

En analyse af idrætsunderviserens formative evaluering og feedbackpraksis i gymnasieskolen

Udarbejdet af: Frederik Sebastian Mikkelsen Englund

Vejleder: Lars Domino Østergaard



Aalborg
Universitet

Abstract

Title: An analysis of the physical education teacher's formative evaluation and feedback practice in high school.

Author: Frederik Sebastian Mikkelsen Englund

Handed in: 18th May 2020

Introduction: Along with the new high school reform that became effective in August 2017, physical education became an examination subject, which created a demand for formative evaluation and feedback. To this date, the knowledge about how the formative evaluation and feedback are being practiced is limited, especially in the physical education subject.

Objective: The objective of this study is to analyze the physical education teacher's formative evaluation and feedback practice in high school. Furthermore, it will account for which complications are correlated to this practice in order to get the student to fulfil the learning targets of the physical education subject.

Methods: A physical education teacher and his lectures have been followed for more than two weeks, and data has been gathered by means of go-along methods, a semi-structured interview and observations of physical education lectures.

Results: The physical education teacher experiences multiple challenges in its evaluation and feedback practice. Factors such as a chaotic learning environment, increased focus on examinations, cuts in staff and busyness have especially affected the formative evaluation and feedback. Additionally, there are indications that show that especially the physical education teams at HF are affected by the new examination reform.

Conclusion: It can be concluded that the formative evaluation and feedback practice has room for improvement in several ways, and that the physical education teacher has bigger challenges than teachers in other subjects. Finally, an

increased examination-orientation has caused some learning targets to get more focus than others, which also affects the formative evaluation and feedback practice.

FORORD

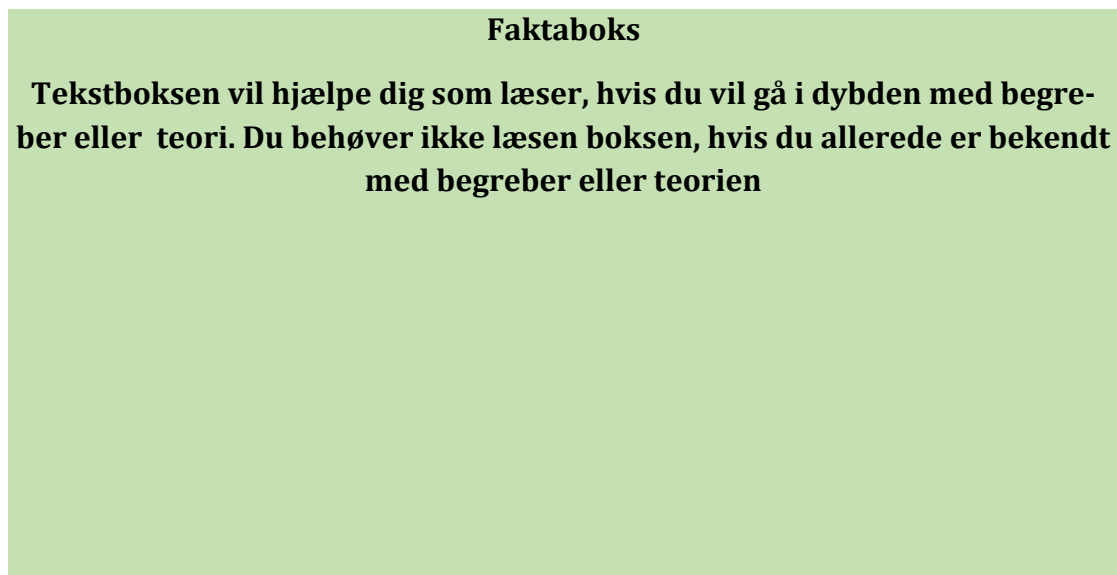
Dette speciale er udarbejdet på kandidatuddannelsen i Idræt, ved det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på Aalborg Universitet. Specialet er udarbejdet af Frederik Sebastian Mikkelsen Englund som er to-fags-studerende med idræt som hovedfag og historie som sidefag. Specialet bygger på interviews af idrætslærere og observationer af deres idrætstimer på stx (det almene gymnasium) og hf (højere forberedelseseksamen).

Specialet henvender sig til alle, der underviser og er interesseret i idrætsfaget, herunder særlig relevant for idrætslærere og studerende som læser idræt.

Jeg vil gerne takke min vejleder Lars Domino for at jeg kunne sparre mine ideer og hjælpe med at skaffe kontakt til et gymnasium. Jeg vil derefter takke de to idrætslærere som indgår i specialet, specielt 'Nikolaj' som jeg fulgte i to uger. Han fandt altid tid og overskud til svare på alle mine spørgsmål selvom han havde en travl hverdag. Derefter vil jeg takke min søde kæreste for at holde mig ud i denne specialeperiode.

Læsevejledning

Du vil i opgaven støde på faktabokse som den her:



Figur 1: Eksempel på en faktaboks

Referencesystem

Igennem specialet er der anvendt American Psychological Association (APA) som referencesystem. Det betyder, at der i kildehenvisningen vil fremgå forfatter og herefter årstal (Forfatter, Årstal).

Når der henvises til interviewene eller logbøgerne, er dette angivet med et navn, nr og tidspunkt - for eksempel (Nikolaj, nr, Tidspunkt: X).

Del et:

INDLEDNING OG PROBLEMFORMULERING

1 Indledning

Dette speciale omhandler idrætsunderviserens formative evaluering og feedback-praksis i gymnasieskolen. Dette emne var ikke udgangspunktet fra starten af undersøgelsen. Baggrunden for specialet startede af flere årsager. Da jeg læser idræt som hovedfag og gerne vil undervise i idræt på gymnasiet, så ville det være interessant at undersøge hvilken virkelighed, man møder på de gymnasiale intuitioner som stx og hf. Der er nemlig sket flere rammeændringer af gymnasieidrætten de seneste år, heriblandt en ny gymnasiereform i 2017, hvor idræt C blev til et eksamensfag. Der er også kommet nye krav til gymnasielærerne. I aftaleteksten om *Styrkede gymnasiale uddannelser* (Aftaletekst, 2016), har evaluering og feedback fået fornyet fokus, og der arbejdes mod at kvalificere den formative evaluering og feedback (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017a). Ud over nye krav, så har gymnasiesektoren samtidig også været ramt af besparelser siden 2016, hvor der er blevet skåret 2 procent af budgettet hvert år frem til 2019 (Gymnasieskolernes Lærerforening, 2019). Nedsækningerne mødte stor kritik fra gymnasieelever og undervisere, da det medførte fyringer og effektivisering af lærernes opgaveløsning, bl.a. gennem reduktion af forberedelsestiden, hvilket angiveligt forringede undervisningskvaliteten og satte underviserne under et endnu større pres (Vindum, 2018; Hansen, 2018). Idrætslærerne skulle således undervise mere og forberede sig mindre (Verdersø, 2019), samtidig med at de skulle styrke deres formative evaluering og feedbackpraksis.

For at opnå en bedre forståelse af idrætslærernes virkelighed og de mulige udfordringer som de nye tiltag, besparelser og rammeændringer har medført, opsogte jeg et gymnasium og fulgte en idrætslærers idrætstimer på stx og hf i to uger. Under de to uger med observationer og interviews fandt jeg en række interessante problemstillinger og udfordringer, som idrætslærerne oplevede i forhold til at få

eleverne til at opfylde læringsmålene på idræt C. På grund af opgavens omfang, så har jeg ikke kunne behandle alle problemstillingerne, men har valgt at fokusere idrætslærerens formative evaluering og feedbackpraksis.

1.1 Emnets relevans

Undersøgelsen i dette speciale har relevans i forhold til den nye gymnasiereform, der trådte i kraft i august 2017. Her blev kravene til den løbende evaluering og feedback af eleverne skærpet, hvor der er lagt mere vægt på fremadrettet formativ feedback: *"Den enkelte skole skal anvende evalueringsformer og feedback, der ubureaukratisk og retvisende kan understøtte elevernes faglige udvikling"*. (Aftaletekst, 2016). Eleverne skal fx ikke kun modtage feedback når der gives en afsluttende karakter eller når eleven afslutter et forløb, men skal i stedet løbende modtage klare anvisninger på, hvordan det er muligt at forbedre sig inden forløbet afsluttes, og være i stand til at reflektere over, hvor i læreprocessen eleven befinder sig i forhold til at opfylde bestemte læringsmål (Undervisningsministeriet, 2017a). Dette er baseret på forskning som har fundet resultater for at formativ evaluering og feedback styrker elevernes læring og deres faglige udbytte (Hattie & Timperley, 2007; Black & William, 1998; William, 2015). At arbejde med feedback kan derfor ses som et pædagogiske-didaktisk greb, der skal øge undervisningskvalitet og dermed bidrage til at skabe bedre gymnasiale uddannelser. Men den feedback som eleverne får i gymnasiet i dag, er ofte summativ og centrerer sig om karakterer og bedømmelse, hvilket har den konsekvens at nogle elever ser feedback som et redskab til at vurdere, frem for at være et redskab til at hjælpe dem fremadrettet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017a). Daværende Undervisningsminister Merete Riisager (LA) udtalte, at lærerne skal udvikle en feedbackkultur, hvor de løbende giver feedback (Hellisen, 2017). Idrætslæreren står derfor over for et arbejde med at skabe en ny evaluering- og feedbackkultur, men der er en generel udfordring i uddannelsessystemet i at kunne anvende og implementere evidensbaserede forskningsmetoder i undervisningen med det samme (Black & Williams, 1998). Det er begrænset hvad man ved omkring den nye implementerings virkning, og hvordan den styrkede indsats forholder sig på idræt

C. Ud fra mine observationer og interviews var den formative evaluering og feedback også et interessant problemfelt, og derfor blev dette omdrejningspunktet for specialet.

1.2 Undersøgelsens bidrag

En analyse af idrætslærerens formative evaluering og feedbackpraksis på idræt C, er et nyt bidrag til uddannelsesforskningen, og er efter den nye gymnasiereform anno 2017 ikke empirisk undersøgt tidligere. Emnet er dog i en teoretisk forstand undersøgt tidligere, men som Ruiz-Primo og Li (2013) argumenterer, er der bl.a. generelt for megen forskning i formativ feedback, som kun er teoretisk funderet: *"We need to learn more about how teachers use formative feedback in real settings, in the classroom, and not with artificial task and strategies". We need to learn how teachers develop and apply formative feedback"* (Ruiz-Primo & Li, 2013). Dette speciale vil bidrage med viden omkring hvordan idrætslærerne praktiserer formativ evaluering og feedbackpraksis, og hvilke problemstillinger som hænger sammen med dette. I 2017 udgav EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) en rapport om Gymnasiernes arbejde med formativ evaluering og feedback. Denne rapports datagrundlag var baseret på fokusgruppeinterview med ledere, lærere og elever fra hele landet. Denne opgave adskiller sig fra EVA's rapport ved, at der er lavet observationer af undervisningen og lavet opfølgende go-along interviews, samt et semistruktureret interview, som udelukkende koncentrerer sig om idrætslærerne. Samtidig vil jeg argumentere for, at der er behov for at lave en særskilt undersøgelse af den formative evaluering- og feedbackpraksis for idrætsundervisningen, da faget har et mere kaotisk læringsrum, hvor eleverne er fysisk aktive i modsætning til de traditionelle læringsrum, som fx matematisk og dansk m.m., der foregår i klasseværelset (Eriksen, 2011). En yderligere forskel i forhold til EVA's rapport som er fra 2017 (samme år som formativ evaluering og feedback fik fornyet fokus), så er det yderst relevant at lave en senere analyse, da nye uddannelsesmæssige tiltag tager tid at implementere hos lærerne (Black & Williams, 1998). Idrætslærerne har samtidig også været påvirket af omprioriteringsbidraget, som har berørt deres undervisning fra 2016 til 2019. Denne opgave går

dermed et spadestik dybere og kan bidrage med en mere specifik analyse af idrætsfagets formative evaluering og feedbackpraksis, hvor underviseren har haft tid til at adaptere de nye tiltag, men samtidig også har været påvirket af omprioriteringsbidraget.

På baggrund af opgavens indledning, emnets relevans og bidrag til uddannelsesforskningen, er opgavens problemformulering følgende:

1.3 Problemformulering:

"Hvordan praktiserer idrætslæreren formativ evaluering og feedback på idræt C i gymnasiet, og hvilke problemstillinger hænger sammen med dette arbejde i forhold til at få eleverne til at opfylde læringsmålene på idræt C?"

Første del af problemformuleringen omhandler hvordan formativ evaluering og feedback praktiseres i de stx og hf-klasser, som jeg har observeret. Anden del af problemformuleringen omhandler hvilke udfordringer idrætslæreren møder i arbejdet med formativ evaluering og feedback, i forhold til at få eleverne til at opfylde læringsmålene på idræt C. For at håndtere problemformuleringens kompleksitet, besvares den gennem tre sammenhængende underspørgsmål, som relaterer sig til undersøgelsens teori, der anvendes i diskussionsafsnittet.

1.4 Underspørgsmål:

- *Hvad er formativ evaluering og feedback, og hvordan skal dette anvendes i en undervisningskontekst for at øge elevers læring?"*
- *Hvad skal eleverne lære i idrætsundervisningen på C-niveau, og hvordan skal de evalueres?*
- *Hvordan skal en idrætslærer undervise for at give den mest optimale evaluering og feedback?*

1.5 Afgrænsning af emnet

Dette speciale har til hensigt at belyse idrætslærerens formative evaluering og feedbackpraksis i undervisningen. Jeg er alene interesseret i idrætslærerens perspektiv, og det er dermed idrætslærerens livsverden, som er i centrum. Det er dermed ikke gymnasieelevernes opfattelse, som bliver undersøgt, eller en bedømmelse af de observeredes idrætslærere. Dette er ellers også yderst relevant at undersøge, men fordi jeg har arbejdet alene, så har jeg været nødt til at begrænse opgavens omfang. Der er dog inddraget forskning som understøtter elevernes perspektiv.

1.6 Begrebsafklaring

Formativ evaluering og feedback, samt summativ evaluering og feedback er begreber der bruges mangfoldigt og bruges forskelligt. De har også delvist overlappende betydning, men adskiller sig fra hinanden, hvilket nødvendiggør en redegørelse for begrebsbrugen i dette projekt.

'*Summativ feedback*' er et begreb som gives på elevens slutprodukt eller til en sluteksamen. Eleven får feedback på, hvad der kan forbedres til næste gang, eleven skal lave en lignende opgave eller test, men eleven har ikke mulighed for at forbedre sit nuværende slutprodukt (Undervisningsministeriet, 2018c).

'*Formative feedback*' handler om at give eleven klare anvisninger på, hvordan han eller hun kan forbedre sig flere gange undervejs i læringsforløbet, således at eleven kan nå at agere på baggrund af feedbacken, og løfte sine læringsresultater før personen møder sluteksamen (Undervisningsministeriet, 2018c).

'*Summativ evaluering*' forstås i hvilket omfang, eleven har nået målet eller lever op til kravene. Det kan være aktiviteter som eksaminer, tests, karakterer eller præstation som afrunder et emne. Her er formålet vurdering *af* læring med henblik på kontrol ved, at der gives en afsluttende karakter eller score (Undervisningsministeriet, 2018c).

'Formativ evaluering' forstås i undersøgelsen som, at eleven får information om, hvor personen står i forhold til læringsmålene undervejs i et forløb. Informationen som bringes for dagen tolkes og fostrer en ny forståelse, som anvendes af eleven, kammerater eller lærere med henblik på, hvordan eleven kan videreudvikle sine kompetencer. Formålet med vurderingen er dermed at forbedre elevens læring (William, 2015). Evalueringen kan være aktiviteter som en standpunktskarakter eller point/procenter for en opgave kombineret med, hvor man er på karakterskalaen. Her er formålet vurdering *for* læring. (Undervisningsministeriet, 2018c).

Det er **ikke** den konkrete evalueringsteknik som afgør, om en evaluering er *'formativ'* eller *'summativ'*. Det afgør snarere hensigten bag, og måden man bruger evalueringens resultater. F.eks. kan en summativ evaluering i form af standpunktskarakterer også anvendes til en formativ evaluering, ved at der bliver fulgt op med vejledende samtaler med eleverne, der handler om, hvordan eleverne fremadrettet kan arbejde med faget (Kjærgaard & Jørgensen, 2017).

Del to:

FORSKNING OG TEORIER OM: FORMATIV EVALUERING & FEEDBACK, LÆRINGSMÅL, OG LÆRING

2 Forskning og teorier

Dette afsnit vil præsentere projektets valg af teori. Den valgte teori skal sætte mig i stand til analytisk at undersøge, hvordan idrætsunderviserens evaluering og feedbackpraksis forholder sig, og hvilke problemstillinger som hænger sammen med evaluering-feedbackarbejdet i forhold til at få eleverne til at opfylde læringsmålene på idræt C. Teoriafsnittet er opdelt i tre afsnit som omhandler (1) formativ evaluering og feedback (2) læringsmål (3) Undervisningstilgang.

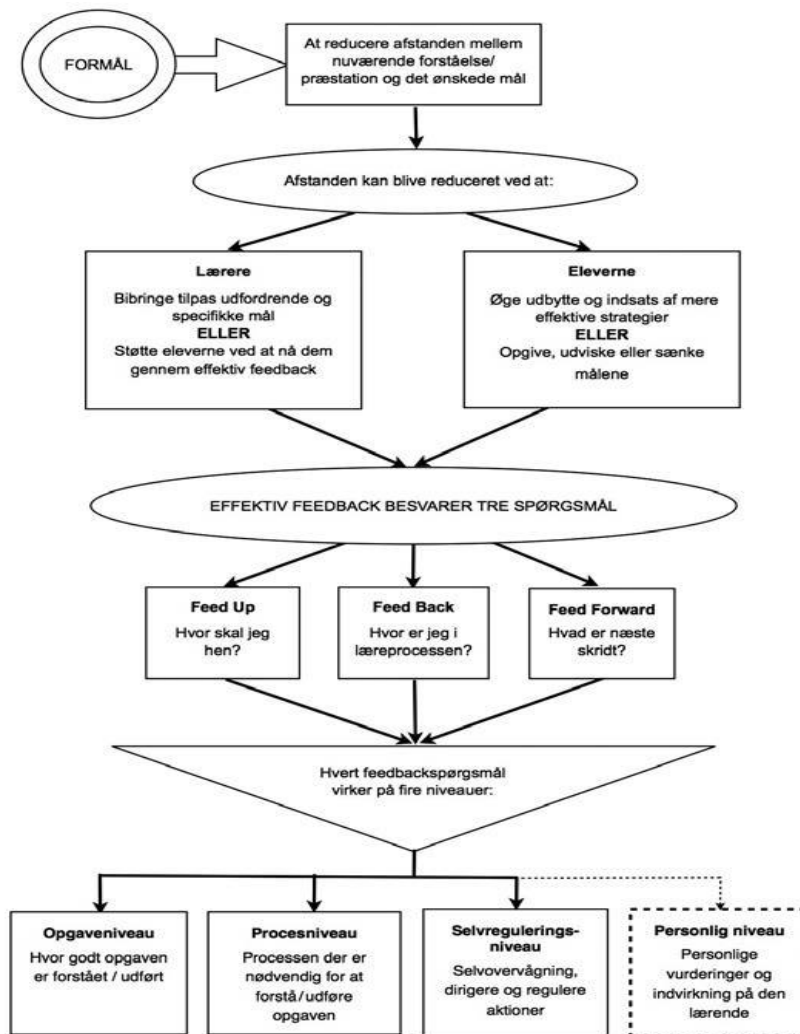
2.1 Formativ evaluering og feedback

I det følgende afsnit besvares det første forskningsspørgsmål: *"Hvad er formativ evaluering og feedback, og hvordan skal dette anvendes i en undervisningskontekst for at øge elevers læring?"*. Det vi ved fra forskningen om formativ evaluering og feedback er fra en række centrale metastudier og reviews. Studierne er vigtige i denne opgave, da de bl.a. har konstrueret projektets forståelse af formativ evaluering og feedback. Studiernes teori og resultater vil blive brugt analytisk i diskussionsafsnittet.

2.1.1 Hattie & Timperley – Procesorienteret syn på Feedback

En helt central studie om betydningen af feedback er skrevet af professor John Hattie i samarbejde med Helen Timperley. De udgav artiklen *"The Power of Feedback"* i 2007, hvor de systematisk gennemgik forskningsresultater, for at undersøge hvordan feedback påvirker læring (Hattie & Timperly, 2007). Ifølge Hattie og Timperley er feedback et af de mest effektive værktøjer en underviser har, når man skal hjælpe elever med at lære. Men det er ikke alt feedback som virker, det

skal bruges på den rigtige måde. Deres artikel omhandler udviklingen af en feedbackmodel (modellen gengives på næste side), der skaber de bedste rammer for læring ved brug af feedback og er et vigtigt bidrag til, hvordan man kan forstå feedback. Modellen repræsenterer et langt mere procesorienteret syn på feedback, som er en modsætning til den summative feedbackkultur. En rapport fra EVA vurderer, at eleverne i gymnasiet ofte bliver evalueret og får feedback, der centrerer sig om karakterer og bedømmelse, hvilket har den konsekvens, at nogle elever ser feedback som et redskab til at vurdere, frem for at være et redskab til at hjælpe dem fremadrettet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017a). Ifølge Hattie og Timperleys model er formålet med at give feedback, at reducere afstanden mellem den lærendes nuværende forståelse/præstation og den ønskede forståelse/præstation. Deres model er interessant at se nærmere på, da de har analyseret resultater af mere end 500 analyser af forskellige påvirkningers effekt på elevers præstationer på mere end 450.000 effektstørrelser. Feedbackmodellen er konstrueret ud fra de effektstørrelser, der er over gennemsnitsværdien på 0,40. Modellen er dermed designet med udgangspunkt i metastudier af feedback, og de har fundet frem til følgende betingelser for vellykket feedback i deres model:



Figur 2: En generel feedbackmodel som forøger læringen (Hentet i dansk udgave fra <https://vidensby.wordpress.com>) En mere detaljeret forklaring af modellen kan læses i faktaboksen på næste side side.

Inden jeg går i dybden med modellen, og hvordan den kan anvendes i dette projekt, så er det relevant at vide, hvordan Hattie og Timperley definerer feedback:

"(...) information der gives af en agent (lærer, kammerat, bog, forældre, en selv) med hensyn til aspekter af ens præstation eller forståelse" (Hattie & Timperley, 2013).

Feedback er i deres definition en følge af noget. Her er det værd at fremhæve, at Hattie også ser objekter (bøger) som feedbackgivere, og altså ikke kun forbeholder feedbackgivningen til subjekter (lærere, klassekammerater eller eleven

selv). I deres definition, er feedbacks funktion at hjælpe eleven med at opnå et udbytte med undervisningen, og dette udbytte fås ved hjælp af de tre feedback-spørgsmål som indgår i deres model.

Uddybning af feedbackmodellen

3 feedback spørgsmål

- 1. Feed up** - Hvor er jeg på vej hen? (Målene): Feed up hjælper eleven med at forstå hvad der forventes, og hvad målet med undervisningen er.
- 2. Feed Back** – Hvor er jeg i læreprocessen? Dette spørgsmål involverer en lærer, med-studerende, opgave eller en selv, som kan give information i forhold til et mål, ofte i relation til en tidligere indsats.
- 3. Feed Forward** - Hvad er næste skridt? Spørgsmålet vedrører både handling i forhold til en konkret opgave, men kan også være information der katalyserer større muligheder for læring; flere strategier og metoder til at arbejde med opgaverne.

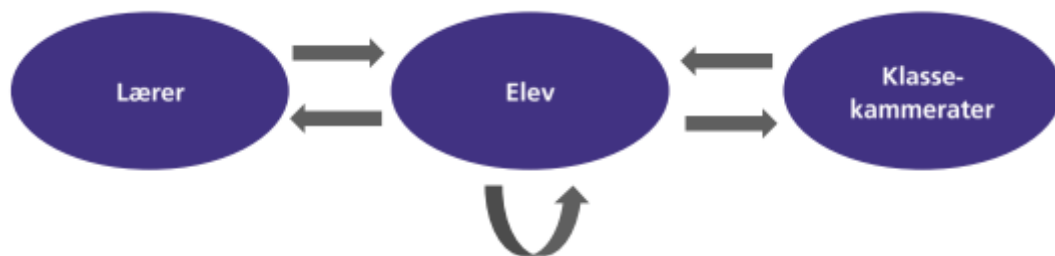
Feedbackniveauerne

- 1. Opgaveniveau:** Eleven får respons på en opgave mv. om indholdet er rigtig eller forkert. Dette niveau af feedback kan indeholde vejledning omkring hvordan eleven erhverver sig flere forskellige eller korrekte oplysninger og er den mest forekommende feedback.
- 2. Procesniveau:** Er feedback som omhandler hvordan eleven har båret sig ad med at producere et produkt. En lærer eller klassekammerat kan give feedback som anbefaler at man bruger en anden eller bestemt strategi. Det går et trin dybere ned til de underliggende strategier, der omhandler elevens tilgang til læringsstoffet.
- 3. Selvreguleringsniveau:** Selvreguleringsrelateret feedback handler om at give respons på elevens udvikling af fx studiekompetence, evne til at planlægge sit arbejde mv. Det fokuserer på at skabe refleksion og selvevaluering hos eleven og understøtter metakognitive strategier.
- 4. Personlig niveau:** Personrelateret feedback handler om at give respons på dennes person i form af ris og ros "fint" "Du er en god elev" eller "Det var et intelligent svar". Hattie og Timperley advarer mod at give feedback til eleven på dette niveau, da det kun virker meget svagt, og det kan virke direkte negativt, hvis feedbacken ikke kobles med information om, hvad eleven kan arbejde videre med.

Med de tre feedback spørgsmål involverer feedback både information til eleven om, hvad målet med undervisningen er, hvor eleven befinder sig i forhold til dette mål, og hvordan eleven skal arbejde videre for at komme i mål. Feedback betragtes derfor ikke som en envejskommunikation fra lærer til elev, og i denne forstand er det formative element derfor en del af feedbackbegrebet. Denne måde at betragte feedback på er anvendelig i forhold til at forstå feedback som begreb, da den kan skelne mellem, hvorvidt der gives feedback *for* eller *af* læring.

2.1.2 Fokus på en selvstændig læringsproces gennem feedbackspørgsmål

Ifølge feedbackmodellen er feedback dermed noget som sker løbende i et forløb, og eleven betragtes som en central medspiller i sin egen læreproces. Som figuren nedenfor illustrerer, kan kilden til feedback derfor komme fra individet selv, underviseren og klassekammeraterne. I dette afsnit bliver der gået i dybden med den feedback, som individet selv er i stand til at komme frem til. Gennem feedbackspørgsmålene kan eleven aktiveres til at reflektere over, hvad målet med undervisning er, sit eget niveau, og hvilke tiltag, som skal tages for at forbedre sin præstation eller nå sit mål.



Figur 3: Forskellige kilder til feedback (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017)

I Hattie og Timperleys model er det et centralt element at eleven er bevidst om sin egen læring og ikke mindst sin egen læringsproces. Derfor skal eleverne aktiveres til at have en bevidsthed omkring, hvor langt de er kommet i deres læringsproces, og hvad der skal arbejdes videre med, hvilket øger elevens bevidsthed om egen læring. En årsag til dette er at Hattie har dokumenteret at selv vurdering af eget præstationsniveau har en effektstørrelse på 1,44, hvilket må siges at være meget højt, da gennemsnitseffektstørrelsen ligger på 0,40 (Hattie, 2013). Hattie & Timperley mener derfor, at læreren i højere grad skal virke som støtteforanstaltning

med nysgerrige spørgsmål, som kan katalysere elevens egen viden, så eleven selv kan løse opgaven. Dermed skal underviseren i mindre grad give eleven svaret eller løsningen på opgaven. Feedback bliver hermed væsentlig for udvikling af selvreguleret læring. Dermed adskiller den formative del sig fra den traditionelle summative feedback ved, at eleven indgår i læringsprocessen i en meningsfuld kommunikation med læreren og medstuderende omkring undervisningen.

Men denne selvstændige læringsproces kan være ny for mange elever, så læreren må derfor tilrettelægge undervisningen, så eleverne oparbejder kompetencer til "at lære at lære" (Andreasen m.fl., 2013). Og som de fire niveauer også indikerer, skal eleverne ikke kun blive bevidste om *hvad* de lærer, men også *hvordan* de lærer (Andreasen m.fl., 2013). Eleven kan i denne proces udvikle sig fra novice til kompetent elev. Det vil sige, at den feedback som bibringes, skal sigte mod, at eleven gradvist kan overtage mere ansvar for sin læreproces. Dermed understøtter modellen at bruge feedback til at lære eleverne at lære, og udvikle selvstændige læringsstrategier. Denne tilgang stemmer også overens med gymnasiets mål om, at eleven skal opbygge studiekompetence, så de er klædt på til videre uddannelse (Danmarks Evaluerings Institut, 2017).

2.1.3 Synlige læringsmål

I følge Hatties feedbackmodel er feedback kun effektiv, hvis den knyttes til et eksplicit læringsmål. Modtageren af feedback er nødt til at være bekendt med læringsmålene samt kriterier for at opnå disse (Hattie, 2013). Denne pointe bakkes yderligere op i min gennemgang af forskningslitteraturen, som understøtter, at formative feedback medfører et større læringsudbytte, når der er et læringsmål end ved undervisning uden læringsmål. (Rasmussen m.fl., 2017; Helmke, 2013; Wiliam, 2015). Klare læringsmål er derfor en central faktor for, at feedback får funktion som formativ feedback. Det betyder, at idrætslæreren skal tydeliggøre og definere læringsmålene og igennem feedbackspørgsmålene sammenligne elevens nuværende niveau med succeskriterierne, og den information, som eleven får ved hjælp af feedbackspørgsmålene, skal være med til at flytte eleven fra det nuværende niveau og frem til det ønskede mål. Ydermere skal idrætslæreren

være i stand til at vurdere, hvorhenne hver enkelt elev befinder sig rent fagligt og ligeledes, hvordan de bedst muligt kommer videre fra deres nuværende position. (Hattie, 2013)

2.1.4 Underviserens anvendelse af feedbackmodellen

Feedbackmodellen skal ses som et værktøj til at styrke den feedbackpraksis som underviseren anvender. Underviseren skal i højere grad se læring gennem elevernes øjne og anvende denne viden til at planlægge undervisningen fremadrettet (Hattie, 2013). I anvendelsen kan man nødvendigvis ikke hver gang komme igennem alle modellens spørgsmål og niveauer. Derfor skal underviseren vælge, men feedbacken skal på sigt bevæge sig fra opgave til proces og til selvregulering, da denne udvikling fra opgave til selvregulering er den mest effektfulde form for feedback. Modellen kan også hjælpe læreren med at reflektere over sin undervisning, og om der arbejdes systematisk med feedback, eller om det er mere tilfældigt.

For at gøre feedbackmodellen til en iboende del af lærerens hverdag, skal selve undervisningen overvejes og planlægges grundigt, da arbejdet med formativ feedback i fagene er en pædagogisk opgave, som kræver mange ressourcer fra den enkelte lærer (Kjærgaard & Jørgensen, 2017). Der skal for det første kommunikeres tydelige læringsmål til eleverne, men samtidig med forbehold for differentiering, da elever er forskellige. Derefter skal eleverne indtænkes aktivt i denne proces med at sætte mål, og underviseren skal samtidig også være opmærksom på, at ting kan forandres løbende, og derfor skal underviseren være åben for at ændre læreprocessen i evalueringen af undervisningen.

I underviserens arbejde som støtteforanstaltning til den enkelte elev, kan det som sagt være en omfattende opgave som kræver mange ressourcer fra den enkelte lærer. Der eksperimenteres derfor med peer feedback bl.a. pga. Hatties anbefalinger, hvor der er fokus på at anvende de medstuderende som støtteforanstaltning i feedbackarbejdet. Hvordan peer feedback anvendes uddybes i næste afsnit.

2.1.5 Peer feedback

Som en uddybning til Hatties og Timperleys model, hvor elever kan give hinanden feedback (også kaldet makkerfeedback eller gensidig elevfeedback), så muliggør peer feedback ifølge forskningen, at eleverne får mere feedback, end hvis de kun får feedback fra deres lærer, da eleven ikke behøver at vente på læreren. Og det er også blevet argumenteret for at peerfeedback i nogle tilfælde kan være lige så god eller bedre end lærerens feedback, fordi eleverne nogle gange kan være mere lydhøre over for klassekammeraters respons. Samtidig styrker peerfeedback elevernes faglige indsigt og feedbackkompetencer (Kjærgaard & Jørgensen, 2017). Men det er ikke lige meget hvordan peer feedback bliver organiseret, da gensidig elevfeedback udgør en speciel udfordring. Hattie er selv skeptisk over for peer feedback, idet han påpeger, at der er risiko for fejllæring pga. feedbackens kvalitet, da elever har forskellige forudsætninger for at give og modtage feedback og fordi feedbacken ikke altid er korrekt, sammenlignet med lærerfeedback (Hattie, 2013). Derfor er det vigtigt, at eleverne bliver hjulpet i form af en feedbackskabelon, så der bliver lavet en stilladseret peer feedback, hvor eleverne har konstruktive kriterier som udgangspunkt for deres feedback til hinanden (Kjærgaard & Jørgensen, 2017; Gan, 2011, Danmarks Evalueringsinstitut, 2017a).

2.1.6 Formativ evaluering

Benjamin Bloom har skrevet *Handbook of formative and summative evaluation* (1971) og er forskning, som også har relevans for dette projekts forståelse af formativ evaluering og feedback, og hvordan det skal bruges i en undervisningskontekst. I bogen argumenterer Bloom for, at de formative evalueringsformer er de summative overlegne, når det kommer til elevernes læringsudbytte. Den summative evalueringspraksis har ellers traditionelt domineret skolernes evalueringskultur med vægt på at tjekke færdigheder og fakta. Men Bloom argumenterer for, at de formative evalueringer skal forstås som evalueringer via små tests/prøver, som læreren anvender til at bibringe information omkring, hvilke faglige huller eleven har, og den viden skal derefter anvendes fremadrettet, således at

undervisningen tager hånd om elevens faglige huller, og der træffes beslutninger om næste trin i undervisningen. Disse resultater har forskeren Dylan Wiliam også konkluderet i sine studier (2013, 2015), og hans resultater argumenterer også for, at de små tests opnår den mest effektive anvendelse af formative evalueringer, såfremt den adskilles fra karaktergivningsprocessen. Dette kan eventuelt gøres i form som en uddybende kommentar, fordi elever der får uddybende kommentarer på et stykke arbejde – uden karakterer – opnår størst læringsudbytte (Wiliam, 2015). En idrætslærer skal dermed tænke over, hvordan eleverne evalueres; for en evaluering er ikke i sig selv enten formativ eller summativ. Det formative kommer til udtryk i den måde, evalueringen anvendes og den feedback, der knytter sig til evalueringen. I nedenstående figur eksemplificeres, hvordan evaluering kan være henholdsvis formativ og summativ.

Summativ evaluering	Bekræftende	<i>Dit svar var rigtigt/forkert.</i>
	Korrektiv	<i>Dit svar var forkert. Det rigtige svar er ...</i>
Formativ evaluering	Forklarende	<i>Dit svar var forkert, fordi ...</i>
	Diagnosticerende	<i>Dit svar antyder, at du har glemt at ... Næste gang bør du koncentrere dig om følgende, inden du svarer: ...</i>
	Uddybende	<i>Dit svar var helt korrekt. En af grundene til det var din beslutning om at fokusere på ... For at gøre det endnu bedre næste gang foreslår jeg, at du ...</i>

Figur 4: Nottingham 2016

På baggrund af forskningen er formålet med formativ evaluering at både eleven og læreren kan følge elevens niveau, og på baggrund af denne information hjælpe med at udpege de næste skridt i læreprocessen. Den formative evaluering kan på den måde bidrage til at mindske afstanden mellem elevens aktuelle faglige niveau og den overordnede målsætning.

2.1.7 Formativ feedback og evaluering går hånd i hånd

Wiliams og Hatties resultater dokumenterer, at formativ evaluering og feedback er to sammenvævede størrelser. For at kunne give feedback, er det nødvendigt at feedbacken tager udgangspunkt i en evaluering eller undersøgelse af elevens arbejde for at være brugbar. Og at evaluere hvad en elev har opnået, har i sig selv ikke en formativ virkning, hvis ikke evalueringen får følgeskab af feedback.

Formativ evaluering er dermed en forudsætning for at kunne give formativ feedback- og omvendt, da det ene ikke bliver formativt uden det andet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b). Nogle forskere har endda brugt begreberne synonymt i deres undersøgelse (Lukassen, 2018). Denne sammenvævede størrelse har også påvirket dette projekt, da det i starten var meningen udelukkende at analysere idrætslærerens formative feedbackpraksis, men da det er en nødvendighed at forholde sig til evalueringen i en analyse af idrætslærerens formative feedbackpraksis, er der derfor inddraget information omkring begge forhold for at være relevant og brugbar.

2.1.8 Transformation af feedbackbegrebet

De præsenterede studier har ifølge Lukassen (2018) været med til at transformere feedbackbegrebet. I hans Ph.d.-afhandling argumenterer han for, at feedback er gået fra en *Behavioristisk fase*, som anskuer feedback i relation til, hvorvidt et resultat er 'rigtig' eller 'forkert' og hvor eleverne styres af en lærer. Feedback kobles i denne fase simpelt og lineært med læring. I Fase to, som han kalder den *formative fase*, bliver feedback kædet sammen med elevens forståelse af læring, og hvordan den kan øges. Den er karakteriseret af læringsprocessor og kvalitet, og kobles sammen med kognitiv læring og får karakter som et konstruktivistisk begreb (Lukassen, 2018). Denne viden kan anvendes i min analyse af praktiseringen af feedback og evaluering.

2.1.9 Delkonklusion - Opsamling af forskningsresultater

Dette afsnit præsenterede jeg forskning, som er med til at danne projektets forståelse af formativ evaluering og feedback, samt hvordan det skal anvendes i en undervisningskontekst for at øge elevernes læring. Hattie og Timperleys evidensstudie accepteres som værende en relevant markør i diskussionen om, hvordan der skal gives feedback med en kognitiv feedbackforståelse, ved at eleven i højere grad skal sættes i centrum for egen læringsproces. Hattie og Timperleys feedback-model har vist at feedback skal anvendes løbende til at lede elevernes læring

fremad og støtte eleverne, imens de lærer. Bloom og William har bidraget til en opmærksomhed på de skadelige effekter et ensidigt fokus på karakter og test kan have og er fortalere for at anvende formativ evaluering til at styrke den fremadrettede læring, og giver anvisninger til, hvordan dette skal gøres.

Disse forskningsresultater er relevante at læne sig op ad, fordi de for det første kan bruges til at analysere idrætslærerens formativ evaluering og feedbackpraksis, men forskningsresultaterne kan også bruges i en nærmere diskussion omkring, hvordan det skal fungere i praksis, og om det kan lade sig gøre.

I det kommende afsnit vil den formative evaluering og feedback blive knyttet op imod de læringsmål eleverne har og give et nuanceret bidrag til idrætslærerens overvejelser omkring anvendelsen af evaluering og feedback.

2.2 Hvad skal eleverne lære i idrætsundervisningen på C-niveau og hvordan skal de evalueres?

Når der skal anvendes formativ evaluering og feedback i undervisningen på idræt C, som skal understøtte elevernes læreproces, er det som sagt afgørende, at der er klarhed over, hvilke læringsmål der er i spil på idræt C. Dette afsnit vil derfor skitsere læringsmålene på idræt C, for stx og hf.

Udover at skitsere læringsmålene, så vil dette afsnit også inddrage forskning som diskuterer den todimensionelle målsætning som læringsmålene kan inddeles i (1) fysisk aktivitet og sundhedsfremme og (2) kropslig dannelse. Idrætslæreren skal vurdere, hvilke mål der skal være de centrale i elevernes læringsproces. Det kan nemlig ud fra en filosofisk og teoretisk baggrund diskuteres, hvor meget fokus der skal være på at teste og evaluere eleverne i forhold til læringsmålene. Idrætsunderviserens evaluering og feedbackpraksis vil dermed blive taget op i et fugleperspektiv med en overordnet diskussion omkring meningsdimensionen af det at være i bevægelse i gymnasiet i kombination med idrætslæreren evaluering og feedbackpraksis. Det er ikke afsnittets ærinde at "vælge side" eller "løse" denne konflikt, men skildringen af forskningen kan anvendes som et bidrag til debatten om, hvordan en idrætslærer praktiserer formativ evaluering og feedback og anske de mulige problemstillinger på en alternativ måde.

2.2.1 Læringsmål – Mestre kropslige færdigheder og sundhedsfremme

I dette afsnit vil læringsmålene, der omhandler mestring af kropslige færdigheder og sundhedsfremmende, blive skitseret først. Eleverne har nogle læringsmål fra læreplanerne, og det er en idrætslærers opgave at bringe læringsmålene i "live", ved at eleverne formår at opfylde disse læringsmål (Dolin, 2017). I læreplanen for idræt C på stx og hf, står der under fagets identitet og formål at: *"Det centrale i faget idræt er den fysiske aktivitet"* (Undervisningsministeriet, 2017ab) og som et fagligt mål skal eleverne *"opnå god fysisk kapacitet"* (Ibid), hvilket defineres som *"fysisk kapacitet over gennemsnittet for danskere med samme køn og alder"*. Læreplanerne anbefaler at eleverne evalueres gennem fysiske test, og de elever som

opnår god fysisk kapacitet, er de elever som opnår resultater, der er bedre end gennemsnittet for danskere (Undervisningsministeriet, 2018ab). I karakterbeskrivelsen gives der bl.a. 12 til den mundtlige prøve, hvis eleven *"er i god fysisk form"*, mens karakterbeskrivelsen for 02 bl.a. gives til eleven der *"er i mindre god fysisk form"* (Ibid). Udover at eleverne skal opnå en god fysisk kapacitet, skal eleverne også *"gennem undervisning i alsidige idrætsaktiviteter opnå et bredt kendskab til idræts- og bevægelseskultur og motiveres til fortsat fysisk aktivitet"* (Ibid). De alsidige idrætsaktiviteter foregår *"inden for et bredt udsnit af idrætsfaglige discipliner og aktiviteter inden for de tre færdighedsområder"*: (1) Boldspil, (2) Musik og bevægelse, (3) klassiske og nye idrætter (Se figur X).

Boldspil	Musik og bevægelse	Klassiske og nye idrætter
		
Fx fodbold, håndbold, basketball, volleyball, cricket, ishockey, softball, floorball, ultimate, rugby, amerikansk fodbold, florball, hockey, flagfootball	Aktiviteter, hvor der er fokus på sammenhængen mellem musik og bevægelse, som fx Hip/Hop, Salsa stomp, performance, step, aerobic, etc	I princippet alle aktiviteter, som ikke er omfattet af de to andre kategorier, fx atletik, parkour, akrobatik, svømning, klatring, crossfit, yoga, etc.

Tabel 1: Tabellen viser de tre færdighedsområder som eleverne skal undervises og eksamineres i. Undervisningen er organiseret i længerevarende forløb, hvor der som minimum er afsat 9 klokke timer til ét undervisningsforløb på stx og 7,5 klokke timer på hf. Da idrætstimerne er sammenlagt i blokke af 1,5 times varighed, vil det sige minimum 6 blokke til ét undervisningsforløb på stx og 5 blokke på hf. Uddannelsestiden for idræt på C-niveau på stx er 150 timer fordelt på 1., 2. og 3. g. Uddannelsestiden på HF er 75 timer. (Undervisningsministeriet, 2017b)

Det er idrætsunderviserne som selv bestemmer forløbene inden for de tre færdighedsområder og de tilhørende læringsmål til de enkelte forløb (Undervisningsministeriet, 2018). F.eks. i boldspilfærdighedsområdet kan en underviser have valgt volleyball. Her sætter underviseren en hypotetisk målsætning om, at eleverne skal lære at beherske centrale færdigheder som at bruge fingerslag, baggerslag, hævning, serv, smash osv. Udover dette skal eleven også beherske tekniske og taktiske færdigheder i den udvalgte disciplin (Undervisningsministeriet, 2018). Disse læringsmål bliver eleverne derefter bedømt på, og til eksamen afholdes der en praktisk og mundtlig gruppeprøve (tre eller fire elever i hver gruppe). Eksaminationstiden er ca. 24 minutter pr. eksaminand og tiden fordeles med ca. 3/4 til den

praktiske og ca. 1/4 til den mundtlige del af prøven. Der gives ca. 24 timers forberedelsestid.

Undervisningen skal også *"give indsigt i den fysiske aktivitets betydning for sundheden"* og *"livsstilens betydning for sundheden"*. Med dette menes, at når eleverne har tillært sig alsidige bevægelseserfaringer, øges sandsynligheden for at de fremadrettet kan finde en idræt som passer til dem, og som motiverer dem til at være fysisk aktive, når de har forladt stx/hf (Undervisningsministeriet, 2018ab). Eleverne skal også lære om grundlæggende principper for træning, herunder *"udarbejde, gennemføre og evaluere opvarmnings- og træningsprogrammer og i relation hertil kunne redegøre for relevant fysiologisk teori"* (ibid). Ved at eleverne også selv planlægger, udfører og evaluerer egen fysisk aktivitet, får eleverne redskaber til at træffe kvalificerede livsstilvalg (ibid; Undervisningsministeriet, 2017ab).

Fortolket i en idrætsfaglig sammenhæng bliver idrætslærerens formål at sikre, at eleven udvikler kropslige færdigheder og får kendskab til en række idræts- og sportsgrene med henblik på at blive livslang deltager i idræt og sport.

2.2.2 Læringsmål – Almen/kropslig dannelsesproces

Den anden dimension af læringsmålene er den kropslige/almen dannelsesproces. I afsnittet om fagets identitet beskrives formålet med idræt C også: *"(...) Gennem tilegnelse af idrætslige færdigheder opnås bevægelsesglæde, viden og kundskaber om og erfaringer med kroppen og dens bevægelsesmuligheder"* (...) " Og under de faglige mål skal eleverne *"opnå kropsbevidsthed"*, hvilket ikke er præcist defineret i læreplanen, men ifølge Susanne Ravn (2010) handler kropsbevidsthed om, hvordan bevægelse og krop fremstår for subjektet, mens han eller hun er i bevægelse.

Det er også et formål at idræt som fag kan bidrage til *"(...) forståelse for idrættens bidrag til udvikling af personlig identitet og sociale kompetencer"* samt *"bidrage til elevernes almendannelse"*. Undervisningen på idræt C skal dermed også give eleven en kropslig dannelsesrejse, hvor den personlige kropsbevidsthed og udviklingen af den personlig identitet er et centralt element i undervisningen. Målet om bevægelsesglæde og erfaringer med kroppen og dens bevægelsesmuligheder

samt opnå kropsbevidsthed stemmer overens med Whiteheads tankegang om physical literacy (dette vil blive uddybet i afsnit 2.2.4), og det afspejler også nutidens udvidede sundhedsbegreb, som ikke kun omfatter en fysisk, men også en psykisk og social dimension, i modsætning til tidligere tiders opfattelse af sundhed som fravær af sygdom (Vallgård, 2013). I den nye læreplan er teori også blevet en central del af idræt i gymnasiet, så faget nu ikke kun beskæftiger sig med elevernes fysik, men også med deres intellekt. De to læringsdimensioner vil blive diskuteret i afsnit 2.2.4.

2.2.3 Evaluering og måling

Læreplanen giver også en redegørelse for, hvordan eleverne skal evalueres og måles under forløbet med idrætsundervisningen:

”Gennem fremadrettet, individuel vejledning og tilbagemeldinger på faglige aktiviteter skal den enkelte elev undervejs i det samlede forløb bibringes en klar opfattelse af niveauet for og udviklingen i det faglige standpunkt. Grundlaget for evalueringen er de faglige mål (...) Elevernes praktiske og mundtlige kompetencer samt deres viden, kundskaber og færdigheder i relation til den fysiske aktivitet evalueres løbende. Der skal desuden gennemføres aktiviteter, som giver eleven viden om eget fagligt standpunkt og får eleven til selv at reflektere over egen faglig progression – eksempelvis fysiske test, forløbsprøver eller videoanalyser. I tilbagemeldinger til den enkelte elev skal der ske en fremadrettet vejledning med præcise anvisninger på forbedringsmuligheder.”

Denne evalueringsform, som beskrives i læreplanen, læner sig i høj grad op af Hattie og Timperley, Bloom, samt Black og Williams anbefalinger af, hvordan evaluering og feedback skal praktiseres i undervisningen.

Det er dog blevet debatteret, at den nye eksamensform har ændret fokus på hvilke mål der prioriteres i idrætsundervisningen, og jeg vil i næste afsnit forholde mig til, om dette også har en afsmitning på, hvordan idrætslæreren evaluerer og giver feedback.

2.2.4 Ligevægt mellem læringsmålene?

Inden for idrætspædagogiske kredse har det været argumenteret at skoleidrætten i dag, har for stort et fokus på mestring af konkrete fysiske færdigheder og er i risiko for at blive reduceret til kun at have en sundhedsmæssig rolle, med henblik øge sundheden i befolkningen (Svendsen, 2014; Hansen, 2010; Standal, 2018; Reól, 2017; Ravn, 2010; Rønholdt, 2008; Kemp, 2016). Da idræt C blev et eksamensfag blev dette også en debatteret problemstilling i Gymnasieskolernes Idrætslærerforening af Hansen (2018) og Kjær (2018) i og med den praktiske dimension fylder $\frac{3}{4}$ af eksamenstiden.

En sådan fokusering på kropslige færdigheder og sundhed i idrætsfaget, mener den britiske professor Margaret Whitehead (2001, 2014) og norske professor Øyvind Standal (2018) er meningsløs, da den ikke inddrager de oplevede, subjektive aspekter af fysisk aktivitet. De påpeger, at der i praksis ikke er en ligevægt mellem de to poler inden for læringsmålene, og at ideerne om udvikling af personlig identitet og sociale kompetencer er i fare for at blive skyllet ud med badevandet. Der har derfor været en stigende interesse for "*physical literacy*" som har opnået en vis udbredelse (Standal, 2015; Reól, 2017). Det er særligt Whitehead (2001 & 2014), der har teoretiseret og diskuteret begrebet *physical literacy*, og Standal har videreudviklet begrebet med sin model *bevægelsesliteracy*.

2.2.5 Physical Literacy

Ifølge Whitehead skal en lært idrætsperson, som en gymnasielærer, have kendskab til *physical literacy* og have det som et ideal eller mål for idrætsundervisningen (Whitehead, 2001). *Physical literacy* handler om, at vi som mennesker ikke adskiller kroppen fra hjernen, for kroppen skal ikke ses som en maskine for vores intellekt: Vi *har* ikke en krop, vi *er* vores krop. Mennesket er grundlæggende et kropsligt væsen, og det er gennem det nærværende og kropslige møde med verden, at man lærer om verden, sig selv og hinanden. Hun mener også, at idræt godt kan rumme et unikt og specifikt læringsudbytte, uden der er fokus på at få pulsen op eller målbare kropslige færdigheder. Det handler om det enkelte individs evne til at læse/forstå varierende bevægelseskontekster og begå sig i dem. *Physical*

literacy spiller ifølge Whitehead en afgørende rolle i forhold til udviklingen af de unges selvværd, selvtillid og den enkeltes livskvalitet (Whitehead, 2001) og definerer det som en dannelsesrejse (2014). Eleverne skal gennem oplevelser, erfaringer og refleksioner opnå færdigheder og tilegne sig kundskaber, der medfører kropslig og social udvikling. Hermed skal idræt og bevægelsesaspektet i højere grad have fokus på at "*at bevæge sig for at lære*" og gå væk fra den nuværende tankegang om "*at lære at bevæge sig*" (Rønholt, 2008). Denne dannelsesrejse kan være meget svær at reducere til eksakte målbare parametre i en undervisning eller indfanges i test eller færdighedsprøver, da der som sådan ikke tales om noget 'rigtig' eller 'forkert'. Det at turde udtrykke sig og eksperimentere tillægges i den forbindelse stor værdi. Det kræver derfor at idrætslæreren har gode vurderingskompetencer til at forstå hvilke mål, der skal være de centrale i en læringsproces, som tager afsæt i Whiteheads teori om physical literacy og understøtte elevernes personlige udvikling.

2.2.6 Hvordan skal physical literacy blive undervist på idræt C?

Men hvordan nærmer vi os et ideal om physical literacy i forbindelse med idræt i gymnasiet? Hvordan støttes de unge på deres kropslige dannelsesrejse? Ifølge Whitehead (2014) skal læreren skabe et stimulerende og attraktivt læringsmiljø ved at være en dygtig organisator, tilbyde en varieret undervisning, stille høje men realistiske krav, møde eleverne med respekt og åbenhed og levere en livlig og entusiastisk undervisning. Gennem fantasifulde udfordringer, opgaver og lege og øvelser arbejder læreren med at fremme elevernes kropslige kompetencer og skabe et tillidsfuldt miljø i undervisningen, der er forudsætningen for, at man tør begå de fejl, der begås, hvis man vil blive dygtig til noget.

Denne form for undervisning står i stærk kontrast til hvordan der traditionelt undervises i idrætsfaget. Ifølge idrætsforskeren Richard Tinning (2010), knytter den traditionelle undervisningsstil i idrætsfaget sig sammen med fagets militære oprindelse. Her er der som regel tale om en kommanderende stil, kendetegnet ved en tilgang, hvor læreren (eller en dygtig elev) viser en bevægelse, læreren forklarer bevægelsen, eleverne afprøver den, og læreren retter eventuelle fejl. Selv om

Tinning også understreger, at dette ikke er den eneste tilgængelige undervisningsstil, bevirker tidspres og klassestørrelser, at lærere ofte gør brug af denne stil. Hvis vi sammenligner en sådan stil med de forskellige former for læringsudbytte, kan vi sige, at den passer bedst til de mere adfærdsmæssige læringsudbytter. For at fremhæve læringsudbytterne i physical literacy bør lærerne vælge andre undervisningsstile en den kommanderende og instruktionsorienterede (Tinning, 2010; Standal; 2018). Læren bør i stedet have en "hands-off" pædagogik, hvor læreren har en mere tilbagetrukket rolle som vejleder og tilrettelægger af læring, hvilket er inspireret af situeret læring (Lave & Wenger, 1991)

2.2.7 Konklusion på delafsnit

Ifølge læreplanen for idræt C er der både vægt på, at eleverne skal opnå en god fysisk kondition, tillære sig kropslige færdigheder gennem aktiviteter, og at eleverne bliver inspireret til at lave idræt uden for skolen. Idræt skal samtidig også bidrage til elevernes almendannelse, udvikling af personlig identitet, sociale kompetencer og indsigt i kroppens bevægelsesmuligheder. Ifølge idrætsforskningen mangler der fokus på det mere kreative element, som fremmer formålet med kropsforståelse og bevægelsesglæde og livslange dannelse, hvor physical literacy kan spille en vigtig rolle. Ud fra forskningen kan det derfor tolkes, at idrætsunderviseren muligvis har en problemstilling, hvor idrætslæreren skal forholde sig til to yderpoler, da begge dimensioner skal indgå i undervisningen ifølge læreplanen. Det interessante ved denne problemstilling og som kan anvendes i dette projekt, er hvordan idrætslæreren prioriterer sin evaluering og feedback; De fysiologiske og sundhedsmæssige formål, som er nemmere at måle og evaluere, eller det mere kreative element, som fremmer formålet med kropsforståelse og bevægelsesglæde, men som kan være svært at evaluere og teste. Dette vil blive behandlet nærmere i resultat- og diskussionsafsnittet.

2.3 Hvilken undervisningstilgang skal anvendes i praktiseringen af formativ evaluering og feedback?

Gymnasiet er som alle andre uddannelsesinstitutioner primært til for, at eleverne skal lære noget og undervisningen skal sikre at det sker (Dolin & Ingerslev, 2017). I uddannelsesforskningen skelner man mellem det *intenderede* pensum, som er systemet krav til, hvad eleverne skal lære i undervisningen. Dette står i læreplanerne, hvilket blev gennemgået i det foregående afsnit. De enkelte lærere skal derefter bringe læreplanerne i 'live' gennem deres undervisning (det *realiserede* pensum), og det kan gøres på mange forskellige måder. Dette afsnit vil skildre en række forskellige forskere og fagpersoner perspektiver på, hvilken undervisningstilgang, der skal anvendes i forhold til praktiseringen af formativ evaluering og feedback. Det vil også blive diskuteret, om der findes en sand viden om, hvilken undervisning, som giver den mest optimale evaluering og feedback. Afsnittet vil behandle forskning med overordnede anbefalinger, og forskning om lærerens forestilling og praksis, samt elevernes læringsopfattelse.

Det er ikke afsnittets ambition at anvise klarhed eller anbefale en retning frem for en anden, men derimod at præsentere forskning, som på forskellige vis kan nuancere, hvordan en idrætslærer skal evaluere og giver feedback, og hvilke konsekvenser de forskellige valg har for elevernes læring.

2.3.1 Undervisning – Ikke en fast størrelse

Forståelsen af hvad der skaber en god idrætslærer, og hvordan en idrætslærer skal undervise er ud fra forskningen ikke entydigt. Der findes meget forskning i, hvordan elever i gymnasiet lærer og hvilken betydning undervisningstilgangen har for læringen (Dolin & Ingerslev, 2017; Knudsen, 2015; Capel & Blair, 2013; Illeris 2014). Men der er i forskningen blevet diskuteret, om undervisning som en videnskab kan brydes ned til en serie af bestemte færdigheder, som kan blive mestret, så eleverne lærer mest effektivt. Dette er en relevant diskussion i forhold til, om idrætslæreren skal adoptere en bestemt undervisningsform for at give den bedst mulige formative evaluering og feedback. Først vil Capel og Blairs forskning

blive behandlet, og derefter vil deres forskning blive sat op imod Hatties forskning.

2.3.2 Capel og Blair: Praxisforankret og situationsbunden undervisning

Capel og Blair som forsker inden for idræt og uddannelse og er forfattere til bogen *Debates in Physical Education* (2013) mener, at der er essentielle kompetencer, teknikker og fremgangsmåder, som en underviser er nødt til at mestre gennem praksis, som gør undervisningen effektiv (se figur).

Uddybning af Capel og Blairs teori

Capel og Blairs mener idrætslæreren også skal være opmærksom på følgende:

- Identificer et tilsigtet læringsmål
- Tilrettelægge indhold og planlægge læringsøvelser med en undervisningsstrategi for at nå læringsmålet
- Organisere, observere og styring af læringsmiljøet
- At kunne fordele undervisningsindholdet i serier af progressive opgaver til eleverne
- At kunne give en acceptabel tidsperiode til hver opgave i lektionen
- Omfanget af ansvar, der tildeles elever
- Arten af kommunikation mellem lærer og elever
- Lærens feedback til eleverne
- Form og fokus på vurdering
- Organisering af elever og udstyr i rummet

Figur 5: Capel & Blair, 2013

Men Capel og Blair mener ikke, at der ud fra den eksisterende forskning er én specifik korrekt måde at undervise på, som fremmer læring. Der er ikke ét specifikt sæt af kompetencer, teknikker eller fremgangsmåde, som en underviser må mestre og som kan anvendes i alle situationer. Det er til dels fordi, at elever er forskellige, og hver dag bringer en ny læringssituation fuld af kompleksitet, som

underviseren skal operere i (Capel & Blair, 2013). Derfor er fokus i vid udstrækning erstattet med overordnede regler og principper for at vejlede lærere, som de kan vælge at anvende i undervisningen. Disse regler og principper kan idrætslærere tilegne sig, men derudover vil undervisere i forskellig grad anvende disse regler og fremgangsmåder på forskellige måder. Den samme underviser vil ikke anvende reglerne og principperne mekanisk, men vil anvende dem på forskellige måder i forskellige situationer, afhængigt af behovet for klassen og individer (Capel & Blair, 2013). Selvom alle undervisere praktisere de samme regler og fremgangsmåder, er den effektive underviser den person, som er i stand til at anvende sine kompetencer på bedst mulig måde i specifikke læringsrum. Denne tilpasning er kunsten (Capel & Blair, 2013). Inden for denne undervisningstilgang vil idrætslæreren opleve en høj grad af autonomi og mulighed for at kunne tage professionelle skøn.

Capel og Blairs tanker omkring effektiv undervisning vil derfor betyde, at en idrætslærer i høj grad har autonomi og mulighed for at tage professionelle skøn i forhold til sin evaluering og feedbackpraksis. Der er ikke en bestemt evaluering/feedbackmetode eller fremgangsmåde som er mest effektiv, da hver dag bringer en ny læringssituation fuld af kompleksitet. Derfor er der i stedet overordnede regler, f.eks. at idrætslæreren skal være opmærksom på at give feedback til eleverne og evaluere effektiviteten af undervisningen, men der er ikke en konkretisering af, hvordan evaluering og feedback skal praktiseres. Capel og Blairs forskning vil dermed også kritisere præmissen om, at der findes en sand viden om, hvilken undervisningsstil som passer bedst til evaluering og feedback.

2.3.3 John Hattie: Maksimal læring

Den Newzealandske professor John Hattie vil mene, at Capel og Blairs konklusion både er rigtig og forkert. Den er rigtigt i den forstand, at der ikke kan gives videnskabelige garantier for, at en bestemt form for undervisning udløser en bestemt læring hos den enkelte elev. Man kan dermed ikke med sikkerhed sige at, gør man som underviser "*sådan og sådan*", så lærer eleven "*det og det*".

Men Hattie vil argumentere for, at Capel og Blairs konklusion er forkert, fordi selv om den enkelte situation ikke kan forudsiges, kan man godt generalisere, hvis man studerer et stort antal situationer. Man kan godt formulere sandsynligheder, da der nemlig er evidens for, at bestemte pædagogiske interventioner virker. I bogen *Visible Learning* (2009) har Hattie foretaget over 800 metaanalyser af faktorer, der påvirker elevers faglige læring. Han er kommet frem til 138 faktorer, der har en positiv påvirkning på læring. Læringsfaktorerne har han rangordnet efter hvilke der virker bedst i undervisningen og skaber maksimal læring for eleverne. Idrætslæreren har dermed en bred vifte af muligheder, som er inddelt i effektstørrelser og kan inspirere til, hvad han eller hun bør vælge i undervisningslokalet for at skabe maksimal læring. Hatties forskning har ændret forskningsdebatten med sine data og vision omkring maksimal læring (Rømer, 2017). Med sit tilbud om evidensbaserede praksisanvisninger til lærere, bliver det svaret på tidens ambitioner og dominerende spørgsmål: "Hvordan får man elever til at lære så meget som muligt?" Især politikere og embedsmænd har taget begejstret imod Hattie og hans tanker har sat sig igennem skolerne nationalt og kommunalt (Wick & Jacobsen, 2015; Bærenholt & Christensen, 2017, Knudsen, 2015).

Det vil betyde, at man som idrætslærer vha. Hatties forskningsresultater kan anvende de faktorer, som har den størst positive påvirkning for læring. En idrætslærer vil dermed kunne anvende de evidensbaserede praksisanvisninger, som øger elevernes lærings inden for evaluering og feedback. Denne empiriske tilgang til undervisning vil derfor argumentere for, at det er muligt, ud fra effektstørrelser, at udvælge undervisning, som giver den mest optimale evaluering og feedback.

Men hvis man går ind i debatten om maksimal læring i undervisningen, skal man være opmærksom på, at maksimal læring kan og må diskuteres ud fra forskellige perspektiver. Disse forskellige perspektiver vil blive behandlet i næste afsnit.

2.3.4 Kritik af maksimal læring

Kritikken af Hatties forskning og lignende instrumentelle former for læringskoncepttænkning har været omfangsrig. På den udenlandske front har uddannelsesforskere som bl.a. Biesta (2010) Pinar (2005) Taubman (2009) og Lewis (2011) kritiseret en sådan tænkning for dels at se bort fra de partikulære, dvs. de levende og ustyrlige kontekster, for dels at tænke uddannelse som en art social engineering, hvor det blot handler om at anvende de rette værktøjer og for dels at bortreducere en lang række komplekse uddannelsesmæssige sagsforhold som ikke lader sig forenkle (Hansen, 2019).

For hvad forsvinder ud af syne, når man rangordener forskellige læringsfaktorer og sætter maksimal læring i fokus? Ifølge Hanne Knudsen, som er lektor på Aarhus universitet, er pædagogikken en normativ og ikke en empirisk videnskab. Hun definerer pædagogik som en unik relation mellem to individer og Hatties forskningsresultater kan derfor ikke generaliseres i mødet mellem disse to eller i deres undervisningssituation. Man kan ikke bare sætte indsats i forhold til læringsudbytte, da det også kan diskuteres om det størst mulige læringsudbytte i det hele taget er målet (Knudsen 2015). Biesta har argumenteret for at uddannelse også handler om, at vi som mennesker skal lære at fungere i bestemte politiske, sociale og kulturelle "ordener", som handlende subjekter og ikke skal være et produkt af forudbestemte læringsmål (Biesta, 2010).

Ifølge Knudsen er selve målet omkring *maksimal læring* problemet. Alle elever skal lære så meget, som de kan hele tiden. Gennem lokale målinger af undervisningen og læringen stilles hele tiden spørgsmålet, om de valgte undervisningsformer virker optimalt og understøtter den enkelte elev mest muligt i dennes læring – med præstationen som referencepunkt.

Hatties teori og modeller kritiseres også for at være for komplekse at anvende i praksis. Det kræves nemlig at læreren skal have indblik i hver enkelt elevs læringsproces, hjælpe med at opstille individuelle mål og overvåge fremskridtene frem mod målet (Knudsen, 2015).

Jeg har indtil nu skitseret forskning, som på hver deres måde vil basere deres undervisningstilgang ud fra forskellige overbevisninger. Men der er flere aspekter som også er væsentlige i diskussionen omkring hvilken undervisningstilgang som skal anvendes i praktiseringen af formativ evaluering og feedback. Følgende afsnit vil både behandle idrætslærerens overbevisning og læringsopfattelse, samt elevernes læringsniveauer.

2.3.5 Idrætslærerens forestilling og læringsopfattelse

Idrætslærerens forestilling og læringsopfattelse af idrætsfaget spiller også en rolle i diskussionen omkring, hvordan en idrætslærer skal undervise for at give den mest optimale evaluering og feedback (Dolin & Ingerslev, 2017). Med afsæt i Dolin og Ingerslevs forskning, så vil følgende eksempler vise, hvordan idrætslærerens forestilling og læringsopfattelse spiller en rolle. For eksempel vil en idrætslærer, der mener kernen i idræt er at kunne udføre korrekte kropslige færdigheder, tilrettelægge sin undervisning, så eleverne lærer dette; Idrætslæreren vil f.eks. i dans vise eleverne bestemte dansebevægelser, som eleverne efterligner og senere anvender i en koreografi i takt til musikken.

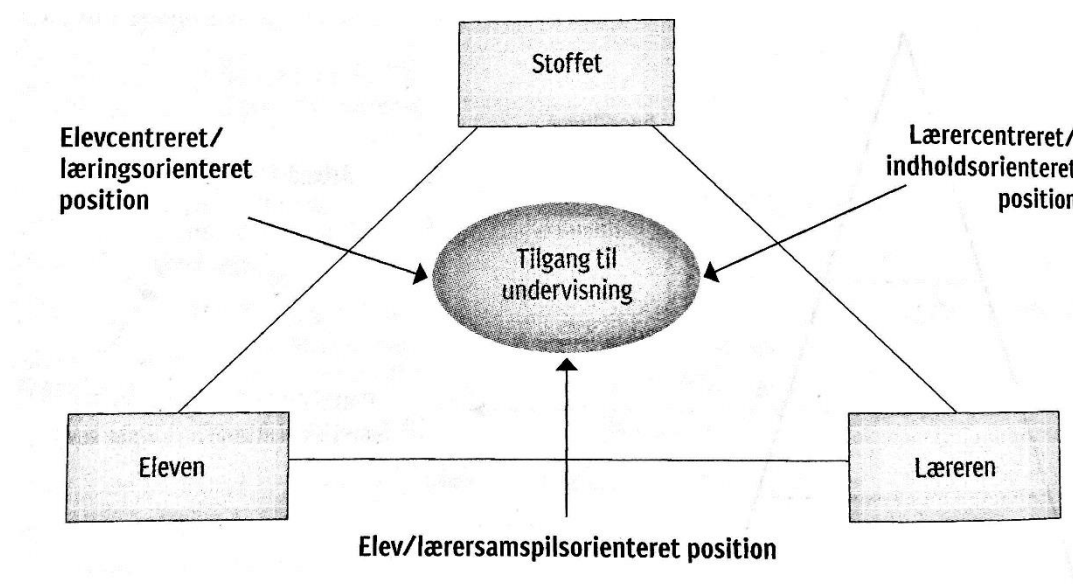
En anden idrætslærer, der anser idræt for primært at være et fag, der skal lære eleverne at tolke forskellige fænomener i verdenen, vil foretage et anderledes indholdsvalg og sætte eleverne i tolkende situationer. Disse to eksempler tydeliggør at man ikke kan fastsætte en bestemt undervisningsstil, da det intenderede pensum er bredt og har mange mål og den enkelte idrætslærer har sin egen forestilling om, hvad målet er.

Idrætslærerens læringsopfattelse spiller også en rolle i diskussionen. Hvis idrætslæreren mener, at læring bedst foregår ved, at man fortæller det rigtige, vil vedkommende bruge meget tid på det, fx ved lærerstyret klasseundervisning, hvorimod en idrætslærer, der mener, at læring primært sker gennem elevers egne diskussioner, vil fortrinsvis basere sin undervisning på gruppearbejde og andre elevaktiverende opgaver.

Det er derfor kompliceret at skulle udpege en undervisningsstil, som giver den mest optimale læring i forhold til evaluering og feedback, da det både er afhængig af idrætslærerens forestilling med faget og sin læringsopfattelse. Men det man kan snakke om ud fra denne diskussion, er hvilke konsekvenser disse valg har for elevernes læring, og dette vil blive behandlet i næste afsnit.

2.3.6 Tre tilgange til undervisning og elevernes læringsopfattelse

I dette afsnit præsenteres forskning som omhandler den fagdidaktiske trekant, som kan beskrive tre tilgange til undervisning. Denne opdeling er interessant at anvende i dette projekt, fordi den viser en sammenhæng mellem underviserens forestillinger om undervisningen og deres deraf følgende tilgang til undervisningen. Den viser samtidig også kvaliteten af elevernes lærerprocessor og dermed elevernes læringsudbytte, hvilket er enormt relevant, da det vil hjælpe med at forstå forskellige undervisningstilgange og deres fordele og ulemper samt betydning i forhold til evaluering og feedback til eleverne.



Figur 6: Tre tilgange til undervisning – ud fra den fagdidaktiske trekant. (Dolin & Ingerslev, 2017)

Jens Dolin og Gitte Ingerslev (2017) har ved hjælp af den fagdidaktiske trekant illustreret tre forskellige tilgange til undervisning. De er karakteriseret ved, hvilken mening læreren tillægger sig egen rolle, eleven og stoffet i undervisningssituationen. Modellen illustrerer forsimplede lærerpositioner, som næppe findes i ren

form, da en lærers undervisnings- og faglige syn ofte har elementer af flere opfattelser, men typisk vil én være dominerende (Dolin & Ingerslev, 2017).

Uddybning af Dolin og Ingerslevs didaktiske trekant

- Modellen viser én 'lærercentreret-indholdsorienteret' position som er en lærerposition hvor man primært ser undervisning som lærerens formidling af et givent stof. I den rendyrkede form formidler læreren de fagligt kanonsierede sandheder, som eleven så må forsøge at tilegne sig. Eleven er objekt for undervisningen, der kan spænde fra en relativ ubearbejdet videregivelse af lærerens viden til en didaktisk tilrettelagt undervisning af stoffet.
 - Modellen viser også én 'elevcentreret-læringsorienteret' position. Her tager læreren udgangspunkt i eleven og stoffet og elevens arbejde med stoffet. Her er læreren selv udvendig i forhold til læreproces, som læreren skal facilitere. Elevfagligheden er i centrum, og elevens opfattelse bringes i kontakt med den etablerede faglighed gennem de af læreren planlagte processor.
- Begge disse læringspositioner kan siges at være fagdidaktisk funderede. Faget er det centrale omdrejningspunkt for undervisningen, hvad enten det er med udgangspunkt i lærerens faglighed eller elevens faglige konstruktion.
- Den tredje lærer fokuserer i sin undervisning på det pædagogiske samspil i klassen. Det er en almenpædagogisk tilgang til undervisning. Undervisningstilrettelæggelsens egen logik kan være vigtigere end fagets logik.

Dolin & Ingerslev, 2017

De tre tilgange til undervisning er i et vist omfang båret af forskellige forestillinger om læring. Med en vis forsigtighed kan den lærecentrede/indholdsorienterede position siges at svare til en mesterlærerholdning. Læreren vil som bærer af fagligheden vise lærlingene, hvorledes man udfører faget, hvorefter de selv bliver sat til at gøre det samme.

I den elevcentrede/læringsorienterede tilgang er positionen i højere grad i overensstemmelse med den konstruktivistiske læringsopfattelse. Her er grundsynet,

at det er gennem elevens egen aktivitet med de behandlede opgaver, at læringen foregår.

Den Elev/Læringssamspilsorienterede position kan have udgangspunkt i flere forestillinger såvel en konstruktivistisk som en mesterlærerfunderet, men er i høj grad præget af fokus på de psykodynamiske processorer i klasserummet.

Det interessante ved modellen er, at Dolin og Ingerslev konkluderer, at elever som deltager i lærercentreret/indholdsorienteret undervisning, tilegner sig en overfladeorienteret læringsstil, ved at underviseren:

- Stiller lukkede spørgsmål, roser kun rigtige svar, retter alle "forkerte" svar, eller stiller opgaverne på en sådan måde, at eleverne tvinges til at følge instruktionerne

Dolin & Ingerslev hævder, at denne form for undervisning kan have den konsekvens, at eleven får en læringsopfattelse inden for niveau 1-3 (se tekstboks), hvor de læser igen og igen, men har svært ved at indføje den nye viden i deres eksisterende vidensstruktur, og de risikerer derfor også at glemme det indlærte hurtigt. Elever med læringsopfattelse 1-3 har den opfattelse, at viden er noget som kommer udefra, der skal tilegnes og læres udenad. Som konsekvens vil denne læringsopfattelse medføre frustrationer, når eleven skal fortolke eller analysere.

I en klasse med en høj koncentration af elever med læringsopfattelserne 1-3 vil elevernes forventninger til undervisningen sandsynligvis være høj lærestyring og meget lidt eksperimenterende, ingen længerevarende gruppearbejde, men gerne faste strukturer og tydelige formulerede lærerstyrede opgaver.

Elevernes læringsopfattelser

1. At lære vil sige at få mere viden ind i hovedet. Det at lære er kvantitativ forøgelse af udefrakommende information. Det kan eventuelt være læreren som hjælper med at putte den ind i hovedet på eleven.

2. At lære vil sige at kunne huske og kunne reproducere erhvervet viden. Denne læringsopfattelse er stort set den samme som læringsopfattelse 1, men den lærende skal også være i stand til at demonstrere denne viden.

3. At lære vil sige at erhverve kendsgerninger og procedurer som kan bruges i praksis. Læringsopfattelse 3., kan skelnes fra 1. ved, at der ligger et anvendelsesaspekt i 3. Og den afskiller sig fra 2. ved at kunne bruge viden uden for afprøvning og reproduktion i en skole.

4. At lære vil sige at forstå. Fra læringsopfattelse 1-3 til 4, sker der et interessant skred. I læringsopfattelse 4 er den lærende aktiv i at forme sin egen viden. Og det der læres, skal give mening for den lærende. Her ligger synsvinklen hos det lærende subjekt og læring finder sted, når subjektet har relateret indholdet til andre ideer og erhvervet viden.

5. At lære vil sige at ændre sin viden og derigennem ændre sin tolkning af verdenen. Der er store ligheder mellem læringsopfattelse 4 og 5. Den lærende er aktiv i sin begribelse af verdenen. Forskellen ligger i, at der her ikke kun er tale om begribelse, men også måder at tænke på. En anden forskel er, at fokus ligger på den omgivende verden. Denne læringsopfattelse ses først hos elever i 2.-3.g

6. At lære vil sige at ændre sin tolkning af omverdenen og derigennem ændre sig som person. Det man lærer, er en anden måde at se verdenen på, og at se anderledes på, at omverdenen ændrer dig. Det at lære ændrer den måde du ser dig selv på – du er ikke mere den, som ting sker for og med, men du er den, som får ting til at ske. Denne læringsproces ses ikke ofte i gymnasiet, da den forudsætter modenhed og livserfaring. (Marton & Booth, 1997, oversat til dansk af Dolin og Ingerslev, 2017)

Elever som omvendt følger en elevcentreret/læringsorienteret undervisning, vil i højere grad besidde en dybdeorienteret læringsstil, da underviseren:

- Stiller åbne spørgsmål uden noget forudsat "korrekt" svar, samt stiller opgaverne på en måde, at eleverne kan kontrollere, styre og sammenkæde, venter ofte med bedømmelse ved at acceptere alle svar neutralt og roser alle elevindlæg

Denne form for undervisning vil i højere grad medføre, at eleven får en læringsopfattelse inden for niveau 4-5. Her ønsker eleven i højere grad at tage aktiv del i at forme sin egen viden, ved at synsvinklen ligger hos det lærende subjekt og denne lærer at ændre siden viden for derigennem sin tolkning af verdenen.

Denne form for undervisning står i stærk kontrast til hvordan der traditionelt undervises i idrætsfaget. Ifølge idrætsforskeren Richard Tinning (2010) knytter den traditionelle undervisningsstil i idrætsfaget sig sammen med fagets militære oprindelse. Her er der som regel tale om en kommanderende stil, kendetegnet ved

en tilgang, hvor læreren (eller en dygtig elev) viser en bevægelse, læreren forklarer bevægelsen, eleverne afprøver den, og læreren retter eventuelle fejl. Selv om Tinning også understreger, at dette ikke er den eneste tilgængelige undervisningsstil, bevirker tidspres og klassestørrelser, at lærere ofte gør brug af denne stil.

Hvis vi sammenligner en sådan stil med de tre forskellige former for lærepositioner, passer denne til den *lærecentrede/indholdsorienterede* position, som også karakteriseres som *mesterlærerholdning*, hvilket har den konsekvens, at eleverne får en læringsopfattelse på niveau 1-3 inden for dette fag. Elever der starter til idræt i gymnasiet har ifølge denne teori derfor risiko for at have en læringsopfattelse, som befinder sig inden for niveau 1-3, da deres læringsopfattelse og forestilling om ideelle læringsmiljø, kan være konsekvens af mange års arbejde med faget i grundskolen eller i fritiden. Mange elever vil derfor kræve/forvente en anden undervisningstilgang end de elever der befinder sig inden for niveau 4-5. De to grupper vil ønske helt forskellige typer undervisning, valg af arbejdsformer og faglig sværhedsgrad. Det er derfor en vanskelig opgave at løse for læreren alene, og skabelsen af en formativ evaluering og feedbackkultur er noget ledelsen, lærerne og eleverne skal skabe i fællesskab (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b).

Dolin og Ingerslev konkluderer, at begge lærerpositioner har deres berettigelse, men at det fra et elevperspektiv vil være mest gavnligt at fremme den dybdeorienterede læringsstil, da den fremmer den tolkende læring. Denne teori er anvendelig i dette projekt, da den kan bruges i en analyse af, hvordan idrætslæreren giver feedback og evaluerer, og hvilke konsekvenser dette har for elevernes læring. Samtidig giver den også indblik i de udfordringer en lærer har, hvis der implementeres en evaluering og feedbackpraksis som er uvant for eleverne.

2.3.7 Konklusion på delafsnit:

Ud fra forskningen kan der optegnes to yderpositioner i forhold til hvilken undervisningstilgang, der skal anvendes i formativ evaluering og feedback. På den ene side er der nogle grene af forskningen, som mener, at der er nogle overordnede regler og principper, som underviseren kan lade sig inspirere af ud fra en praksisforankret og situationsbunden viden. På den anden side er der Hattie, som rangerer forskellige tiltag ud fra effektstørrelser, og ud fra dette kan idrætslæreren vælge de tiltag som skaber størst positiv effekt i forhold til formativ evaluering og feedback.

Underviserens forestilling og læringsopfattelse har også betydning for den udvalgte undervisningsstil. Elever har forskellig læringsopfattelse og studieadfærd i forskellige fag, hvilket også spiller en rolle, og det er derfor kompliceret at udvælge en undervisningsstil, som giver den mest optimale evaluering og feedback, men afsnittet demonstrerer, at nogle tilgange fremmer læring på nogle niveauer frem for andre, hvilket er anvendeligt i min analyse og diskussion.

Del tre:

INDSAMLING AF DATAMATERIALE OG ANALYSE

3 Metode

I dette afsnit redegøres for de metodiske valg, som er foretaget i udarbejdelsen af specialet. Først vil selve projektets udvikling blive præsenteret. Og derefter vil det blive redegjort for hvordan empirien er indsamlet og behandlet.

3.1 Forskningsdesign

Selve projektets undersøgelsesperiode er illustreret i figuren nedenfor for at hjælpe læseren med at danne sig et overblik.:



Figur 7: Figuren illustrerer projektets undersøgelsesperiode

Der blev først taget kontakt til gymnasielæreren 'Nikolaj'¹, som underviser i idræt C på stx og hf. Projektets ide blev præsenteret, hvorefter der blev givet adgang til feltet i to uger. Nedenstående to tabeller viser de observerede idrætstimer. Under projektet blev det også en mulighed at observere en anden idrætslærers undervisning, som også arbejdede på Søndre gymnasium og HF. Han kaldes i projektet

¹ Lærerne er anonyme i opgaven og selve gymnasiet kaldes 'Søndre Gymnasium og HF'.

'Bjørn' og underviste i nogle idrætslektioner sammen med Nikolaj, da begge deres klasser var slået sammen i et danseforløb.

	Mandag 30/9	Tirsdag 1/10	Onsdag 2/10	Torsdag 3/10	Fredag 4.10
1. modul				Idræt (1. hf)*	
2. modul		Idræt (1. hf)*		Idræt (stx – 2g) ²	
3. modul				Idræt (stx – 3g)	
4. modul					

Tabel 2: Nikolajs idrætstimer i uge 40. * Markerer at Nikolaj underviste sammen med en anden idrætsskollega, da deres hold var blevet slået sammen.

	Mandag 7/10	Tirsdag 8/10	Onsdag 09/10	Torsdag 10/10	Fredag 11/10
1. modul	Idræt (stx – 1g)			Idræt (1. HF)*	
2. modul		Idræt (1. hf)*			
3. modul				Idræt (stx – 3g)	
4. modul					

Tabel 3: Nikolajs idrætstimer i uge 41. * Markerer at Nikolaj underviste sammen med en anden idrætsskollega, da deres hold var blevet slået sammen.

Empiriindsamlingen bestod af observationer og interviews som blev indsamlet over to uger. Empirien fra observationer og samtaler blev efterfølgende bearbejdet og ud fra dataen blev der efterfølgende lavet et opfølgende semistruktureret interview, hvor der var taget udgangspunkt i udvalgte problemstillinger som var blevet observeret.

3.2 Videnskabsteori

Formålet med specialet er at undersøge hvilken formativ evaluering og feedback-praksis en idrætslærer har og hvilke problemstillinger der hænger sammen med dette arbejde i forhold til at få eleverne til at opfylde læringsmålene på idræt C. Men det var ikke tilfældet i starten af projektet. Der var fra starten af

² I denne idrætstime blev idrætslæreren Bjørn observeret.

undersøgelsen ikke rettet noget specifikt fokus på et emne eller en præcis problemstilling. Jeg tog ud til et gymnasium med et åbent sind og de problemstillinger som kommer til udtryk i opgaven, er fremsat ud fra hvad der er blevet observeret eller sagt. Der var derfor valgt en induktiv kvalitativ metode, da denne fremgangsmåde har kunne facilitere projektets nysgerrige tilgang til undersøgelsen. Primært arbejdes der i projektet med socialkonstruktionisme og fænomenologi, da denne tilgang giver anledning til at undersøge et fænomen uden at der er en bagvedliggende teori som agerer rettesnor for opgaven, samt at indsamlingen af empiri er foretaget gennem samtaler med idrætslærerne og sproget danner dermed baggrund for den nye viden.

Specialets fokus er således på idrætslæreren, og ifølge Brinkmann og Tanggard (2010) er dette en af styrkerne ved en fænomenologisk tilgang, idet jeg får adgang til hvordan bestemte fænomener, opleves fra idrætslærerens førstepersonsperspektiv. Antagelsen at en idrætslærer har nogle oplevelser i forbindelse med hans arbejde som kan undersøges og de er tæt forbundet med en person – nemlig det subjekt - som har oplevelsen. Og jeg skal som forsker prøve at være så fordomsfri og undgå at inddrage antagelser og teorier. Jeg skal så vidt muligt se verden med et nyt sæt øjne (Kvale & Brinkmann, 2009).

Socialkonstruktionismen benyttes i undersøgelsen fordi den sociale kontekst og sproget betragtes som et afgørende element til at skabe virkeligheden (Gergen 1985; Veik, 2008) og ud fra denne antagelse er empirien indsamlet gennem interviews og samtaler. Det er igennem sproget at idrætslærerens meningsforståelse af problemstillingerne, som omhandler formativ evaluering og feedback kommer til udtryk og som er fokus i specialet.

3.3 Valg af informanter og kontekst

Empiriindsamlingen krævede en respondent, som først skulle udvælges, på baggrund af deres evne til at besvare hvilke problemstillinger en idrætslærer oplever i gymnasiet. Nikolaj blev udvalgt som informant fordi han både underviste alment stx-idrætsklasser og også havde hf-idrætsklasser. Nikolaj underviser ved siden af

idræt også i matematik på stx. Både hf og stx ligger placeret på samme skole som kaldes: 'Søndre Gymnasium og HF'. Nikolaj har undervist på samme gymnasiale institution i 8 år.

Det var også en overvejelse at følge en anden idrætslærer, som udelukkende underviste på hhx, men der havde eleverne idræt som valgfag i 3.g og udgør derfor en relativ homogen størrelse. Det blev derfor vurderet at være mere interessant at følge en idrætsunderviser på stx, da det er et krav at alle elever skal til eksamen. Dette skaber en relativ mere heterogen blanding af elever på stx holdene, hvilket muligvis katalyserer flere problemstillinger, som en idrætslærer skal forholde sig til. På hf holdet har eleverne selv valgt at have idræt, frem for et andet kunstnerigt fag.

Under go-along interviewene med Nikolaj, opstod der situationer hvor andre idrætslærere også deltog i samtalerne og deres inputs indgår også i undersøgelsen.

3.4 Indsamling af data

For at besvare projektets problemformulering, og med afsæt i den videnskabsteoretiske tilgang, er en kvalitativ metode udvalgt til indsamling af empiri. Da det ville være umuligt at interviewe alle gymnasielærere eller observere alle idrætstimer overalt i Danmark, så var det nødvendigt at udvælge en idrætslærer, i en tidsbegrænset periode som så til gengæld bliver behandlet meget grundigt. Generelt kan man sige, at kvalitative metoders styrke ligger i, at den går i dybden med en problemstilling. Begrænsningen er til gengæld det snævrere grundlag for at kunne generalisere.

Nikolajs idrætslektioner er blevet fulgt over 14 dage under hans 'naturlige' arbejdsdag med de hverdagsoplevelser som hører med, som idrætslærer på et gymnasium. Idrætsundervisningen blev observeret samt de rammer og forhold idrætslæreren arbejdede under. Indsamlingen af empiri er foregået ved hjælp af go-along interview, observationer og et semistruktureret interview.

3.4.1 Go-along interviews og observation

Der er i projektet anvendt go-along observationer og interviews. Margeret Kusenbach (2003) har introduceret 'go-along' forskningsmetoden, som anvendes til at producere data om individers livsverden. Det er en forskningsmetode som kombinerer observationer og uformelle interviews og er derfor en hybrid mellem etnografisk observation og en interview-del. Go-along metoden er valgt fordi den følger en informants livsverden gennem personens 'naturlige' hverdag og på den måde udforsker deres strøm af oplevelser. Dette er relevant i dette speciale da jeg ville udforske en idrætslærers livsverden og undersøge hvilke udfordringer personen har i forhold til der hvor praksis udspiller sig. Man kan både observere informanten som vi kender det fra deltagerobservationer, men der er tilføjet interviews, hvor man kan stille spørgsmål løbende i situationer som relatere sig til problemstillingerne. Dette åbner også op for idrætsunderviserens egne tanker omkring det der sker. Ifølge Kusenbach lærer man mere om informantens livsverden ved at tage en mere proaktiv tilgang, hvor man både observerer og spørger ind til personens hverdagsoplevelser, hvilket ikke er muligt i et 'sit-down' interview. Sit-down interview er primært statiske møder og denne strukturering afskrækker de 'naturlige' og følsomme reaktioner fra informanten. Kort sagt adskiller interaktionsdynamikken og de fysiske begrænsninger i de fleste interviewmøder informanter fra deres oplevelser og praksis i 'naturlige' miljøer, hvilket er en ulempe, hvis man gerne vil forstå disse temaer (Kusenbach, 2003).

I praksis foregik go-along ved at jeg mødte ind om morgenen og mødte Nikolaj som jeg havde aftalt at skulle følge, og hermed var go-along forholdet etableret. Vi fulgtes til idrætshallen eller fodboldbanen og da jeg ankom, blev jeg observatør. Undervisningen blev altid indledt med at underviseren præsenterede mig, så eleverne vidste hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Så snart lektionen blev afsluttet fulgte jeg idrætslæreren tilbage til lærerværelset eller mod omklædningen. Dette gav mig en unik mulighed for at spørge ind til det jeg lige havde set, eller kunne stille uddybende opklarende spørgsmål.

Go-along viste sig også at have den fordel at jeg blev et 'accepteret medlem' af miljøet jeg undersøgte, hvilket skabte en unik adgang til andre informanter. Der

blev som sagt også fulgt en anden idrætslærer undervisningslektion på skolen, da den primære underviser jeg fulgte skulle have en matematik lektion imellem sine to idrætslektioner.

Samtalerne er blevet optaget på en mobil og er efterfølgende blevet genhørt, hvor emner som relaterer sig til problemformuleringen, er blevet transskriberet og efterfølgende kodet. I modsætning til det semistrukturerede interview foregik go-along interviewene uden interviewguide.

3.4.2 Deltagerobservationer

Der er i projektet også blevet brugt deltagerobservation som metode. Jeg har stillet mig fysisk i det fællesskab jeg gerne ville undersøge, med den hensigt at komme helt tæt på idrætsunderviserens praksis og erfaringer. Ambitionen var dermed at få indsigt i, hvordan samspillet og dynamikken udfolder sig mellem idrætslærerne og eleverne i konkrete undervisningssituationer på stx og hf, anno 2019. Det vil sige at man med observation som metode kan få adgang til en given praksis, som den tager sig ud i det øjeblik, hvor man som forsker befinder sig i feltet. Dette gav mig mulighed for at observere undervisningen og få indblik i hvordan idrætslæreren og eleverne agerede i praksis (Søndergaard & Henningsen 2000; Hastrup 2003). I mit tilfælde var der tale om en vekslen mellem 'passiv deltagelse' og 'moderat deltagelse' (Spradley, 1980). Når idrætslæreren underviste, så stod jeg i siden af lokalet lidt væk fra eleverne eller sad på en bænke langs væggen. Her var jeg 'passiv deltagende' ved at jeg observerede og tog feltnoter, og jeg forsøgte ikke at interagere med nogen, men jeg har heller ikke afvist at svare eller indgå i dialog, når der blev talt til mig. Styrken ved denne form, er at man ikke involveres i undervisningen og dermed er i stand til at tage noter og dedikere sig selv til undersøgelsen ved at notere. Men når der var tale om en overgang i lektionen og eleverne skulle have vandpause, spille kamp, arbejde i grupper og idrætslæreren bevægede sig rundt, så var jeg i højere grad 'moderat deltagende'. I disse situationer fulgte med idrætslæreren rundt i lokalet. Rollen som observatør var i forvejen bekendtgjort for alle. Jeg forsøgte at forholde mig så nysgerrig og åben som observatør, for at skabe bedre muligheder for at få øje på det uventede. I

nedskrivningen af notater er der anvendt et relativ ustruktureret observations-skema. Disse notater er efterfølgende blevet transskriberet og kodet.

3.4.3 Semistruktureret interview med underviser.

Der er også anvendt et opfølgende semistruktureret interview med Nikolaj. Det er en fordel at kombinere undersøgelsen med et semistruktureret interview, idet det kan give et bredere indblik, og komme i dybden med idrætsunderviseren livsverden for at uddybe hvad han opfatter som udfordringer og barrierer i forhold til feedback/evaluering af eleverne (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Det semistrukturerede interview består af specifikke spørgsmål som er opbygget ud fra en interviewguide (se bilag: XX), der fokuserer på bestemte emner med henblik på at indhente beskrivelser fra idrætsunderviseren som fortolkes (Steiner & Kvale, 2009).

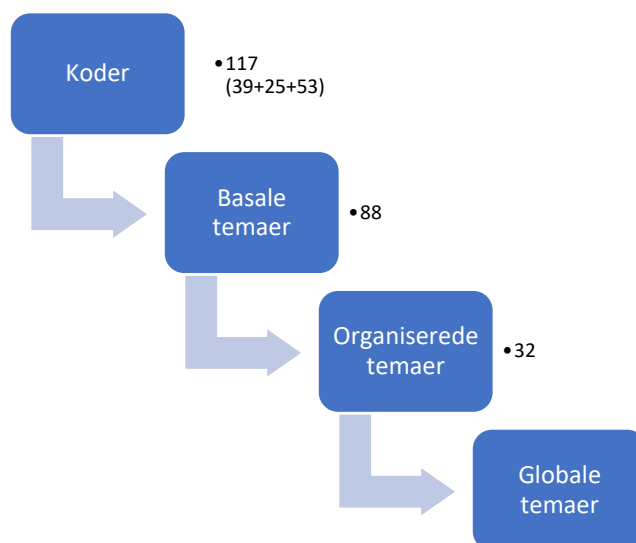
Denne interviewform foretrækkes, fordi guiden er mindre stiv og fast (Jones m.fl., 2013). Skønt hovedfokus er på de emneområder som jeg gerne vil undersøge, så er dagsordenen stadig fleksibel og afhænger af individuelle svar. Nogle svar dikterer ofte yderligere spørgsmål og genererer flere ideer og en anden formulering af spørgsmålene i processen med samtalen. (Jones m.fl., 2013). Dermed er det semistrukturerede interview anvendeligt i dette projekt da det har til formål at indsamle nuancerede beskrivelser af interviewpersonens livsverden med henblik på fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009).

Interviewet blev afviklet 3 uger efter genereringen af data fra deltagerobservation og go-alongs. Interviewet varede 53 min og blev optaget og efterfølgende transskriberet.

3.5 Tematisk netværksanalyse

Da der både er indsamlet data fra go-alongs, observationer og det semistruktureret interview, så der arbejdes med et relativt stort og komplekst datasæt. Den indsamlede data er blevet hentet ind i NVivo, som er et softwareprogram til kvalitativ dataanalyse, og jeg indledte en tematisk netværksanalyse (Attride-Stirling, 2001). Tematisk netværksanalyse blev valgt da det er en undersøgelsesmetode som identificerer, analyserer og beskriver sammenhænge og mønstre på tværs af de genererede data. Da metoden ikke knytter sig til allerede eksisterende teoretiske rammer, så argumenteres det for at den kan bruges inden for en række forskellige undersøgelsesmetoder da tilgangen til undersøgelsen er objektiv. Det betyder at de temaer som identificeres er bestemt ud fra data og ikke ud fra undersøgerens forforståelse. Efterfølgende er der udvalgt temaer som har relevans i forhold til problemformuleringen.

Figuren nedenfor illustrerer flowdiagrammet hvor de genererede data først blev til koder. Det samlede antal koder danner efterfølgende et netværk af *Basale temaer* som derefter danne et netværk af *Organiserede temaer* og afslutningsvis dannes der *Globale temaer*.



Figur 9: Flowdiagram som illustrerer processen i den tematiske netværksanalyse.



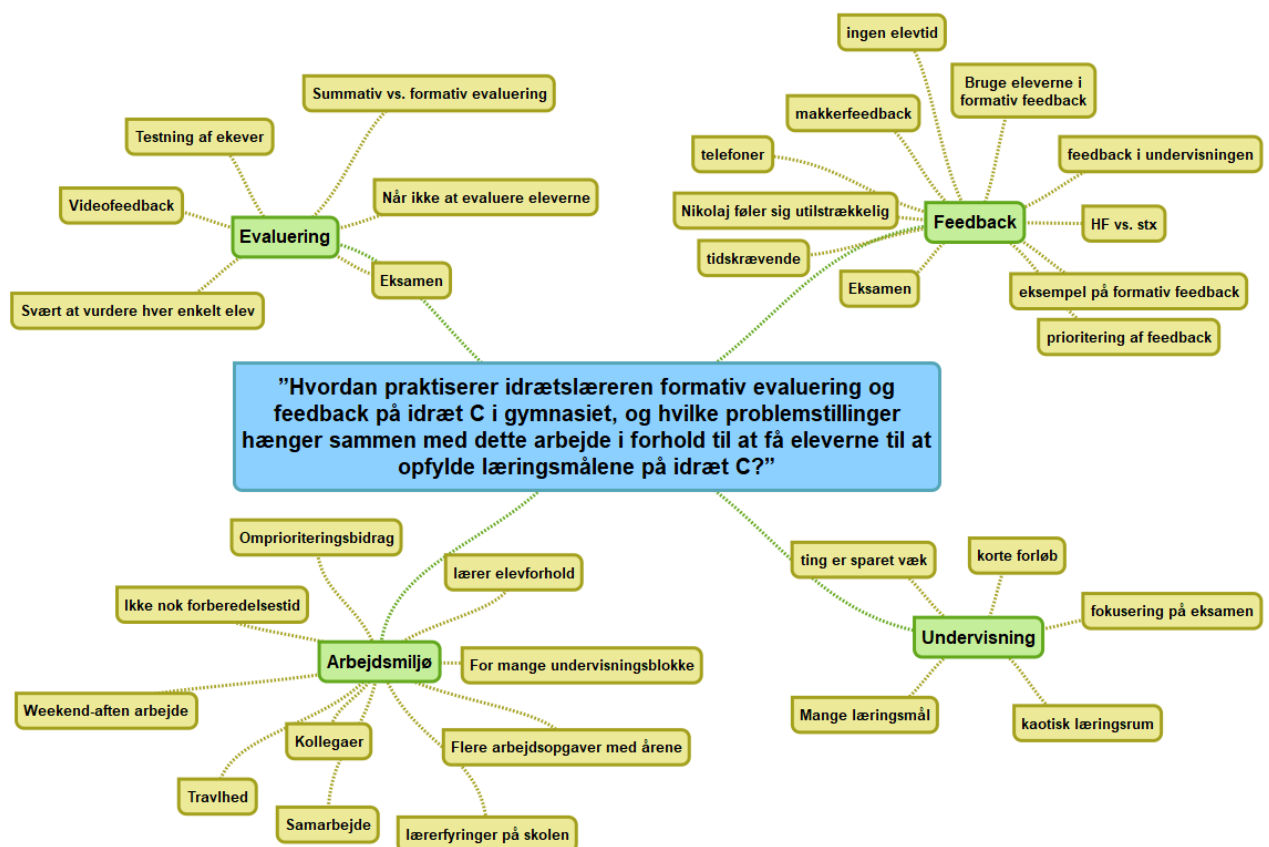
Figur 8: NVivo er en omfattende softwaresuite til organisering og analyse af data i en større undersøgelse. Systemet egner sig særligt godt til projekter med mange tekstdata, f.eks. interviews og lignende da det organiserer data i en projektfil og "koder" forbindelser med forskellige datatyper.

Selve analysen af empirien er foregået i tre trin:

1 trin: Den første proces foregik ved en reduktion af teksten samt ved at etablere de førnævnte netværk. I denne første proces er empirien blevet gennemlæst og undervejs er tekststykker blevet udvalgt som "koder". Tekststykkerne er blevet udvalgt til koder, hvis de potentielt kunne besvare projektets problemformulering eller underspørgsmål. Der er blevet udvalgt 39 koder fra go-along, 25 koder fra observation skemaet af idrætstimerne og 53 koder i det semistrukturerede interview, hvilket giver 117 koder i alt.

2 trin: Andet trin i den tematiske netværksanalyse er udført ved at gennemlæse min empiri igen, og beskrive og udforske de identificerede tematiske netværk. Jeg har dermed kunne opdage nye strukturer eller mønstre.

3 trin: I det tredje trin har jeg inddelt mine koder i et tematiske netværk som Attridge-Stirlings kalder Basic themes (Basale temaer), Organizing themes (Organiserede temaer) og Global Themes (Globale temaer). På baggrund af koderne er der blevet etableret 88 basale temaer. De Basale temaer er efterfølgende blevet organiseret i 32 organiserede temaer i programmet SimpleMind Pro (se figur X)



Figur 10: Figuren viser de 32 Organiserede temaer og de fire Globale temaer som er grafisk illustreret hjælp af programmet 'SimpleMind Pro'. De fire globale temaer er: 1) Evaluering 2) Arbejdsmiljø 3) Undervisning. 4) Feedback.

Disse 32 organiserede temaer er efterfølgende inddelt i fire Globale temaer på baggrund af problemformuleringen:

- Evaluering
- Arbejdsmiljø
- Undervisning
- Feedback

De Basale temaer, Organiserede temaer samt de Globale temaer udgør undersøgelsens tre tematiske netværk.

Jeg har valgt at udføre analysen på denne måde da det er forhåbentlig vil give et mere holistisk perspektiv på undersøgelsens resultater og sammenhængen mellem disse.

3.6 Metodekritik:

Dette afsnit indeholder en gennemgang af kritiske overvejelser af de faktorer som påvirker resultatet af undersøgelsen og på hvilken måde det påvirker undersøgelsen. For det er relevant at diskutere om opgavens resultater også vil gælde i andre kontekster, eller for andre informanter end lige netop dem som har deltaget i dette projekt. Projektets pålidelighed, gyldighed og gennemsigtighed vil også diskuteres og relateres til hvor stor betydning det har haft for konklusionen.

I mine to uger med indsamling af empiri, så var det ikke lige mange observationer for hvert undervisningsforløb. Dette har relevans for min analyse af idrætslærers formative evaluering og feedback; formativ evaluering og feedback er noget som sker løbende og derfor vil det have givet et mere fuldendt billede, hvis der var indsamlet data over et helt undervisningsforløb. Det tætteste jeg kommer på et helt undervisningsforløb, er danseforløbet med hf-holdet, hvor jeg har lavede 4 observationer ud af fem mulige.

Forløb	Klasse	Antal observationer
Boldbasis	1g (stx)	1
Fodbold	3g (stx)	2
Dans	2 år (hf)	4
Parkour	3g (stx)	1

En anden kritik af studiet er, at jeg fra starten af undersøgelsen ikke havde indsnævret mig ind på et bestemt område, men var åben for alle problemstillinger. Dermed var det ikke alle go-along samtaler eller spørgsmål i det semistrukturerede interview, som omhandlede projektets problemformulering.

En anden kritik i metoden er at der hovedsageligt kun indgår to idrætslærere. Derfor mangler der et større repræsentativt udsnit, for at mine resultater kan sige noget generaliserende om evaluering og feedbackpraksissen hos andre idrætslærere i Danmark.

Det var desværre ikke muligt at filme undervisningen, pga. nogle administrative udfordringer i forhold til persondataloven. Der er derfor kun optaget lyd og observeret med noter.

3.6.1 Pålidelighed

Jeg har i undersøgelsen været bevidst omkring at mine egne holdninger, fordomme og værdier har kunne have haft indflydelse på undersøgelsen. Denne bevidsthed var ikke rettet mod fuldstændig at eliminere det subjektive element, men derimod at erkende af at jeg som kvalitativ forsker er et "instrument" til empiriindsamlingen og at dette tydeliggøres, og medregnes som en forskningsbetingelse (Fog, 2001). Da jeg har arbejdet 8 år som idrætsunderviser i foreninger og på skoler, samt også er idrætsstuderende, så er min forforståelse naturligvis blevet farvet af min baggrund og de erfaringer, jeg har gjort mig og den viden jeg har opbygget gennem årene. Det var muligvis med til at gøre det nemmere for mig at sætte mig i idrætslærernes sted og forstå deres oplevelser, holdninger og den praksis de agerede i, og derfor har jeg potentielt 'godtaget' udtalelser for hurtigt, da jeg 'vidste' hvad de snakkede om, og dermed ikke kom tilstrækkeligt i dybden. Som et middel til at undgå dette har i de indledende analyser overvejet i hvilken grad mine spørgsmål, min fremtoning og min forskerrolle var med til at forme idrætslærernes respons.

Jeg har også anvendt en interviewguide som har dikteret samtaleens omdrejningspunkt forblev under emner, der havde relevans for besvarelsen af problemformuleringen. Og interviewudskrifter, observationer og transskriberingerne er blevet gjort tilgængeligt for læseren.

3.6.2 Gyldighed

Et andet vigtigt element af den kvalitative undersøgelse er gyldighed; I identifikationen af emner og begreber i analysen er det afgørende, at sandheden ikke fordrejes. Inddelingerne i den tematiske analyseproces skal være loyale for samtalen, så en forforståelse ikke er skyld i forkerte inddelinger, som ikke har sin begrundelse i empirien. Jeg har derfor løbende afprøvet gyldigheden i analysen, så mine forventninger og fordomme ikke alene har skabt emnerne og inddelingerne. Jeg har bestræbt mig på løbende at gribe informanternes virkelighed an på den måde, som er foregået i specialet.

3.6.3 Transparens

Transparens kommer i nærværende projekt til udtryk gennem hele metodeafsnittet. En tydeliggørelse af hvordan empirien er indsamlet og behandlet, samt hvilket videnskabsteoretisk ståsted dette er gjort ud fra, øger transparensen af nærværende undersøgelse. Jeg har gjort de foretagne interviews og observationer tilgængelige i bilaget, således at læseren kan verificere at de fremhævede citater er oprigtige og ikke taget ud af en kontekst og gør, at både pålideligheden og transparensen hæves. Jeg har også vist eksempler fra resultatbehandlingen og fremlagt illustrationer af de tematiske netværk som indgår i analysen.

Del fire:

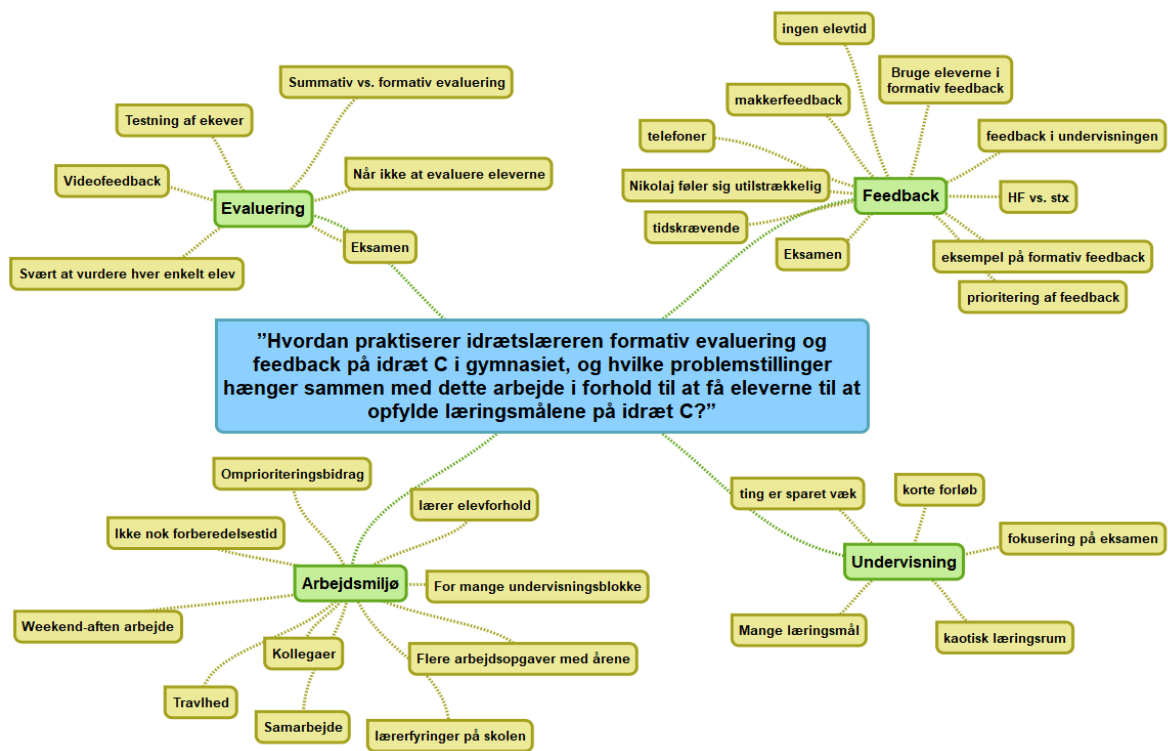
EMPIRISKE RESULTATER

4 Resultatafsnit

I dette afsnit præsenteres projektets resultater, som vil anvendes til at være besvare opgavens problemformulering: *"Hvordan praktiserer idrætslæreren formativ evaluering og feedback på idræt C i gymnasiet, og hvilke problemstillinger hænger sammen med dette arbejde i forhold til at få eleverne til at opfylde læringsmålene på idræt C?"*

4.1 Tematisk analyse

I den tematiske analyse er jeg kommet frem til fire globale temaer. Jeg har valgt at anvende størstedelen af dataet fra de tre globale temaer 'Evaluerings', 'Feedback' og 'Undervisning', da jeg vurderede temaerne i højere grad kunne besvare problemformuleringen. Jeg vil starte med at behandle resultaterne som er fremkommet af dataene fra de organiserede temaer, som hører under det globale tema 'Undervisning'.



Figur 11: Figuren viser de 32 Organiserede temaer og de fire Globale temaer som er grafisk illustreret hjælp af programmet 'SimpleMind Pro'. De fire globale temaer er: 1) Evaluering 2) Arbejdsmiljø 3) Undervisning 4) Feedback.

4.2 Undervisningstilgang

I gennemlæsningen af koderne, som hører til under det globale tema 'Undervisning', så omhandler flere af observationsnotaterne idrætslærerens undervisningstilgang på hf-holdet. Hf-holdet havde et stepdansforløb. Det er observeret, at idrætslærerne i undervisningen skiftevis fremviste de forskellige bevægelser, trin og serier for eleverne, som stod i rækker foran læreren. Eleverne lavede de samme bevægelser og fulgte underviserens tempo i takt til musik. Den ene underviser som ikke instruerede styrede musikken, eller gik rundt blandt eleverne. Nogle gange stoppede underviserne musikken og kom med generelle råd til hvordan eleverne kunne forbedre deres teknik og følge takten til musikken. Denne tilgang blev observeret i de tre første moduler og noget af fjerde modul. I den sidste del af fjerde modul arbejdede eleverne i små grupper, hvor de skulle lave deres egen

serie. I en go-along samtale, kommer Nikolaj ind på praktiseringen af undervisningen i stepdansforløbet:

Nikolaj: "Det er sådan lidt et specielt forløb det her med musik og bevægelse fordi altså... eller i hvert fald det her, fordi man som underviser når man er på, så gennemgår man et eller andet så er det 'monkey see, monkey do' agtigt, ikke også, hvorimod hvis det er pardans så kan man ligesom gå runden når de ligesom har øvet nogle trin og så kan de selv sætte dem sammen på en eller anden måde (...)"

(Go-Along 03.10.2019 - lydfil 1:2 - tid: 01:50)

Ud fra mine observationsnotater og go-along samtale med Nikolaj, vil jeg tolke, at Nikolaj og Bjørn i høj grad anvendte en instruerende undervisningsstilgang (også kaldet mesterlærer) på hf-holdet, hvor underviseren demonstrerede øvelsen, eleverne observerede og lærte bevægelserne, mens underviseren løbende rettede eventuelle fejl i plenum.

I mine observationsnotater for stx-klasserne var dette i mindre grad tilfældet. På fodboldforløbet var det meget vekslende i løbet af undervisningen. Nogle gange fik eleverne udfordringer i mindre grupper, som de skulle løse i fællesskab eller konkurrere imod andre hold. Her gik Nikolaj mellem grupperne og vejledte eleverne. Andre gange satte han en øvelsesbane op, som han demonstrerede og derefter lavede eleverne de tekniske øvelser, som han havde vist. Jeg vil derfor argumentere for, at der hovedsageligt blev anvendt en mesterlærertilgang på hf-holdet, mens det var en mere vekslende tilgang på stx holdene. I forhold til feedback, var det kun enkelte gange at eleverne blev sat i grupper, hvor de efterfølgende gav hinanden feedback. Men det var uden et stilladseret skema og skete på elevernes eget initiativ. Det var i høj grad underviserne som gav feedback til eleverne, eller eleverne selv som opsøgte underviseren, for at få feedback.

4.3 Øget fokusering på eksamen og mindre valgfrihed

I mine observationer af hf-holdet, henviste Nikolaj og Bjørn flere gange til den praktiske eksamen. Eleverne skulle også skrive fokuspunkter ned fra

undervisningen i deres drejebog, som inspiration til eksamen. Da undervisningen var færdig, spurgte jeg, hvad formålet med drejebogen er:

Bjørn: "Det bliver meget eksamensrettet. Altså det bliver virkelig meget "Hvad skal vi lave til eksamen". Altså hvad forventer vi, at eleverne skulle kunne vise til eksamen. Det er meget tydeligt, hvad det er for nogle mål, vi bedømmer jer på til eksamen. Som Nikolaj også snakke om 'Kan i gå i takt til musik' 'får i brugt armene'

Bjørn: "Hvis nu man sammenligner med andre fag, så synes jeg ikke at der er plads til at lave alternative ting. Man skal være skarp på forløbene. Hvad er det lige præcis, jeg skal nå hver gang. Så skal jeg nå at gennemgå give and go i basketball eller noget andet, og det skal jeg være færdig med, da jeg kun har denne her gang. Det gælder jo mere eller mindre alle fag, at det har ændret sig lidt. Vores lærerplaner bliver mere og mere udspecificeret

(Go-Along 01.10.2019 - lydfil 4:4 - tid: 28:46) & (IBID: 29:55)

Ud fra idrætslærerens udtagelser tolkes det, at idrætslæreren opfatter at idrætsfaget er blevet meget eksamensrettet. I forhold til bedømmelse vurderes det om eleven kan gå i takt til musikken eller får brugt armene rigtigt. Bjørn nævner også, at der i undervisningen ikke er plads til at lave alternative ting. Dette spørger jeg nærmere ind til:

Bjørn: "Fra da jeg var vikar i 2008 og nu kan jeg mærke kæmpe forskel. (...) Inden eksamen kom til, kunne man køre sådan nogle forløb hvor der var blandet boldspil, hvor eleverne blev introduceret til alt muligt underligt f.eks. Kin ball, Goalball og sådan noget. Det kan ikke rigtig give mening i forhold til eksamen og sådan noget rigtig mere.

Nikolaj: "Nej, vi kan ikke eksperimentere på samme måde mere. Men alligevel så skal vi på STX kun have 6 forløb som vi skal opgive 2 fra hver, så der er trods alt nogen vi kan smide i havnen. Vi kan jo godt køre et eller andet bordtennis eller et eller andet. Det er mere her (HF) der er vi helt lost. Her har vi ingen chance.

(Go-Along 01.10.2019 - lydfil 4:4 - tid: 29:55) & (IBID - tid: 29:55)

Bjørn giver udtryk for, at der tidligere har været frihed til at lave alternative forløb, som ikke længere giver mening at lave i forhold til eksamen. Nikolaj mener også, at muligheden for at eksperimentere er mindsket, men at det stadig er muligt på stx. Dog er det ikke længere muligt på hf.

4.4 Idræts kaotiske læringsrum som barrierer for formativ evaluering og feedback

I et andet organiseret tema med navnet 'kaotisk læringsrum' som også hører under det globale tema 'Undervisning', er der data fra mine observationer af fodboldforløbet (3g) og boldbasisforløbet (1g) som foregik udenfor. Nikolaj havde opstillet flere øvelser på en stor fodboldbane. Han igangsatte øvelserne og blev nogle gange nødt til at stoppe øvelserne for at give instruktioner/rettelser. Han blev nogle gange nødt til at råbe højt. Eleverne var spredt ud over fodboldbanen. Nogle gange skulle reglerne også gentages. Nogle gange samlede han også eleverne i en rundkreds om sig selv. Jeg spurgte ind til denne episode i det semi-strukturerede interview:

Nikolaj: "Og så synes jeg, læringsrummet er meget mere kaotisk, end det er i en klasse, hvor folk sidder på deres pladser, og jeg kan gå rundt og kigge, hvad hun har regnet, og jeg kan gå 30 cm til højre, og så kan jeg kigge på, hvad Sofie hun har lavet, og hvordan det går hende og hjælpe hende videre med sit, og stille opklarende spørgsmål. Men ude på fodboldbanen der er folk i øst og vest (...) Læringsrummet er mere kompliceret eller er meget større, mere kaotisk"

(Semistruktureret interview – tid 21:43)

I overstående citat tolkes det at idrætslæreren oplever, at det er en udfordring at evaluere og give feedback i idræt, da læringsrummet er kaotisk. Han oplever at det kan være svært at have øje for alle eleverne, da de er fordelt på et stort område. Han vurderer, at det er nemmere at være tæt på eleverne i sin matematikundervisning, hvor eleverne sidder tæt på hinanden.

4.5 Korte forløb opleves som barrierer for formativ evaluering og feedback

Det organiserede tema 'korte forløb' som hører til det globale tema 'Undervisning' indeholder bl.a. interviewsamtaler med Nikolaj omkring forløbenes længde og hans mulighed for at give formativ feedback:

Nikolaj: "Så hvis jeg har parkour i 6 blokke jamen, så synes jeg det er hektisk i forhold til at jeg både skal nå at kigge ordentligt på hver enkelt person og give dem en eller anden formativ feedback, hvor de lige som kan forbedre sig fremadrettet for samtidig at skulle sørge for at jeg også har et overblik over hvad de rent faktisk kan" (...) det gør bare at en-til-en med eleven, hvor jeg kan vurdere og give feedback den er bare kort, for hver eneste ting" (...) "I matematik kan man sige, det de kan i integralregning, det kan de sikkert også i differentialregning og det kan de også i differentiaalligninger osv. osv. altså emnerne minder relativt meget om hinanden, så jeg ved hvor eleven cirka ligger henne hele tiden." (...) "Men når jeg går fra parkour til step, og hvis jeg så ikke har fået set mine elever ordentligt på de der seks blokke, det kan være at eleven var syg i to af dem, så har jeg kun haft fire blokke til at vurdere eleven og give formativ feedback eller hvad nu... jamen så er jeg bare på røven. Så blokkens længde eller forløbenes længde er meget kortere og de er så væsentlig forskellige".

(Semistruktureret interview – tid 21:43)

I dette citat udtrykker underviseren, at der ligger en ekstra udfordring hos ham som idrætslærer, idet idrætsforløbene opleves korte, da det enkelte forløb inden for et færdighedsområde er væsentligt anderledes inden for et andet færdighedsområde. Han sammenligner med matematikundervisningen, hvor det er lettere at vurdere elevens niveau, da kompetencerne minder meget om hinanden. På idræt oplever han udfordringer med at give eleverne en ordentlig formativ feedback inden for de forskellige kompetencer, som eleverne skal nå at lære. Og hvis en elev f.eks. ikke kommer til to blokke i et forløb, oplever han, at det er svært at hjælpe den enkelte elev med at nå målene, da der ikke er anvendt tilstrækkelig formativ feedback.

4.6 For mange komplekse læringsmål opleves som barrierer for evaluering og feedback

I det organiserede tema 'læringsmål' giver Nikolaj i det semistrukturerede interview udtryk for hans holdning til læringsmålene i sammenhæng med, hvordan han skal evaluere og give feedback til eleven:

Nikolaj: "Hvordan synes jeg deres afleveringer er, hvordan er deres lange afleveringer, hvordan er deres boldkontrol med at dribble? Hvordan er deres skud på mål, kan de slå et indlæg, kan de fungere i en taktisk sammenhæng? Har de styr på at skabe bredde, spille i dybden? Kender de formationerne i fodbold? Alle dem skal jeg have vinget af og det er mange forskellige kompetencer i virkeligheden, som jeg synes, jeg skal vurdere for hver person, hvorimod i matematik, hvis jeg går derind så kan de differentiere og så kan jeg give dem nogle opgaver og så kan jeg gå rundt til dem og hjælpe dem. "Det kunne de godt, eller det kunne de ikke", så jeg synes det er meget nemmere at vurdere, og jeg har uendelig lang tid til at vurdere det på. Her i idræt er der utrolig kort tid på rigtig mange ting jeg skal vurdere ()

(Semistruktureret interview – tid 41:43)

Hertil giver underviseren udtryk for de mange praktiske og teoretiske kompetencer, som en elev skal kunne mestre inden for fodbold. For at give feedback til eleven skal han dermed forholde sig til de mange forskellige kompetencer, og det oplever underviseren at have svært ved. Underviseren sammenligner situationen med hans matematikundervisning, hvor det opleves at være nemmere og enklere at vurdere eleven, da det er hurtigere at forholde sig til om en elev kan regne et regnestykke ud. Imens er der på idræt mange forskellige ting, som skal vurderes og på langt kortere tid.

4.7 Svært og tidskrævende at give feedback til alle elever

Et af de organiserede temaer med navnet 'tidskrævende' som hører under det globaliserede tema 'Feedback', havde flere koder som omhandlede idrætslærerens feedback til eleverne på fodboldforløbet (3g) og boldbasisforløbet (1g). I mine observationer havde jeg bl.a. noteret, at Nikolaj havde inddelt eleverne i to grupper til fodbold (drengene og pigerne), hvor Nikolaj måtte løbe frem og tilbage mellem de

to fodboldhalvdele. I vores efterfølgende go-along samtale efter undervisningen, gav Nikolaj udtryk for evaluering samt feedback til eleverne i løbet af undervisningen:

Nikolaj: "(...) der går meget tid, synes jeg, med at organisere det og få øvelserne til at køre, og så synes jeg at der er for lidt tid til og, nogle gange at give feedback, men også at evaluere på deres præstationer på en eller anden måde" (...) "Så handler det måske bare om at få øvelsen til at fungere, inden jeg kan begynde at give formativ feedback, og det når jeg så at gøre ved tre af dem, fordi så skal vi videre"

(Go-Along 07.10.2019 - lydfil 3:3 - tid: 22:55)

Underviseren giver her udtryk for at selve aktiviteterne i idræt tager lang tid at igangsætte og organisere, og når eleverne er igangsat, skal aktiviteterne løbende justeres, og i dette forløb, når han kun at give feedback til nogle enkelte elever. Det tolkes derfor, at idrætslæreren oplever en udfordring med at give en større del af eleverne feedback, da der går meget tid med at organisere og få øvelserne til at køre.

4.8 Underviseren prioriterer at give feedback til de udfordrede elever

Nikolaj havde som sagt opdelt eleverne i grupper, så pigerne spillede på den ene halvdel af fodboldbanen og drengene på den anden halvdel. I en stor del af tiden var Nikolaj på pigernes halvdel, og vi snakkede også om dette valg efter timen i forhold til hans feedback:

Nikolaj: "Nej du kan godt se at sådan en undervisning som den her, altså hvis pigerne skal have det maksimale ud af det, så skal jeg nærmest være her hele tiden, det kan du godt se i forhold til bare at de har en nogenlunde ide om hvordan man skal flytte sig altså. Men jeg bliver også nødt til at følge med hvad der foregår deroppe ved drengene. Jeg synes godt nogle gange, at man kan føle sig utilstrækkelig på en eller anden måde, fordi der er et så stort areal, man skal flytte sig på."

(Go-Along 03.10.2019 - lydfil 5:7 – tid 15:10)

Det antydes ud fra citatet at underviseren føler sig nødsaget til at prioritere hvem af eleverne han vil give feedback og evaluere, da der ikke er tid til at tilse alle eleverne lige meget. Han vælger at blive ved pigerne, da han har den opfattelse, at de i større grad har brug for hjælp, men han føler sig også utilstrækkelig, da han gerne vil følge med hos drengene.

4.9 Ingen elevtid på idræt C, som barriere for feedback

Det organiserede tema 'ingen elevtid' som hører under det globale tema 'Feedback', indeholdt interviewsamtaler, som omhandlede elevernes elevtid. I interviewet omtaler Nikolaj manglen på elevtid i forhold til feedback:

Nikolaj: "Men igen skal man huske, der er ingen elevtid på idræt C. Så jeg kan ikke give dem en aflevering for det, det skal være en del af en lektie som de skal lave og så kan produkterne også... altså de kan ikke være i kæmpe stor omfang, for de kan ikke få timer for det. Jeg vil heller ikke have ekstra arbejde med det, når jeg har så travlt som jeg har med det. Så det er ikke sådan at jeg siger, i laver bare den video der og så giver jeg en a4 side feedback omkring hvad jeg tænker om videoen. Det kunne være et fint drømmescenarie, men den tid har jeg ikke, og den forberedelse har jeg brugt. Så tit er det hverdagen der rammer os, kan man sige, i en eller anden grad, at det ikke kan lade sig gøre"

(Semistruktureret interview – tid 25:19)

Det fremgår at underviseren føler sig begrænset i sit feedbackarbejde ved at eleverne ikke kan lave hjemmeopgaver på idræt C, som han derefter kan give feedback på. Og selvom eleverne fik elevtimer til at lave produkter, så mener underviseren ikke at det ville være muligt at finde tid til at give eleverne feedback på grund af, at der ikke er afsat nok forberedelsestid til underviseren.

4.10 Sværere at give feedback på stx vs. hf

I det organiserede tema 'hf vs. stx', der hører under det globale tema 'Feedback', så udtrykker Nikolaj sin mening om forskellen mellem hf og stx, i forhold til hvordan eleverne modtager feedback:

Nikolaj: "Jeg kan rigtig godt lide at der er, er der ikke noget de ikke kan finde ud af, om det så end er idræt eller matematik, så siger de det bare, eller det gør de ikke alle sammen, men det er der nogen der gør "det forstår jeg ikke noget af, kan du ikke lige prøve at hjælpe mig, det forstår jeg ikke". Hvorimod det kan der være mange andre fra stx som måske kan være bange for, fordi så kan det være de tænker "åh åh! Røg jeg en karakter længere ned". Og sådan tænker de. Helt sikkert mange af dem. Så man er bange for at bede om hjælp og når de siger noget der er forkert, så tænker man "fuck man, der dummede jeg mig, nu kan det have indflydelse på min karakter". Og det synes jeg er et rigtig skidt læringsrum at være i, altså, det bryder jeg mig ikke om, så jeg vil gerne arbejde mod at folk kan frit spørge om, hvad de har lyst til og begå de fejl, de vil, fordi som jeg siger til dem, hvis vi finder ud af de fejl, så kan vi lære af dem.

(Semistruktureret interview 30.10.2019 – Tid 30:02)

Det fremgår at Nikolaj ser en fordel ved hf-holdet fordi eleverne er mere villige til at bede om hjælp. Han mener, at de i mindre grad har taktiske årsager til at spørge om hjælp, sammenlignet med stx holdene, hvor de får årskarakter. Og det skaber et skidt læringsrum, når eleverne ikke spørger om hjælp.

4.11 Test og prøver

I det organiserede tema 'testning af elever', som hører under det globale tema 'Evaluerings', så er der observationsdata fra en fodboldlektion med 3g klassen, hvor eleverne skal lave en Coopertest, hvor de kunne inddrage dataene i deres træningsprojekt. Træningsprojektet var den eneste obligatoriske skriftlige opgave som eleverne skulle skrive på stx. Følgende citat er data fra go-along

samtale efter en boldbasistime, hvor jeg spørger ind til Nikolajs praktisering af summativt og formativ evaluering af eleverne.

Nikolaj: "Mange af dem (eleverne) er lidt i tvivl om, hvad de bliver vurderet på i idræt. Det kan jeg også godt forstå, og nogle gange tror jeg også, at vi er for dårlige til at sige det. Så gør man bare et eller andet ikke også, i stedet for at sige 'jeg vurderer dig sku på om du er god til at, hvordan fungerer din taktiske situation, om du gør dig selv spilbar, skaber du noget bredde og dybde i spillet. Men selvfølgelig også om du kan lave det indersidespark, lave det der clearslag holder du rigtig på ketcheren, har du siden til nettet', hvad fanden ved jeg.

(Semistruktureret interview – tid 27:04)

I citatet udtrykker underviseren, at han selv føler, at der er plads til forbedring, da han ikke altid gør det helt klart for eleverne, hvad de bliver vurderet på. Han har tidligere anvendt tests og prøver, som eleverne skulle lave, men det er noget som han er hoppet fra, hvilket udtrykkes i følgende citat:

Nikolaj: "Jeg har prøvet hvor jeg afholder tests og prøver og sådan nogle ting" (...) Det er noget jeg er hoppet lidt fra. Det er også fordi så bliver det lidt sådan noget. Det bliver bare en blok der går, kan man sige, hvor eleverne ikke laver noget et eller andet sted altså. Hvor man bare repeterer og så er der en prøve ud af det. (...) Jeg synes lidt, at jeg spilder min tid. Og så kan jeg igen, ligesom jeg sagde den anden dag, så kan jeg ikke så godt lide det der fokus på karakterræset og de der ting. Jeg vil egentlig gerne have, at vi fokuserer på at lære et eller andet, og så får man en karakter i sidste ende, fordi jeg forhåbentlig har kigget ordentligt til dem og ved hvad for en karakter, de skal have. Det synes jeg nogle gange godt, at jeg godt kan blive bedre til. Men jeg har egentlig ikke rigtig lyst til at bruge tid på det.

(Semistruktureret interview – tid 25:51)

Ud fra citatet fremgår det, at underviseren er hoppet fra at lave test og prøver, da han føler, det er spild af tid og eleverne bare repeterer. Han forbinder også testningen af eleverne med at give eleverne karakter og karakterræs kulturen, hvilket han gerne vil undgå, da han hellere vil prioritere, at eleverne fokuserer på at

lære noget. Yderligere fremgår det, at han opfatter prøver og test som en vurdering af eleverne.

4.12 Travlhed

Mange af de organiserede temaer som hører under det globale tema 'Arbejds-miljø' omhandler hvor travlt der er på arbejdet. En stor del af dataet er fra observationer, hvor det noteres at Nikolaj har travlt på arbejdet. Han skal nå mange ting, og hans pauser bliver brugt på at planlægge undervisning med kollegaer, klargøre materialer til næste time eller klæde om fra idræt til matematik. Der er også data fra mange go-along samtaler, og i følgende forklarer Nikolaj hvilken betydning, det har for undervisningen:

Nikolaj: "Nogle gange bliver man i hvert fald, når man vælger et forløb og sådan nogle ting, nødt til at vælge de nemme løsninger altså. Man kan ikke opfinde den dybe tallerken, det er der simpelthen ikke tid til. Jeg irriterer mig over det nogle gange. F.eks. sådan noget med danseforløbet, der kunne jeg godt tænkte mig snart at køre et hip/hop forløb, men det kræver bare, at jeg skal bruge rigtig meget tid på det. Og det vil jeg egentlig gerne, men jeg har ikke tid. Jeg bliver nødt til at øve mig, så det kan jeg ikke ryste ud af ærmet. (...) Og det er super irriterende, for nogle gange vil man jo gerne lave noget som er innovativt og anderledes osv. Men altså du kan godt se sådan et skema der, hvor jeg skal undervise alle de der blokke, og jeg skal rette matematik afleveringer samtidig, altså hvad fanden skal jeg gøre ik?"

(Go-Along 10.10 - lydfil 8:14 – Tid 04:40 & Go-Along 03.10 - lydfil 1:2 – 13:00)

Der gives i citatet udtryk for, at Nikolaj føler, at der ikke er tid nok at lave nye undervisningsforløb, som bl.a. er innovative og anderledes, da det kræver meget tid. Han skal bl.a. øve sig og det er ikke muligt, da han har mange undervisningsblokke i et presset skema, og han skal samtidig rette opgaver. Derfor er han nødt til at vælge de nemme løsninger, når han vælger forløb.

4.13 Ønske om mere kollegial sparring

Det organiserede tema 'Kollegaer', som hører under det globale tema 'Arbejds-miljø', så er der data fra det semistrukturerede interview der omhandler Nikolajs samarbejde med de andre idrætskollegaer.

Nikolaj: "Altså, jeg synes at, så travlt, som vi har, så er der måske ikke helt så meget formaliseret samarbejde, som jeg nogle gange godt kunne tænke mig, at vi havde. Det har vi måske en til to gange om året, hvor vi har en halv dag. Altså to blokke af halvanden time eller sådan noget, hvor vi underviser hinanden. (...) Vi har også haft noget på et tidspunkt, hvor vi har snakket lidt omkring testning og eksperimenter og sådan noget (...) jeg vil sige, der er stadig mere viden i gruppen, som jeg synes bliver bragt for lidt i spil."

(Semistruktureret interview – tid 12:15)

Det fremgår, at underviseren gerne ville have afsat mere tid af til at sparre med sine idrætskollegaer. I de timer de har haft sammen, har de undervist hinanden og snakket om evalueringsformer i form af f.eks. testning. Underviseren kunne godt tænke sig at der var afsat flere timer til dette, da han vurderer, at der er viden i gruppen, som bliver bragt for lidt i spil. Men han vurderer også, at det kan være svært at finde tid til det i en travl hverdag.

Delkonklusion:

Jeg har i min empiri fremstillet hvordan idrætslæreren på forskellig hvis praktiserer formativ evaluering og feedback eller mangel på samme. Der er i den forbindelse fundet frem til en række problemstillinger. Problemstillingerne har været mange, og jeg har derfor været nødt til at fravælge nogle i mit diskussionsafsnit på grund af opgavens omfang.

Del fem:

TEORETISK PERSPEKTIVER PÅ EMPIRISKE TE- MAER

5 Diskussionsafsnit

I dette afsnit vil resultaterne blive analyseret og diskuteret ud fra den forskning, som er blevet behandlet i teoriafsnittet. Jeg har valgt ikke at behandle alle resultaterne i diskussionsafsnittet, men i stedet udvælge stykker på grund af opgavens omfang.

5.1 Udgør idrætsfagets rammer en ekstra udfordring i forhold til målsætningen om at styrke evaluering og feedback i gymnasieskolen?

I resultatafsnittet blev det behandlet at idrætslæreren oplevede at det var svært at evaluere og give feedback til eleverne, da idrætsfaget var et kaotisk læringsrum med mange elever. En anden udfordring var at undervisningsforløbene var for korte (5 moduler på hf og 6 moduler på stx) og hvert forløb havde mange komplekse læringsmål, som der skulle evalueres og gives feedback på. Der var samtidig heller ikke afsat elevtid, så eleverne kunne lave hjemmeopgaver som idrætslæreren kunne give feedback på.

Når man sammenligner disse resultater med den nye gymnasiereform- og daværende Uddannelsesminister Mette Rissager målsætning om at styrke den løbende evaluering og feedback gennem fremadrettet individuel vejledning for den enkelte elev, så kan man diskutere om denne målsætning har hold i virkeligheden? Kan det i praksis lade sig gøre at give eleverne en individuel evaluering og vejledning i idræt, eller er dette en utopi?

Jeg vil i de følgende afsnit gå dybden med denne diskussion, ved at analysere og diskutere (1) idrætslærerens undervisningstilgang (2) den eksisterendes forsknings resultater og anbefalinger (3) Den nye eksamensforms påvirkning på evaluering og feedback (4).

5.2 Hvordan kan forskningen anvendes i forhold til nævnte problemstillinger?

Ud fra forskningen er der flere forskellige tiltag som i teorien vil kunne hjælpe underviseren med at opnå gymnasiereformens ambition. I resultatafsnittet blev det fremlagt at idrætslæreren "*følte sig utilstrækkelig*" i arbejdet med at evaluere og give feedback til alle eleverne. Som en konsekvens deraf prioriterede han at hjælpe de mest udfordrede elever. Ved at tage udgangspunkt i Hattie og Timperley feedbackmodel, så er det muligt at analysere hvordan de mener feedbacken skal praktiseres og det vil diskuteres om det kan fungere i praksis.

5.2.1 Større ansvar til eleverne

Feedbackmodellen er bygget op omkring at eleven tager del i sin egen læringsproces. Argumentet for at give mere ansvar til eleverne i forhold til evaluering og feedback er for første fordi, de vil lære at arbejde på et højere læringsniveau (niveau 4-5). Derudover vil det i teorien frigøre noget af ansvaret fra Idrætslæreren, da det ikke forventes at han giver eleverne feedback, men i stedet faciliterer en feedbackkultur som fremmer elevernes egen læringsproces.

5.2.2 Inddrag den enkelte elev i læringsprocessen

I Hattie og Timperleys feedbackmodel er målsætningen at reducere afstanden mellem elevens nuværende niveau og elevens ønskede niveau. I modellen får eleven et større ansvar ved at tage aktiv del i deres egen feedbackproces bl.a. ved hjælp af de tre feedbackspørgsmål og læreren skal gennem spørgsmål stimulere eleven til at være undersøgende og udforskende. Dermed bruges eleven som en

vigtig læringsressource. Ved hjælp af feedbackmodellen skabes der dermed en formativ arbejdsmåde, hvor eleverne får muligheden for at udvikle sig, og i måske højere grad få mere feedback. I forhold til Dolin og Ingerslev didaktiske trekant, så passer feedbackmodellen til den *elevcentrede/læringsorienterede* tilgang som i højere grad er i overensstemmelse med en konstruktivistisk læringsopfattelse. I denne læringsopfattelse er grundsynet, at det er gennem elevens egen aktivitet med de behandlede problemer, at læringen foregår.

Ved at anvende Marton & Booth seks læringsopfattelser som analyseredskab så kan man argumentere for at eleven vha. feedbackmodellen vil praktisere en forståelse af læring som befinder sig på læringsniveau 4-5, hvorimod en lærecentreret/indholdsorienteret undervisning træner elevernes studieadfærd og opfattelse af læring på niveau 1-3.

Dog kan man argumentere for at idræt har en ekstra udfordring i implementeringen af feedbackmodellen, i forhold til andre fag. Som det blev behandlet i teori-afsnittet (afsnit 2.3.6) så har elever forskellige læringsopfattelser i forskellige fag. Idrætsfaget har traditionelt været karakteriseret som en lærecentreret/indholdsorienteret undervisningstilgang (Tinning, 2010). Mange af eleverne vil ud fra denne overbevisning derfor forvente en mesterlærerorienteret tilgang ud fra en læringsopfattelse 1-3, hvor læreren som bærer af fagligheden evaluere og giver dem feedback (Dolin & Ingerslev, 2017). Det kan for mange elever derfor være uvant og nyt for dem at tage aktiv del i at forme deres egen viden, da de ikke har arbejdet med læringsopfattelse 4-5 i idræt tidligere. Det udgør en potentiel risiko for at eleverne i starten kræver/forventer en anden evaluering og feedbackmetode end den idrætslæreren anvender. Det kan derfor argumenteres for at det kan være en ekstra vanskelig opgave at implementere Hattie og Timperleys ønske om at gøre eleverne selvstændige i deres egen læringsproces, fordi det er så fremmed og nyt for dem i en idrætssammenhæng.

Derfor vil det tage tid at lære eleverne "at lære at lære". Læreren må derfor tilrettelægge undervisningen, så eleverne oparbejder kompetencer til "at lære at lære"

(Andreasen, 2013). Denne evaluering og feedbackkultur, kan idrætslæreren ikke forvente at implementere alene. Ifølge forskningen, kræver det både ledelsen, lærerteamet og eleverne samarbejder om at skabe en formativ evaluering og feedbackkultur (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b). Og for den enkelte lærer kræver det også meget forberedelse at planlægge en systematiseret evaluering og feedback i sin undervisning. Tankesættet omkring evaluering er, at evaluering er en integreret del af undervisningen og et centralt element i lærerens forberedelse til den efterfølgende undervisning.

Dette skaber en ny udfordring, da idrætslæreren i resultatafsnittet (afsnit 4.12) følte sig presset i sin hverdag og udtrykte at det f.eks. var en stor opgave at forberede nye forløb. Så hvor realistisk det vil være at give idrætslæreren endnu flere arbejdsopgaver? Det er derfor et omfattende projekt at skabe sådan en evaluering og feedbackkultur, og det kan derfor argumenteres for at det i praksis ikke er muligt pt. I forhold til hvor travlt idrætslærerne har. Det er derfor ikke nogen nem og ligetil sag at implementere Hattie og Timperleys model og det kan diskuteres om idrætsfaget har en ekstra udfordring, da mange elever har en læringsforståelse i idrætsfaget som ikke passer til Hattie og Timperleys læringsniveau.

5.2.3 Peer feedback

En anden måde idrætslæreren kan give mere feedback på er ved hjælp af peer feedback.

Peer feedback muliggør følge forskningen, at eleverne får mere feedback, end hvis de kun får feedback fra deres lærer, da eleven ikke behøver at vente. Feedbacken kan i nogle tilfælde også være mere modtagelig når den kommer fra en klassekammerat frem for en lærer. Samtidig styrker peerfeedback elevernes faglige indsigt og feedbackkompetencer (Kjærgaard & Jørgensen, 2017). Omvendt kan feedback mellem elever mangle et autoritative element, hvilket kan skabe et problem med, at evalueringsdialogen mangler faglig dybde. Der er samtidig også risiko for fejllæring pga. feedbackens kvalitet, da elever har forskellige forudsætninger for at give og modtage feedback (Hattie, 2013). Det er derfor vigtigt, at eleverne bliver

hjulpet i form af en feedbackskabelon med punkter og procedurer de skal følge, så der bliver lavet en stilladseret peer feedback, hvor eleverne har konstruktive kriterier som udgangspunkt for deres feedback til hinanden (Kjærgaard & Jørgensen, 2017; Gan, 2011, Danmarks Evalueringsinstitut, 2017a).

Dette var to måder at anvende feedbackmodellen som kunne give underviseren mere tid, samtidig med at eleverne fik mere feedback.

5.3 Fornyet kritik af praktiseringen af Hatties metoder ud fra resultatafsnit

I det forrige afsnit blev det behandlet at Hatties forskning vil kunne hjælpe med at tage noget af arbejdsbyrden fra idrætslæreren. Men man kan modsat også argumentere for at en implementering ikke er mulig, ud fra de resultater som er kommet frem. I resultatafsnittet blev det behandlet at idrætslæreren følte dagligdagen på skolen var blevet mere travl og hektisk. I en travl hverdag med mange elever, undervisningstimer og stoffyldte læreplaner og rettelser af afleveringer så er udfordringen stadigvæk iøjefaldende. idrætslæreren skal ud fra Hatties teori stadigvæk have blik for hver enkelt elev i dennes unikke læringsproces, og overvåge elevens fremskridt frem mod målet. Det er derfor ikke sikkert en implementering af feedbackmodellen vil hjælpe på idrætslærerens problem, da det muligvis i stedet vil fostre et nyt ved at underviseren føler sig utilstrækkelig på et andet punkt i stedet for. Det er derfor relevant at diskutere idrætslærerens arbejdsbyrde i et fremtidigt studie.

5.3.1 Elevstrategier i forhold til Hattie og Timperleys feedbackmodel

I resultatafsnittet (afsnit 4.10) kom det frem at idrætslæreren oplevede at eleverne på stx holdt sig tilbage i forhold til at spørge om feedback sammenlignet med eleverne på hf.

Nikolaj: Og sådan tænker de. Helt sikkert mange af dem. Så man er bange for at bede om hjælp og når siger noget der er forkert, så tænker

man "fuck man, der dummede jeg mig, nu kan det have indflydelse på min karakter". Og det synes jeg er et rigtig skidt læringsrum at være i altså, det bryder jeg mig ikke om, så jeg vil gerne arbejde med at folk kan frit spørge om hvad de har lyst til og begå de fejl de vil fordi som jeg si-ger til dem, hvis vi finder ud af de fejl så kan vi lære af dem. Ændre vores tilgang og forsøge og blive bedre og så klarer vi os bedre i den sidste ende. Spørger de ikke om de fejl, så får i hug for dem senere hen, så lad os da bare være ærlige og sig hvad vi ikke kan finde ud af og spørge om hjælp når der er nogle ting vi ikke kan udføre, hvis det er idræt. Og så bliver jeg alligevel fanget for så når det er stx så skal de jo have en årskaracter.

(semistruktureret interview 30.10.2019 – Tid 23:06)

Dette er en interessant pointe og Hattie og Timperleys inddrager ikke forskning som omhandler elevers strategiske deltagelse i deres feedbackmodel, eller elevers manglende dialog/forskelligt mindset. Det er alle typer af barrierer som udgør forskellige perspektiver på, hvorfor elever kan være tilbageholdende i refleksionssamtaler. De er formentlig indbyrdes afhængige og delvist overlappende, og er derfor centrale opmærksomhedspunkter, som der skal tages stilling til når der arbejdes med refleksioner (Berge, 1988; Dysthe, 1997).

5.4 Evaluering og feedback med fokus på de kropslige færdigheder

I den nye gymnasiereform blev idræt C til et eksamensfag og man kan diskutere om den nye eksamensform har medført at idrætslærerne i højere grad evaluere og giver feedback til eleverne i forhold til, at de skal mestre de *kropslige færdigheder og sundhedsfremme* - frem for *almen/kropslig dannelse*. I dette afsnit vil jeg især rette et fokus på hf.

Som det blev beskrevet i teoriafsnittet (afsnit 2.2.4) så eksisterer der en problematik omkring at idrætslæreren og undervisningen risikerer at have et for stort fokus på at mestre de kropslige færdigheder, da den praktiske dimension fylder $\frac{3}{4}$ af eksamenstiden. I dette afsnit vil jeg argumentere for at problemstillingen især gør sig gældende på hf. Formålet med denne diskussion er at belyse en mulig

negativ konsekvens ved eksamensændringens påvirkning af den måde idrætslæreren evaluerer og giver feedback til eleverne, i relation til elevernes læring.

I resultatafsnittet (afsnit 4.3) kom det frem at undervisningen på hf-holdet var kendetegnet ved en tilgang, hvor læreren viste en bevægelse, som læreren derefter forklarede og eleverne afprøvede. Eleverne fulgte lærerens bevægelser til musikken og lærerne rettede eventuelle fejl undervejs. Undervisningen blev karakteriseres af den ene idrætslærer som *"Monkey see, Monkey do"*. Resultaterne afspejler at idrætslærerne anvendte en mesterlærerorienteret tilgang, og deres praktisering af evaluering og feedback var ud fra en behavioristisk forståelse, som anskuer feedback i relation til, hvorvidt et resultat er 'rigtig' eller 'forkert' og hvor eleverne bliver styret af en lærer. Ud fra forskningen er dette ikke den mest optimale forståelse, da den formative evaluering og feedback giver et større læringsudbytte og læringsforståelse (Hattie & Timperley, 2007 & Wiliam, 2015)

En mulig årsag til den idrætslærernes mesterlærer orientering kan argumenteres ud fra, at idrætslærerne gav udtryk for at undervisningen på hf var blevet meget mere eksamensorienteret:

Bjørn: "Det bliver meget eksamensrettet. Altså det bliver virkelig meget "Hvad skal vi lave til eksamen". Altså hvad forventer vi, at eleverne skulle kunne vise til eksamen. Det er meget tydeligt hvad det er for nogle mål vi bedømmer jer på til eksamen. Som Nikolaj også snakke om 'Kan i gå i takt til musik' 'får i brugt armene'

Bjørn: "Hvis nu man sammenligner med andre fag, så synes jeg ikke at der er plads til at lave alternative ting. Man skal være skarp på forløbene. Hvad er det lige præcis, jeg skal nå hver gang. Så skal jeg nå at gennemgå give and go i basketball eller noget andet, og det skal jeg være færdig med, da jeg kun har denne her gang. Det gælder jo mere eller mindre alle fag, at det har ændret sig lidt. Vores lærerplaner bliver mere og mere udspecificeret

(Go-Along 01.10.2019 - lydfil 4:4 - tid: 28:46) & (IBID: 29:55)

Idrætslærerne giver udtryk for at der ikke er plads til at lave andre ting, som ikke er eksamensorienteret. Hansen (2018) har argumenteret for at den nye

prøveform på idræt C i højere grad tilgodeser målet om at eleverne skal beherske bestemte færdigheder inden for udvalgte idrætsdiscipliner, og i nogen grad reddegøre for centrale begreber inden for disse discipliner. Dermed er der adskillige mål som man ud fra læreplanen ønsker eleverne skal opnå, som er i fare for-, eller slet ikke bliver bedømt, ud fra den valgte prøveform. Ud fra denne pointe og mine data, så er det muligt at argumentere for, at den nye eksamensform har styrket sit fokus på de kropslige læringsmål på hf, hvilket har haft indflydelse på idrætslærers evaluerings og feedbackpraksis.

Ud fra idrætslærers udtagelser tolkes det, at idrætslæreren opfatter at idrætsfaget er blevet meget eksamensrettet. I forhold til bedømmelse vurderes det om eleven kan gå i takt til musikken eller får brugt armene rigtigt. Bjørn nævner også, at der i undervisningen ikke er plads til at lave alternative ting. Dette spørger jeg nærmere ind til:

Bjørn: "Fra da jeg var vikar i 2008 og nu kan jeg mærke kæmpe forskel. (...) Inden eksamen kom til, kunne man køre sådan nogle forløb hvor der var blandet boldspil, hvor eleverne blev introduceret til alt muligt underligt f.eks. Kin ball, Goalball og sådan noget. Det kan ikke rigtig give mening i forhold til eksamen og sådan noget rigtig mere.

Nikolaj: "Nej, vi kan ikke eksperimentere på samme måde mere. Men alligevel så skal vi på STX kun have 6 forløb som vi skal opgive 2 fra hver, så der er trods alt nogen vi kan smide i havnen. Vi kan jo godt køre et eller andet bordtennis eller et eller andet. Det er mere her (HF) der er vi helt lost. Her har vi ingen chance.

(Go-Along 01.10.2019 - lydfil 4:4 - tid: 29:55) & (IBID - tid: 29:55)

Bjørn giver udtryk for, at der tidligere har været frihed til at lave alternative forløb, som ikke længere giver mening at lave i forhold til eksamen. Nikolaj mener også, at muligheden for at eksperimentere er mindsket. Dette var ikke formålet da gymnasieskolernes idrætslærerforening (GL) i mange år kæmpet for at idræt

skulle blive et eksamensfag. Den daværende formand Anders Bergholt udtalte i 2015 *"det handler ikke om, at hele faget skal være målrettet eksamen – der skal stadig være et frirum, som ikke er eksamensrettet"* (Rasmussen, 2015). Der kan dog stilles spørgsmålstegn ved Bergholts, ønske om at faget stadig har et frirum som ikke er eksamensorienteret. Ifølge de interviewede idrætslærere og observationerne af deres undervisning har den nye eksamensform medført en problemstilling og udfordring i forhold til at have et frirum på hf-idræt C.

Ved at idrætslæreren har mistet det frirum og i højere grad føler sig nødsaget til at evaluere og give feedback i forhold til de kropslige færdigheder, så risikerer Whiteheats elementet omkring physical literacy også at blive tilsidesat, da eleverne ikke bliver bedømt på dette til eksamen eller har et frirum til at praktisere dette. Man kan tale om at idrætslærerens autonomi er blevet indskrænket på hf-idræt C og at idrætslærerens evaluering og feedbackpraksis har et for stort fokus på de instrumentelle færdigheder.

Del seks:

Konklusion/perspektivering

6 Konklusion og perspektivering

Udgangspunktet for dette speciale var et ønske om at undersøge: *"Hvordan praktiserer idrætslæreren formativ evaluering og feedback på idræt C i gymnasiet, og hvilke problemstillinger hænger sammen med dette arbejde i forhold til at få eleverne til at opfylde læringsmålene på idræt C?"*. Det har således været projektets intention at belyse disse problemer ud fra en idrætslærerens synsvinkel. Jeg kan nu samle undersøgelsens empiriske og teoretiske resultater og konkludere at der er flere punkter hvor idrætslæreren oplever udfordringer i forhold formativ evaluering og feedback. Et kaotisk læringsrum, korte forløb, komplekse læringsmål, ingen elevtid på idræt C, ønske om mere kollegial sparring, travlhed, samt et øget fokus på de kropslige færdigheder, hvilket pga. den nye eksamensform. Det konkluderes at idræt på hf især har nogle udfordringer, da det er et kort intensivt forløb på seks måneder, hvor der ikke er frihed til at lave alternative ting.

Det hele peger på at der er et udviklingspotentiale til at gøre formativ evaluering og feedback til en integreret del af undervisningen, og at der er rum for at videreudvikle og gentænke eksamensformen på idræt C.

7 Litteraturliste

- Aftaletekst (2016): *Styrkede gymnasiale uddannelser*. Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti, om styrkede gymnasiale uddannelse. 3. juni 2016. Side 29.
- Arbejderen (2019): Gymnasier fyrer over hele landet. I Arbejderen.
<https://arbejderen.dk/indland/gymnasier-fyrer-over-hele-landet>
- Attride-Stirling, Jennifer (2001): Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. London. SAGE Publications. Vol. 1(3): 385-405.
- Biesta, Gert (2010): *Good education in an age of Measurement*. London. Paradigm publisher.
- Bjerg, Helle; Vaaben, Nana (2015). *At lede efter Læring – Ledelse og organiseringer i den reformerede skole*. Specialtrykkeriet Viborg.
- Bjerre, Jørn m.fl. (2017): *Hattie På Dansk – Evisenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Black, Paul; Wiliam, Dylan (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. King's College London School of Education.
- Bloom, Benjamin (1971): *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Bærenholt, Jørgen; Christensen, Vibeke (2017): *Det ved vi om Feedback*. Frederikshavn. Dafolo.

- Capel, Susan; Richard Blair (2013): *Why do physical education teacher adopt a particular way of teaching?* s. 120-121 I: Capel, Susan; Whitehead, Margaret (2013): *Debates in Physical Education*. New York. Routledge.
- Christensen, Torben (2017): *Formativ Evaluering*. I: Dolin, Jens m.fl. (2017): *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. Hans Reitzels forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017a): *Gymnasiernes arbejde med formativ feedback*. Publikationen kan findes i elektronisk form på: <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/gymnasiernes-arbejde-formativ-feedback>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017b): *Feedback som en integreret del af undervisningen – en vidensopsamling*. Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/feedback-integreret-del-undervisningen-vidensopsamling>
- Danmarks Evalueringsinstitiut (2019): *Feedback på erhvervsuddannelserne*. Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-12/Feedback%20p%C3%A5%20erhvervsuddannelserne.pdf>
- Dolin, Jens m.fl. (2017): *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. København. Hans Reitzels forlag. 3. udgave.
- Dolin, Jens; Ingerslev, Gitte (2017): *Undervisning og læring*. I bogen: Dolin, Jens m.fl. (2017): *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. København. Hans Reitzels forlag. 3. udgave.
- Gan, J.S.M. (2011): The Effects of Prompts and Explicit Coaching on Peer Feedback Quality. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/6630> Hentet 28.04.13

- Gergen, Kenneth. (1985): *The social constructionist movement in modern psychology*. American psychologist. 40(3), side 266-280.
- Gymnasieskolernes Lærerforening (2019): Gymnasielærere I Tal 2019. København.
- Gymnasieloven (2019): Kapitel 1. §2 & §4 <https://danskelove.dk/gymnasieloven> (29-11-2019)
- Hansen, Anette (2018): *Gymnasielærerne: Evige sparekrav truer fagligheden*. <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/gymnasielaererne-evige-sparekrav-truer-fagligheden>
- Hansen, Jørn (2010): *Hvorledes idræt blev til folkesundhed*. Forum for Idræt
- Hastrup, K. (2003). *Introduktion. Den antropologiske videnskab*. I K. Hastrup (2003). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. HansReitzels Forlag, København.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London. Routledge.
- Hattie, John (2013): *Synlig læring for lærere*. Dafolo.
- Hattie, John; Timperley, Helen (2007): *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, vol 77, side 81-112
- Hattie, John; Timperley, Helen: *Styrken ved feedback*. I Andreassen, Rune m.fl (2013): *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn. Dafolo.

- Helmke, Andreas (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Dafolo.
- Kemp, Peter (2016): *Løgner om dannelse: opgør med halvdannelsen*. Tiderne Skifter.
- Illeris, Knud (2014). *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg- Samfundslitteratur.
- Jones, Ian; Brown, Lorraine; Holloway, Immy (2013). *Qualitative Research in Sport and Physical Activity*. London. Sage.
- Katznelson, N; Lundby, A; Hansen, N (2016): *Karrierelæring i gymnasiet. De vidste ikke hvad de ville*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
- Kepler, Thomas (2019): *Almendannelsens trange kår*.
<https://www.gi.org/uddannelse/institutioner/Sider/Almendannelsens-trange-kaar.aspx>
- Kjærsgaard, Anette; Jørgensen, Hanne (2017): *Faglig vejledning*. I Dolin, Jens m.fl. (2017): *Gymnasiepædagogik en grundbog*. Hans Reitzels forlag.
- Knudsen, Hanne (2015): *De blinder pletter i synlig læring. Hvordan evidens blev svaret på det hele og glemte de andre spørgsmål, man også kan stille*. I Bjerg, Helle; Vaaben, Nana (2015): *At lede efter læring. Ledelse og organiseringen i den reformerede skole*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

- Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend (2009): *InterView. Introduktion til et håndværk* (2. udgave, 2. oplag). Hans Reitzels Forlag.
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2009): *Dømmekraft – et lærerarbejde etos*. Publiceret i Gjallerhorn – Tidsskrift for professionsuddannelserne nr. 9 – 2009
- Kusenbach, Margarethe (2003): *Street phenomenology the go-along as ethnographic research tool*.
- Larsen, Steen (2017): *Know the impact – blinde vinkler I John Hatties evidens-credo*. I Bjerre, Jørn m.fl. (ibid): *Hattie på dansk – Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Lukassen, Niels (2018): *Formativ feedback - Systemteoretisk genbeskrivelse og empirisk undersøgelse af formativ feedback i folkeskolens 7. klasser*. Ph.d.-afhandling
- Rasmussen, Jens (2017). *Konstruktivistisk didaktik*. I: Laursen, Per; Kristensen, Hans (2017): *Didaktikhåndbogen. Teorier og temaer*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Johan (2015): *Idrætslærere: Idræt C skal være eksamensfag*. I Gymnasieskolen. <https://gymnasieskolen.dk/idraetslaerere-idraet-c-skal-vaere-eksamensfag-1>
- Regeringen (2006): *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. København. Statsministeriet.

- Reól, Lise (2017): *Literacy i motion og bevægelse i skolen*. I Unge Pædago-
ger Nr. 1. 2017. At bevæge sig og blive bevæget.
- Rømer, Thomas (2017): *Et kritisk lys på John Hatties teori om Visible Lear-
ning*. I Bjerre, Jørn m.fl. (ibid): *Hattie på dansk – Evidenstænkningen i et
kritisk og konstruktivt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Rønholt, Helle; Peitersen, Birger (2008): *Idrætsundervisning. En grundbog
i idrætsdidaktik*. Institut for Idræt. Museum Tusculanums Forlag, Køben-
havns Universitet.
- Sebba J, Crick RD, Yu, G, Lawson H, Harlen W, Durant K (2008): “*System-
atic review of research evidence of the impact on students in secondary
schools of self and peer assessment*. Technical report”. Research Evidence
in Education Library. London.
- Snook, I., O'Neill, J., Clark, J., O'Neill, A., & Openshaw, R. (2009a). *Invisible
Learnings? A Commentary on John Hattie's Book - 'Visible Learning: A Syn-
thesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement'*. New Zealand
Journal Of Educational Studies, 44(1), 93.
- Spradley, James (1980): *Participant Observation*. New York: Holt, Rine-
hart and Winston
- Standal, Øyvind (2015): *Phenomenology and pedagogy in physical educa-
tion*. Routledge.
- Standal, Øyvind (2018): *Kropslig Dannelse – ”Bevægelseslitteracy” som pæ-
dagogisk model*. I bogen Jensen, Jens-Ole; Jørgensen, Henrik; Volshøj,

Esben (2018): *Motion og bevægelse i skolen*. København. Hans Reitzels forlag.

- Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (2010): *Kvalitative metoder - En grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. & Henningsen, I. (2000). *Forskningstraditioner krydser deres spor Kvalitative og kvantitative socio-kulturelle empiriske forskningsmetoder*. I: *Kvinde, Køn og Forskning*, nr. 4, s. 26-38.
- Ravn, Susan (2010): *Fornemmelse for bevægelse - En beskrivelse af kropsbevidsthed med udgangspunkt i dans som bevægelsesaktivitet*. Forum for idræt.
- Terhart, E. (2011). *Has John Hattie Really Found the Holy Grail of Research on Teaching? An Extended Review of "Visible Learning"*. *Journal Of Curriculum Studies*, 43(3), 425-438.
- Undervisningsministeriet (2017,a): *Lærerplaner for STX. August 2017*. Undervisningsministeriet – Styrelsen for undervisnings og kvalitet.
- Undervisningsministeriet (2017,b): *Idræt C – Toårigt hf, august 2017*.
- Undervisningsministeriet (2018a): *Idræt C, stx vejledning*. Undervisningsministeriet – Styrelsen for undervisnings og kvalitet. Gymnasiekontoret, marts 2018.

- Undervisningsministeriet (2018b): *Idræt C, hf vejledning*. Undervisningsministeriet – Styrelsen for undervisnings og kvalitet. Gymnasiekontoret, marts 2018.
- Undervisningsministeriet (2018c): *Håndbog om bedømmelse og feedback på erhvervsuddannelserne*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Kan findes online her: <https://emu.dk/sites/default/files/2020-01/H%C3%A5ndbog%20om%20bed%C3%B8mmelse%20og%20feedback%20p%C3%A5%20erhvervsuddannelserne.pdf>
- Vallgård, Signild: *Sundhedspolitik – Teorier og Analyser*. København. Munksgaard. (2013)
- Veik, Susanne (2008): *Socialkonstruktionisme – belyst ud fra emnerne kærlighed, terrorisme og etniske minoriteter*.
- Vindum, Kasper (2018): *Gymnasier i åbent brev til regeringen: "Vi kan ikke spare mere uden at fyre"*. <https://www.tv2lorry.dk/gribskov/gymnasier-i-abent-brev-til-regeringen-vi-kan-ikke-spare-mere-uden-fyre>
- Wiliam, Dylan (2013): *Assessment: The Bridge between Teaching and Learning*. Voices from the Middle, 21.
- Wiliam, Dylan (2015): *Løbende formativ vurdering*. Dafolo.
- Whitehead, Margaret (2001): *The concept of Physical Literacy*. *European Journal of Physical Literacy*, 6(2), 127-138.

- Whitehead, Margaret (2007): Physical literacy: Philosophical Consideration in relation to Developing a Sense of Self. Universality and Propositional Knowledge.
- Whitehead, Margaret (2014): *Physical literacy, kroppsøvningsfaget og kroppsøvningslæren*. I Vingdal: *Fysisk aktiv læring*. Oslo Gyldedals norske forlag.

