heller ikke indgår i overvejelserne om løsningen af den (livsstil, børn og unge som forbrugere, muligheder for fysisk udfoldelse i lokalområdet, sundhedsproblemers sociale slagside etc.). Når den samfundsmæssige forankring ikke tænkes med, er der imidlertid en risiko for, at problemstillingen individualiseres. Et fremtidsscenario kunne således være, at idrætsundervisning kun bliver for de børn, der viser kropslige tegn på usundhed.

Når vi trækker ovenstående diskussion frem i forhold til idrætsundervisning i skolen, er det en bestræbelse på at være kritiske overfor en tendens, der reducerer børn til kropslige objekter og gør dem til genstand for en indsats. Vi ønsker at fastholde en bred dannelsesmæssig begrundelsessammenhæng for faget idræt i skolen. Vi underkender ikke, at der er behov for at optimere de betingelser, børn har for at bevæge sig både med hensyn til tid, hyppighed og intensitet, men vi fastholder, at idræt i skolen først og fremmest skal anskues som en kulturel og social praksis.

Argumentationen for et sådant perspektiv præsenteres gennem en dannelseseoretisk forståelse, som har været og i stor udstrækning stadigvæk er en væsentlig tilgang til undervisning i det danske skolesystem. Denne forståelse kan genfindes i de fleste skolereformers formålsformuleringer og læreplaner, således også i idrætsfaget (Undervisningsministeriet 2007).

Den almene dannelse

Siden 1960'erne har definitioner og fortolkninger af folkeskolens opgave og fagenes indhold og metode været påvirket af dannelseseoretisk og kritisk konstruktiv didaktik (Klafki 1991, 2001)³. Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki fik en betydelig indflydelse på læreruddannelserne i Europa, såvel som i Danmark⁴. Den dannelseseoretiske

didaktik bygger på den grundopfattelse, at dannelse og opdragelse har til opgave at hjælpe det såkaldt umyndige menneske, den opvoksende generation, til myndighed. Begrebet dannelse betegner en proces, som mennesket gennemgår under sin opvækst. Det dannes og bygger sig selv op i en fortsat proces gennem hele livet.

Den almene dannelse handler ikke kun om indsigt og intellektuelle færdigheder, men altid også om udvikling af emotionelle, æstetiske, sociale, praktisk-tekniske færdigheder og muligheder, såvel som at orientere sig i forhold til individuelle etiske og/eller religiøse valgmuligheder i sit eget liv (Klafki 1991, s 65, 2001, s 83).

Netop det, at dannelse ikke blot vedrører indsigt og færdigheder, men også emotionelle, æstetiske og sociale færdigheder, herunder det at forholde sig til aktuelle problemstillinger i samfundet, betyder, at den ikke kan reduceres til eksakte målbare parametre i en undervisning. Man kan altså ikke, som der er tendens til, når man anvender begrebet kompetence, opstille fikserede detailmål og produktmål, og umiddelbart efter evaluere om disse er nået. En dannelsestænkning vil i kraft af dens prioritering af udvikling af holdninger og værdier, som er forankrede i praksis, også lægge vægt på kompetencer, som er vanskelige at indfange i tests og traditionelle færdighedsprøver.⁵

Dannelse er grundlaget for at kunne tænke og handle kritisk, sagkompetent, selvbestemmende og solidarisk, hvilket er vigtige kompetencer for deltagelse i et demokratisk samfund. Centrale dannelsesmål som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki 1991, s 97, 2001, s 117) kan opnås i skolen gennem undervisning i eller beskæftigelse med et sagindhold. Den dannelsesmæssige tankegang indbefatter imidlertid også, at man arbejder med 'instrumentelle' kundskaber, evner og færdigheder (Klafki 1991, s 74, 2001, s 94), så det er gennem en kombination af indhold og måden man beskæftiger sig med dette indhold på, at faget får en dannende effekt.

Når didaktikken yderligere bliver *kritisk*, betyder det, at man forholder sig til den samfundsskabte virkelighed (Berger & Luckmann 1966) og de barrierer, der eksisterer i forhold til de overordnede dannelsesmål. Forhindringer bør ikke bare godtages som givne. Den kritiske didaktiker skal også forholde sig *konstruktivt*, fx til de foreliggende institutionelle rammebetingelser og eventuelt give udkast til en utopi gennem begrundede forslag til ændringer af praksis, for på denne måde at fremme en human og demokratisk skole (Klafki 1991, s 90, 2001, s 108).

Endelig er dannelse en almen dannelse for alle (lighed). Det almene henviser til, at den skal vedrøre centrale problemer, som er typiske

for den tid, vi lever i (epokaltypiske nøgleproblemer) og om muligt også for fremtiden. Sundhed er således et godt eksempel på et alment tema, der indeholder en nøgleproblemstilling, som er indskrevet i en historisk kulturel virkelighed, lokalt og globalt.

Krop, bevægelse og idræt i den almene dannelses interesse

Vender vi tilbage til vores egentlige problematik, at idræt (måske) er i risiko for at blive reduceret til et nytteorienteret specifikt input med henblik på en fysiologisk (sundhedsmæssig) reaktion, er det tydeligt, at der i den dannelseseoretiske tradition ligger en lang række argumenter for en socialt og kulturelt forankret og mere kompleks didaktik:

Idræt vil som dannelsesfag – også når temaet er sundhed – sigte mod emancipation, evne til selv- og medbestemmelse og solidaritet. Dannelsen skal forankres i praksis (her skoleklassen), og dermed i det fællesskab, som udspiller sig der. Endelig skal sundhedsproblematikken forankres og perspektiveres i en historisk- samfundsmæssig og kulturel ramme. I denne forståelse reduceres børnene ikke til objekter, men til børn, hvis læring og dannelse er afhængige af den sociale praksis, som idrætsundervisningen er. Den biologiske sundhed er ét blandt flere emner inden for det overordnede sundhedstema.

Undervisere, der arbejder ud fra en dannelseseoretisk forståelse, vil ideelt set forholde sig til en række spørgsmål i forbindelse med planlægning eller analyse af en idræts- eller bevægelsespraksis, før de beslutter sig for et specifikt indhold:

1. Hvilken betydning har det pågældende indhold for børnenes liv?
Hvilken betydning bør det – set fra en pædagogisk synsvinkel – få i elevernes bevidsthed? (indholdets aktualitet, fx sundhed)
2. På hvilken måde kan temaet få betydning for børnenes fremtid? (fremtidsbetydning)
3. Hvordan er indholdets? (sagstrukturen)
4. Hvilke almene sagforhold og almene problemer åbner det pågældende indhold for? (eksemplarisk betydning)
5. Hvilke særlige sagforhold, fænomener, situationer eller forsøg vil kunne gøre det pågældende indholds struktur interessant, tilgængelig, begribelig eller anskuelig for børn på et givet udviklingstrin i en givet kontekst? (Fra Klafki 1962, i Jank & Meyer 1991, s 133, 2006, s 165).⁶

En sådan kritisk 'spørgen ind til' et temas pædagogiske anvendelighed og samfundsmæssige aktualitet, vil i høj grad være præget af fagets faglige basis. Idræt er et fagfelt, der relaterer sig til to meget forskellige videnskabelige paradigmer. Det betyder, at idræt og sundhed skriver sig ind som genstandsfelt i både naturvidenskabelig og i humanistisk-samfundsvidenskabelig forskning. En typisk i talesættelse af sundhed i en idrætspædagogisk sammenhæng vil derfor både indeholde begreber som kondition, styrke, bevægelighed, koordination og begreber som identitet, med- og selvbestemmelse og social arv m.m.

Det er samtidig karakteristisk i den dannelsesorienterede tænkning at disse videnskaber ikke kan definere fagdidaktikken.

fagdidaktiske beslutninger kan ikke udledes af de enkelte fagvidenskaber, eftersom skolefag (hvor det går ud på at formidle elementær virkeligheds- og selvforståelse til unge mennesker) ikke nødvendigvis er kongruente med fagvidenskaberne. Således er fx skolefaget tysk ikke kun en forskole til tysk sprogvidenskab og skolefaget musik er selvfølgelig ikke en forskole til musikvidenskab eller musikhistorie. De enkelte videnskaber som sådan udvikler ingen tilstrækkelige didaktiske udvalgs-kriterier lige såvel som fagdidaktiske beslutninger selvfølgelig ikke kan foretages uden hensyn til de videnskabsfag, der bidrager til den faglige forståelse. Fagdidaktik må som selvstændig videnskabelig disciplin udvikles i grænselandet mellem pædagogik og fagvidenskaberne eller mellem almen didaktik og fagvidenskaberne (Klafki 1991, s 88, 2001, s 107).

Dette forhold er også gældende for idrætsfaget. Desuden vil fagets kulturelle forankring spille en afgørende rolle for fagdidaktikken. Den organiserede idrætskulturs discipliner (fodbold, basketball, svømning, gymnastik etc.) har igennem hele fagets historie haft indflydelse på fagets didaktik. Hverdagskulturen bliver derfor lige som for faget musik et væsentligt grundlag for fagdidaktikken (Nielsen 1994). At fagdidaktikken 'spiller sammen' med kulturelle forståelser og forvaltninger af et indhold, er netop hvad vi er vidne til, når idræt i stigende grad i talesættes som en sygdomsforebyggende eller helbreds-frem-mende indsats. Hjulpet godt på vej af et stadigt mere intenst politisk og medieorienteret fokus på sundhed og sygdom diffunderer en ny i talesættelse således ind i den fagdidaktiske retorik. Det er denne bevægelse, vi ønsker at være på forkant med og forholde os kritisk til, ganske som fagdidaktikere igennem mange år har forholdt sig åbne, men også kritiske overfor kulturens idrætstilbud og – værdier.

Eksempler fra idrætsforskning

Vi vil nedenfor give tre eksempler på idrætsdidaktisk praksis, der forsøger at favne den almene dannelse i en fagspecifik kontekst. Eksemplerne skal illustrere, hvordan de almene dannelsesovervejelser kan skrive sig ind i både fagets videnskabelige og kulturelle forankring. De tre eksempler vedrører 1) en daginstitution med børn fra 3–6 år, 2) folkeskolens 3. klasse, hvor eleverne er 8–9 år gamle og 3) folkeskolens 8. klasse, hvor eleverne er ca. 14 år gamle.

Eksemplerne er udvalgt fra egne empiriske undersøgelser (Heriskind 2002, 2005, 2007, Rønholt 1996, 2002, 2003, 2007a, Rønholt et al 2007b) med henblik på at synliggøre at idræt er en social praksis, som eksisterer i kraft af både et specifikt indhold og af særlige organiserings- og kommunikationsformer. Herigennem tilgodeses forskellige deltagelsesformer hvor børnene har muligheder for at få erfaringer med først og fremmest idræt og bevægelsesaktiviteter, men også med selv- og medbestemmelse, solidaritet og dermed demokratisk dannelse. Eksemplerne vil, udover at være grundlaget for en dannelseseoretisk analyse, samtidig være en illustration af den store betydning, som 'måden', man praktiserer bestemte aktiviteter på, har. Vi har ønsket at fremhæve betydningen af, at kritisk dannelseseoretisk pædagogik fordrer både refleksion og brud med meget stærke og ofte meget selvfølgelige rutiner. Det at 'tage redskaber frem', 'stille op til stafet' eller 'vælge makker' virker som katalysatorer for en række kommunikations- og handlemønstre, som ikke er planlagte og som ofte er i direkte modstrid med de bevidste intentioner. I modsætning til andre lande, indgår sundhed ikke i fagets titel i Danmark⁷. Da idræt, krop og bevægelse altid enten direkte eller indirekte indeholder et sundhedsperspektiv, har det ikke været afgørende for artiklens problematik at inddrage praksiseksempler, der fokuserer specifikt på sundhed.

Bevægelsespraksis i børnehaven

Dette eksempel er taget fra en undervisningssituation i en idrætsbørnehave⁸.

Vi er sammen med børnehaven Bulderby i den store lokale idrætshal. Børnene har allerede løbet rundt i hallen de første 10 minutter, da Bettina, den ene pædagog, kalder på børnene. Da alle børn er ved at være tæt nok på til at høre hende, hvisker hun, mens hun går ned i knæ: "*shhhhh, nu skal i høre, vi skal ud at rejse*". Børnene går automatisk lidt tættere på for

at høre. Hendes stemme fanger børnenes opmærksomhed. Der er pludselig helt, helt stille. *"Kan I huske dengang, vi var ude at sejle, dengang vi kom til de fremmede lande, gik i land og mødte en masse søde mennesker"*? Børnene sidder i en halvcirkel rundt om pædagogen. Kroppen er rettet opmærksomt. Nogle børn nikker. *"Kan du huske, hvordan man sejler skibet Søren"*? Søren er længe stille. *"Jeg kan ikke huske det"*! Pædagogen fastholder sit blik på Søren, mens hun vrikker på numsen: *"Sådan her, kan du huske, at vi roede langt ud på det åbne hav"*? Søren smiler stort - for det kan han godt huske. Og alle børnene gør det efter på deres måde. *"Men vi skal også fremad. Vi skal ro"*! Pædagogen viser og alle børnene ror og trækker sig fremad på numsen. Robert vælter og griner, det samme gør Andreas. *"Hjælp, jeg har ingen redningsvest på"*. Pædagogen sætter musik på imens: *"Ude på det lille hav, sejler der et lille skib"*. *"Først sssssejler vi af sted"*, siger hun og vipper fra side til side.

Ude på det store hav, sejler der et lille skib
 Hvor skal det hen?
 Hvor skal det hen?
 Det skal til Rusland!

Pædagogen rejser sig efter sidste linie og begynder at danse som en kosak, lidt frit fortolket med armene over kors og benspjæt til alle sider – og i alle niveauer. Børnene inspireres både af bevægelsernes form og den energi, den voksne putter i dem. De hopper nu selv rundt med kosakben, skubber lidt til hinanden og fjoller. Musikskiftet fra refrain til melodi samler gruppen igen. Alle sidder ned og synger *"Ude på det store hav ... Det skal til Afrika"*!

Bevægelsesfaglighed og selvbestemmelse

Aktiviteten har et idrætsfagligt indhold: børnene får motion og de udfordres bevægelsesmæssigt, både gennem vip på numsen, roning og kosakdans. Samtidig er den tilrettelagt og struktureret både med hensyn til valg af øvelser, opstillinger, kommunikationsformer og progression, så børnene får nogle positive oplevelser og erfaringer med sig selv sammen med andet og andre. De får en oplevelse af, at bevægelse er samvær. Anskuet med de dannelsesteoretiske begreber ser vi, at denne samværskultur er præget af respekt for børnene og af solidaritet mellem voksen og barn, når den voksne går i knæ, sænker

stemmen og følsomt og opmærksomt fanger børnenes opmærksomhed og spørger ind til deres tidligere erfaringer. Denne respekt for alle træder også frem i valg af øvelser (alle kan være med). Vi ser altså en inkluderende – og ikke som vi undertiden ser i den sportificerede idræt – en ekskluderende idræt. Det inkluderende understreges også af den måde, den voksne gennem halvcirklen skaber et rum for kommunikation og samvær, hvor alle kan se hinanden og ingen af placementsmæssige grunde er henvist til 'bagerste række'.

Aktiviteten er tydeligt voksenstyret, både med hensyn til hvad man kan gøre og hvor længe. Man kunne derfor indvende, at børnene ikke får mulighed for i tilstrækkelig grad at være med- og selvbestemmende. Men da underviseren i sin kosakdans, meget energifyldt og fantasifuldt danser, skaber hun samtidig en stemning, hvor fantasi og frie fortolkninger er legitimt. Som sådan er der tale om en kropslig- bevægelsesmæssig selv- og medbestemmelse.

Retter vi endelig opmærksomheden på både den voksnes og børnenes bevægelsesmæssige form og energi, får vi indtryk af, at denne medbestemmelse ikke blot handler om det at danse, men mere generelt om det at opleve, at deres tilstedeværelse og måde at danse og være menneske på er Ok. Eksemplet er i øvrigt en illustration af, at medbestemmelse og solidaritet ikke nødvendigvis har sproglige og retoriske former, som når den voksne med spørgsmål drager børn ind i overvejelser over undervisningens indhold, form og læringspotentialer. Her ser vi, at den voksne, med sine kropslige-emotionelle udtryk, giver legitimitet til en mere kropslig-sanselig kommunikation, som kommer til udtryk, når børnene relaterer sig til hinanden, mens de griner, pjatter og øver sig.⁹

Idrætsundervisning i 3. klasse

I dette eksempel er vi i en idrætstime i 3. klasse¹⁰.

Vi er i hallen. Skolen har købt en legekasse, som skal afprøves. Til kassen hører en lille bog med opskrifter på gamle landsbylege. Den mandlige lærer har sat en af drengene til at læse reglerne op for den leg, de nu er i gang med: sækkevæddeløb.

Børnene står på to rækker. Legen er i gang. I rækkerne hujer og råber de ivrigt på den, der hopper i sækken. Børnene skal hoppe på tværs af hallen – over og tilbage. Det er en lang tur og nogle snubler, får overbalance, kommer op igen og de småløber i sækken for at komme først eller for ikke at falde igen. Da de sidste i rækken har kastet sig ind over strengen, begynder børnene at diskutere en af drengenes måde at hoppe på.

Læreren har stået lidt derfra og kikket i bogen. Nu kommer han hen til børnene.

Lærer: Jamen meget godt, hvad gjorde han?

Børnene: Han løb!

Lærer: Ja, ... hvad med reglerne? Hvad skal man med reglerne?

Dreng: Man skal overholde dem!

Lærer: Ja, hvad så? Hvorfor skal man overholde de regler?

Pige: Ellers er det ikke sjovt!

Lærer: Hvorfor er det ikke sjovt, når han løber?

Børnene begynder at diskutere hvem, der løber og hvordan man gør, når man løber.

Lærer: Prøv lige at vise mig, hvordan man skal hoppe.

Børnene viser og læreren prøver at hoppe som børnene.

Lærer: Nu prøver vi at tage et løb, hvor man gør sig ekstremt umage med at hoppe fremad! – og så vil jeg godt bede tilskuerne om, frem for at stå og heppe, så snakke om dem, der hopper – om de gør det rigtigt.

Børnene går i gang igen. De hopper nu, næsten som de har aftalt, men de har svært ved at lade være med at heppe på hinanden. De forsøger i starten, men efterhånden fornægter legens ide sig ikke og beherskede heppelyde og hoppende bevægelser kommer igen frem i rækkerne.

Da konkurrencen er færdig, beder læreren børnene om at sætte sig i en kreds med en af pigerne i midten.

Lærer: Lige en hurtig snak om hvad, der var godt og hvad, der var skidt ved det her og hvad, der kan blive bedre næste gang.

Læreren går væk fra kredsen, og da børnenes kroppe og blikke viser, at de stadigvæk følger ham og ikke er orienteret mod pigen i midten af kredsen, vender han ryggen til. Først da tager de hans opfordring alvorlig, og de henvender sig nu til den pige, der skal lede samtalen. Efter et par minutter sætter læreren en ny leg i gang.

Selvforvaltning og idrætsfaglig refleksion

En meget almindelig reaktion for en lærer i denne situation kunne være selv at læse op fra bogen, selv at definere, hvad der er rigtigt og forkert og selv at stå for evalueringen af aktiviteten. Læreren viser tydeligt gennem sine handlinger i praksis, at han både arbejder med idrætsfaglige og dannelsesmæssige dimensioner i undervisningen.

Børnene er fysisk aktive i en legende aktivitet. Både koordination og muskelstyrke udfordres. Læreren fører desuden et fagligt perspektiv ind i børnenes diskussion og giver dem mulighed for idrætsfaglig refleksion, der kobles til deres kropslige oplevelser. Refleksionen bliver et redskab, der kan løse deres uenighed. I evaluering af processen og produktet (aktiviteten) positionerer læreren en af eleverne i en ordstyrerrolle, der traditionelt tilhører læreren. Eleven anerkendes hermed som betydningsfuld, når læreren over for eleverne viser, at det ikke er ham, de skal orientere sig mod. Han afgiver i denne situation sin autoritet til eleverne og bidrager således til at støtte deres selvværd, at gøre dem selv- og medbestemmende i forhold til meningsdannelse i og om fællesskabet og aktiviteterne. Børnene trænes i selvforvaltning, en kompetence, som de har brug for på kort sigt, når de leger i frikvarteret eller andre steder, hvor de indgår i en gruppe – og på lang sigt, når de skal være kompetente deltagere i et demokratisk samfund. De lærer at kammeraternes synspunkter om aktiviteten er lige så betydningsfulde som lærerens.

Denne idrætslærer viser, at det er muligt at integrere idrætsfaglige og almene dannelsesintentioner i en idrætspædagogisk praksis. Og hvis dette ikke er en engangforeteelse på denne skole, så vil disse børn udvikle nogle værdier og normer for det sociale samvær, som ikke alle børn har mulighed for at stifte bekendtskab med i deres hverdagsliv uden for skolen. Denne forståelse af skolens almene dannelsesopgave er lige så betydningsfuld som forståelsen, at skolen skal stimulere børnene til at lære specifikke faglige færdigheder.

Idrætsundervisning i 8. klasse

I et aktionsforskningsprojekt, hvis mål var at fremme kvaliteten og motivationen hos eleverne i 8., 9. klasse¹¹, forsøgte vi sammen med lærerne at implementere en form for opmærksomhedsstrategi, der lagde vægt på et bredt faglighedsbegreb i idræt. På baggrund af analyser af idrætstimerne på de nævnte klassetrin udarbejdede vi en faglig-pædagogisk model, som bl.a. lagde vægt på principper som 'faglig kvalitet for alle', 'indholdsrelevant og meningsfuld læring', 'støttende og inkluderende læringsrum', 'kritisk refleksion', samt 'kontinuerlig

evaluering' både af proces og produkt. Principper som kan fremme både faglig og almen dannende læring. I forbindelse med langbold, som normalt bliver betragtet som en udeaktivitet, der ikke undervises i, forsøgte vi i et forløb på tre gange sammen med læreren at implementere en arbejdsform, hvor eleverne i starten af forløbet selv skulle definere deres læringsmål. Eleverne skulle være selvbestemmende i valg af egne målsætninger inden for den fælles aktivitet.¹²

Langbold

Følgende beskrivelse er fra to lektioner med langbold:

Første lektion. Eleverne kommer ind til timen. De får at vide, at de i dag skal udfylde et papir omkring deres egen målsætning i forbindelse med langbold: *"Hvad de er gode til i langbold, hvad de næsten kan og hvad de ikke kan"* og derefter, *"hvad de gerne vil blive bedre til"* i løbet af dette forløb.

De spørger tydeligt overraskede over denne anderledes opstart på timen, "hvad skal vi?", "hvorfor skal vi ind?". Flere af pigerne er allerede i gang med at skrive, før læreren har talt færdig. Sedlerne afleveres til læreren¹³, som ønsker at tage udgangspunkt i elevernes egne udsagn i sin planlægning af næste time.

Da eleverne er færdige med at skrive, går snakken livligt på vej ud til skolens græsareal. De spørger hinanden om reglerne og overgangsspillet mellem at være inde og ude. Under spillet er de engagerede, selvom regnen siler ned. Der er latter, opildnende råb til medspillere, uventede pudsige hændelser på grund af regnen tages med godt humør og der er mange skift i spillet. Eleverne er fysisk aktive, koncentrerede og ser ud til at være engagerede, selv om det ene hold pointmæssigt er meget bagud.

Efterfølgende iagttagelser af videooptagelser sammenholdt med elevernes skriftlige udsagn viser en tydelig sammenhæng mellem elevernes opmærksomhed i spillet og deres personlige målsætning for forløbet. To drenge, der er meget optagede af klassekammeraternes deltagelse, har skrevet, at de vil arbejde på, at de andre (klassekammeraterne) lærer reglerne og overgangsspillet. Et par stykker, der råber opmuntrende til kammeraterne har skrevet, at de vil blive bedre til ikke at skælde de andre ud eller blive sure.

I den efterfølgende lektion starter læreren med at gennemgå reglerne for hele klassen. Da langt de fleste har skrevet, at de kan reglerne, har læreren tilsyneladende ikke taget elevernes skriftlige informationer alvorligt. Eleverne ligger på højdespringsmatten og mange bliver liggende uden at kigge op eller vise, at de lytter til det læreren siger.

Resten af idrætstimen bærer præg af, at de informationer, som læreren har fået af eleverne, ikke får konsekvenser for praksis. Flere elever havde ønsket en progression med hensyn til sværhedsgrad og udfordring i kaste-gribeøvelser, så man sluttede boldopvarmningen med fuld fart. Men læreren 'glemmer tiden' i den første øvelse og der bliver derfor ikke tid til 'det sjove'. En af eleverne har foreslået at Time Out funktionen i højere grad bringes ind i boldspil. Læreren har billiget ideen, men får ikke praktiseret den. Intervention og kommunikation i spillet foregår derfor som den plejer, kaotisk, uden mulighed for fælles beslutning om taktik.

Bortset fra at der blev undervist i tekniske opvarmningsøvelser, så blev lektionen 'som den plejer' uden ændringer af de vante rutiner. Der var stor forskel på elevernes engagement i den første og anden lektion.

Reflekteret rutinedannelse

De to lektioner viser, at en dannelsesorienteret undervisning, der har selv- og medbestemmelse og solidaritet som styrende ledetråde, kan lykkes men også mislykkes, selv når læreren har intentioner om forandring. De essentielle erfaringer fra dette praksisforløb er ikke, at læreren er dårlig, når det ikke lykkes, men at det kræver meget stor opmærksomhed at ændre indarbejdede rutiner. Selv om læreren har et ønske om at arbejde med en bredere fagforståelse, der indeholder almene dannelseselementer, så får han ikke reflekteret tilstrækkeligt over sine rutiner i praksis. På den ene side hjælper rutinen læreren til at håndtere praksis, så 'den virker'. På den anden side bliver den også en barriere, fordi den ikke opleves som 'forkert'. Skal der ske en udvikling af praksis er det derfor nødvendigt og afgørende, at der foregår '*reflekteret rutinedannelse*' (Jank & Meyer 2006, s 45).

Undersøgelsen (som også inkluderede interviews) viste, at børnene blev engagerede, når de fik mulighed for at være 'didaktiske medspillere', når de fik indflydelse på egne målsætninger og når de kunne mærke, at de lærte noget. Selv- og medbestemmelse medførte, at de begyndte at reflektere over det faglige indhold og deres egen deltagelse.

Set i et længere tidsperspektiv kan disse faktorer måske netop få indflydelse på deres lyst til at dyrke en eller anden form for idræt – også i livet efter skolen. Når elever på de ældste klassetrin bliver ’didaktiske medspillere’, har det vist sig at gavne ikke kun engagementet, men også at muliggøre en større faglighed og dermed kvalitet i undervisningen.

Sundhed som tema for idrætsdidaktikken

Ovenstående eksempler viser ikke kun aktiviteter, her sanglege, sæk-keveddeløb og langbold, men også en praktisering af idealer om, at børnene får rørt sig og får mulighed for at udvikle bevægelighed, styrke og koordination. Vi ser også bestræbelser på at skabe praksis, der indebærer samarbejde og deltagerinvolvering – og den vanskelighed som læreren har med at bryde med etablerede undervisningsformer.

Vi ser øjeblikke, hvor det bekræftes, at faget idræt hviler på bred videnskabelig basis (både naturvidenskab og humanistisk- samfundsvidenskab), og at idrætspraksis i skole og børnehave igennem valg af aktiviteter og iscenesættelse forholder sig bevidst til en forståelse, der har rod i en dannelsestænkning. Der dyrkes idræt på andre præmisser end i den idræt, som dominerer i medierne som et offentligt kulturelt fænomen. Endelig understreger eksemplerne at indhold og metode er overvejet både i forhold til børnenes alder og udvikling og tidligere erfaringer (fagligt, personligt, socialt) og i forhold til den aktuelle kontekst (institutionens fagforståelse, dens rum, antallet af børn og voksne etc).

Netop denne komplekse opfattelse af faget er et af de væsentligste argumenter for at idræt ikke kan reduceres til et naturvidenskabeligt argument for sundhed. Nok hviler idræt (blandt andet) på en viden om sammenhænge mellem træning, puls og fedtprocent. Ingen bestrider at man i eksperimentelle undersøgelser kan tale om et kausalt forhold og en evident viden. Men det betyder ikke, at den er ’overførbar’ til en social praksis. Undersøgelser af sammenhænge mellem træningsintensitet og mængde er sjældent udført på mindre børn af den simple grund, at det næsten ikke er muligt at motivere dem for bevægelse som trænings- og sundhedsindsats. Træning og eventuel effekt skal ’leges’ ind. Allerede med det argument ’forstyrres’ den evidente viden. I forbindelse med større børn (8.- 9. klasse) er det tilsvarende kendt, at også de skal motiveres udover det naturvidenskabelige argument. Børn går ikke til idræt som 13 årige for at blive sunde, men fordi der er nogle sociale og personlige muligheder indlejret i deltagelsen.

Noter

1. www.servicestyrelsen.dk/wm139654
2. www.kum.dk/sw6345.asp
3. Dannelseseoretisk og kritisk konstruktiv didaktik er funderet i henholdsvis tysk oplysningsfilosofi, reformpædagogik, og senere kritisk teori. (De to henvisninger refererer til henholdsvis den tyske og den danske udgave af bogen)
4. I Danmark var Carl Aage Høeg Larsen og Carl Aage Larsen inspireret af den tyske dannelseseoretiske didaktik. De publicerede en række artikler, som fik betydning for curriculumtænkningen på lærerseminarierne og i folkeskolen (Se Jensen, red. 1997).
5. Kompetence er i dag et meget anvendt begreb i både uddannelser og pædagogisk forskning. Det har imidlertid en svag konceptuel kerne (Herman 2001), hvilket indebærer mange forskellige tolkninger og anvendelser af begrebet. Kritikerne fremhæver begrebets oprindelse i human ressourceteori i erhvervslivet. Trods en pointering af vigtigheden af den menneskelige ressource i kompetencebegrebet fastholder kritikerne, at det i bund og grund er et økonomisk- strategisk koncept, som betragtes som nøglen til en virksomheds konkurrenceevne. Netop denne virksomhedsøkonomiske grundtanke er årsagen til, at kritikerne mener, at det ikke bør overføres til skole og uddannelsesinstitutioner. På den anden side er der også en del forskere, der har taget begrebet til sig og valgt at nuancere det således, at det også tager højde for uddannelsesinstitutioners bredere dannelsesorientering. (Jørgensen 2001, Herman 2001).
6. De to henvisninger refererer til henholdsvis den tyske og den danske udgave af bogen.
7. Sverige, Australien og New Zealand er eksempler på lande, der anvender fagbetegnelser 'Idræt og sundhed' og 'Sundhed og idræt (Health,Physical Education (HPE)). Se beskrivelser af 35 landes curriculum i Pühse og Gerber (2005).
8. Eksemplet er fra Herskind (2002).
9. For uddybning af den kropslige, emotionelle dimension se Herskind (2006, 2007).
10. Eksemplet er fra Rønholt (1996).
11. Eksemplet er fra rapporten *Kvalitet i idrætsundervisning* af Rønholt, H., Knudsen, F., Vorbjerg, S., Zachariassen, A. (2007).
12. Observationerne gjorde os opmærksom på at en aktivitet som langbold både indeholder bevægelsesfaglige, intellektuelle og almene dannelseskvaliteter. Elementer, som at gribe, løbe og kaste, slå til en bold med et bat, placere sig på banen, samarbejde om taktik for indehold og udehold er alle kompetencer/elementer, som kan udvikles og kvalificeres.
13. Den omtalte Cirkelmodellen er hentet fra Borup (2003).

Referencer

- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1966): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Borup, Jette (2003): *Kan/kan næsten – profil og læringsstil – evaluering og handleplan*. København: Dafolo.
- Herman, Stefan (2001): *Et diagnostisk landkort over kompetence- og udvikling og læring*. København: Learning Lab Denmark.
- Herskind, Mia (1997): *Kroppen og idrætten i børns samvær*, ph.d. afhandling, København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Herskind, Mia (2002): *Idræt, dans og bevægelse for børn*, Evaluering af danse- og bevægelsesprojekter under det Idrætspolitiske Idéprogram. København: Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Herskind, Mia (2005): *Krop og bevægelse i dagtilbud. Om kropsligt forankrede lære- og identitetsprocesser*. Rapport. København: Learning Lab Denmark www.minff.dk/fileadmin/template/minffdk/
- Herskind, Mia (2006): Viden og følelser i bevægelse, I Lis, Engel; Helle, Rønholt; Charlotte Svendler-Nielsen & Helle Winther, red: *Bevægelsens poetik*, s 41–44. København: Museum Tusulanum.
- Herskind, Mia (kommande, 2007): Om at tage en bevægelsespraksis på sig, I Mia Herskind, red: *Kropslighed og læring i dagtilbud*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1991/ 2002): *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag scriptor.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2006): *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. Dansk oversættelse og forord af Jens Peter Christiansen. København: Gyldendal Lærerbibliotek.
- Jensen, Erik, red (1997): *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen & C.A. Høeg Larsen*. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Jørgensen, Per Schultz (2001): Kompetence – overvejelser over et begreb. *Nordisk Psykologi*, 53(3), s 181–208.
- Klafki, Wolfgang (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemein Bildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsese teori og didaktik – nye studier*. Dansk oversættelse af Neue Studien Zur Bildungstheorie und Didaktik. Århus: Forlaget Klim.
- Moser, Thomas & Mia Herskind (2004): *I begyndelsen er bevægelsen*. <http://www.minff.dk/fileadmin/template/minffdk/pdf/Laereplaner/krop-041027.pdf>

- Pühse, Uwe & Gerber, Markus, red (2005): *International Comparison of Physical Education. Concepts. Problems. Prospects*. Aachen: Meyer & Meyer Sport.
- Rønholt, Helle (1996): *Didaktiske irritationer – en undersøgelse af idrætsundervisning i folkeskolen*. Ph.d. afhandling, København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Rønholt, Helle (2002): "It's only the sissies ..."! Analysis of teaching and learning processes in physical education: A contribution to the hidden curriculum, *Sport, Education and Society*, 7(1), s 25–36.
- Rønholt Helle (2003): Motiveres børn til bevægelse, leg og idræt i skolen? I *Børn og unge i bevægelse - perspektiver og ideer*, s 65–73. København: Kulturministeriet.
- Rønholt, Helle (2005): Physical Education in Denmark, I Uwe, Pühse & Markus Gerber, red: *International Comparison of Physical Education*, s 206–227. *Concepts. Problems. Prospects*. Aachen: Meyer & Meyer Sport.
- Rønholt, Helle (2007a): Kroppen som fortæller, I Lis, Engel; Helle, Rønholt; Charlotte, Svendler-Nielsen & Helle, Winther, red: *Bevægelsens poetik*, s 19–40. København: Museum Tusulanum.
- Rønholt, Helle; Knudsen, Flemming; Vorbjerg, Stinne & Zachariassen, Annette (2007b): *Kvalitet i idrætsundervisning – en undersøgelse af idræt i 8.-9. klasse*. Rapport. Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Sundhedsstyrelsen (2007): *Mad og Motion*. www.sst.dk/Forebyggelse/Mad_og_motion.aspx
- Undervisningsministeriet (2007): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 1049 af 28/08/2007 (Gældende). www.uvm
- Wedderkopp, Niels; Froberg, Karsten; Hansen, H.S.; & Andersen, Lars Bo (2004). "Secular trends in physical fitness and obesity in Danish 9-year-old girls and boys: Odense School Child Study and Danish substudy of the European Youth Heart Study" *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14, s 150–155.

