

Facilitering af en reflektiv praksis på idræt C i gymnasiet



Central bibliotekerne

Aalborg Universitet

11. semester

Institut for medicin og sundhedsteknologi



AALBORG UNIVERSITET
STUDENTERRAPPORT

Studienævn for Industri og Global
Forretningsudvikling

Fibigerstræde 16
DK - 9220 Aalborg Øst
Tlf. 99 40 93 09
ift@m-tech.aau.dk
www.ses.aau.dk

Titel: Facilitering af en reflektiv praksis på idræt C i gymnasiet

Semester: 11. semester

Tema: Speciale

Projektperiode: 01/09/2021-03/01/2022

ECTS: 30

Vejleder: Kenneth Kruse Larsen

Projektgruppe: 10601

Deltagere:

Birgitte Mark Jensen

Mads Nielsen

Oplag: 1 stk.

Antal sider: 72 sider

Bilag: 11

Synopsis

Formål: Studiets formål er at undersøge, hvorvidt gymnasielærere faciliterer refleksion i idrætsundervisningen på C niveau, samt hvilke årsager der ligger til grund for dette.

Metode: Studiet har haft et videnskabsteoretisk ståsted i den kritiske realisme, hvilket danner grund for valget af observationer og interviews som metode til indsamling af empiri.

Konklusion: Studiet konkluderer, at gymnasielærerne af og til faciliterer refleksion gennem deres kommunikation og valg af øvelser, men at denne facilitering ikke finder sted bevidst. Til grund for dette ligger lærernes habitus samt en kultur på skolerne og i faget, som gør, at lærerne i høj grad reproducerer en allerede dominerende idrætskultur.

Rapportens indhold er frit tilgængeligt, men offentliggørelse (med kildeangivelse) må kun ske efter aftale med forfatterne.

Abstract

Former studies focusing on physical education at the University College Nord in Norway have shown that the education has failed to make future teachers a generation of reflective practitioners. Instead, the education is confirming a conservative point of view with regards to physical education for the future physical education teachers. As a part of the new reform of the Danish high schools, physical education got its own examination in 2017. The new school curriculum has a focus on the fact that the students must be able to reflect at the oral examination.

The purpose of this study is to investigate the phenomenon of reflection in teaching physical education at the Danish high schools. Our goal has been to explore in what way physical education teachers in the Danish high schools are facilitating reflection in their classes. Another purpose of the study has been to explain why the teachers have facilitated reflection as observed.

The study is a qualitative case study which consists of three paradigmatic cases. Each case is based on a physical education teacher at a Danish high school. The empirical knowledge consists of one semi-structured interview and three classroom observations of each of the three teachers.

The result of the study indicated that the teachers to some extent facilitated reflection in the classes, but the opposite was also observed. We also saw that the way the teachers were dealing with error correction conflicted with John Dewey's view on reflection, which contains the main theory of this study. Consequently, we can conclude that the teachers in this study didn't intentionally facilitate reflection in their classes. Our empirical knowledge indicates that the teachers are reproducing a behaviorist culture of physical education. This is a possible explanation of why the teachers didn't intentionally facilitate reflection in their classes.

Forord

Dette speciale i idræt er udarbejdet af Birgitte Mark Jensen og Mads Nielsen (gruppe 10601) i perioden september 2021 til januar 2022 ved School of Medicin and Health.

Specialet har til formål at belyse, hvordan fænomenet refleksion bliver faciliteret i idrætsundervisningen på gymnasiet efter indførelsen af gymnasireformen i 2017. Dertil giver specialet et bud på, hvorfor idrætslærere i gymnasiet underviser, som de gør. Specialet er udformet som et kvalitativt casestudie, hvor tre gymnasielærere fra henholdsvis Hasseris og Nørresundby Gymnasium udgør det empiriske grundlag for undersøgelsen.

Undersøgelsen henvender sig til folk, der er interesseret i idrætsfaglig undervisning, og i den forbindelse tænker vi særligt på lærere, der beskæftiger sig med idrætsundervisning i gymnasiet. Dertil kan specialet være med til at åbne op for en diskussion af, hvordan kommende idrætslærere på gymnasiet bør uddannes.

I udformningen af specialet har vi nydt godt af kompetent sparring med vores vejleder, og der skal lyde et stort tak til Kenneth Kruse Larsen for det godt og lærerigt forløb.

Indholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| 1.0 Indledning | 6 |
| 2.0 Videnskabsteoretisk ståsted | 9 |
| 3.0 Teori | 12 |
| 3.1 <i>Refleksion og læring</i> | 12 |
| 3.1.1 Refleksion..... | 12 |
| 3.1.2 Refleksion i et læringsperspektiv..... | 16 |
| 3.2 <i>Reproduktion</i> | 19 |
| 4.0 Metode | 24 |
| 4.1 <i>Casestudie som design</i> | 24 |
| 4.1.1 Casebeskrivelse | 26 |
| 4.2 <i>Observationer</i> | 28 |
| 4.2.1 Observationsguide | 29 |
| 4.3 <i>Interviews</i> | 29 |
| 4.3.1 Interviewguide | 30 |
| 4.3.2 Transskription..... | 31 |
| 4.4 <i>Analysemetode</i> | 31 |
| 4.4.1 Kodning og meningskondensering..... | 31 |
| 4.4.2 Hermeneutisk meningsfortolkning..... | 32 |
| 5.0 Analyse og diskussion | 35 |
| 5.1 <i>Kommunikation og refleksion</i> | 35 |
| 5.1.1 Facilitering af refleksion..... | 35 |
| 5.1.2 Refleksion faciliteres ikke | 38 |
| 5.1.3 Opsamling | 42 |
| 5.2 <i>Øvelser og refleksion</i> | 43 |
| 5.2.1 Facilitering af refleksion..... | 43 |
| 5.2.2 Refleksion faciliteres ikke | 46 |
| 5.2.3 Opsamling | 48 |
| 5.3 <i>Reproduktion</i> | 49 |
| 5.3.1 Habitus | 49 |
| 5.3.2 Kultur | 53 |
| 5.3.3 Betydningen af henholdsvis mænds og kvinders kommunikation..... | 56 |
| 5.3.4 Opsamling | 59 |
| 5.4 <i>Verificering</i> | 60 |
| 6.0 Konklusion | 64 |
| 6.1 <i>Specialets formål og forløb</i> | 64 |
| 6.2 <i>Afsluttende konklusion</i> | 64 |

| | |
|---------------------------------|-----------|
| 7.0 Perspektivering..... | 67 |
| 8.0 Litteraturliste..... | 70 |

1.0 Indledning

I juni 2016 blev et bredt Folketing enige om at lave en politisk aftale, som skulle styrke de gymnasiale uddannelser. Aftalen indeholdt en reform af uddannelserne STX, HHX, HTX, HF og VUC, og blev implementeret i skoleåret 2017/2018. Gymnasireformen fra 2017 medførte blandt andet, at antallet af studieretninger blev reduceret, samt at matematik og andre naturvidenskabelige fag fik et større fokus (Børne- og undervisningsministeriet, 2016).

I den forbindelse blev Idræt C til et eksamensfag, og selvom læreplanen ikke har gennemgået væsentlige ændringer, har reformen, ifølge Andreas Nyboe Schiørring, formand for Gymnasieskolernes Idrætslærerforening, ledt til markante forandringer af undervisningen. Hertil udtaler han blandt andet, at *"det faglige fokus er forstærket. Som lærer bliver man endnu mere bevidst om de faglige mål, når der kan vente en prøve i den anden ende. Man er tydeligere omkring, hvad eleverne skal lære"* (Gymnasieskolen, 2018). Derudover følger der med reformen og indførelsen af en eksamen en række tydelige krav, som nu stilles til gymnasieeleverne. Et af kravene, som uddybes af Børne- og undervisningsministeriet i læreplanen for Idræt C, lyder blandt andet på, at eleverne skal kunne demonstrere refleksion over egen praksis samt sammenholde denne med relevant teori (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017; 2021). Siden begyndelsen af 1990'erne har en af de store udviklingstendenser inden for læreruddannelsen og PETE (physical education teacher education) været et øget fokus på betydningen af refleksiv praksis og refleksivitet, og en nylig mængde forskning peger på refleksivitet som værende den vigtigste variabel, der har en indflydelse på elevernes præstation (Mordal-Moen & Green, 2014b; Standal & Moe, 2013). Begrebet tillægges dermed stor betydning hvad angår undervisning, og også læreplanen for Idræt C påpeger, at eleverne, ved at forholde sig refleksivt til fysisk aktivitet, bliver i stand til at træffe kvalificerede livsstilsvalg (Børne- og undervisningsministeriet, 2021). En refleksiv praksis skaber altså nogle kompetencer, som kan gavne blandt andet gymnasieelever fremadrettet. Et reviewstudie fra 2013, som undersøger refleksiv praksis i idrætsuddannelse og PETE fra 1995 til 2011, påpeger, at refleksion bedst forstås ved at engagere sig i og beskæftige sig med refleksion (Standal & Moe, 2013), og af den grund er det særlig relevant for gymnasieuddannelsen at facilitere begrebet med henblik på at understøtte en refleksiv praksis.

Som nævnt har gymnasireformen fra 2017 ifølge Andreas Nyboe Schiørring stor betydning for undervisningen i Idræt C, og i den forbindelse er det relevant at undersøge, om idrætslærerne på gymnasierne har kompetencerne til at føre reformen ud i virkeligheden. Noget tyder på, at underviseres evne til at implementere denne refleksive praksis i nogle

tilfælde ikke rækker. Dette ses blandt andet i et norsk studie fra 2014 af Kjersti Mordal-Moen og Ken Green, der netop har undersøgt underviseres evne til at udvikle idrætsstuderendes færdigheder til at reflektere. Undersøgelsen tager udgangspunkt i bacheloruddannelsen i idræt på University College Nord i Norge, som i 2014 var adgangsgivende for at undervise i idræt på de norske gymnasier (utdanningsforbundet.no). Studiet konkluderer, at der var lav evidens for, at underviserne engagerede sig i at udvikle andet end små grader af refleksion hos de lærerstuderende. Det vil sige, at undervisernes fokus blev lagt på udviklingen af de studerendes praktiske idræts- og undervisningskompetencer, og dermed anskuede det, at lære at undervise i idræt, som en praktisk proces primært omdrejende undervisning af idrætskompetencer (Mordal-Moen & Green, 2014b). Inden for området for idrætslæreruddannelsen peger en del litteratur på, at der er en forventning om, at uddannelsen har en betydelig indvirkning på de studerendes overbevisninger og fremtidige praksisser. Dog har forskningen over de seneste 20 år hentydet til uddannelsens mislykkede forsøg på at ændre på de lærerstuderendes konservative prædisponering. Med andre ord tyder det på, at undervisernes intuitive forståelser af emnet og den undervisningsadfærd, de ser ud til at være forudindstillet til at foretrække, forbliver temmelig holdbare, på trods af det tilsyneladende mål om at udvikle en tilbøjelighed til refleksivitet hos de lærerstuderende (Mordal-Moen & Green, 2014a).

Forventningen om, at uddannelsen på University College Nord i Norge kunne skabe en generation af refleksive praktikere, har dermed vist sig at være et forgæves håb, idet flere studier har bekræftet, at idrætslæreruddannelsen ikke ændrer på de nyuddannede læreres forholdsvist konservative syn på idrætsundervisningen. Yderligere konkluderer studiet, at idrætsuddannelsen på Nord University College i høj grad er med til at reproducere den ideologi omkring idrætsundervisning, som i forvejen er dominerende hos idrætsstuderende, nemlig at undervisning i idræt primært omhandler undervisning af idrætskompetencer (Mordal-Moen & Green, 2014b).

Med undtagelse af ovennævnte studie fra Norge viser et litteraturreview fra 2015, at der i perioden 1990 til 2014 forskningsmæssigt ikke har været den store opmærksomhed på idrætslæreres uddannelse i Skandinavien. Reviewet viser, at der efter 2005 ses en stigning i antal udgivne artikler omhandlende PETE, hvilket hovedsageligt skyldes forskning fra USA. I perioden 2005 til 2014 var næsten halvdelen af studierne fra det amerikanske uddannelsessystem, og kun fem studier var foretaget i Skandinavien, hvor Norge og Sverige stod for henholdsvis fire og et studie. I hele perioden fra 1990 til 2014 var der ingen studier fra de danske idrætsuddannelser (MacPhail et al., 2015). Med udgangspunkt i dette vurderer

vi, at der i Danmark mangler forskning på området, og vi finder det derfor relevant at undersøge, om tendenserne fra Norge også ses i Danmark.

Formålet med dette studie er derfor at undersøge, om idrætslærere på danske gymnasier i praksis understøtter en reflektiv praksis, som den nye læreplan i kølvandet af gymnasireformen fra 2017 lægger op til. Dertil vil studiet med udgangspunkt i teori om reproduktion argumentere for, hvad der ligger bag denne praksis. Løbende vil vi med udgangspunkt i teori om refleksion komme med et bud på en praksis, der i højere grad faciliterer refleksion, og dermed understøtter læreplanens krav om elevernes refleksion. Ovenstående udgør baggrunden for problemfeltet, og med afsæt heri er følgende problemformulering opstillet:

Hvorvidt understøtter idrætslærere på Hasseris og Nørresundby Gymnasium en reflektiv praksis i undervisningen af Idræt C, og hvilke forklaringer ligger bag de observerede forhold?

2.0 Videnskabsteoretisk ståsted

Følgende afsnit vil præsentere projektets videnskabsteoretiske ståsted og baggrund for valget af dette. I projektet vil vi løbende referere tilbage til dette afsnit for at argumentere for metodiske og teoretiske valg.

Projektet har sit videnskabsteoretiske ståsted i den kritiske realisme, hvilket betyder, at der tages afstand til positivismen og empirismen, men også mere subjektive og idealistiske positioner som eksempelvis socialkonstruktivismen og hermeneutikken (Andersen, 2007). Denne distancering ses i form af den kritiske realismes ontologiske og epistemologiske synsvinkel, hvoraf ontologien har sit udspring i den dialektiske materialisme, som hævder, “*at verden er materiel og består af dynamiske, modsætningsfyldte og samvirkende strukturer, der påvirker og påvirkes af hinanden*” (Sonne-Ragans, 2019, s. 248). Det dækker således over modsætninger mellem det, vi kan se, og det, vi ikke kan se, hvilket betyder, at kritiske realister ser verden som eksisterende uden en bevidsthed omkring den, og dermed har mulighed for at observere verden objektivt. Den dialektiske materialisme understreger ligeledes, at fænomener skal forstås i deres omverdens sammenhæng. Ved at forstå et fænomen som eksempelvis refleksion i tilknytning til den materielle verden, bliver fænomenets mange forbindelser til omverdenen målet for undersøgelsen af virkeligheden (Sonne-Ragans, 2019).

I forlængelse af det ontologiske grundsyn, som er beskrevet ovenfor, består virkeligheden ifølge den kritiske realismes grundlægger, Roy Bhaskar, af tre forskellige domæner. Første domæne er det *empiriske domæne*, som består af vores erfaringer og observationer. Det andet er det *faktiske domæne*, hvilket består af alle de fænomener, der eksisterer, samt de begivenheder, der finder sted, uafhængig af om de bliver erfaret eller ej. Det tredje domæne beskriver Bhaskar som det vigtigste, hvilket fornemmes i betegnelsen det *virkelige domæne*. Dette domæne består af de ikke direkte observerbare strukturer og mekanismer, der understøtter begivenheder og fænomener i det faktiske domæne. I kritisk realisme ses virkeligheden altså som mere end observerbare begivenheder, idet der er et dybere og ikke-observerbart domæne. Fænomener, begivenheder og observationer udgør dermed kun toppen af isbjerget, og for at kunne forstå konkrete oplevelser i det empiriske domæne er det derfor vigtigt at være opmærksom på de mekanismer, der er årsagen til oplevelserne (Sonne-Ragans, 2019; Hansen & Nielsen, 2005). Ifølge Bhaskar er det med andre ord nødvendigt at gisne og reflektere over disse mekanismer (Bhaskar, 2008).

Ifølge den kritiske realisme er de usynlige mekanismer lige så virkelige, som det, der i det empiriske domæne kan observeres. Der findes altså virkelige situationer, som ikke kan observeres, og i den forbindelse arbejder Bhaskar med to typer af objekter; *intransitive* og *transitive* erkendelsesobjekter. *Intransitive* objekter er de objekter, vi søger viden om, mens *transitive* objekter er den viden, der skabes i undersøgelsen af de *intransitive* objekter. I dette projekt kunne et intransitivt objekt være refleksion i idrætsundervisningen, mens et transitivt objekt kunne være, hvordan læreren understøtter refleksion i undervisningen (Bhaskar, 2008; Sonne-Ragans, 2019). Konsekvensen af ovenstående er, at teorier, der er empirisk funderet, altid vil være udsat for en metodisk reduktion. Den metodiske reduktion er et filter, der gør det muligt at undersøge en afgrænset del af verden, hvilket betyder, at det ikke er muligt at afdække hele genstandsfelter, men kun dele heraf. Dette skyldes, at det ikke er muligt empirisk at undersøge alt på samme tid (Bhaskar, 2008; Sonne-Ragans, 2019). I dette projekt ses den metodiske reduktion i form af en deduktiv tilgang til empiriindsamlingen, hvilket betyder, at indsamlingen af empiri tager udgangspunkt i Deweys og Mezirows teori omkring refleksion. Vi undersøger altså, om vi kan genkende teorien i virkeligheden. Konkret ses dette i observations- og interviewguiden, som beskrives yderligere senere i metodeafsnittet under observationer og interviews.

I den kritiske realismes ontologi finder vi ligheden med de positivistiske og empiristiske positioner, mens bruddet fra disse positioner ligger i, hvordan vi erkender viden eller med andre ord, det epistemologiske syn. Bhaskar beskriver her, at viden ikke kan reduceres til at afdække statiske og kausale sammenhænge. Dette er ikke tilstrækkeligt, da virkeligheden er kompleks, flertydig og dynamisk, hvilket betyder at vi i en vis forstand er afhængige af socialt konstruerede begreber (Andersen, 2007; Sonne-Ragans, 2019). Bhaskar beskriver ovenstående med følgende ord: "*The world is what men can experience. But the couple of this concept, and from a realist meta-perspective necessary to sustain it, is the absence of the concept of the antecedent social activity necessary to make experience significant in science*" (Bhaskar, 2008, s. 48). Dog kan der argumenteres for, at den kritiske realismes epistemologi både rummer dele af objektivitet og subjektivitet. Når individet oplever noget i det empiriske eller det aktuelle domæne, beror disse oplevelser på sanseindtryk fra den virkelige verden, og af den grund må den viden, individet producerer i disse domæner, være objektiv. Individets erkendelse og opfattelse af oplevelserne i det empiriske eller faktiske domæne afhænger dog af, at individet tager højde for de ikke-observerbare strukturer og mekanismer i det virkelige domæne. Ved at tage højde for det ikke-observerbare, bliver individet et reflekterende og fortolkende menneske, hvilket gør, at den viden, individet producerer i det virkelige domæne, må være subjektiv (Sonne-Ragans, 2019).

Problemet, der undersøges i dette projekt, ligger til grund for valget af kritisk realisme som videnskabsteoretisk ståsted. Problemformuleringen dækker over elementer, der både er observerbare, men som også rummer elementer, der ikke er mulige at observere. Vi mener dermed, at der er en virkelig verden, vi kan iagttage uden at skulle fortolke, hvad der sker. Vi kan altså objektivt forholde os til første del af problemformuleringen: *Hvorvidt understøtter idrætslærere på Hasseris Gymnasium en reflektiv praksis i undervisningen af Idræt C.* Verden er dog så kompleks, at ikke alt er observerbart, særligt de bagvedliggende mekanismer, som er årsag til en begivenhed, hvilket ses i anden del af problemformuleringen: *hvilke forklaringer ligger bag de observerede forhold?* I undersøgelsen af dette, bliver vi altså nødt til at fortolke os frem til mulige forklaringer.

3.0 Teori

Følgende afsnit indeholder projektets centrale teorier omkring refleksion og reproduktion. Med dette teoretiske udgangspunkt forsøger vi at besvare projektets problemformulering.

3.1 Refleksion og læring

I følgende afsnit vil vi i forhold til projektets problemformulering dykke ned i fænomenet refleksion og dets relation til læring. Afsnittet skal belyse, hvad der i projektet forstås som en refleksiv praksis samt belyse relevansen i at undersøge, hvordan den bliver rammesat i idrætsundervisningen. Dette gøres ved at tage udgangspunkt i John Deweys tanker omkring refleksion og senere beskrive, hvordan Jack Mezirow har gjort disse tanker mere eksplicit i forhold til læring.

3.1.1 Refleksion

Dewey har med sine tanker inspireret mange andre i forståelsen af refleksion, og flere læner sig op ad hans grundlæggende tanker omkring begrebet, herunder Donald Schön og Jack Mezirow (Høyrup & Pedersen, 2010). I sin bog "How to think" beskriver Dewey refleksion som en proces, der opstår, når vi oplever, at en handling ikke har den forventede konsekvens. Ifølge Dewey består refleksionen i at undersøge et problem i forhold til tidligere erfaringer. Kan problemet spille sammen med ens tidligere oplevelser, eller skal erfaringen erstattes af ny viden? (Dewey, 2009) Tager vi først fat i *problemet*, behøver det ikke at være et problem i klassisk forstand, men mere præcist kan det beskrives som en forstyrrelse, hvor man oplever, at ens erfaringer ikke rækker, og hvor der ikke kan handles ud fra rutine, og det, man plejer at gøre. Derfor bliver man nødt til at finde frem til nye handlemuligheder, hvilket Dewey pointerer i følgende citat: "*Demand for the solution of a perplexity is the steadying and guiding factor in the entire process of reflection*" (Dewey, 2009, s. 11). I en idrætslektion i gymnasiet kan dette eksempelvis udspille sig, hvis en klasse bliver sat til at spille en fodboldkamp, hvor eleverne to og to bliver bundet sammen, således de hele tiden skal tage højde for makkerens bevægelser. Man kunne forestille sig, at de fleste elever ville forsøge at spille fodbold, som de plejer, men i stedet ville opleve at fejle, fordi de ikke længere kan anvende den viden, de har om eksempelvis bevægelsesmønstre, når de er bundet sammen med en anden elev. For de elever, som oplever at fejle i denne øvelse, vil refleksionen opstå, fordi de opdager, at deres vanlige handlemønster ikke rækker. Refleksionen vil i dette tilfælde være en undersøgelse af øvelsen sammenlignet med måden,

de plejer at spille fodbold på. Der ligger altså en klar differentiering mellem rutineprægede handlinger og refleksion. Som det i ovenstående er indikeret, har refleksionen også et andet element, som underbygger muligheden for, at der kan opstå læring i en situation, nemlig menneskets *tidligere erfaringer*. Refleksion gør, at den umiddelbare handling udsættes, og der igangsættes en indre impuls kontrol, som giver mulighed for at sammenholde de aktive og de modtagende sider af erfaringen (Høyrup & Pedersen, 2010). Den aktive side er undersøgende og eksperimenterende, hvilket skaber ændringer i omgivelserne, og med udgangspunkt i ovenstående eksempel ville en udforskning af den nye øvelse således udgøre den aktive side af elevens erfaring. Den modtagende side af erfaringen er opmærksomheden på den feedback, der gives som følge af en ændring. Tager vi igen udgangspunkt i ovenstående eksempel, vil eleven måske mærke modstand under bestemte bevægelser, som eleven førhen frit kunne udføre, fordi eleverne er bundet sammen to og to. Elevens fokus på denne feedback samt indvirkningen heraf, eksempelvis at eleven ikke længere kan bevæge sig så hurtigt, udgør tilsammen den modtagende side af elevens erfaring. Her bliver eleven nødt til at undersøge, om der er dele af tidligere erfaring, der kan overføres til den nye situation. Ud fra den undersøgelse kan eleven afprøve hvilke elementer af hans/hendes erfaring, der kan genbruges, og hvilke dele, der skal nytænkes for at løse opgaven.

Som nævnt ovenfor er det vigtige i Deweys definition af refleksionsbegrebet, at refleksionen opstår, når menneskets handlinger ikke har det forventede udfald eller den forventede konsekvens. Er dette ikke tilfældet, vil det ikke fremkalde refleksion, hvilket Dewey beskriver i følgende citat: *"As long as our activity glides smoothly along from one thing to another, or as long as we permit our imagination to entertain fancies at pleasure, there is no call for reflection. Difficulty or obstruction in the way of reaching a belief brings us, however, to a pause"* (Dewey, 2009, s. 11). Det vil sige, at al tænkning ikke nødvendigvis er refleksion, idet tænkning ifølge Dewey ofte blot vil sige at være bevidst omkring noget på den ene eller den anden måde (Dewey, 2009). Med afsæt i førnævnte eksempel vil der ikke være tale om refleksion, hvis en elev eksempelvis ikke oplever modstand fra makkeren, som kunne forårsage et ændret udfald end det forventede. I så fald vil der blot være tale om tænkning. Oplever eleven derimod, at han eller hun ikke kan bevæge sit højre ben som forventet, vil det fremkalde en pause, som er nødvendig i forhold til at finde et standpunkt, hvorfra eleven kan søge efter yderligere information til at løse problemet.

Refleksionsprocessen indebærer dog en højere detaljegrad end beskrevet i ovenstående. Det er vigtigt at understrege, at individet konstruerer sin egen opfattelse af problemet. Denne problemkonstruktion er altafgørende for hvilke handlinger, den enkelte elev kommer frem til i

forhold til problemet. Konstruktionen af problemet afhænger af det enkelte individs observationer af situationen og dens rammer (Høyrup & Pedersen, 2010). Det er altså vigtigt at forstå problemet eller forstyrrelsen som noget, der observeres forskelligt hos det enkelte individ alt afhængig af, hvilken erfaringsramme situationen observeres ud fra. Dermed er det, en elev ser som en forstyrrelse, ikke nødvendigvis en forstyrrelse hos resten af klassens elever. Efter problemet er blevet konstrueret, vil individet udforske og søge efter noget, der kan bidrage med yderligere information til at løse problemet (Dewey, 2009). Individet skaber altså en såkaldt handlingsplan, hvilket Høyrup og Pedersen betegner som en arbejdshypotese, der skal testes af, og denne handlingsplan eller arbejdshypotese tager afsæt i individets tidligere erfaringer og viden (Dewey, 2009). Dette kan både ske i form af et tankeeksperiment eller i en social kontekst, hvilket for eksempel kan beskrives som den tidligere nævnte feedback, der fører til en ændring hos individet. Når individet godkender og accepterer sin handlingsplan med det samme, finder en ukritisk tænkning sted, hvilket Dewey betegner som den mindste grad af refleksion. Søger og leder individet derimod efter beviser og ny data, som kan udvikle handlingsplanen, finder en højere grad af refleksion sted, og denne proces beskriver Dewey i det følgende: *“Reflective thinking is always more or less troublesome because it involves overcoming the inertia that inclines one to accept suggestions at their face value; it involves willingness to endure a condition of mental unrest and disturbance”* (Dewey, 2009, s. 13). En højere grad af refleksion er dermed en kritisk form for tænkning, og det er netop individets evne til at vedholde en mental tilstand af uro og forstyrrelse, som er det essentielle i refleksion (Dewey, 2009).

Selvom refleksionsprocessen finder sted inden for det enkelte individ, er det dog i mange situationer muligt at facilitere refleksion med henblik på at udvikle individets evner til at reflektere. Dewey arbejder med en række parametre, som ifølge ham har en betydning i faciliteringen, og herunder finder vi blandt andet nysgerrighed, relevans og antal af forslag. Hvad angår *nysgerrighed* anser Dewey denne parameter som den vigtigste i henhold til at skaffe information til refleksionsprocessen, og han skriver blandt andet: *“The curious mind is constantly alert and exploring, seeking material for thought, as a vigorous and healthy body is on the qui vive for nutriment”* (Dewey, 2009, s. 31). Med dette mener Dewey, at nysgerrighed er en garanti for tilegnelsen af information, som danner grundlag for en konklusion. I praksis vil det sige, at en lærer kan facilitere refleksion ved at forsøge at vække og holde gang i elevernes undren samt at sørge for, at eleverne ikke oplever, at tænkningen bliver præget af rutine gennem instruktioner eller tilfældig træning af trivielle ting (Dewey, 2009). Det stiller altså nogle krav til lærerens evner til at interagere og kommunikere med eleverne.

I lærerens forsøg på at facilitere refleksion vil vedkommende højst sandsynligt opdage, at

nogle elever reflekterer og reagerer hurtigt på uventede hændelser, og forsøger at finde årsagen til hændelsen samt en løsning hertil, mens andre elever slet ikke reflekterer. Her skal læreren i faciliteringen af refleksion arbejde med *relevans*, idet elevens tilgange vil være forskellige, og om dette skriver Dewey: *"An inert and or stupid mind requires a heavy jolt or an intense shock to move it to suggestion; the bright mind is quick, is alert to react with interpretation and suggestions of consequences to follow"* (Dewey, 2009, s. 35). Forskellen i tilgangen hos eleverne behøver ikke nødvendigvis at ligge i, om eleverne er intelligente eller ej, men kan derimod ligge i den relevans, som eleverne tillægger en situation eller et problem, hvilket Dewey pointerer i følgende: *"The pupil labeled hopeless may react in quick and lively fashion when the thing-in-hand seems to him worth while, as some out-of-school sport or social affair"* (Dewey, 2009, s. 35). Dette betyder, at en lærer er nødt til at differentiere i sin tilgang til de enkelte elever, idet refleksion som tidligere nævnt finder sted, hvis eleven har tidligere erfaringer relevante for den gældende situation.

Når individet finder sig selv i en situation, hvor handlingerne ikke havde det forventede udfald, vil vedkommende som tidligere nævnt begynde at udvikle forslag med henblik på at løse problemet eller udfordringen. *Antallet af forslag*, som individet udvikler i refleksionsprocessen, fortæller noget om processens kvalitet, idet der ifølge Dewey findes for meget tænkning: *"There is such a thing as too much thinking, as when action is paralyzed by the multiplicity of views suggested by a situation"* (Dewey, 2009, s. 36). I praksis er en lærer dermed nødt til at opfordre eleverne til at tænke alternative løsninger på det problem eller den udfordring, eleverne står overfor. Samtidig må læreren dog være bevidst omkring, at for mange løsningsforslag kan gøre det svært for eleverne at vælge det rette, og dermed må læreren forsøge at finde en mellemvej, hvor eleverne balancerer mellem mangel og overflødighed af forslag (Dewey, 2009).

I forsøget på at facilitere refleksion skriver Dewey i sin bog, at de metoder, en lærer anvender, er nødt til at indebære, at eleven reflekterer under processen (Dewey, 2009). Læreren må således gøre et forsøg på at vække elevernes nysgerrighed, samt hjælpe dem til at finde udfordringen relevant og udvikle forslag til mulige løsninger igennem en kritisk analyse af situationen. Disse parametre stiller krav til lærerens evner til at kommunikere og interagere, og i dette tilfælde vil kommunikationen og interaktionen finde sted gennem refleksive spørgsmål. De refleksive spørgsmål vil opfordre eleverne til at udvikle handlingsplaner, som de kan bruge i løsningen af problemet eller udfordringen eller som hjælp til lignende situationer i fremtiden. Tager vi udgangspunkt i refleksive spørgsmål udviklet af den canadiske psykolog, Karl Tomm, har disse til formål at udvikle nye perspektiver og handlemuligheder ved at være forstyrrende med fokus på at få eleverne til at revurdere deres tilgang til og forståelse for noget (Moltke & Molly, 2009). Et eksempel på et refleksivt spørgsmål kunne eksempelvis være, at underviseren i en timeout under en

fodboldkamp spurgte eleverne, hvad de kunne ændre i taktikken, for at næste kamp blev bedre. Ligeledes kan en lærer facilitere elevernes refleksion under processen ved at opstille øvelser i idrætsundervisningen, som har til formål at få eleverne til at fejle. Som nævnt i begyndelsen af afsnittet begynder refleksionsprocessen nemlig, idet eleven oplever at befinde sig i en tilstand af perpleksitet, fordi vedkommendes handlinger ikke havde den forventede konsekvens (Dewey, 2009). Ved bevidst at opstille øvelser, som får eleverne til at fejle, vil de opleve denne tilstand af perpleksitet, hvormed refleksion opstår. Eksempler på sådanne øvelser er blandt andet karakteriseret ved skiftende regler og rammer, stigende kompleksitet og uforudsigelighed, og en øvelse, som kunne få eleverne til at opleve at fejle, kunne eksempelvis være et spil volleyball, hvor eleverne, inden de rører bolden, skal sige navnet på den elev, de påtænker at spille bolden videre til. På den måde stiger kompleksiteten og uforudsigeligheden i øvelsen, idet eleverne hurtigt skal forholde sig til hvem, de vil spille bolden videre til, og samtidig skal nå at sige navnet på spilleren, inden bolden spilles videre.

I forlængelse af refleksionsprocessen kan læring opnås på to måder. Den ene måde kan beskrives som en ny forståelse af begreber og viden, som er testet i virkeligheden, og er integreret med tidligere erfaringer. Den anden måde er, at individets handlemuligheder øges, da problemer og sociale kontekster ses fra nye vinkler (Høyrup & Pedersen, 2010). Hensigten med ovenstående er at synliggøre vores forståelse af refleksion og i den forbindelse klargøre projektets problemstilling.

3.1.2 Refleksion i et læringsperspektiv

I følgende del vil vi med hjælp fra den amerikanske sociolog og professor i voksenuddannelse, Jack Mezirow, som oprindeligt indførte begrebet om transformativ læring, uddybe koblingen mellem refleksion og læring. Denne kobling er med til at legitimere, hvorfor det er relevant at undersøge, om idrætslærerne på Hasseris og Nørresundby Gymnasium understøtter en refleksiv praksis. Idet læring udgør et grundlæggende element i gymnasiet, har vi valgt også at gøre brug af Mezirows forståelse af refleksionsbegrebet, da han tillægger begrebet en vigtig rolle i menneskets læringsproces.

Når mennesket støder ind i et problem eller en udfordring, befinder det sig, ligesom hos Dewey, ifølge Mezirow i en tilstand, som skaber forvirring og ubalance. Denne tilstand betegner Mezirow som et *desorienteringsdilemma*, og når mennesket befinder sig i et sådant dilemma, vil han eller hun opleve, at evnen til at handle pludselig er vanskeliggjort, og at der opstår et behov for at finde mening (Mezirow, 1990). Et eksempel på et dilemma kan være, at en elev har fået til opgave kun at sparke til bolden med sin venstre fod i en fodboldkamp. I

sådan et tilfælde vil eleven opleve, at vedkommendes forståelse af at sparke til fodbolden ikke længere er meningsfuld, og Mezirow betegner denne situation som en *trigger event* (Mezirow, 1990). Eventen igangsætter en refleksionsproces hos eleven, og har til formål igen at skabe mening med at sparke til fodbolden, samt at skabe forudsætninger for handling. Som redskab til at løse dilemmaet kan eleven gennem eksempelvis en diskussion eller et videoklip høre eller se noget, som udfordrer elevens måde at tænke på. Mezirow definerer refleksion som "(...) en proces med kritisk vurdering af indhold, proces og præmis(ser) for vores bestræbelser på at fortolke og give mening til en oplevelse" (Høyrup & Pedersen, 2010, s. 143). Det vil sige, at den førnævnte elev bevidst og målrettet er nødt til at undersøge og evaluere sine antagelser, og dette kan være rettet mod indholdet, processen eller præmisserne for elevens problem eller udfordring. Mezirow arbejder således med tre former for refleksion; *indholdsrefleksion*, *procesrefleksion* og *præmisrefleksion*. Når eleven reflekterer over indhold, undersøger vedkommende, hvad han eller hun føler, tænker og handler på baggrund af i den specifikke situation. Eksempelvis kan eleven tænke, at foden ikke ramte fodbolden der, hvor vedkommende forventede, at den ville ramme. Reflekterer eleven derimod over processen, vurderer vedkommende, hvordan han eller hun udførte handlingen, eksempelvis i form af hvilken metode, eleven anvendte. Disse to former for refleksion finder typisk sted i mødet med problemet eller udfordringen, og vil ifølge Seibert og Daudelin (1999) karakteriseres som det, de kalder for *aktiv refleksion*. I denne proces vil en indre dialog ofte finde sted med henblik på at opnå en dybere forståelse for udfordringen, og formålet med at reflektere i selve situationen er at skabe muligheder for at handle (Høyrup & Pedersen, 2010). Et lignende refleksionsbegreb finder vi hos den amerikanske filosof, Donald Schön, som arbejder med *refleksion-i-handling*. Når mennesker reflekterer midt i et handlingsforløb, og samtidig kan nå at bruge refleksionerne til at ændre på handlingen, mens de udfører handlingen, er der tale om refleksion-i-handling (Høyrup & Pedersen, 2010). Både indholds- og procesrefleksion kan dog også finde sted uden for handlingen, hvilket vil sige, at refleksionen er tidsmæssigt adskilt fra aktiviteten eller udfordringen, og dette kalder Seibert og Daudelin (1999) for *pro-aktiv refleksion*. Ofte bliver den pro-aktive refleksion fremkaldt af eksempelvis en lærer, som gennem spørgsmål og dialog hjælper eleven til at bryde med den vante tankegang. Også denne form for refleksion har Schön udviklet en definition på. Han arbejder med begrebet *refleksion-over-handling*, hvilket betegner en refleksion, som først finder sted efter handlingen er udført. Den tillader således mennesker at forbedre deres handlinger til næste gang. Både aktiv og pro-aktiv refleksion bidrager til elevens læring gennem udfordringer og problemer (Høyrup & Pedersen, 2010). Reflekterer eleven til sidst over præmisser, vil refleksionen finde sted uden for den specifikke situation, idet eleven vil stille spørgsmålstejn ved antagelserne, præmisserne og den forståelse, som er årsagen til, at eleven fortolker problemet eller

udfordringen på netop denne måde. Det vil sige, at eleven spørger sig selv, hvorfor vedkommende har forstået problemet på netop denne måde. I det præmisrefleksion finder sted uden for udfordringen eller problemet, bliver den betegnet som en pro-aktiv refleksion (Høyrup & Pedersen, 2010; Mezirow, 1990). Om præmisrefleksion, som i nogle tilfælde også kaldes for kritisk refleksion, skriver Mezirow, at *“we become critically reflective by challenging the established definition of a problem being addressed, perhaps by finding a new metaphor that reorients problem-solving efforts in a more effective way”* (Mezirow, 1990, s. 12). Præmisrefleksion er således ikke interesseret i, hvordan handlingen finder sted, men snarere baggrunden for hvorfor handlingen finder sted samt konsekvenserne af handlingerne (Mezirow, 1990). I de to første former for refleksion vil refleksionen omhandle problemløsningen, mens refleksion i den sidstnævnte form fokuserer på præmisserne for problembeskrivelsen. De ovenstående refleksionsprocesser kan ud fra Dewey beskrives som en undersøgelse af et problem, hvor individet prøver at finde beviser og ny data, som kan resultere i en ny handlingsplan. Denne proces beskriver Dewey generelt, mens Mezirow opdeler processen i indholds-, proces- og præmisrefleksion. Grundlæggende ser de dog begge to ens på refleksion, nemlig som en proces, der opstår, når ens handlinger ikke har det forventede udfald og skal være med til skabe mening i den uvante situation (Dewey, 2009; Mezirow, 1990).

I en undervisningssituation kan Mezirows opdeling i forskellige former for refleksion, samt den struktur af spørgsmål, en lærer kan gøre brug af under hver refleksionsform, støtte en elevs læreproces. Dette sker gennem tilpasninger og justeringer af elevens indtryk, perspektivering og rammesætning af erfaringer. Ved at gøre eleven bevidst omkring processen i eksempelvis et fodboldspark, kan refleksion bidrage til, at eleven udvikler mere fordelagtige metoder til problemløsningen. Dette påpeger Mezirow i følgende citat: *“Reflection enables us to correct distortions in our beliefs and errors in problem solving”* (Mezirow, 1990, s. 1). Ligeledes kan refleksionen støtte en elevs læring ved at modvirke og forhindre elevens mangler eller utilstrækkeligheder, samt forbedre vedkommendes handlinger ved at gøre eleven bevidst omkring effekten af handlingerne (Høyrup & Pedersen, 2010).

En klar fordel ved at understøtte refleksion i læringsammenhænge er, at man modvirker nogle uhensigtsmæssigheder, der er forbundet med erfaringsbetinget læring. I denne sammenhæng skal erfaringsbetinget læring forstås som en proces, hvor tidligere erfaringer ikke bliver udfordret. Den erfaringsbetingede læring er ofte forbundet med tavs viden, hvilket vil sige, at den er person- og kontekstafhængig. Hvis ikke denne viden udfordres, kan individet beskytte sine egne fejltagelser, fordomme og optage andres fejl. Derudover har denne form for læring en karakter af genlæring af tidligere læring, hvilket kan føre til forældet

eller ukorrekt viden. Dertil kan erfaringsbaseret læring medføre, at der kun sker en reproduktion af eksisterende viden, og der dermed ingen fornyelse af den eksisterende praksis sker. Refleksionen kan for eksempel hæmme nogle af de største ulemper ved erfaringsbaseret læring. Gennem indholdsrefleksion kan der ske en integration mellem ny og gammel viden, og gennem procesrefleksion kan denne omsættes til hensigtsmæssige løsningsmetoder (Høyrup & Pedersen, 2010). Fra tidligere eksempel med eleven, der skal spille fodbold med venstre ben, kan der være en risiko for, at vedkommende overfører en uhensigtsmæssig teknik fra sine erfaringer med at spille med højre ben. Ved blandt andet at stille spørgsmål og lægge op til diskussion kan en refleksionsproces finde sted, som kan bryde med dette handlingsmønster. Dertil kan præmisrefleksion medføre en mere eksistentiel læring, hvor den nye viden sættes i en større kontekstuel sammenhæng (Høyrup & Pedersen, 2010). Eleven tænker her tilbage på situationen og reflekterer over, hvorfor den nye viden er vigtig. Dermed vil der være en større sandsynlighed for, at eleven finder en mening med den nye viden, i modsætning til hvis læringen kun var opstået ud fra erfaringsbaseret læring, hvor viden med stor sandsynlighed var forblevet tavs.

Ligeledes har et norsk studie omhandlende norske folkeskolelærere understøttet denne hensigtsmæssige sammenhæng mellem refleksion og læring (Postholm, 2008). Studiet undersøgte dog refleksion i en anden kontekst, end det er tilfældet for dette projekt, men illustrerer, hvordan refleksion medfører læring i praksis. I studiet skulle lærerne have øget fokus på refleksion i forhold til deres undervisning. Over et semester skulle de løbende i grupper reflektere over deres undervisningspraksis, og det øgede fokus på refleksion resulterede i, at lærerne fik øjnene op for nye måder at undervise på. Desuden blev de mere sikre i deres undervisningsfag og bedre til at formidle deres viden (Postholm, 2008). Med afsæt i dette kunne man forestille sig, at en facilitering af refleksion i gymnasiet ville give eleverne lignende kompetencer, som også kan bruges i sammenhænge uden for en undervisningskontekst.

Ovenstående udgør tilsammen projektets teori omkring refleksion og læring, og danner grundlag for de elementer, hvorudfra vi vurderer lærernes facilitering af en refleksiv praksis. Når vi i projektet omtaler en refleksiv praksis, menes altså en tilgang til undervisningen, som baserer sig på refleksion.

3.2 Reproduktion

I besvarelsen af anden del af problemformuleringen, som omhandler de observerede forhold, der ligger til grund for, hvorfor gymnasielærerne i vores cases underviser som de gør, anvender vi teori omkring reproducerende systemer. Dette valg bunder i, at forskning

omhandlende idrætsuddannelser peger på, at uddannelserne har en tendens til at reproducere sig selv, og af den grund kunne man forestille sig, at lignende tendenser ville udspille sig hos gymnasielærerne i vores tilfælde. Med afsæt i projektets videnskabsteoretiske ståsted muliggør den kritiske realismes objektive ontologi, at vi kan sige noget objektivt om hvilke forhold, der ligger bag gymnasielærernes undervisning. Dette fordi vi med den objektive ontologi erkender, at der eksisterer en verden uden for vores bevidsthed (Sonne-Ragans, 2019).

På området for reproduktion har den amerikansk-canadiske filosof, Henry A. Giroux, som også har beskæftiget sig meget med kritisk pædagogik, udviklet en teori, som mere specifikt gør sig gældende i uddannelseshenseender. I sin artikel omhandlende teorier for reproduktion i uddannelse, skriver han blandt andet, at *“schools were seen as reproductive in the cultural sense, functioning in part to distribute and legitimate forms of knowledge, values, language, and modes of style that constitute the dominant culture and its interests”* (Giroux, 1983, s. 258). Giroux lægger således vægt på, at uddannelser bidrager til at skabe en dominerende kultur igennem viden, værdier, sprog og måder at gøre ting på, og denne dominerende kultur kan ifølge Lena Larsson, som i sin afhandling omhandlende idrætslæreres møde med uddannelsen påpeger, være svær at udfordre (Larsson, 2009). Ifølge Jan-Eric Ekberg, som har skrevet en afhandling omkring fysisk uddannelse og aktivering, består reproduktion af en overførsel af en begrænset og ofte gentagelig viden, og mere specifikt omhandler reproduktion inden for idrætskulturen en gengivelse af, hvad andre allerede har sagt, gjort og tænkt. Ligeledes indebærer det en begrænset forståelse af, hvad der sker, idet indholdet primært er formet af enkle begreber og færdigheder (Ekberg, 2009). Selvom reproduktion, ifølge Larsson, som oftest repræsenterer en negativ værdi (Larsson, 2009), understreger Ekberg dog også, at reproduktion udgør den ene side af kundskabs- og læreprocessen, idet reproduktion sammen med produktion på den anden side påvirker hinanden i et dialektisk forhandlende. Begge processer er nødvendige for menneskets læring og udvikling, og således er reproduktion også forsynet med en positiv værdi (Ekberg, 2009). På trods af begrebets tvetydighed, er idræt i skolerne et fag med en tradition, der er forankret i reproduktion, hvilket vil sige, at idræt er kendetegnet ved at gengive en etableret kultur. I sin afhandling så Ekberg i sine observationer, at lektionerne i idræt primært indeholdt en gengivelse af formaliseret idræt, hvilket vil sige, at idrætten blev holdt strengt på dens form. Der var imidlertid kun få tilfælde, hvor lektionerne var præget af produktion og konstruktion af en ny idrætskultur (Ekberg, 2009). Derfor må det også formodes, at det, eleverne har haft mulighed for at lære, primært har bestået af idrætter, som vi kender dem, og en allerede eksisterende idrætskultur. Lignende kendetegn på området for idræt finder vi hos Larsson, som påpeger, at idrætsuddannelserne på daværende tidspunkt (år 2009)

stadig var karakteriseret ved mange af de traditioner, normer og værdier, som historisk set har været uddannelsernes kendetegn. Især er idrætslæreruddannelser blevet kritiseret for ikke i tilstrækkelig grad at udfordre de studerendes forestillinger, og dermed være reproduktive og konservative (Larsson, 2009). Prøver vi at sætte begreberne op mod vores cases, kunne reproduktion i idrætsundervisningen eksempelvis indebære en lektion i fodbold, hvor gymnasielæreren gennemgår historien og traditionerne bag fodbold samt de officielle regler for spillet, hvorefter eleverne på hold af syv personer bliver sat til at spille en fodboldkamp. På den måde formidler læreren til eleverne, hvad andre allerede har sagt eller gjort, og eleverne interagerer således med idrætten, som vi kender den, hvilket vil sige, at idrætten bliver holdt strengt på dens form. Omvendt kunne inddragelsen af en ny kultur i idrætsundervisningen på C niveau i gymnasiet eksempelvis udspille sig i den selvsamme lektion i fodbold, men hvor gymnasielæreren ændrer på spillets regler. Ved at ændre på spillets regler vil eleverne muligvis opleve at fejle, og en konsekvens heraf kan være, at eleverne oplever, at deres handlinger ikke har det udfald, de forventer, hvorefter muligheden for refleksion opstår.

Som et redskab til at forklare, hvorfor gymnasielærerne i vores cases underviser, som de gør, gør vi brug af den franske sociolog, Pierre Bourdieus, begreb om habitus. Habitus er det system i kroppen af prægede vaner og dispositioner, som påvirker hvordan mennesket handler, tænker, opfatter og værdsætter i givne sociale sammenhænge (Ekberg, 2005). Selv definerer Bourdieu habitus som "*(...) a deep structure generative of all thought and behavior, one that orients practice without producing it*" (Bourdieu, 1977, s. 179). Mere uddybende beskriver han habitus som "*(...) an acquired system of generative schemes objectively adjusted to the particular conditions in which it is constituted; the habitus engenders all the thoughts, all the perceptions, and all the actions consistent with those conditions, and no others*" (Bourdieu, 1977, s. 179). Et menneskes habitus skaber således alle tanker, opfattelser og handlinger, og ved at gøre brug af Bourdieus habitusbegreb får vi mulighed for at få en forståelse for, hvordan et menneskes vaner grundlægges og siden påvirker det liv, mennesket lever (Ekberg, 2009). Med andre ord kan habitus beskrives som et samlet sæt af erfaringer som det enkelte individ "opsamler" gennem tilværelsen. Pointen er ifølge Bourdieu, at disse tidligere erfaringer skaber det udgangspunkt, hvorfra den enkelte kan handle og træffe nye valg. Knyttet til reproduction inden for idræt er en væsentlig pointe, at handling på baggrund af ens habitus ofte ikke er bevist. Handlingen ligger ofte på ryggraden og vil hele tiden skubbe individen hen imod aktiviteter der bekræfter tidligere erfaringer. Habitus forsøger altså hele tiden at undgå oplevelser der kan stille spørgsmålstegn ved tidligere erfaringer (Gravesen, 2015).

En forklaring på, hvorfor der ses en tendens til, at idrætsfaget reproducerer sig selv, kan skyldes, at mange idrætslærere tidligt i deres karriere har deltaget i og været en del af bestemte idrætter, og de af denne grund har forstået netop idrætsfaget, da denne praksis stemmer overens med deres habitus. I vores tilfælde vil gymnasielærernes forestillinger om, hvad der er værdifuldt at undervise, påvirkes af vedkommendes habitus, som er baseret på en række erfaringer, som han eller hun har gjort sig i forskellige sammenhænge. Valget af de idrætter, en lærer vælger at undervise i, skal dermed ses i lyset af den idrætskultur, som lærerne bedst føler og forstår (Ekberg, 2009).

Dykker vi nærmere ned i Bourdieus begreb omkring habitus, finder vi en række forskellige faktorer relateret til habitusbegrebet, som kan have en indflydelse på reproduktionen af en idrætskultur. I sit studie omkring idrætslærere set ud fra Bourdieus perspektiv fremhæver Ekberg (2005) først og fremmest *idrættens betydning* for individet. Hertil påpeger han, at man som idrætslærer vil have smag for en eller flere idrætter, som vil være af betydning for måden, idrætslæreren underviser på. Ligeledes vil idrætslæreren også tage afstand til andre idrætter, som vedkommende ikke kan identificere sig med på samme måde, som de idrætter, der appellerer til ham eller hende (Ekberg, 2005). I praksis kan dette eksempelvis udspille sig, hvis en idrætslærer ikke identificerer sig med boldspil, og af den grund afholder sig fra at undervise i forskellige idrætter under denne kategori. En anden faktor, som kan have en betydning for reproduktionen af en idrætskultur, er *uddannelse*. En idrætslærerstuderendes forståelse for læring og for forskellige idrætter og aktiviteter vil bære præg af den kultur, som en uddannelse har udviklet til måden at tænke idræt på (Ekberg, 2005). Har en idrætsuddannelse på et universitet dermed haft et stort fokus på de praktiske færdigheder, kan dette påvirke den kommende idrætslærers undervisning, eksempelvis ved også at indebære et fokus på udvikling af elevernes praktiske færdigheder. En tredje faktor, som Ekberg fremhæver, er individets *motivation for praktisk idræt*. Individets indre motivation og viden omkring idræt fungerer som oftest som en stærk drivkraft, og sammen med individets erfaringer kan drivkraften ligeledes fungere som en ressource til individets uddannelsesforløb. Dog viser undersøgelser inden for området idræt, at idrætsidentiteten bør skiftes ud med en læreridentitet, da individets drivkraft kan fungere som en barriere for ny læring. De idrætskulturelle præferencer kan være nødvendige til tider at ignorere med henblik på at få et nuanceret syn på andre relevante aktiviteter (Ekberg, 2005).

En grund, til at en ren reproduktion af en kultur ikke altid er fordelagtig, skyldes, at det er i produktionen og konstruktionen af eksempelvis en ny idrætskultur, at nye øvelser, nye tanker og et nyt sprog produceres, og det er i produktionen af netop disse faktorer, at eleverne får mulighed for at reflektere over, hvad der sker, og udtrykke sig med egne ord

(Ekberg, 2009). Ved at give eleverne muligheden for nyskabelse og kreativitet, åbnes der for, at eleverne ser nye aspekter af og tilgange til eksempelvis en idræt eller en øvelse men også til eksempelvis et handlemønster, samtidig med at gamle tankemønstre erstattes. Indførelsen af en ny idrætskultur vil muligvis fungere som en forstyrrelse for eleverne i en gymnasieklasse til idræt. I produktionen af nye øvelser, nye tanker eller et nyt sprog kunne man forestille sig, at eleverne vil opleve, at det, de plejer at gøre, ikke længere fungerer, og de vil dermed befinde sig i en tilstand af perpleksitet (Dewey, 2009). Når eleverne befinder sig i denne tilstand, vil deres handlinger udsættes, og de vil begynde at trække på deres tidligere erfaringer, hvor de aktive og de modtagende sider af erfaringen sammenholdes (Højrup & Pedersen, 2010). Det vil sige, at de forholder sig undersøgende til eksempelvis den nye øvelse, samtidig med at de er opmærksomme på den feedback, den nye øvelse medfører. På baggrund af dette kan man dermed argumentere for, at det er igennem produktionen af en ny kultur, at refleksionsprocesser muliggøres.

På samme måde som produktionen af en ny idrætskultur kan skabe refleksion hos gymnasieelever, kunne man forestille sig, at en reproduktion af idrætskulturen på et gymnasium ikke vil bidrage til refleksion hos eleverne. Dette skyldes den idrætskultur, som vi kender den i dag. Siden den første egentlige skolelov har idræt været en del af skolelivet, og helt tilbage i begyndelsen af 1800-tallet blev det formidlet, at idræt skulle indebære "(...) *gymnastiske øvelser såsom løbe-, springe-, klatre-, svømme- og militære øvelser*" (Skovgaard, 2020, s. 7). Især var der i skoleidrætten stor interesse for det militære aspekt, idet man havde en ambition om at opdrage unge drenge til soldater, og ligeledes ønskede man med skoleidrætten at disciplinere befolkningen (Skovgaard, 2020, s. 7). Disse to fokusområder kunne man forestille sig har præget den idrætskultur, vi kender i dag, til at være kendetegnet ved behaviorisme og fysisk aktivitet. En kultur, som er præget af behaviorisme og fysisk aktivitet, vil blandt andet kunne genkendes på et stort brug af instruktioner samt et stort fokus på egenfærdigheder. Ved at instruere eleverne i, hvad der eksempelvis kendetegner en idræt, eller hvordan idrætten udføres, bliver de ikke udsat for den tilstand af perpleksitet, som igangsætter refleksion, eksempelvis igennem refleksive spørgsmål (Dewey, 2009). Ligeledes vil et stort fokus på egenfærdigheder betyde, at øvelser og aktiviteter udføres med henblik på at lave dem fejlfrit, og ved ikke at udsætte eleverne for at lave fejl kunne man forestille sig, at de ikke oplever, at deres handlinger ikke har det forventede udfald, hvilket ikke vil igangsætte en refleksionsproces (Dewey, 2009).

4.0 Metode

Følgende afsnit indeholder en beskrivelse af undersøgelsens metoder samt hvilke begrundelser, der ligger bag valget af disse. For at besvare problemformuleringen benyttes et kvalitativt casedesign med en blanding af semistrukturerede interviews og observationer som metode. Afsnittet indeholder overvejelser omkring valg af casedesign, observationer, interviews samt analysemetode.

4.1 Casestudie som design

En af fordelene ved et casestudie er, at det kan fokusere på virkelighedsnære situationer, og dermed er det muligt at undersøge fænomener der, hvor de udspringer i praksis. Den viden, der skabes i et casestudie, vil derfor være kontekstafhængig viden, hvilket, ifølge Bent Flyvbjerg, er nødvendigt for at opnå ekspertviden inden for et område. Det skyldes blandt andet den høje detaljegråd i virkelige situationer, som er med til at give forskere et nuanceret billede af virkeligheden (Flyvbjerg, 2010). Med afsæt i ovenstående og vores videnskabsteoretiske ståsted er det altså objektivt muligt at se, om lærerne i idræt C på Hasseris og Nørresundby Gymnasium understøtter en reflektiv praksis i undervisningen. I denne undersøgelse består casedesignet af tre enkelte paradigmatiske cases, hvor de tre gymnasielærere i undersøgelsen udgør hver deres case. Med paradigmatiske cases menes, at de tre valgte cases i undersøgelsen udgør et mønstereksempel på, hvordan undervisningen i idræt C på gymnasierne foregår (Flyvbjerg, 2010). De tre cases giver os et nuanceret virkelighedsbillede af, hvordan undervisningen i de tre enkelte tilfælde faciliteres.

Casestudiet er ofte blevet beskyldt for, at det ikke er muligt at generalisere ud fra enkelttilfælde, og at metoden ikke har samme gyldighed som for eksempel en stor stikprøveundersøgelse, men ifølge Flyvbjerg er det dog i lige så høj grad muligt at generalisere ud fra casestudiet. Det vigtige er her strategien for udvælgelse af cases til undersøgelsen, da det, hvis man nøje udvælger sin case i forhold til undersøgelsens problemstilling, også i casestudiet vil være muligt at generalisere. Dette kan blandt ske i form af en kritisk case af typen mest sandsynlig eller mest usandsynlig, der giver mulighed for at lave en logisk deduktion som følgende eksempel: hvis det ikke sker i denne case, sker det i ingen (Flyvbjerg, 2010). Dertil giver casedesignet også mulighed for at arbejde deduktivt, som undersøgelsens problemformulering og videnskabsteoretiske ståsted lægger op til. Dette muliggøres netop af ovenstående beskrevne mulighed for generalisering inden for casestudiet (Flyvbjerg, 2010). I undersøgelsen kommer dette til udtryk ved, at vi med et

teoretisk perspektiv undersøger refleksion i idrætsundervisningen på Hasseris og Nørresundby Gymnasium.

I forhold til undersøgelsens problemformulering vurderede vi, at det ikke var muligt at finde en kritisk case, der kunne underbygge ovenstående. Dette hænger sammen med, at idrætslærere på gymnasiet har en sammenlignelig uddannelsesmæssig baggrund i form af en universitetsuddannelse, hvilket gør det vanskeligt at finde en kritisk case af typen mest sandsynlig eller usandsynlig. Derfor blev den paradigmatisk casetype valgt på baggrund af undersøgelsens problemformulering, som kræver, at vi undersøger nogle eksempler på, hvordan undervisningen i idræt C forløber i praksis. For at besvare problemformuleringen er der valgt tre enkelte cases, som fremstår som mønstereksempler for undervisningen i idræt C. Vi vurderer, at dette er passende, da gymnasierne og lærerne i de tre cases på mange punkter er sammenlignelige med andre gymnasier og idrætslærere. For eksempel underviser lærerne i de tre cases efter den samme bekendtgørelse, som andre idrætslærere underviser efter på andre danske gymnasier. Dertil har de tre lærere i de enkelte cases alle taget pædagogikum og en universitetsuddannelse, som giver adgang til at undervise i idræt på C niveau i gymnasiet. På den anden side er der også flere parametre, hvor casene adskiller sig fra hinanden. Derfor har vi netop valgt at lave et casedesign med tre enkelte cases eller et, med Thomas Harboes term (2011), *multiple casedesign*. Til grund for dette valg ligger en antagelse om, at det kan være svært at vurdere, om en enkelt case kan danne et minibillede af en hel population (Harboe, 2011). De enkelte cases er udvalgt med henblik på at skabe så meget variation som muligt inden for de praktiske rammer. Variationen ses blandt andet i, at både kvindelige og mandlige lærere indgår i undersøgelsen, som derudover også kommer fra to forskellige gymnasier. Knyttet til det enkelte gymnasium er der også variationer såsom gymnasiets størrelse, lokalitet og social og etnisk sammensætning af elever. Udover køn ses også andre variationer hos idrætslærerne i undersøgelsen, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved lærernes personlige idrætsbaggrund, deres personlighed og deres generelle syn på idræt. Dertil har lærerne i undersøgelsen en uddannelse fra forskellige universiteter, hvilket kan give forskelligt uddannelsesindhold.

Ved at vælge et multiple casedesign gives der med udgangspunkt i ovenstående mulighed for at opnå en større indsigt i, hvorledes refleksion bliver faciliteret af gymnasielærere i idrætsundervisningen på C niveau, da valget af netop dette design giver større mulighed for analytisk generalisering på baggrund af de mønstre, vi finder i de enkelte cases (Ronald & Køppe, 2008). Med analytisk generalisering menes en bedømmelse af, om vores resultater kan fungere som retningsgivende for, hvad der kunne udspille sig i en anden undersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andre ord vil det sige, at der laves en vurdering af, hvorvidt

resultaterne kan bruges i en anden situation med udgangspunkt i fælles egenskaber ved de situationer, vi har set i de enkelte cases og en større kontekst (Ronald & Køppe, 2008). Det er altså muligt at generalisere undersøgelsens resultater ud til en større idrætsundervisningskontekst på gymnasiet, da vi må formode, at mange af de parametre, der optræder i undersøgelsens tre cases, også vil finde sted i idrætsundervisningen på andre gymnasier.

I forlængelse heraf er det relevant at vurdere, i hvilken grad den viden, vi ud fra casestudiet kan generalisere til andre kontekster, er subjektiv. Her argumenterer Flyvbjerg for, at casestudiet er subjektivt, men også at subjektivitet til dels er et vilkår inden for alle forskningsmetoder. Det er et vilkår, som man som forsker skal være opmærksom på, men casestudiet har ikke en særlig tendens til at verificere forskerens forudindtagede mening. Tværtimod er der en tendens til falsifikation (Flyvbjerg, 2010). Den viden, der skabes i dette casestudie, er derfor til dels subjektiv, hvilket også hænger sammen den kritiske realismes subjektive epistemologi, hvor viden erkendes i en subjektiv fortolkningsproces (Andersen, 2007).

Med afsæt i ovenstående har vi valgt et casedesign, da undersøgelsens problemformulering kræver, at vi finder en nuanceret viden med afsæt i virkeligheden. Det er netop denne kontekstafhængige viden, vi får fra casedesignet, som giver den nødvendige detaljegråd for at kunne besvare projektets problemformulering. Casestudiets multiple design giver mulighed for at generalisere den viden, vi opnår ved de enkelte cases, ud til en større kontekst, og på den måde har vi i mulighed for at sige noget mere generelt omkring, hvordan undervisningen i idræt C bliver faciliteret på de danske gymnasier. Dertil er den viden, vi kan generalisere, til dels subjektiv, da vi som forskere bliver nødt til at fortolke os frem til en forståelse af studiets cases. Med vores videnskabsteoretiske ståsted i den kritiske realisme ser vi ikke casestudiets subjektivitet som værende problematisk, da det er et grundvilkår for erkendelse af viden.

4.1.1 Casebeskrivelse

Følgende afsnit indeholder en beskrivelse af de tre cases, som udgør empirien i studiet. Hensigten med afsnittet er at give et overblik over de enkelte cases, og på den måde synliggøre undersøgelsens kontekst. Beskrivelsen indeholder gymnasielærernes uddannelses- og idrætsbaggrund samt deres undervisningserfaring. Lærerne i undersøgelsen er anonyme og nedenstående navne er fiktive.

4.1.1.1 Anna

Anna er uddannet fra Aarhus Universitet i 2004, hvorfra hun har hovedfag i biologi og sidefag i idræt. Umiddelbart derefter blev hun ansat i pædagogikum, og har i de sidste 15 år undervist på tre forskellige gymnasier, hvoraf hun stadig underviser på det sidste, som er Hasseris Gymnasium. Fra en tidlig alder har hun været interesseret i fitness, og som 16-årig blev hun fitnessinstruktør. Hun beskriver sin egen boldspilserfaring som begrænset, og følte sig derfor som en underdog på idrætsstudiet. Anna beskriver sine forcer værende indenfor svømning, gymnastik og atletik. I interviewet giver hun udtryk for, at hun ikke altid føler sig god nok, og i nogle situationer ser sine kollegaer som mere kompetente end hende selv (Bilag 3).

4.1.1.2 Berit

Berit har hovedfag i idræt og sidefag i biologi, hvilket hun har læst på Københavns Universitet. Sidste del af biologi læste hun på Aarhus Universitet, hvor hun blev færdiguddannet i 2006. Umiddelbart derefter blev hun ansat i pædagogikum på Hasseris Gymnasium og arbejder fortsat på samme gymnasium. I sin opvækst gik hun til mange forskellige idrætter, blandt andet fodbold og badminton. Derudover har hun også været badmintontræner. Generelt beskriver hun sig selv som værende god til mange ting indenfor idræt, og hun føler, at dette er med til at give hende street credit blandt eleverne (Bilag 4).

4.1.1.3 Christian

Christian har hovedfag i historie og sidefag i idræt, samfundsfag og erhvervsøkonomi. Han er uddannet i idræt fra Syddansk Universitet i 2005, mens han har læst de andre fag på Aalborg Universitet. Dertil har han også læst en Master i offentlig administration. I 2005 blev han ansat som gymnasielærer på Nørresundby Gymnasium og arbejder fortsat der. Derudover underviser han af og til på Aalborg Universitet i samfundsfag og historie, og har tidligere også undervist et par år i folkeskolen. Christian beskriver selv, at han ikke havde den store idrætserfaring, inden han startede på idrætsstudiet, og at det hovedsageligt er sine erfaringer fra studiet, han trækker på i sin undervisning. Efter han blev gymnasielærer, har han gennemført 150 maraton og 13 ironman. Derudover har Christian en fortid i forsvaret som sergent, og han siger selv, at hans elever nok ikke er i tvivl om, at han er tidligere befalingsmand (Bilag 5, s. 38).

4.2 Observationer

Empirien til undersøgelsen blev blandt andet indsamlet ved hjælp af observationer, som blev gennemført i undervisningen på idræt C på henholdsvis Hasseris og Nørresundby Gymnasium. Fordelt på de to skoler observerede vi idrætsundervisning afholdt af i alt tre forskellige lærere. Den enkelte lærers undervisning blev observeret tre gange, hver på 70 til 90 minutters varighed.

Observationerne danner sammen med interviews grundlag for at kunne svare på første del af projektets problemformulering: *Hvorvidt understøtter idrætslærere på Hasseris og Nørresundby Gymnasium en reflektiv praksis i undervisningen af Idræt C?* Med afsæt i den kritiske realisme har vi valgt at lave det, Søren Kristiansen og Hanne Kathrine Krogstrup kalder for et struktureret observationsstudie i naturlige rammer (Kristiansen & Krogstrup, 2015). De naturlige rammer er valgt, da vi mener, at vi objektivt kan observere verden, men samtidig har vi struktureret empiriindsamlingen i en observationsguide (Bilag 2), da verden er kompleks, og vi ser det derfor nødvendigt lave en teoretisk afgrænsning af problemet. Graden af struktur i empiriindsamlingen skal ses som værende moderat og ikke ekstrem struktureret som i en kvantitativ optælling (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Dette illustreres i observationsguiden, der er udarbejdet ud fra Deweys og Mezirows forståelse af refleksionsbegrebet.

Under observationerne af undervisningen har vores rolle som observatører været meget tæt på den, som Raymond Gold klassificerer *Observatør som deltager* (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 90). Denne rolle udspillede sig ved, at vi som observatører gjorde os selv til kende over for de lærere, som vi observerede. Samtidig foretog vi observationerne på afstand af feltet, således der kun var minimum med interaktion mellem feltet og os som observatører. Denne observatørrolle valgte vi på baggrund af projektets problemformulering og vores videnskabsteoretiske ståsted, og fordi at informationen, vi skulle bruge i besvarelsen af problemformuleringen, ikke krævede, at vi interagerede med feltet. Rollen *Observatør som deltager* stemmer godt overens med den kritiske realisme, idet vi på afstand af feltet objektivt kan beskrive, hvad der sker i undervisningen.

Lærerne blev ikke delagtiggjort i observationernes formål. Vi informerede lærerne om, at vi i forbindelse med indførelsen af eksamen på idræt C gerne ville undersøge ændringer i undervisningen, og bevidst valgte vi ikke at afsløre projektets hovedfokus, nemlig lærerens facilitering af en reflektiv praksis. Begrundelsen for dette valg har været at sikre undersøgelsens validitet, da en afsløring af projektets formål kunne skabe en risiko for, at den enkelte lærer ville have et større fokus på at facilitere refleksion, havde vi været helt

åbne omkring undersøgelsens formål. Dertil ville der også være risiko for, at lærerne ville opfatte observationerne som en bedømmelse af deres undervisning, og med den baggrund ikke være villig til at deltage i undersøgelsen.

4.2.1 Observationsguide

Observationerne tog udgangspunkt i en observationsguide (Bilag 2), hvilken blev lavet med udgangspunkt i Deweys og Mezirows syn på refleksion. Guiden blev lavet for, at vi som observatører ville være opmærksomme på de iagttagelser, der var vigtigst i besvarelsen af første del af problemformuleringen. Dertil valgte vi at dele guiden op i kommunikation og øvelser, da det, som beskrevet i teoriafsnittet omkring refleksion, er muligt at facilitere refleksion ved hjælp disse elementer. Gennem refleksive spørgsmål kan læreren forstyrre eleverne, men også udvikle en nysgerrighed, som driver refleksionsprocessen. Dertil kan læreren i sin kommunikation sikre kvaliteten af refleksionsprocessen ved enten at forsøge at øge eller reducere antallet af løsningsforslag fra eleverne. Øvelser med høj kompleksitet har potentiale til at få eleverne til at reflektere, hvis handlinger med udgangspunkt i tidligere erfaringer ikke har den tiltænkte konsekvens.

Med udgangspunkt i observationsguiden foretog vi deskriptive feltnoter, og begrundelsen for dette valg ligger i projektets videnskabsteoretiske ståsted. Da vi ser verden som objektivt observerbar, kan vi derfor faktisk beskrive, hvad der skete i den undervisning, vi observerede.

4.3 Interviews

Efter de tre observationsgange af den enkelte lærers undervisning gennemførte vi et interview med hver af dem. Interviewene tog form af semistrukturerede interviews med en varighed på mellem 60 og 90 minutter. Et interview blev afholdt fysisk, og to interviews blev af praktiske årsager afholdt online over Microsoft Teams. Her er vi opmærksomme på, at disse forhold potentielt har haft indflydelse på empiriindsamlingen i undersøgelsen. Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver nogle opmærksomhedspunkter ved onlineinterviews, hvoraf et punkt blandt andet er manglende kropssprog (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette blev der kompenseret for ved at afholde onlineinterviewene med video, hvor der til en vis grad var mulighed for at se hinandens kropssprog. Vores vurdering er derfor, at manglende kropssprog ikke har haft en stor betydning for udfaldet af interviewet, da svarene hos de tre lærere har sammenlignelig detaljegråd.

Hensigten med interviewene har til dels været at besvare første del af problemformuleringen: *Hvorvidt understøtter idrætslærere på Hasseris og Nørresundby Gymnasium en reflektiv praksis i undervisningen af Idræt C?* I den forbindelse har vi spurgt ind til elementer, som indgår Deweys og Mezirows teori omkring refleksion. Ligesom observationerne har interviewene altså været teoristyrede, og de underbygger dermed den deduktive tilgang til undersøgelsen, hvilket illustreres i interviewguiden (Bilag 1). Derudover har interviewene givet os mulighed for at spørge ind til konkrete situationer fra observationerne, og vi har på den måde kunnet få et indblik i, hvilke intentioner den enkelte lærer har haft med konkrete elementer af undervisningen. Et eksempel kunne være, hvis vi i observationerne så tegn på facilitering af refleksion gennem kommunikation eller øvelser. Her kunne vi efterfølgende i interviewet spørge ind til de konkrete situationer, og afdække om intentionen var at facilitere refleksion. Foruden at spørge lærerne ind til konkrete situationer fra undervisningen, har vi i interviewene også anvendt vignetter, som er små beskrivelser af et opstillet scenarie eller situation, der ifølge Tine Wirenfeldt Jensen har til formål at give interviewpersonen en aktiv rolle samt hjælpe vedkommende med at sætte ord på noget, som måske er en integreret del af vedkommendes kultur (Albrechtsen, 2019). I vores interviews har vi ladet os inspirere af hypotetiske scenarier, som kunne opstå i en undervisningssituation, ved eksempelvis at spørge lærerne: "Hvordan håndterer du en situation, hvor en elev begår fejl/udfører en øvelse forkert/ikke har succes med en øvelse?" (Bilag 1) Hensigten med interviewene har til dels også været at danne grundlag for at kunne besvare anden del af problemformuleringen: *Hvilke forklaringer ligger bag de observerede forhold?* Dette ses i den del af interviewet, der tager udgangspunkt i teorien omkring reproduktion.

I undersøgelsen er interviewformen semistruktureret, hvilket har givet os mulighed for at strukturere nogle spørgsmål i en interviewguide, så interviewene blev målrettet vores problemformulering. Samtidig har denne form givet os friheden til at stille uddybende spørgsmål, der afveg fra guiden. Strukturen har altså målrettet interviewene, og samtidig givet det en vis fleksibilitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.1 Interviewguide

Interviewguiden (Bilag 1) tager ligesom observationsguiden til dels udgangspunkt i Deweys og Mezirows perspektiv på refleksion. Dertil tager guiden også afsæt i teorien omkring reproduktion. Udgangspunktet i teorien illustrerer projektets deduktive undersøgelsesdesign.

Med afsæt i Kvales og Brinkmanns bog, *Interview*, (2015) er interviewguiden opdelt i forsknings- og interviewspørgsmål. Forskningsspørgsmålene har et teoretisk sprog, og er tæt knyttet til projektets problemformulering. For at besvare disse spørgsmål, oversættes de

teorierorienterede forskningsspørgsmål til mere afslappet hverdagssprog i interviewspørgsmålene. Det er nødvendigt at lave denne oversættelse af de abstrakte forskningsspørgsmål, da disse næppe vil føre til spontane og nuancerede svar fra lærerne (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.2 Transskription

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er der ikke klare standarder for detaljegraden af transskriptioner. Det afhænger i høj grad af, hvordan den skriftlige del af interviewet skal bruges, og hvilken problemstilling undersøgelsen søger at belyse. I dette tilfælde søger vi at meningsfortolke interviewene med lærerne, og vi vil derfor hovedsageligt fokusere på indhold i transskriptionsprocessen. I den forbindelse prøver vi at gengive indholdet af interviewene en-til-en, men ikke i talesprog, da analysen ikke har fokus på sproglige nuancer, men derimod meningen med det sagte.

4.4 Analysemetode

I følgende afsnit gennemgår vi projektets analysemetode, som i dette tilfælde er en analyse med fokus på mening, som tager afsæt i hermeneutikken. Valget af en analyse med fokus på mening skyldes projektets videnskabsteoretiske ståsted, hvor epistemologien i dette tilfælde gør sig gældende. Idet den kritiske realisme med sin subjektive epistemologi anerkender, *"at sociale fænomener i sig selv er meningsfulde, og at mening ikke kan måles og tælles, men nødvendigvis må forstås"* (Andersen, 2007, s. 23), anvender vi derfor en analyse med udgangspunkt i hermeneutikken, da denne blandt andet er kendetegnet ved forforståelse og fortolkning. I en analyse med fokus på mening går vi dermed ud over det, der bliver sagt, og forsøger at udvikle strukturer, som ikke direkte forekommer i eksempelvis en interviewtekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Nedenstående indeholder en gennemgang af, hvordan vi har anvendt kodning, meningskondensering, og meningsfortolkning til analysen af empirien.

4.4.1 Kodning og meningskondensering

Som første trin i vores analyseproces har vi gjort brug af kodning, hvilket vil sige, at vi har gennemlæst empirien, for derefter at kode relevante passager (Kvale & Brinkmann, 2015). Mere specifikt har kodningen været af den type, som kaldes for kategorisering, hvilket dækker over en mere systematisk begrebsliggørelse (Kvale & Brinkmann, 2015). I en undersøgelse omhandlende kvalitative analyser og kvalitetssikring, refererer Henning Olsen til Holloways (1997) definition af kategorisering, der definerer en kategori som "(...) a

conceptual label given to higher-order concepts which are grouped together. After coding the data, researchers put together clusters of similar codes and give them a label" (Olsen, 2003, s. 76). Kodningsprocessen har således indebåret, at vi har knyttet et eller flere nøgleord til en tekstpassage for at kunne gøre brug af den senere. Kodningen har i dette tilfælde primært været det, som Kvale og Brinkmann kalder for *begrebsstyret kodning*, hvilket vil sige, at kategorierne er udviklet på baggrund af litteratur omkring projektets anvendte teorier (Kvale & Brinkmann, 2015; Olsen, 2003). Vores forforståelse for refleksions- og reproduktionsbegrebet samt vores problemformulering danner således grundlag for de på forhånd udviklede kategorier. En risiko ved at gøre brug af begrebsstyret kodning kan dog ifølge Olsen være, at sådanne koder kan hindre forskeren i at udforske nye sociale fænomener (Olsen, 2003). Af den grund har kodningsprocessen derfor været en vedvarende skift mellem induktion og deduktion, da den induktive tilgang sikrer, at vi afdækker nye fænomener (Olsen, 2003). I projektet er blandt andet handlinger, aktiviteter, betydninger, normer, relationer og miljøer blevet kodet. I det projektet indeholder store mængder af empiri, har kodningen gjort sig nyttig, ikke kun ved at give os et overblik, men da vi i processen også er blevet fortrolige med detaljer, som vi ellers muligvis havde overset. Ligeledes har kodningen hjulpet os til at få et overblik over et fænomens fremkomst (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som endnu et forsøg på at overskueliggøre projektets empiri har vi efter kodningen benyttet meningskondensering, hvilket vil sige, at vi på baggrund af koderne har forsøgt at reducere de meninger eller oplevelser, gymnasielærerne har udtrykt, i kortere formuleringer, hvor det centrale i lærernes udsagn er blevet omformuleret i få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil sige, at meningskondenseringen er lavet ud fra de udsagn, vi har kategoriseret. Ved at gøre brug af meningskondensering og dermed sigte efter de naturlige meningsenheder, er interviewenes hovedtemaer blevet fremstillet, og disse hovedtemaer er da efterfølgende blevet omdrejningspunktet for mere omfattende fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Ovenstående processer er alle sammen en dekontekstualisering af udsagn, hvilket betyder, at vi i processerne løsriver udvalgte passager fra den oprindelige sammenhæng, eksempelvis interviewet.

4.4.2 Hermeneutisk meningsfortolkning

I modsætning til processerne ovenfor har vi under meningsfortolkningen rekontekstualiseret, hvilket vil sige, at udsagn er blevet betragtet, beskrevet og fortolket inden for en ny og bredere referenceramme (Kvale og Brinkmann, 2015). I sin rene betydning dækker ordet hermeneutik over at fortolke, og ifølge Anders Berg-Sørensen er det i fortolkningen, at udsagns meninger bliver forståelige (Berg-Sørensen, 2012). En lignende definition af

fortolkningsbegrebet finder vi hos Olsen, som skriver, at fortolkning og forståelse er forbundne kar (Olsen, 2003). Denne fortolkning og dermed vores forståelse af verden kan ifølge Gadamer kun finde sted på baggrund af en forforståelse, og således udgør forforståelsen også et vigtigt element i den hermeneutiske meningsfortolkning (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Som nævnt ovenfor er vi i meningsfortolkningen gået ud over det sagte, hvilket vil sige, at denne proces af analysemetoden indebærer en dybere og mere kritisk fortolkning af empirien. Den hermeneutiske meningsfortolkning har taget udgangspunkt i nogle af hermeneutikkens fortolkningsprincipper, som ifølge Kvale og Brinkmann skal sikre gyldige fortolkninger af tekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Det første princip er kendetegnet ved *den hermeneutiske spiral*, og består således af den kontinuerlige proces mellem dele og helhed, da udsagn er nødt til at ses i relation til den sammenhæng, de indgår i, førend vi kan forstå meningen derved. Dette vil sige, at teksten som helhed fortolkes i dens forskellige dele, og på baggrund af de fortolkede dele sættes disse igen i relation til teksten som helhed og så fremdeles. Relevant for processen er, at fortolkningen altid finder sted på baggrund af en forforståelse, og denne forforståelse ændres, hver gang delene sættes i relation til helheden. I vores tilfælde kunne et eksempel være, at vi som forskere under analyseprocessen støder på en udtalelse fra en gymnasielærer, der giver os et indtryk af, hvad vedkommende forstår ved refleksion. Dette indtryk tager vi med os videre i analyseprocessen, og det påvirker vores forforståelse, således vi, næste gang vi støder på en udtalelse, der omhandler refleksion, har en idé om, hvordan læreren tænker, eller hvorfor læreren gør, som han eller hun gør. Den hermeneutiske spiral har haft til formål at give os en dybere forståelse af meningen ved fænomenet refleksion, samt en dybere forståelse for de mekanismer, der ligger bag gymnasielærernes handlinger.

I forlængelse af ovenstående princip lyder et andet princip på, *"at en meningsfortolkning slutter, når man er nået frem til en "god gestalt", en indre enhed i teksten, som er uden logiske modsigelser"* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Det vil altså sige, at vi ved hjælp af den hermeneutiske spiral har bevæget os mellem interviewteksternes dele og helhed, indtil vi er nået frem til en helhed.

Oftest kritiseres interviewanalysen for ikke at være en videnskabelig metode, da forskerne hver især vil fortolke meningsindholdet forskelligt. Denne kritik forudsætter en vis objektivitet i den betydning, at analysen har til formål at komme frem til den sande mening, da udsagn kun har én korrekt betydning. I modsætning til denne entydighed giver hermeneutikken dog mulighed for flertydighed i form af forskellige fortolkninger af samme udsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne flertydighed gør sig ikke kun gældende hvad angår forskerens fortolkning, men gælder også interviewpersonernes forståelse af et fænomen, og dermed kan én gymnasielærer have en bestemt forståelse af refleksionsbegrebet, mens en anden lærer har en anderledes forståelse af samme begreb. Her er det vigtigt, at vi som forskere er

opmærksomme på, at vores fortolkning af et udsagn rummer nogle forudsætninger, hvilket udgør et tredje af hermeneutikkens fortolkningsprincipper (Kvale & Brinkmann, 2015). Om dette skriver Kvale og Brinkmann, at fortolkeren ikke kan *”springe ud af den forståelsestradition, han eller hun lever i”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275), men i stedet må prøve at tydeliggøre sine forudsætninger, og gøre sig bevidst omkring, at der i formuleringen af et spørgsmål til et interviewudsagn ligger nogle bestemte former for svar. I projektet sker dette ved, at vi, i stedet for at fortolke selektivt og kun lægger mærke til de udsagn, der støtter vores problemformulering, stiller en række forskellige spørgsmål til den samme interviewtekst, og dermed anlægger forskellige perspektiver derpå for at komme frem til forskellige forståelser af udsagnets mening. Denne skelnen betegner Kvale og Brinkmann som henholdsvis ensidig og perspektivisk subjektivitet, og ved som forskere at stille kritiske spørgsmål til hinandens opfattelser, opnår vi forskellige perspektiver på interviewenes enkelte dele og dermed perspektivisk subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.0 Analyse og diskussion

Følgende afsnit indeholder en analyse af studiets empiri med afsæt i projektets problemformulering. Analysen er opdelt i tre kategorier: *Kommunikation og refleksion, øvelser og refleksion*, og *reproduktion*. De første to kategorier tager udgangspunkt i første halvdel af problemformuleringen: *Hvorvidt understøtter idrætslærere på Hasseris og Nørresundby Gymnasium en refleksiv praksis i undervisningen af Idræt C?* Begrundelsen for de to første kategorier ligger i teorien omkring refleksion, og i den forbindelse argumenteres for, at kommunikation og øvelser har et potentiale til at facilitere refleksion. Kategorierne omkring kommunikation og øvelser er yderligere delt op to underkategorier, hvor der vil være fokus på steder i empirien, hvor *refleksion faciliteres* og hvor *refleksion ikke faciliteres*. Løbende i analysen diskuterer vi med afsæt i teorien omkring refleksion. Under sidste kategori vil vi have fokus på anden del af problemformuleringen: *og hvilke forklaringer ligger bag de observerede forhold?* Her vil vi med udgangspunkt i teori omkring reproduktion diskutere, hvad der ligger til grund for den observerede undervisning.

5.1 Kommunikation og refleksion

Afsnittet *kommunikation og refleksion* indeholder en analyse og diskussion af idrætslærernes kommunikation i undervisningen. Først præsenterer vi elementer af undervisningen, hvor kommunikationen har været med til at facilitere refleksion. Derefter gennemgår vi elementer af undervisningen, hvor refleksion ikke er blevet faciliteret gennem kommunikation. Afsnittet afrundes med en samlet vurdering af lærernes kommunikation i forhold til at facilitere refleksion.

5.1.1 Facilitering af refleksion

Denne kommende del af analysen vil omhandle elementer af undervisningen, hvor vi har observeret, at lærerne i undersøgelsen muligvis har faciliteret refleksion gennem deres kommunikation. Derudover vil denne del af analysen bygge på dele af interviewene, hvor lærerne indikerer, at de gennem deres kommunikation understøtter refleksion. Følgende afsnit tager afsæt i vores kodningsproces, som synliggør, at de tre gymnasielærere i undervisningen stiller refleksive spørgsmål, dog i varierende grad fra lærer til lærer.

I undervisningen observerede vi, at særligt lærerne Berit og Christian stillede spørgsmål til eleverne i løbet af undervisningen. Spørgsmålene blev som oftest stillet i forbindelse med en

opsamling på undervisningen, men også under selve øvelserne. Dette ses blandt andet i følgende observation, hvor Berit underviser i lacrosse:

“Hun (Berit) opstiller et scenarie med hjælp fra en elev, og spørger dem: “Hvad kan hun gøre for at komme fri fra mig?” En elev svarer, og Berit spørger videre: “Hvad har I ellers gjort?” Hertil er der ingen, der svarer, så Berit siger: “Det hedder noget”. Da der stadig ikke er nogen, der svarer, siger hun selv, at det hedder retningsskift, hvorefter hun forklarer retningsskift for dem.” (Bilag 7, s. 55)

Observationen viser, at Berit stiller spørgsmål til eleverne i forbindelse med en forsvarsøvelse i lacrosse. Med udgangspunkt i Deweys forståelse af refleksion kan der argumenteres for, at ovenstående kunne være et forsøg på at facilitere refleksion, da spørgsmålene har potentiale til at skabe en forstyrrelse hos eleverne. Når eleverne bliver forstyrret, kan de ikke handle udelukkende på deres vaner, men bliver nødt til at finde nye løsninger. I den ovenstående undervisningssituation prøver Berit at forstyrre eleverne ved at spørge dem, om de har nogle konkrete løsningsforslag i forhold til den aktuelle spilsituation. Dertil kan spørgsmålene muligvis være med til at vække en nysgerrighed hos eleverne, hvilket ifølge Dewey er et centralt element i faciliteringen af refleksion. Et andet centralt element, som Dewey forholder sig til, er kvaliteten af refleksionen, hvilket antallet af forslag, der udvikles i refleksionsprocessen, er en indikation på. Ud fra ovenstående observation kan der argumenteres for, at Berit prøver at facilitere en refleksionsproces hos eleverne ved at justere mængden af deres forslag. Det ses ved, at Berit i første omgang spørger: *“Hvad har I ellers gjort?”*, hvilket der ikke er nogen elever, der svarer på. Derefter giver hun et hint ved at sige: *“Det hedder noget”* (Bilag 7, s. 55). Dette kan tolkes som et forsøg på at tilpasse forstyrrelsen hos eleverne, hvilket potentielt kunne igangsætte en refleksionsproces. Selvom Berit muligvis i denne situation faciliterer refleksion, virker det ikke til at resultere i refleksion hos eleverne, da ingen kommer med forslag, og Berit selv fortæller dem svaret. I interviewet med Berit kommer hun også selv ind på, at hun stiller spørgsmål, da der bliver spurgt ind til refleksion i hendes undervisning, hvilket blandt andet ses i følgende citat:

“Altså hvordan jeg får den... ja altså det gør jeg jo ved at stille de der spørgsmål til dem ikke, altså når vi snakker sammen. “Hvad fungerede? Hvad fungerede ikke? Hvad kunne vi gøre? Hvad skal vi have øvet for at det spiller bedre det her lacrosse?” Altså eksempelvis.” (Bilag 4, s. 31)

Her nævner Berit eksempler på spørgsmål, hun stiller eleverne, for at få eleverne til at reflektere. Ovenstående citat tyder på, at den type spørgsmål, Berit stiller i undervisningen, har fokus på elevernes metode eller udførelse af en øvelse. Spørgsmålene lægger op til, at eleverne skal vurdere, hvordan deres handlinger bliver udført, og der kan altså argumenteres for, at Berit med denne type spørgsmål faciliterer det, som Mezirow kalder for procesrefleksion. Netop fordi spørgsmålene har potentiale til at få eleverne til at vurdere,

hvordan de for eksempel udfører en handling. Spørgsmålene kan ligeledes facilitere indholdsrefleksion, da eleverne bliver nødt til at forholde sig til, hvad de laver.

I interviewet med Christian fortæller han, at han er af den overbevisning, at det er bedre, at han stiller spørgsmål til eleverne, end at han giver dem svaret på forhånd. Dette ses eksempelvis i følgende citat, hvor Christian bliver spurgt ind til hensigten med, at han stiller eleverne spørgsmål i undervisningen:

“Jamen jeg vil hellere have, at de prøver at tænke over det og giver mig svaret, end jeg selv skal give dem svaret. Altså jeg havde ikke behovet at spørge dem, jeg kunne bare have givet dem svaret. Men jeg tænker, at hvis man... når jeg stiller spørgsmålet ud skal de lige have tid til at stå og. I denne situation får de så lov til at stå og tænke hver for sig og ikke i grupper. Hvad er egentlig smartest her?”
(Bilag 5, s. 41)

Med afsæt i ovenstående citat tyder det på, at Christian synes, at det er vigtigt at få eleverne aktiveret i undervisningen. Det gør han blandt andet ved at skabe forstyrrelser hos eleverne ved at stille dem refleksive spørgsmål, hvilket skal forstås som spørgsmål, der er fremtidsorienterede, og har til hensigt at få eleverne til at skabe nye perspektiver (Moltke & Molly, 2009). Ovenstående kunne derudover tyde på, at Christian prøver at facilitere refleksion, da han i citatet fremhæver, at det er vigtigt at give eleverne tid til at tænke over spørgsmålene. Det at give tid til refleksion er vigtigt for at facilitere refleksion. Når eleverne forstyrres, bliver den umiddelbare handling udsat, da eleverne ikke kan handle med afsæt i deres rutiner. Spørgsmålene forstyrrer eleverne, hvilket gør, at de bliver nødt til at revurdere deres tilgang til eller forståelse for noget, og denne proces kræver tid.

Ligesom hos Berit er den refleksion, som Christian faciliterer, hovedsageligt procesrefleksion. Han bruger dog et andet kommunikationsredskab, som ikke er observeret hos de andre lærere, hvilket ses i følgende citat: *“Så ville jeg gerne have lidt samarbejde med, så jeg lavede sådan en lille timeout, da de havde spillet det første gang, ”hvordan spiller I det her? Hvordan kan I vinde hurtigst muligt?”* (Bilag 5, s. 41). I citatet beskriver Christian en undervisningssituation, hvor eleverne spiller et spil, som Christian stopper for at stille eleverne spørgsmål, og derefter sætter i gang igen. Spørgsmålene i timeouten har potentiale til at forstyrre eleverne, da de bliver nødt til at lave en ny handlingsplan. Da spørgsmålene, Christian stiller, er rettet mod metoden, som eleverne anvender, kan man argumentere for, at denne kommunikationsform faciliterer procesrefleksion. Ovenstående citat kan både indikere facilitering af det, som Seibert og Daudelin kalder *pro-aktiv refleksion* og *aktiv refleksion*. Den pro-aktive refleksion muliggøres, idet Christian stiller spørgsmål i timeouten. Dermed er der potentiale for, at eleverne vil reflektere over, hvordan de vil spille, når anden runde af spillet går i gang. Når spillet igen sættes i gang, muliggøres aktiv

refleksion, da eleverne får mulighed for at få feedback på den nye handlingsplan, de lavede i timeouten.

Undervisningen med Anna skiller sig ud i forhold til de andre to læreres, da hun stort set ikke stiller spørgsmål til eleverne. I kodningsprocessen tydeliggøres det, at vi kun enkelte gange har observeret, at hun stiller spørgsmål til eleverne i sin undervisning, og et eksempel på dette ses i følgende observation:

“På et tidspunkt samler hun (Anna) eleverne for at fortælle dem om zoneforsvar. Hun går i gang med at forklare, men lader en elev overtage. Hun spørger ham: ”Hvad ville du gøre?” Han forklarer, hvad han ville gøre, og bagefter sætter Anna en ny kamp i gang.” (Bilag 6, s. 53)

Spørgsmålet, som Anna stiller en elev i ovenstående observation, kan muligvis være et forsøg på at facilitere refleksion hos eleven ved at skabe en forstyrrelse. På den anden side fremgår det af observationerne, at den adspurgte elev er en dygtig basketballspiller, og man kunne derfor forestille sig, at forstyrrelsen ikke har været stor nok til at skabe refleksion. Dog kan det faktum, at han skal forklare noget til de andre elever, fungere som en forstyrrelse for ham.

Ovenstående analyse og diskussion tager afsæt i de dele af empirien, som indikerer, at refleksion faciliteres. Afsnittet tager dog afsæt i enkelte eksempler fra observationer af undervisningen og interviewene. Kodningsprocessen har dertil givet et indtryk af, hvor ofte lærerne faciliterer refleksion gennem kommunikation i undervisningen. Med afsæt i kodningsprocessen er vores indtryk, at Berit i højere grad faciliterer refleksion, da omkring halvdelen af hendes kommunikation fra hendes undervisning er placeret i kategorien *kommunikation der faciliterer refleksion*. Dertil er vores vurdering, at Christian og Anna i mindre grad kommunikerer på en måde, der kan facilitere refleksion. For et helhedsindtryk af kommunikationen i undervisningen er det vigtigt at se ovenstående afsnit i lyset af det kommende afsnit, som omhandler kommunikation, hvor refleksion ikke faciliteres.

5.1.2 Refleksion faciliteres ikke

Ligesom der i nogle tilfælde ses eksempler på kommunikation, hvor gymnasielærerne faciliterer refleksion, ses der også eksempler på kommunikation, hvor de ikke faciliterer refleksion. Med afsæt i vores kodningsproces fremgår det tydeligt, at den kommunikation, der ikke faciliterer refleksion, blandt andet består af *transmissionskommunikation*. Med transmissionskommunikation menes en envejskommunikation, hvor gymnasielærerne fungerer som afsendere af et budskab eller en information, mens eleverne fungerer som

modtagere (Frandsen et al., 2007). Eksempler på dette ses blandt andet i projektets observationer af Christians undervisning i floorball og Annas undervisning i volleyball:

"Bagefter fortæller han (Christian) dem (eleverne) omkring staven, man bruger i floorball. I forlængelse af dette fortæller han eleverne, hvad de må og ikke må i forhold til at slå til og røre bolden" (Bilag 8, s. 58) og *"Hun (Anna) nævner en række fokuspunkter, de (eleverne) skal huske på, og ligeledes nævner hun karaktergivningen, som forløbsprøven spiller en rolle for."* (Bilag 6, s. 52)

I begge observationer er der tale om en envejskommunikation, hvor Christian og Anna bruger kommunikationen som et middel til at overføre en information til eleverne. Ifølge Frandsen et al. har kommunikationen til hensigt at påvirke eleverne til at gøre noget bestemt ved at skabe en forståelse mellem lærerne og eleverne, hvor man kunne forestille sig, at det i Christians tilfælde er at få eleverne til at anvende staven i floorball på en bestemt måde, mens det i Annas tilfælde er at få eleverne til at spille volleyball med afsæt i de nævnte fokuspunkter. I nogle tilfælde kan transmissionskommunikation være nyttig at gøre brug af, hvis man eksempelvis blot ønsker at overføre et budskab, som eksempelvis når Christian i sin undervisning siger til eleverne *"Det gælder om at score"* (Bilag 8, s. 61). Karakteristisk for denne type kommunikation er, at afsenderen bliver den aktive instans, mens modtageren får en passiv rolle (Frandsen et al., 2007). For at refleksion kan opstå, er det dog vigtigt, at den part, der skal reflektere, også har en aktiv rolle, hvilket vil sige, at eleverne for at reflektere bør gøres til aktive frem for passive instanser. I Christians og Annas envejskommunikation bliver eleverne frataget muligheden for selv at finde frem til, hvordan staven skal bruges i floorball, eller hvilke fokuspunkter, de skal huske på i volleyball, og dermed også muligheden for at reflektere. Igennem denne form for kommunikation oplever eleverne ikke den forstyrrelse, som ifølge Dewey er nødvendig, før refleksion kan opstå, og brugen af kommunikation inden for transmissionsparadigmet faciliterer dermed ikke en refleksiv praksis. Hvad Christian og Anna kunne have gjort, var at gøre eleverne til det, som Frandsen et al. kalder for medafsendere. Dette kunne eksempelvis ske igennem interaktionskommunikation, som i stedet for at være en envejskommunikation er en tovejskommunikation. Kendetegnet for denne type kommunikation er, at begge instanser er aktive, og i vores tilfælde kunne dette eksempelvis udspille sig, hvis gymnasielærerne aktiverede eleverne gennem refleksive spørgsmål til brugen af en floorballstav eller fokuspunkterne i volleyball. Dette kunne man forestille sig havde virket som en forstyrrelse hos nogle af eleverne, hvilket efterfølgende ville have ledt til udviklingen af en handlingsplan gennem et tankeeksperiment (Dewey, 2009).

I forlængelse af lærernes transmissionskommunikation kan en del af denne hos alle tre gymnasielærere mere specifikt kategoriseres som *instruktioner*. Med instruktioner menes en

vejledning i, hvordan en bestemt handling skal udføres, og instruktionen optræder ofte som en præcis og kortfattet besked (Den danske ordbog). Eksempler på dette ses i følgende observationer:

"Hun (Anna) siger til en elev: "Du må gerne stå i vejen for dem"" (Bilag 6, s. 53), "Mens hun (Berit) går rundt, siger hun blandt andet: "Prøv at se, om du kan bruge din venstre arm" og "Husk højre ben derovre" (Bilag 7, s. 56) og "Undervejs i øvelsen går Christian rundt blandt eleverne og siger blandt andet med hævet stemme: "Kom så, hold momentum", "Helt tilbage", "Sørg for at aflevere tilpas foran målet", "Kom så, løb tilbage", "Giv den gas, drenge", "Hold stille, ind på række" og "Kom så, helt tilbage", mens han peger på en streg på gulvet" (Bilag 8, s. 60).

Som det fremgår af ovenstående eksempler, opstår lærernes instruktioner ofte, når eleverne laver fejl undervejs i undervisningen. Denne måde at fejlrette eleverne på er Berit bevidst omkring, idet hun, da hun bliver spurgt, hvordan hun håndterer en situation, hvor en elev laver en fejl, svarer, at hun går ind og fortæller eleven, hvad vedkommende skal gøre i stedet. Et eksempel fra interviewet med Berit ser vi i følgende citat:

"Øhm, jeg går bare ind og siger "du skal lige hæve din skulder lidt, strække dine arme, øhm ned i knæene". Altså jeg går ind og giver dem der hvor jeg føler at jeg kan rette op på deres baggerslag. Altså jeg går bare direkte ind og fejlretter dem, og så står jeg jo og roser dem når jeg kan se at de prøver at rette på det" (Bilag 4, s. 27)

Da Anna får samme spørgsmål svarer hun ligeledes, at hun går ind og fortæller eleverne, hvad de skal gøre: *"Int. 1: "Altså vil du sådan sige, prøve at gøre sådan her, eller vil du vise, vil du få en anden til at forklare?" Anna: "Jeg vil faktisk typisk gøre de to første muligheder, og så vil jeg altid gå efter primærfejlen"" (Bilag 3, s. 7).* I eksemplerne udtaler Berit og Anna, hvordan de i forbindelse med elevernes fejl under øvelserne går ind og instruerer eleverne i, hvad de skal gøre i stedet for, idet lærerne i korte og præcise vendinger fortæller eleverne, hvordan handlingen skal udføres. Som det var tilfældet i ovenstående med transmissionskommunikation, får eleverne ikke mulighed for selv at finde frem til, hvori fejlen ligger, når lærerne ved hjælp af instruktioner fejlretter dem. Man kunne forestille sig, at dette ikke er med til at facilitere en refleksiv praksis, idet denne form for fejlretning ikke skaber den forstyrrelse hos eleverne, som igangsætter refleksionsprocessen. Ved at fortælle eleverne, hvad de skal gøre, får eleverne ikke muligheden for at revurdere den tilgang eller forståelse, de eksempelvis har til udførelsen af en øvelse, og således bidrager kommunikation i instruktionsform ikke til en udvikling af nye perspektiver og handlemuligheder (Moltke & Molly, 2009). Som vi nævnte i teori afsnittet omkring refleksion, er fejl vigtige i refleksionsprocessen, da det er når fejlene opstår, at vi reflekterer. Af den grund er det som

lærer vigtigt at italesætte fejlene som en positiv ting, da det er fejlene og lærerens kommunikation omkring disse, som bruges i en indre kritisk analyse. I ovenstående tilfælde udtaler begge gymnasielærere, at de, når eleverne fejler under en øvelse, har et fokus på at rette fejlen. Dermed bliver fejlen ikke brugt som noget positivt, som kunne bruges i elevernes refleksionsproces. Hvad lærerne kunne have gjort, var eksempelvis at spørge eleverne ind til, hvad de oplevede gik galt. På baggrund af elevernes svar kunne lærerne justere spørgsmålet ved enten at uddybe det yderligere eller stille et spørgsmål til en mulig løsning, således spørgsmålet fungerer som en passende forstyrrelse til den enkelte elev.

Ovenstående måde at kommunikere på er meget kendetegnet for *behaviorismen*, som i en læringskontekst forstår læring ud fra menneskers adfærd, og det, der kan observeres (Andersen, 2012; Berliner, 2007). Det vil dermed også sige, at behaviorismen ikke på samme måde er interesseret i menneskets kognition, som eksempelvis konstruktivismen er det. Noget kunne tyde på, at gymnasielærerne i projektets tre cases anskuer læring ud fra et behavioristisk perspektiv, hvilket kan forklare den hyppige anvendelse af envejskommunikation og instruktioner. Ifølge Niels Bjerre Andersen, som har skrevet et kapitel om behavioristisk og adfærdsmodificerende pædagogik, kan anvendelsen af en behavioristisk tilgang til læring dog også skyldes andre forhold, hvilket han udtrykker i følgende citat: *"Man taler ganske vist meget om "frigørende pædagogik", om det at fremme elevernes kreativitet osv. – men det bliver ved snakken, og når de ønskede resultater udebliver, eller når elevernes adfærd umuliggør den nødvendige formidlende kontakt – ja, så vender man tilbage til de metoder, som opdragere gennem årtusinder har benyttet sig af"* (Andersen, 2012, s. 75). Her påpeger han, at en faktor som eksempelvis elevernes adfærd, kan ligge til grund for den behavioristiske tilgang til undervisningen, hvilket er en faktor, der også udspiller sig i dette projekt. Især påpeger Christian, at adfærden i den enkelte klasse har en betydning for, hvilken kommunikation han anvender i sin undervisning:

"Det tror jeg er vigtigt at understrege, der er en væsentlig forskel på hvilken klasse du har. Altså jo mere ballade der er jo mere top-down styring bliver der. Eller ofte, jo svagere holdet er jo mere top-down styring er der også. Altså kommunikationen bliver envejs, fordi nu må I høre." (Bilag 5, s. 39)

På baggrund af Christians udtalelse tyder det på, at han i nogle tilfælde på grund af elevernes adfærd har tendens til at gøre brug af envejskommunikation ved at gå ind og tage styringen, formulere og præsentere undervisningen for eleverne og styre undervisningens fremgang. I forlængelse af ovenstående citat påpeger han ligeledes, at han er nødt til at have denne tilgang, da han ellers risikerer, at nogle elever mister fokus. Ovenstående citat fra Andersen og eksemplet fra Christians undervisning indikerer, at det er eleverne, som

forårsager brugen af transmissionskommunikation. Med afsæt i Deweys definition af refleksionsbegrebet er det dog vigtigt at understrege, at individer har forskellige tilgange til refleksion, og at nogle individer dermed reflekterer hurtigere eller langsommere end andre. Af denne grund er det vigtigt at gøre den givne situation relevant for det enkelte individ, da man ellers kan risikere, at de elever, som ikke tillægger idræt den store betydning, mister fokus, og dermed ikke får muligheden for at reflektere. Når elevernes adfærd umuliggør den nødvendige formidlende kontakt, eller når der opstår ballade i en klasse under en idrætslektion, vil det altså ifølge Dewey skyldes, at situationen ikke er blevet gjort relevant for eleverne ved differentiering i kommunikationen.

Et andet tilfælde, hvor en lærer gør brug af transmissionskommunikation, ser vi i Berits undervisning, hvor det i stedet for den enkelte klasse er praktiske forhold og tid, der er afgørende for hendes valg af transmissionskommunikation. Som en del af sit svar på, hvordan hun håndterer en situation, hvor en elev laver en fejl, udtaler hun i forlængelse af sin brug af envejskommunikation: *“Øh ja kan jeg måske lige give dem (eleverne) lidt mere men jeg har jo heller ikke tid til at stå der ret længe i virkeligheden når jeg skal rundt om 30”* (Bilag 4, s. 27). I citatet giver Berit udtryk for, at hun i løbet af undervisningen skal nå at sætte tid af til alle klassens elever, hvilket gør det svært for hende at bruge for lang tid på en enkelt elev. Dette kunne være årsagen til, at hun vælger at fortælle eleverne direkte, hvad de skal ændre i udførelsen af en øvelse, frem for at spørge dem ind til udførelsen med henblik på selv at få dem til at sætte ord på det. På et andet tidspunkt i løbet af interviewet nævner hun i uddybelsen af en øvelse i basketball, at de praktiske forhold ligger til grund for instruktionerne: *“Og grunden til at jeg også gerne vil have dem i et lille område, det var fordi at så er det nemmere for mig at kalde dem til mig. Så kan jeg nemmere give dem en instruktion”* (Bilag 4, s. 30). Citaterne indikerer, at Berit ser transmission som en mere effektiv form for kommunikation i situationer, hvor tidsrammen eller de praktiske forhold har en indflydelse på undervisningen.

5.1.3 Opsamling

Ovenstående afsnit indikerer, at der ses tegn på facilitering af refleksion gennem de tre gymnasielæreres kommunikation, men også at det modsatte finder sted. I empirien ses der flere eksempler på, at lærerne stiller eleverne spørgsmål i undervisningen, hvilket har potentiale til at forstyrre eleverne og dermed igangsætte en refleksionsproces. Jævnfør teoriafsnittet omkring refleksion lægger spørgsmålene op til indholds- og procesrefleksion, da spørgsmålene udfordrer eleverne på, hvad de gør, og hvordan de gør det. Spørgsmålene er altså rettet mod udførelsen af øvelserne. Derimod ses der i undervisningen ingen tegn på,

at lærerne stiller eleverne spørgsmål ved selve præmisserne i øvelserne, og dermed faciliteres der med sikkerhed ikke det, som Mezirow kalder for præmisrefleksion gennem lærernes kommunikation.

Selvom første del af afsnittet giver et indtryk af, at refleksion nogle gange faciliteres gennem kommunikationen i undervisningen, er der også mange tilfælde, hvor kommunikationen ikke understøtter en refleksionsproces hos eleverne. Det ses blandt andet ved, at lærerne i høj grad gør brug af instruktioner og envejskommunikation, hvilket ikke forstyrrer eleverne og skaber en refleksiv praksis. I forlængelse heraf giver lærernes tilgang til fejlretning indtryk af, at refleksion ikke bevidst bliver faciliteret i undervisningen. Ifølge Dewey er fejl helt centralt i refleksionsprocessen, da det er når vi fejler, at vi reflekterer. Lærerens tilgang til fejlretning gør, at eleverne ser fejl som noget negativt, som bør undgås. Det, at lærerne siger præcis, hvad eleverne skal gøre for at rette fejlen, gør, at eleven ikke selv får mulighed for at reflektere over mulige løsninger på fejlen. Det, at fejlretning er et gennemgående redskab i lærernes undervisning, tyder på, at facilitering af refleksion ikke spiller den store rolle i undervisningen. Selvom at vi i nogle undervisningssituationer har observeret en kommunikation, der potentielt kunne facilitere refleksion, er indtrykket, at denne facilitering er mere eller mindre tilfældig. Netop fordi at lærernes tilgang til fejlretning strider imod centrale betingelser for facilitering af refleksion.

5.2 Øvelser og refleksion

Kommende afsnit, som præsenterer en analyse og diskussion af øvelserne, som gymnasielærerne har brugt i undervisningen, er inddelt som forrige afsnit, og første del lægger således vægt på de øvelser, som muligvis har faciliteret refleksion i undervisningen, mens den efterfølgende del fokuserer på elementer af undervisningen, hvor refleksion ikke er blevet faciliteret gennem øvelser. Til sidst giver vi vores bud på en samlet vurdering af lærernes øvelser i henhold til at facilitere en refleksiv praksis i idrætsundervisningen.

5.2.1 Facilitering af refleksion

Med afsæt i kodningsprocessen ses det, at vi i enkelte tilfælde i løbet af undervisningen har observeret, at Berit har opstillet øvelser, som har potentiale til at facilitere refleksion hos eleverne. Et eksempel på en sådan øvelse ses under anden undervisningsgang i en basketballlektion, hvor opvarmningen udspiller sig som følgende:

"Opvarmningen begynder med, at Berit forklarer, at de skal gå rundt og dribble bolden med den ene hånd inden for et lille område. Derefter skal de gå rundt og dribble med begge hænder. Bagefter skal

de løbe rundt og dribble bolden med begge hænder. Til sidst skal de dribble bolden og efterfølgende lave en pivotering.” (Bilag 7, s. 56)

Hertil er det vigtigt at påpege, at skiftene mellem måderne at dribble på sker hurtigt efter hinanden. Observationen indikerer, at rammerne for opvarmningsøvelsen hele tiden skifter, idet måden, eleverne skal dribble på, ændres undervejs. Ligeledes stiger graden af kompleksitet, når eleverne bliver sat til at løbe rundt med bolden, fordi dette stiller krav til eleverne om at reagere hurtigere. Det faktum, at eleverne skal løbe rundt, samt at øvelsen foregår inden for et afgrænset område, kunne man også forestille sig, ville skabe høj grad af uforudsigelighed i øvelsen, idet elevernes bevægelsesmønstre alle vil være forskellige, og de dermed ikke kan forudse hinandens handlinger. Som nævnt i teori afsnittet er dette omstændigheder, som kan medvirke, at eleverne vil opleve at fejle, fordi de ikke længere kan gøre det, de plejer at gøre, når der sker hurtige ændringer i dribblingerne, og når de skal reagere hurtigt. Hvis eleverne oplever, at deres handlinger ikke har det udfald, som de forventede, vil de ifølge Dewey blive placeret i en tilstand af perpleksitet, hvor refleksionen i dette tilfælde ville bestå i en undersøgelse af øvelsen sat op imod den måde, de plejer at dribble på.

Et eksempel på en anden øvelse, som også har skabt anledning til refleksion hos eleverne, ser vi i Christians undervisning i floorball. Øvelsen gik ud på, at eleverne blev fordelt ud på to hold, som blev placeret på en streg på hver sin side af et markeret område, som eleverne ikke måtte træde ind i. I midten af det markerede område blev placeret to større bolde, og fra hver sin side af området skulle holdene forsøge at slå modstanderholdets bold ud af banen ved at bruge floorballslag. Det hold, der først fik modstanderholdets bold slået ud af banen, vandt. Om selve øvelsen udtaler Christian: *“Det var vist der de skulle ramme de bolde der. For at prøve at få lidt konkurrence ud af det. For at prøve at arbejde under pres og, så opdage at så virkede slagene faktisk ikke så godt”* (Bilag 5, s. 41). Det, Christian havde tænkt med øvelsen, var at placere eleverne i en situation, hvor de ville blive udsat for et pres, som muligvis ledte til, at deres skud ikke blev gode. På baggrund af Christians udtalelse tyder det altså på, at han forsøgte at opstille en øvelse, som ville få eleverne til at opleve at fejle. Når eleverne oplevede et stigende pres som følge af konkurrenceelementet i øvelsen, kunne man forestille sig, at de fjernede fokus fra at lave slag af kvalitet, til i stedet at lave mange og hurtige slag. Dette har højst sandsynligt medført, at mange af eleverne oplevede ikke at ramme modstanderens bold, hvilket med andre ord har været et indtryk af, at deres handlinger ikke havde det forventede udfald. Som i situationen ovenfor vil dette tilfælde også fordre, at eleverne reflekterer over øvelsen sammenlignet med de floorballslag, de plejer at lave. Foruden at opstille en øvelse, som muligvis faciliterede refleksion, indlagde Christian også en pause mellem runderne, hvor holdene fik tid til at snakke om taktikken til

den kommende runde. Denne pause har ligeledes bidraget til facilitering af refleksion, idet den har givet eleverne mulighed for at finde frem til nye handlemuligheder, såfremt de oplevede, at det, de gjorde i første runde, ikke var tilstrækkeligt. Det faktum, at holdene har fået indlagt tid til at snakke sammen, har givet plads til, at eleverne har kunnet stille denne øvelse op mod deres tidligere erfaringer, hvor de aktive og de modtagende sider af erfaringen er blevet sidestillet. Hvad angår den aktive side har eleverne fået plads til at udforske andre metoder og tilgange at tilgå øvelsen på, mens eleverne har fået mulighed for at forholde sig til den feedback, de fik under første runde, hvilket udgør den modtagende side af erfaringen. Således har den indlagte pause måske faciliteret refleksion, da den har givet anledning til, at eleverne har forholdt sig til, hvilke dele af deres erfaring de kunne genbruge, og hvilke dele de skulle nytænke.

Ovenstående eksempler fra gymnasielærernes undervisning forklarer, hvordan refleksion bliver faciliteret gennem faktorer som skiftende rammer, stigende kompleksitet og uforudsigelighed, idet de giver mulighed for, at eleverne begår fejl. Ligeledes giver ovenstående også et bud på, hvordan refleksion faciliteres gennem tid og gentagelse af øvelserne. Kommende eksempel fra Berits undervisning illustrerer, hvordan en faktor som differentiering også skaber mulighed for refleksion. Til undervisningsgangen, hvor eleverne havde lacrosse på programmet, blev det observeret, at Berit forsøgte at differentiere mellem eleverne i en øvelse. Øvelsen lød på, at eleverne i grupper af fire personer skulle øve forsvar og angreb, hvor angriberne skulle lave to spilninger, inden de scorede. Differentieringen kommer til udtryk i følgende observation: *"Til de grupper, der taber bolden meget, siger hun, at de gerne må samle bolden op og fortsætte spillet. Til de grupper, der laver de to spilninger, siger hun, at de gerne må løbe lidt mere og forsøge at få et spil i gang"* (Bilag 7, s. 55). Observationen indikerer, at Berit forsøgte at tilpasse øvelsen til elevernes forskellige niveauer ved enten at lade dem samle bolden op og fortsætte, når det gik galt, eller ved at tilføje et ekstra element i form af løb. På den måde kunne man forestille sig, at eleverne blev forstyrret efter deres niveau, således forstyrrelsen hverken var for stor eller for lille, og refleksion kunne finde sted. Ligeledes gjorde hun øvelsen relevant for de enkelte elever ved at differentiere mellem dem, hvilket resulterede i, at eleverne havde mulighed for at trække på tidligere erfaringer, som gjorde sig relevante for øvelsen. Havde Berit ikke differentieret i øvelsen, havde nogle elever muligvis ikke fundet øvelsen relevant, enten fordi niveauet var for højt eller for lavt, og dermed havde øvelsen ikke faciliteret refleksion.

Ud fra ovenstående tyder det altså på, at der i enkelte tilfælde i den observerede undervisning ses øvelser, som har potentiale til at facilitere refleksion. For at få lærernes perspektiv på ovenstående øvelser, blev de spurgt ind til valget af netop disse øvelser, men

med afsæt i deres udtalelser tyder det ikke på, at formålet har været at facilitere refleksion ved at få eleverne til at fejle. Dette ses blandt andet i følgende udtalelse fra Berit, da hun bliver spurgt ind til opvarmningsøvelsen med driblinger:

"Jamen grunden til at området var lille det var fordi at jeg gerne ville have at de (eleverne) skulle lave retningsskift, altså dribble rundt inde imellem hinanden fordi det er jo noget man gør i basket ikke, altså. Så for også at gøre deres driblinger mindre så de ikke bare kommer heroppe, fordi når du skal hurtigt over til den anden side så er du nødt til lige at have dem lidt længere nede. Så der var nogle ting der og så var det også for at repetere det der med jump stoppet og det der med at pivotere. Så det var sådan for at få lidt bold-handling ind uden at man starter lige på og hårdt med at styrte rundt. Og grunden til at jeg også gerne vil have dem i et lille område, det var fordi at så er det nemmere for mig at kalde dem til mig." (Bilag 4, s. 30)

Berits udtalelse tyder på, at fokus for opvarmningsøvelsen primært har været repetition af det, eleverne allerede har gennemgået i basketballforløbet. På trods af at hun ikke har tilrettelagt øvelsen med henblik på at facilitere refleksion, mener vi dog stadig, at øvelsen har potentiale til at gøre det. Dog opstår der et problem, når lærerne ikke følger op på elevernes refleksion ved at sikre, at der finder en indre kritisk analyse sted. Selvom gymnasielærerne ikke bevidst faciliterer refleksion, kan de ikke undgå, at eleverne i nogle tilfælde vil reflektere over eksempelvis refleksive spørgsmål eller de opstillede øvelser, men ved at være bevidste omkring faciliteringen af refleksion kan de være med til at sikre, at den indre kritiske analyse af situationen finder sted hos eleverne, og dette gør de blandt andet ved at italesætte fejl som noget positivt, og ved at vække elevernes nysgerrighed og gøre situationen relevant for den enkelte elev. I ovenstående eksempel kunne Berit derfor have indlagt en pause, efter hun tilføjede løb som et element i øvelsen, hvor hun blandt andet spurgte eleverne ind til, hvilken metode, de anvendte, og hvorfor de oplevede, at bolden pludselig blev sværere at dribble med. På den måde havde hun hjulpet elevernes refleksionsproces til dørs gennem udvikling af en handlingsplan, og sørget for, at den ikke stoppede, efter eleverne fejlede.

5.2.2 Refleksion faciliteres ikke

I forlængelse af forrige afsnit vil det følgende indeholde en analyse og diskussion af de dele af empirien, som indikerer, at øvelserne i undervisningen hos de tre gymnasielærere ikke faciliterer refleksion. Øvelserne i undervisningen diskuterer vi med udgangspunkt i Deweys perspektiv på refleksion. Med dette perspektiv ses der i kodningsprocessen en tendens til, at langt de fleste øvelser i den observerede undervisning ikke har til hensigt at facilitere refleksion hos eleverne.

I Berits undervisning er det tydeligt, at progression er indtænkt i øvelserne. Dette ses blandt andet, da vi observerede hende undervise i lacrosse. Først skulle eleverne kaste to og to til hinanden, hvorefter de skulle lave nogle forsvarsøvelser og til sidst spille det færdige spil. De enkelte øvelser virkede til at være præget af mange gentagelser, og havde et fokus på resultatet. Det bekræfter Berit blandt andet i de følgende to citater: *"Jeg vil jo gerne have at de står og øver sig på dem, altså holder øvelsen kørende og gentager"* (Bilag 4, s. 29) og *"De er jo meget færdighedsbaserede de der øvelser, de skal kunne nogle ting og det er jo det de bliver bedømt på også når de skal til eksamen"* (Bilag 4, s. 29). Det, at Berit i interviewet fremhæver gentagelser, da hun bliver spurgt ind til hensigten med øvelserne i undervisning, tyder på, at hun har en behavioristisk tilgang til undervisningen, hvilket ikke giver plads til refleksion. Med afsæt i Deweys forståelse af refleksion kan der argumenteres for, at gentagelser understøtter vanetænkning, som ifølge Mezirow opstår ved udførelsen af en handling gentagne gange for at opnå et mål (Mezirow, 1997), hvilket ikke faciliterer et refleksivt tankemønster. Derudover kunne man forestille sig, at det store fokus på egenfærdigheder ikke giver plads til refleksion, da der kun er en måde at udføre øvelserne på, hvilket ikke nødvendigvis vækker elevernes nysgerrighed, men derimod understøtter en tankegang præget af rutiner med henblik på at opnå et bestemt resultat. Hovedparten af de øvelser, Berit valgte til undervisningen, havde desuden et konstant kompleksitetsniveau. Et eksempel på dette ses i følgende observation: *"I første øvelse skal eleverne to og to kaste en lacrossebold mellem hinanden. Imens går Berit rundt mellem eleverne og korrigerer deres kast. Når hun korrigerer dem, viser hun selv med hænderne på staven, hvordan de skal kaste og gribe"* (Bilag 7, s. 55). Observationen indikerer, at en øvelse som denne ikke har til hensigt at fremprovokere fejl hos eleverne, som ellers er et centralt element i en refleksionsproces. Det ses blandt andet ved et konstant kompleksitetsniveau og en høj grad af forudsigelighed ved øvelserne. Hvis ovenstående øvelse skulle facilitere refleksion, ville det være nødvendigt eksempelvis at lave flere skift. Kompleksiteten kunne for eksempel stige ved, at eleverne gik sammen fire og fire, og skulle sige navnet på den spiller, de ville aflevere bolden til, inden de måtte aflevere. Dertil kunne Berit øge kompleksiteten yderligere ved at sige, at de kun måtte holde bolden i to sekunder. Dette ville stille krav til elevernes evne til at reagere hurtigt under pres, samt tænke fremad i spillet, hvilket man med stor sandsynlighed kunne forestille sig ville resultere i, at eleverne ville opleve at fejle.

I Annas undervisning ses der også en række eksempler på øvelser, der ikke faciliterer refleksion. I interviewet giver Anna udtryk for, at refleksion ikke har betydning for hendes valg af øvelser, og ligesom Berit ligger Anna stor vægt på, at eleverne lærer ved gentagelser. Det kommer blandt andet til udtryk i følgende citat: *"Fordi tiden der går med dem (øvelserne) er ikke vigtig, det er repetitionsgangene der er vigtige i stedet for"* (Bilag 3,

s. 6). Igen ligger der altså en klar behavioristisk tilgang til læring bag dette citat, hvor gentagelser er det vigtigste for at lære en færdighed. Dertil giver interviewet med Anna et indtryk af, at hun har et stort fokus på, at eleverne skal opleve succes, og at det vigtigste er, at de ikke oplever at fejle. Dette ses tydeligt i følgende citat: *“Hvis jeg starter på et lavt niveau, så får de lynhurtigt den mestringsoplevelse og jeg rigtig meget lov til at rose mine elever, så vil de opleve at de er gode”* (Bilag 3, s. 8). Da der i høj grad er fokus på at undgå, at eleverne fejler, faciliteres refleksion ikke gennem øvelserne. Eleverne bliver ikke forstyrret i tilstrækkelig grad, og dermed oplever de, at deres tidligere erfaringer er tilstrækkelige til at udføre øvelserne. Dette understøttes også af observationer fra Annas undervisning, hvor der i et tilfælde blev brugt en halv lektion på at spille en volleyballkamp. I denne øvelse var der en meget lav grad af uforudsigelighed, da der på intet tidspunkt var skift, hvor rammer og regler blev ændret. Der kan altså igen argumenteres for, at fokus i øvelsen ligger på, at eleverne skal opleve succes frem for at fejle. I den forbindelse er det relevant at understrege, at Anna i denne lektion lavede øvelsen som en forløbsprøve, hvor hun vurderede elevernes færdigheder i volleyball. Man kunne dog forestille sig, at denne bedømmelse godt kunne foretages med udgangspunkt i øvelser med høj grad af uforudsigelighed.

I Christians undervisning ses den samme tendens, idet øvelserne i hans undervisning også er præget af høj grad af forudsigelighed. Dette ses blandt andet i følgende observation: *“Christian forklarer øvelsen mens to elever viser øvelsen. Første spiller afleverer til en spiller, der kommer fra den anden side af banen. Den spiller, der modtager bolden, skal afslutte på et mål”* (Bilag 8, s. 59). Da der ikke sker nogen skift i øvelsen i form af ændrede rammer eller regler, forbliver forudsigeligheden høj, og man kan derfor argumentere for, at øvelsen ikke lægger op til, at eleverne skal opleve at fejle. Med afsæt i Deweys refleksionsbegreb kan man derfor udlede, at der ikke faciliteres refleksion, da fejl er centrale for igangsættelsen af en refleksionsproces.

5.2.3 Opsamling

På baggrund af projektets kodningsproces og ovenstående to afsnit omhandlende øvelser og refleksion bliver det tydeligt, at eleverne i meget få tilfælde gennemgår øvelser, som muligvis faciliterer refleksion. Øvelserne indgår som en del af Berits og Christians undervisning, mens lignende øvelser, der kunne facilitere refleksion, ikke er blevet observeret i Annas undervisning. De gange, hvor refleksion muligvis faciliteres, sker det ved, at øvelserne lægger op til, at eleverne begår fejl gennem skiftende rammer, stigende kompleksitet og høj grad af uforudsigelighed, samt gennem differentiering mellem de enkelte

elever. Derudover er det en enkelt gang blevet observeret, at en lærer indlægger en pause, som giver eleverne tid til at reflektere på baggrund af den øvelse, de netop har gennemført. Omvendt ses det i langt de fleste tilfælde, at øvelserne i idrætsundervisningen hos alle tre gymnasielærere ikke faciliterer refleksion, primært fordi lærerne har en behavioristisk tilgang til undervisningen, hvor gentagelser og et fokus på succes udgør en vigtig del. Ligeledes er øvelserne mere kendetegnet ved progression frem for stigende kompleksitet, uforudsigelighed og skiftende regler og rammer, hvilket ikke lægger op til, at eleverne skal opleve at lave fejl, og dermed heller ikke faciliterer en refleksionsproces.

Med afsæt i interviewene med de tre gymnasielærere tyder det på, at de alle har en forståelse for, hvad refleksionsbegrebet dækker over. På baggrund af ovenstående eksempler på øvelser kunne man dog forestille sig, at lærernes forståelse af refleksionsbegrebet ikke dækker over en omsætning af begrebet i praksis, idet størstedelen af den observerede undervisning rummer øvelser, der ikke faciliterer refleksion.

5.3 Reproduktion

I følgende afsnit vil vi forholde os til anden del af problemformuleringen: *og hvilke forklaringer ligger bag de observerede forhold?* Tidligere afsnit *kommunikation og refleksion* og *øvelser og refleksion* viste, at gymnasielærerne i undersøgelsen ikke bevidst faciliterer refleksion i idrætsundervisningen. Dette afsnit vil derfor indeholde en diskussion af mulige forklaringer på, hvorfor lærerne i høj grad har en behavioristisk tilgang til læring, og tilsyneladende ikke har fokus på refleksion i undervisningen.

5.3.1 Habitus

De to forrige afsnit synliggør, at de tre gymnasielærere i undersøgelsen hovedsageligt har en behavioristisk tilgang til undervisningen, hvilket ikke faciliterer en refleksiv praksis hos eleverne. I dette afsnit vil vi ud fra Bourdieus habitusbegreb give et bud på, hvorfor gymnasielærerne ikke bevidst faciliterer refleksion i den observerede undervisning. En erfaring, der er fælles for alle tre lærere, og dermed er en del af deres habitus, er universitetsuddannelsen i idræt. Uddannelsen er en erfaring, som ifølge Bourdieus habitusteori mere eller mindre ubevidst vil præge lærernes syn på idræt. I den forbindelse kunne man forestille sig, at lærernes erfaringer med forskellige undervisningsformer fra deres uddannelse på universitetet vil præge deres egen undervisning, da habitus netop er de samlede erfaringer hos et individ, der skaber det udgangspunkt, som den enkelte handler og træffer nye valg ud fra (Gravesen, 2015). På universiteter er forelæsninger en ofte anvendt undervisningsform (Bligh, 1998). Dette underbygges af en undersøgelse fra Aarhus

Universitet, hvor studerendes oplevelse af at starte på universitetet er blevet undersøgt. Her påpegede de studerende, at undervisningsformen med selvstudie og forelæsninger kunne være udfordrende, og dertil blev mangel på vejledning og feedback fra underviserne fremhævet (Elving & Hansen, 2020). Ud fra ovenstående kan der argumenteres for, at den generelle tilgang til undervisning på universiteterne er præget af en behavioristisk tilgang til læring. I den forbindelse kunne man forestille sig, at gymnasielærerne i vores undersøgelse muligvis har taget den erfaring, de har fået fra universitetet, med over i deres egen undervisning på gymnasierne, og idrætsundervisningen på gymnasierne kan dermed siges at være en reproduktion af den undervisningstilgang, som lærerne har oplevet på idrætsstudiet. Tegn på dette ses blandt andet i følgende citat af Christian:

“Jeg bruger den (idrætsuddannelsen). Altså hvis jeg kun tager min private erfaring med idræt så bruger jeg den nærmest ikke. Fordi at.. Vi hverken løber, cykler eller svømmer. Det kan jeg ikke.... Det kan jeg ikke bruge til noget. Jeg bruger den erfaring jeg fik på idrætsstudiet. Det er den jeg, det er ligesom den jeg trækker på. Og så den jeg får på kurser her og der og alle vegne. Det er den erfaring jeg trækker på.” (Bilag 8, s. 47)

I dette citat giver et Christian indtryk af, at han i høj i grad trækker på sin uddannelse fra universitetet i sin egen undervisning på gymnasiet. Hvis vi antager, at undervisningen, Christian modtog på idrætsstudiet, var præget af envejskommunikation og begrænset feedback fra underviserne, kunne man forestille sig, at en sådan undervisningsform er blevet en del af Christians habitus, som han efterfølgende handler på i sin egen undervisning, og dermed kan man argumentere for, at han reproducerer en behavioristisk tilgang læring. Selvom Anna og Berit ikke direkte siger, at de i deres undervisning trækker på deres erfaringer fra idrætsstudiet, vil studiet være en del af deres habitus. I habitusbegrebet ligger også, at man ofte ikke er bevidst omkring de valg, man tager på baggrund af sine erfaringer. Derfor handler Anna og Berit i den observerede undervisning muligvis ubevidst på baggrund af behavioristiske erfaringer fra idrætsstudiet. Det kan dog diskuteres, i hvor høj grad disse erfaringer præger deres habitus, da det er vigtigt at pointere, at uddannelsen ikke udgør lærernes habitus, men kun en del af den. Dertil vil mange andre erfaringer også forme den enkelte lærers habitus og vedkommendes forudsætninger for at handle. På den anden side kan der ud fra ovenstående argumenteres for, at uddannelserne højst sandsynlig ikke har præget lærerne til at kunne facilitere refleksion. Idrætsuddannelsen er en uundgåelig del af lærernes habitus, og på den måde vil tilgangen til undervisningen på idrætsstudiet med stor sandsynlighed reproduceres i lærernes egen tilgang til undervisningen på gymnasiet, fordi et individs habitus vil forsøge at skubbe vedkommende mod aktiviteter, der bekræfter dets tidligere erfaringer (Gravesen, 2015).

Ud fra teorien omkring habitus vil det altså kræve, at lærerne andetsteds har fået erfaringer med at facilitere refleksion i en idrætssammenhæng, og denne erfaring kunne for eksempel komme fra lærernes generelle idrætserfaring, da denne også er en del af deres habitus, og dermed har en indvirkning på deres tilgang til idrætsundervisningen. Et eksempel på dette ses i interviewet med Berit, der taler om sin erfaring som badmintontræner:

“Berit: Men okay, jeg har jo også været træner, øh badmintontræner... Og den erfaring trækker jeg jo selvfølgelig også på.

Int. 1: Ja. Okay. Nogle bestemte erfaringer derfra?

Berit: Jamen bare i det hele taget det der med at stå foran nogen og stå at være tydelig omkring hvad man gerne vil have og lægge en plan for en træning hvor man indtænker stille og rolig start og mere og mere intensitet og sådan noget ikke.... Øh hvor, det tror jeg for eksempel en badmintonspiller ville i højere grad kunne sige noget om. Fordi der snakker man meget om udførelsen af selve slaget. Men igen det afhænger selvfølgelig også af læreren.” (Bilag 4, s. 33)

Her beskriver Berit, at hun trækker på sin erfaring som badmintontræner i sin undervisning i idræt C. Det er værd at lægge mærke til, at Berit fremhæver, at badmintonspillere snakker meget om udførelsen af et slag, og dette kan muligvis være med til at forklare, hvorfor Berit er den lærer i undersøgelsen, der stiller flest spørgsmål til eleverne. Man kunne altså forestille sig, at Berits habitus, som til dels stammer fra erfaringen som badmintonspiller og -træner, har en indflydelse på hendes kommunikation i hendes egen undervisning, og dermed er Berits undervisning til dels en reproduktion af hendes egne idrætserfaringer. Som Bourdieu påpeger, er man sjældent bevidst om de valg, man foretager på baggrund af sin habitus, og der ses også tydelige tegn på dette i interviewet med Berit. Her bliver hun spurgt ind til, hvad hendes hensigt med at stille spørgsmål i undervisningen er: *“Det, ja... det havde jeg jo ikke engang selv lige, altså tænkt over at jeg gjorde, men det gør jeg jo, det gør man jo bare altså”* (Bilag 4, s. 27). Der kan altså argumenteres for, at Berit mere eller mindre ubevidst trækker på sin erfaring fra badminton når hun stiller spørgsmål i idrætsundervisningen. Dertil viser analysens og diskussionens tidligere afsnit, at Berit højst sandsynligt ikke bevidst faciliterer refleksion i sin undervisning, da hun i høj grad har en behavioristisk tilgang hvad angår fejlretning. Dette kan muligvis forklares ved, at Berit ikke har erfaringer med andre måder at håndtere elevernes fejl på, hvilket bidrager til hendes habitus, og det er med afsæt i den, hun ubevidst handler.

Annas idrætsundervisning er højst sandsynlig også præget af hendes idrætserfaring, og som beskrevet i afsnittet *casebeskrivelse* har Anna sin primære idrætserfaring fra fitnessverdenen, hvor hun har været fitnessinstruktør. Jævnfør Bourdieus begreb udgør hendes erfaringer som instruktør en del af hendes habitus, hvilket hun muligvis ubevidst tager med til undervisningen i gymnasiet. Annas habitus kan dermed være med til at

forklare, at hun i undervisningen bruger instruktioner, fejlretning og øvelser med høj grad af forudsigelighed. Det kunne dermed tyde på, at Anna reproducerer en tilgang til idræt, som hun har fra sin tid som fitnessinstruktør. Interviewet med Anna indikerer også, at hendes habitus ikke i særlig høj grad er præget af at være boldspiller, hvilket ses i følgende citat:

“Jeg er helt sikkert ikke personligt teknisk så dygtig som nogle af mine kollegaer. Det kan også være at det er derfor at jeg starter helt basalt. Jeg er ikke boldspiller (griner) mere end jeg var på idræt (-sstudiet), der blev jeg klart bedre til at spille bold men det er ikke noget jeg har gjort som barn og ung, så derfor er jeg teknisk slet slet ikke så dygtig som nogle af mine kollegaer.” (Bilag 3, s. 8)

Det faktum, at Annas habitus ikke er præget af boldspil, kan medføre, at hun ikke føler sig teknisk kompetent, hvilket kan være en barriere for at facilitere refleksion i undervisningen, da facilitering af refleksion i undervisningen medfører en vis grad af uforudsigelighed for læreren. Eksempelvis kan eleverne stille spørgsmål, som hun muligvis ikke føler sig kompetent nok til at svare på, men i en behavioristisk tilgang til undervisningen vil det derimod være nemmere for læreren at styre undervisningen i detaljer.

I afsnittet *casebeskrivelse* er det beskrevet, hvordan Christian har en erfaring fra forsvaret som sergent. Med afsæt i teorien omkring habitus kunne man forestille sig, at han tager denne erfaring med over i sin idrætsundervisning, og et tegn på dette ses i følgende observation: *“Christian råber, når der er et skift i øvelsen, “hold inde”*” (Bilag 8, s. 59). Når Christian i undervisningen råber “hold inde”, finder kommunikation sted i bydeform, hvilket kan opfattes som en form for kommando, eleverne skal følge. Ligesom instruktioner er kommandoer kendetegnet for den kommunikationsform, der anvendes i militæret (Weegar & Pacis, 2012), og med dette for øje kunne man forestille sig, at den behavioristiske tilgang til læring i Christians tilfælde blandt andet kunne komme fra hans tid som befalingsmand. Denne kobling ligger han heller ikke selv skjul på, hvilket kommer til udtryk i følgende citat, hvor Christian bliver spurgt ind til, hvorfor han bruger envejskommunikation i undervisningen:

“Altså det ved jeg ikke, der ligger noget af grunden i at... Nej der er flere. Den ene er nok, hvis jeg skal sige en er det nok når man har en gammel baggrund i forsvaret, så var det den måde vi gjorde det på. Jeg tror ikke at der er nogen elever, der er i tvivl om, at jeg er gammel befalingsmand.” (Bilag 5, s. 38)

Citatet viser, at Christian er bevidst omkring, at hans kommunikation er præget af sin tid i forsvaret, men der ligger tilsyneladende ikke yderligere argumenter bag. Det kan altså diskuteres, i hvor høj grad Christian aktivt har valgt ovenstående kommunikationsform. Med

afsæt i habitusteorien kunne man forestille sig, at envejskommunikation i Christians tilfælde ligger på ryggraden fra forsvaret, og dermed tages med i hans egen undervisning. Der kan altså på baggrund af habitusbegrebet argumenteres for, at Christians kommunikation i idrætsundervisningen til dels er en reproduktion af hans tid i forsvaret, netop fordi at habitus forsøger at undgå, at der stilles spørgsmålstejn ved tidligere erfaringer. På den måde kan der argumenteres for at Christian ubevidst vil forsøge at undgå situationer der udfordrer hans behavioristiske erfaring fra forsvaret. Ovenstående viser, at lærernes personlige erfaringer med idræt spiller en vis rolle i deres egen undervisning, og deres tilgang til idrætsundervisningen kan derfor være et udtryk for en reproduktion af deres tidligere oplevelser med idræt.

5.3.2 Kultur

Følgende afsnit indeholder en analyse og diskussion af de dele af empirien, der relaterer sig til kultur som forklaring på, hvorfor gymnasielærerne underviser, som de gør. Afsnittet er inddelt i to overordnede dele, hvoraf første del omhandler kulturen på skolen, mens anden del handler om den kultur, der ses i idrætsfaget.

Som vi nævnte i analyse- og diskussionsafsnittets første to kategorier, *kommunikation og refleksion* og *øvelser og refleksion*, har den overordnede tendens blandt gymnasielærerne i alle tre tilfælde været, at størstedelen af kommunikationen og øvelserne ikke har faciliteret refleksion. Ifølge både Henry A. Giroux og Jan-Eric Ekberg er uddannelser og især idrætsuddannelser kendetegnet ved at gengive en etableret kultur, som, man kunne forestille sig, dominerer dette område, hvilket vil sige, at idrætsuddannelser er reproduktive. I interviewene spurgte vi de tre lærere ind til, hvorvidt de oplevede, at der var en bestemt kultur på skolen, da de begyndte at undervise der. Ifølge Berit oplevede hun ikke, at der var en bestemt kultur på Hasseris Gymnasium, men hun forklarer alligevel, at der var en måde, de andre lærere gjorde tingene på, da hun begyndte at arbejde der, og udtaler i den forbindelse: *"Og så på den måde kunne man jo så ligesom også se lidt hvad de andre (lærere) gjorde eller støtte hinanden i det. Og det var nok også der jeg sådan så hvad de andre gjorde og så gjorde man det samme agtigt"* (Bilag 4, s. 36). Ud fra Berits udtalelse tyder det på, at hun, selvom hun ikke oplevede en bestemt eller dominerende kultur, alligevel har bidraget til den kultur, som måske var på Hasseris Gymnasium, ved at gøre, som de andre lærere gjorde. Med afsæt i projektets teori omkring reproduktion, dækker begrebet i idræt ifølge Ekberg nemlig over en gengivelse af, hvad andre allerede har tænkt, sagt og gjort, og af den grund kan man argumentere for, at Berit bidrager til en reproduktion af en kultur på Hasseris Gymnasium. Hvad vi dog ikke ved, er, hvordan de andre lærere

dengang sagde eller gjorde, men som tidligere nævnt er skoleidræt et fag, som i lang tid har været kendetegnet ved en behavioristisk læringstilgang samt et stort fokus på egenfærdigheder (Skovgaard, 2020). Såfremt disse kendetegn også har præget de andre gymnasielæreres undervisning, kan dette forklare, hvorfor Berit i størstedelen af sin undervisning har gjort brug af instruktioner samt været resultatorienteret i sine øvelser, og dermed kan Berits undervisning siges at være en reproduktion af kulturen på Hasseris Gymnasium.

Bevæger vi os videre til Anna, svarer hun i forbindelse med ovennævnte spørgsmål, at hun i højere grad end Berit oplevede, at der var en bestemt kultur på skolen, da hun begyndte at arbejde der, og påpeger blandt andet, at "plejer" er den medarbejder, der fylder mest, hvorefter hun tilføjer:

"Så oplever jeg også at "plejer" i idrætsgruppen her (på Hasseris Gymnasium) er endnu stærkere end den var på Nørresundby (Gymnasium). Fordi derovre var man simpelthen nødt til at opfinde flere ting, havde jeg nært sagt. Du er nødt til at have en bredere palet at spille på. End man egentlig er her, fordi elevtypen her er lettere at have med at gøre som underviser, hvis jeg kan sige det på den måde."
(Bilag 3, s. 21)

Ovenstående citat indikerer, at kulturen på Hasseris Gymnasium ifølge Anna er mere dominerende, end den var på Nørresundby Gymnasium, idet måden, hvorpå idrætslærerne på Hasseris Gymnasium plejer at gøre tingene, er stærkere, end den hun oplever på Nørresundby Gymnasium. Denne stærke måde at gøre tingene på kan både dække over indholdet i undervisningen, men også over måden at kommunikere og opstille øvelser på. Ifølge Larsson (2009) kan stærke kulturer være svære at ændre på, og man kunne derfor forestille sig, at dette, såfremt idrætskulturen på Hasseris Gymnasium har været præget af behaviorisme og egenfærdigheder, kan forklare Annas fokus på opnåelse af succes blandt eleverne samt hyppige brug af instruktioner, som det muligvis også er tilfældet hos Berit. På den måde bidrager Anna til en reproduktion af kulturen i idrætsfaget på Hasseris Gymnasium. Dog er det vigtigt at påpege, at Anna til tider forsøger at bryde med den kultur, der er på Hasseris Gymnasium. Dette kommer blandt andet til udtryk, når hun laver træningsprogrammer med eleverne, som er en del af læreplanen:

"Jeg har oplevet, at jeg synes jeg skulle gå lidt stille med dørene, når jeg bøjede eller fandt hullerne i bekendtgørelsen. For eksempel i forhold til træningsprojektet. Jeg tror jeg er den eneste af mine kollegaer som tilbyder et yogaprogram eller et mentaltræningsprogram, eller gå program eller et eller andet." (Bilag 3, s. 21)

Her udtrykker Anna, at hun som den eneste af idrætslærerne på Hasseris Gymnasium vælger alternative måder at gennemføre træningsprogrammet på, men at dette også medfører, at hun oplever at blive set skævt til. Det faktum, at hun føler, at hun skal gå stille med dørene, tolker vi som, at der netop er en dominerende kultur blandt idrætslærerne hvad angår træningsprogrammet, og at Anna oplever denne som svær at bryde med. Ved at tilpasse træningsprogrammerne efter de enkelte elever ved eksempelvis at lade dem dyrke yoga eller mentaltræning kan man argumentere for, at Anna forsøger at gøre denne opgave relevant for eleverne. Det tyder på, at hun er bevidst omkring, at havde hun sat dem alle sammen til at løbe eller lave styrketræning, havde hun tabt halvdelen af eleverne undervejs, fordi de muligvis ikke havde fundet denne idræt relevant og passende for dem og deres kompetencer. Annas tilgang kan ligeledes tolkes som et forsøg på at differentiere mellem eleverne, hvilket ifølge Dewey er en central faktor i faciliteringen af refleksion (Dewey, 2009). Ved at differentiere og gøre opgaven relevant for alle eleverne, udfordrer og forstyrrer hun eleverne tilpas, hvilket kan medføre, at der opstår refleksion hos dem. Annas forsøg på at gøre træningsprogrammet relevant for eleverne kan altså tolkes som et forsøg på at implementere en ny kultur, og i stedet for at reproducere den kultur, der er på skolen, forsøger hun i stedet at producere og konstruere en ny tilgang til træningsprogrammet. Denne nye måde at tilgå træningsprogrammet på vil give eleverne mulighed for at være kreative, hvilket åbner for nye aspekter af og tilgange til eksempelvis idrætten men også elevernes handle- og tankemønstre.

Foruden en kultur på skolerne, ses der også en kultur i faget idræt. I interviewene med Berit og Anna kommer kulturen i idrætsfaget især til udtryk blandt eleverne, idet de har en bestemt opfattelse af, hvad idræt dækker over. Da Anna i interviewet bliver spurgt ind til kommunikationen mellem hende og eleverne, påpeger hun, at hun forsøger at være meget klar omkring, hvad eleverne skal have ud af et forløb, *“Fordi idræt ellers godt kan være noget de (eleverne) tidligere har kendt fra folkeskolen, som noget hvor der ikke altid har været en plan”* (Bilag 3, s. 5). Annas udtalelse indikerer, at hun oplever, at eleverne har en forestilling om, hvad idræt er, fordi de fra folkeskolen har været vant til, at idræt er et ustruktureret fag, hvor læreren muligvis først finder på en aktivitet og nogle øvelser, når eleverne står klar i hallen. Det faktum, at eleverne kommer til idrætslektionerne med denne forventning gør, at Anna ser sig nødsaget til at være meget tydelig i sin kommunikation mellem hende og eleverne, hvilket man kunne forestille sig resulterede i, at kommunikationen blev præget af transmission. Som tidligere nævnt i afsnittet omkring *kommunikation og refleksion* anvendes transmissionskommunikation som oftest, når afsenderen, som i dette tilfælde er Anna, gerne vil videregive et budskab eller en information til modtageren, som i dette tilfælde er eleverne. Målet med denne type kommunikation er at

skabe forståelse, og ved at gøre brug af den sikrer hun, at eleverne får den nødvendige information. Som tidligere nævnt i indledningen påpeger Andreas Nyboe Schjørring, at lærerne efter reformens indførelse er blevet mere bevidste omkring de faglige mål, og at man af den grund er tydeligere omkring, hvad eleverne skal lære (Gymnasieskolen, 2018). Reformen kan derfor ligeledes være en forklaring på, hvorfor Anna gennem transmissionskommunikation er tydelig i sin formidling af budskaber.

Et lignende tilfælde ser vi hos Berit, som også oplever, at der er en kultur i idrætsfaget blandt eleverne. Følgende citat udtaler Berit, da hun bliver spurgt, om hun foretog nogle ændringer efter reformens indførelse, hvortil hun nævner indførelsen af teori, og i den forbindelse tilføjer:

”Ja, jeg synes altså, det der med at få lavet om på en kultur, det er også svært. Og de har helt klart en forventning eleverne når de kommer op til idræt ”nu skal vi give den gas og nu har vi siddet på den her stol hele dagen i geografi og fysik og kemi og nu skal der bare gang i den”. Og så hvis jeg bænker dem igen og laver noget teori der, der kan jeg godt mærke, der er der meget modstand ikke. Så det er virkelig med at holde det i de små korte passager øh...” (Bilag 4, s. 33)

Ligesom i eksemplet ovenfor hos Anna oplever Berit, at eleverne kommer med en bestemt forventning til, hvad idrætslektionerne dækker over, og hun påpeger selv, at der er en kultur blandt eleverne. Når eleverne på forhånd kommer med denne forventning, bidrager de til at forstærke den kultur, der er i idræt på C niveau, som er meget præget af et fokus på den fysiske aktivitet men knap så præget af et fokus på teorien. Den modstand, Berit oplever fra eleverne, kunne man forestille sig, kunne afholde Berit fra at forsøge at implementere en ny kultur, hvilket ikke faciliterer refleksion, idet eleverne ikke bliver forstyrret gennem nyskabelse og kreativitet, hvor gamle tanke- og handlemønstre erstattes med nye. Vender vi tilbage til indledningen, fremhæver Mordal-Moen og Green også i deres studie den dominerende kultur i idrætsfaget, hvor de studerende forbinder undervisningen med et fokus på idrætskompetencer (Mordal-Moen & Green, 2014b), og det tyder dermed på, at de tendenser, vi ser hvad angår kulturen i idrætsfaget, finder sted andre steder end på danske gymnasier. På baggrund af dette udleder vi, at også eleverne kan bidrage til en reproduktion af en allerede etableret kultur inden for idrætsfaget, idet de gennem deres forventninger gør det udfordrende for lærerne at producere og konstruere en ny kultur.

5.3.3 Betydningen af henholdsvis mænds og kvinders kommunikation

Som tidligere nævnt i teori afsnittet omhandlende reproduktion har vi anvendt denne teori som redskab til at forklare, hvad der ligger til grund for, at gymnasielærerne underviser, som de gør, da forskning peger på idrætsuddannelser som værende reproducerende.

Ovenstående giver et bud på, hvordan reproduktion kommer til udtryk i projektets tre cases gennem habitus og kultur.

En anden vigtig observation, vi har gjort os i løbet af empiriindsamlingen, og som fremgår af kodningsprocessen, og ligeledes kan forklare, hvad der ligger til grund for lærernes undervisning, er forskellen i kommunikationen mellem de to kvindelige gymnasielærere og den mandlige gymnasielærer. Selvom Christian af og til stiller refleksive spørgsmål, som har potentiale til at facilitere refleksion, optræder størstedelen af hans kommunikation i form af transmissionskommunikation (Frandsen et al., 2007). Da Christian bliver spurgt ind til sin kommunikation med eleverne, fremhæver han selv, at den er præget af envejskommunikation, og at det for ham er vigtigt, at han er tydelig og præcis i øvelserne, og i hvad der skal ske for den pågældende undervisning.

Selvom Berits og Annas kommunikation med eleverne på mange måder adskiller sig fra hinanden, er et fælles kendetegn dog, at de begge to til tider anvender relationskommunikation, som karakteriserer kommunikation som en relation og en følelse (Greve, 2010). Dette kommer især til udtryk, da begge lærere i interviewet bliver spurgt, hvilke overvejelser de gør sig i deres kommunikation med eleverne, samt hvilke faktorer, de finder særligt vigtige i kommunikationen. Her fremhæver Anna blandt andet:

“Det er enormt vigtigt for mig at eleverne kan mærke, at jeg respekterer dem som mennesker og er nysgerrige på dem som mennesker. Jeg skal ikke være ven med dem, det er slet ikke det jeg mener. Det kan godt være at jeg ikke formulerer det så tydeligt men det er enormt vigtigt for mig at eleverne kan mærke at jeg respekterer dem som mennesker.” (Bilag 3, s. 6)

Citatet indikerer, at relationen mellem hende og eleverne er vigtig. Når Anna kommunikerer med eleverne, forsøger hun at skabe en relation, hvor hun hverken får rollen som autoritet eller som elevernes ven. Ved at udvise respekt for eleverne som mennesker, får hun eleverne til at føle sig involverede, hvilket ifølge Linda Greve, som blandt andet har beskæftiget sig meget med kommunikation, er en vigtig komponent i relationskommunikation. Derudover tilføjer Anna i interviewet, at hun også forsøger at møde eleverne i øjenhøjde med sit kropssprog, og ifølge Greve er kropssproget relevant for at skabe en relation til lytteren (Greve, 2010). Hos Berit ser vi ligeledes et eksempel på, at relationen mellem hende og eleverne, er noget, hun vægter højt:

“Jamen jeg, øh, gør mig jo nogle overvejelser i forhold til måden jeg taler til dem på, at jeg prøver ikke at være på deres niveau, men heller ikke at være for langt over. Altså jeg prøver at møde dem på en eller anden måde. Det er klart at jeg skal ikke stå og sige ”hvor er du fucking sej til det der mand” og,

altså det er ikke sådan vel, jeg skal jo ikke være på deres plan, men jeg prøver også at være sådan lidt øh, fresh. Altså for ikke at være for gammel...” (Bilag 4, s. 26)

Ligesom i Annas tilfælde forsøger Berit igennem sin kommunikation at skabe en relation mellem hende og eleverne, hvor hun hverken fremstår autoritær eller som deres ven. Ved at forsøge at finde en mellemvej gennem eksempelvis hendes sprog, bidrager Berit til, at eleverne ser hende som et menneske frem for en autoritet, og ligeledes kan denne mellemvej motivere eleverne og gøre dem til aktive lyttere, der føler sig involverede. En anden fælles komponent for de to kvindelige læreres kommunikation er det faktum, at de udviser omsorg for eleverne ved eksempelvis at rose især de piger, hvis styrke ikke er idræt. Gennem ros og anerkendelse af elevernes præstation optræder kommunikationen som en relation og en følelse af omsorg mellem henholdsvis Anna og Berit og deres elever.

På den ene side har vi altså Christian, hvis kommunikation er kendetegnet ved det, Frandsen et al. (2007) kalder for transmissionsparadigmet, mens vi på den anden side finder Anna og Berit, hvis kommunikation i højere grad er karakteriseret ved det, Greve (2010) kalder for relationsparadigmet. Ifølge Karima Merchant, som blandt andet har undersøgt forskellen mellem mænds og kvinders kommunikation, er denne fordeling ikke atypisk. Hun påpeger, at den væsentligste forskel mellem måden, hvorpå mænd og kvinder kommunikerer, ligger i kommunikationens formål. Hertil udtaler hun: *“(...) while women use communication as a tool to enhance social connections and create relationships, men use language to exert dominance and achieve tangible outcomes”* (Merchant, 2012, s. 17). Tager vi først fat i Christians kommunikation kan man argumentere for, at han kommunikerer med henblik på at opnå håndgribelige og konkrete udfald ved at være tydelig og præcis hvad angår øvelserne samt ved at gennemgå undervisningen for eleverne. Ligeledes kan hans hævede stemme, som det er beskrevet i afsnittet omkring habitus, være et forsøg på at udvise dominans og forsøge at opretholde en rolle som dominerende. Formålet med hans kommunikation kan dermed siges at være det, som, Merchant peger på, er karakteristisk for mænd. Omvendt kunne ovenstående eksempler indikere, at Annas og Berits formål med deres kommunikation er at påvirke relationen mellem dem selv og eleverne, blandt andet ved at udvise respekt og ved sprogligt at møde dem et sted, hvor de selv hverken får rollen som autoritet eller som elevernes ven. Dermed kan man også her argumentere for, at de kommunikerer med henblik på at skabe en relation og udvikle et forhold mellem dem selv og eleverne.

Ovenstående er altså også et bud på, hvorfor gymnasielærerne i de fleste tilfælde ikke faciliterer refleksion gennem deres kommunikation. Transmissionskommunikation er blandt

andet kendetegnet ved, at kun afsenderen er aktiv i kommunikationen, og af den grund har denne form for kommunikation ikke potentiale til at facilitere refleksion, idet eleverne er nødt til også at have en aktiv rolle for eksempelvis at finde frem til, hvor fejlen opstod.

Relationskommunikation er på den anden side kendetegnet ved at have en taler og en lytter, hvor lytteren skal bidrage til kommunikationen, eksempelvis gennem nik, grin, klapsalver eller lignende, førend kommunikationen lykkes. Ligeledes skal den information, der formidles fra talerens side, være relevant for lytteren, da motivationen hos lytteren ellers vil falde (Greve, 2010). Det faktum, at det formidlede stof skal være relevant, er en essentiel faktor i faciliteringen af refleksion (Dewey, 2009), og man kan dermed sige, at Annas og Berits anvendelse af relationskommunikation kunne have potentiale til at facilitere refleksion hos eleverne. Går man ind og kigger nærmere på lytterens rolle i kommunikationen, kan man dog argumentere for, at det at være lytter ikke udgør en tilstrækkelig aktiv instans i forhold til refleksion, idet lytteren ikke får mulighed for at selv at sætte ord på eksempelvis en øvelse, der gik galt. Dermed ikke sagt, at relationskommunikation ikke kan få eleverne til at reflektere, men vigtigt her er, at lærerne går ind og hjælper eleverne med at udvikle en handlingsplan, hvilket i højere grad sker igennem det, Frandsen et al. (2007) kalder for interaktionskommunikation. Som tidligere nævnt i teorifsnittet omkring refleksion finder udviklingen af denne handlingsplan sted igennem en kritisk analyse af situationen, hvilket stiller krav til både lærerens og elevernes rolle som aktive instanser. Gennem interaktionskommunikation, som eksempelvis refleksive spørgsmål, inviterer læreren eleverne med ind i samtalen, hvor begge parter tager lige meget del i at skabe mening. I Berits undervisning ser vi flere tilfælde, hvor hun i sin kommunikation faciliterer refleksion, hvilket sker gennem interaktionskommunikation, men hos Anna ser vi ikke denne tendens til en refleksiv praksis. Ovenstående tendens til, at kvinder i høj grad anvender relationskommunikation kan dermed forklare de tilfælde, hvor Berit ikke faciliterer refleksion gennem sin kommunikation, samt hvorfor en refleksiv praksis ikke udformes gennem kommunikationen i Annas undervisning.

5.3.4 Opsamling

Ovenstående afsnit er vores bud på, hvordan gymnasielærernes habitus, kulturen på skolerne og i idrætten samt tendenser inden for kommunikation hos mænd og kvinder kan forklare, hvorfor lærerne underviser, som de gør, og hvorfor de i de fleste tilfælde i løbet af undervisningen ikke faciliterer en refleksiv praksis.

Det ser ud til, at gymnasielærernes habitus spiller en væsentlig rolle i måden, de hver især underviser på. Hvad angår de tilfælde, hvor refleksion ikke faciliteres, tyder det på, at lærernes uddannelsesbaggrunde inden for idræt og forsvaret samt erfaringer med diverse

idrætter udgør et vigtigt element, idet disse primært er præget af en behavioristisk tilgang til læring. I de tilfælde, hvor Berit faciliterer refleksion, sker dette muligvis grundet hendes habitus inden for badminton, hvor hun trækker på egne erfaringer og den undervisning, hun selv har modtaget herindenfor. Overordnet tegner der sig et billede af, at både lærernes uddannelsesbaggrund og idrætserfaringer reproduceres i deres egen undervisning på gymnasiet.

Ligeledes synes en dominerende kultur på Hasseris Gymnasium at have en betydning for, hvordan Anna og Berit underviser, idet denne kultur kan være svær at bryde med, hvilket resulterer i en reproduktion af den allerede eksisterende kultur. Lignende tilfælde gør sig gældende hvad angår kulturen i faget idræt, hvor Anna og Berit begge to oplever, at eleverne har en bestemt forventning til idrætsfaget. Denne kultur inden for idrætsfaget kan være årsag til lærernes hyppige brug af transmissionskommunikation, samt en reproduktion af kulturen, idet et brud med kulturen samt indførelse af en ny kan medføre modstand fra eleverne såvel som lærerne.

Til sidst giver vi et bud på, hvordan tendenser inden for kommunikation hos henholdsvis mænd og kvinder kan være årsag til, at en refleksiv praksis ikke faciliteres gennem kommunikation i vores cases. Mænds behov for at udvise dominans samt at opnå konkrete udfald resulterer i et brug af transmissionskommunikation, mens kvinders stræben efter sociale forbindelser og relationer fører til relationskommunikation. Begge former for kommunikation har begrænset potentiale til at facilitere refleksion hos eleverne, idet eleverne ikke får den optimale mulighed for selv at sætte ord på deres fejl eller udfordring samt udvikle en handlingsplan dertil.

5.4 Verificering

I følgende afsnit forsøger vi at verificere undersøgelsen ved at belyse de valg, vi har gjort os, for at sikre undersøgelsens kvalitet, samt hvilke ændringer der kunne have været foretaget for at hæve denne. Som hjælp til verificeringen forholder vi os til projektets reliabilitet og validitet, hvor vi lader os inspirere af Elliot, Fischer og Rennies (1999) guidelines for en god kvalitativ undersøgelse (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

Verificering af en undersøgelse handler i høj grad om at sikre en høj reliabilitet og validitet. Reliabilitet dækker over, om undersøgelsen er pålidelig, hvilket vil sige, hvorvidt det er muligt for andre at foretage den samme undersøgelse. Hertil er det dog vigtigt at påpege, at en udførelse af samme undersøgelse ikke nødvendigvis vil give det samme resultat. Ifølge Tove Thagaard underkendes den kvalitative forskning dog, når begrebet reliabilitet anvendes, da begrebet ofte sættes i association med den kvantitative forskning, hvor der

stilles krav til at kunne gentage en undersøgelses resultater. I et kvalitativt casestudie som dette bør man derfor i stedet tale om transparens, da dette begreb anerkender den kvalitative forsknings særpræg (Thagaard, 2004). Det skal altså være muligt at kigge forskeren over skulderen og dermed kritisk vurdere undersøgelsens resultater, hvilket kun er muligt, hvis vejen til resultaterne er gennemskuelige (Tanggaard & Brinkmann, 2015). I dette speciale har vi forsøgt at sikre en høj reliabilitet gennem en omhyggelig beskrivelse af valg af case, metodevalg og analysemetode, som er faktorer, der har bidraget til undersøgelsens transparens. Derudover har vi opstillet guides, som er blevet brugt i forbindelse med interviewene og observationerne, hvilket sikrer læseren et indblik i processen for empiriindsamlingen. En guideline, som ifølge Elliot et al. bidrager til en god kvalitativ undersøgelse, er brugen af eksempler. Ved at forankre vores empiri i eksempler, illustrerer vi for læseren den forståelse, vi opnår på den baggrund, og giver samtidig læseren muligheden for at vurdere sammenhængen mellem empirien og den forståelse, vi er kommet frem til (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

Validitet kan oversættes til gyldigheden af en undersøgelse, og i den forbindelse er det relevant at forholde sig til intern og ekstern validitet samt økologisk validitet. Intern validitet kan beskrives som troværdighed i undersøgelsen, hvilket hænger sammen med, om metodevalget har været hensigtsmæssigt i forhold til det, der ønskes undersøgt (Tanggaard & Brinkmann, 2015). I al forskning bør undersøgelsens emne ifølge Tanggaard og Brinkmann være bestemmende, for den metode, man vælger at anvende, og undersøgelsens metodevalg er derfor blevet begrundet for at belyse, hvordan disse valg er hensigtsmæssige i forhold til problemformuleringen. I dette projekt har vi benyttet interviews og observationer til empiriindsamlingen, og det faktum, at der benyttes flere metoder, er med til at højne undersøgelsens validitet, da metoderne supplerer hinanden og gør, at undersøgelsen får mere dybde, end hvis kun en af metoderne var anvendt (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Ifølge Elliot et al. er en guideline for en god kvalitativ undersøgelse blandt andet, at man specificerer sit perspektiv, herunder både det teoretiske og metodiske perspektiv samt vores personlige forventninger til forskningen. Hvad angår sidstnævnte kunne vi med fordel have uddybet vores værdier, interesser og antagelser samt den betydning, disse har for vores forståelse, således læseren får mulighed for at fortolke empirien og vores forståelse deraf. Foruden at gøre undersøgelsen transparent, har interview- og observationsguiden, som er lavet med udgangspunkt i de anvendte teorier, også bidraget til en øget intern validitet, idet guidesene giver læseren mulighed for kritisk at vurdere, hvorvidt spørgsmålene i interviewene og tegnene på facilitering af refleksion hvad angår lærernes kommunikation og øvelser under observationerne har været hensigtsmæssige i besvarelsen af projektets problemformulering. Dertil er validiteten også

højnet ved, at begge forskere i kodningsprocessen har gennemgået al empiri, og på baggrund heraf har diskuteret og meningsforhandlet, og dermed mindsket risikoen for fejl og overdrivelser. I overensstemmelse med vores analysemetode, herunder den hermeneutiske spiral, har vi genfortolket empirien ved at genlæse uddrag af interviewene og observationerne, da vi undervejs i processen får en ny forforståelse af gymnasielærernes handlinger, som bidrager til vores fortolkninger deraf. Ved at genfortolke kommer vi tættere på den rigtige sandhed, hvilket bidrager til undersøgelsens validitet. Projektets validitet kunne dog muligvis have været forbedret, hvis der var blevet spurgt ind til flere ting i interviewene, hvor det eksempelvis havde givet mening at spørge ind til, hvilken undervisningsform lærerne primært havde mødt på deres idrætsuddannelse. På den måde kunne vi med større sikkerhed sige, at forklaringen bag den observerede undervisning kunne være reproduktion af lærernes idrætsuddannelse.

Ekstern validitet dækker over, om undersøgelsens resultater kan generaliseres ud til en større kontekst (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Valget af casesdesign muliggør analytisk generaliserbarhed af undersøgelsens resultater, hvilket Kvale ifølge Roald og Køppe beskriver som en *“bedømmelse af i hvilken udstrækning resultater kan anvendes på situationer der ligner, baseret på en vurdering af idiosynkratiske og fælles egenskaber ved disse situationer”* (Roald & Køppe, 2008, s. 95). Det vil derfor, som tidligere beskrevet i afsnittet, *casestudie som design*, være muligt at generalisere resultaterne fra undersøgelsen ud til en større idrætsundervisningskontekst i gymnasiet. I forhold til projektets informanter har valget af både kvindelige og mandlige gymnasielærere bidraget til en høj ekstern validitet, da det dermed bliver muligt at generalisere vores undersøgelsesresultater ud til en bredere kontekst. Omvendt kunne vi med fordel have valgt informanter inden for en bredere aldersgruppe, idet dette kunne have nuanceret projektets resultater. Lærerne i vores tre cases bliver færdiguddannede i henholdsvis år 2004, 2005 og 2006, og selvom det er fra tre forskellige universiteter, kunne man forestille sig, at undervisningstendenserne har været sammenlignelige på daværende tidspunkt, hvilket indsnævrer de kontekster, vi kan generalisere undersøgelsen til. Et bredere spænd havde givet variation, og dermed også mulighed for at generalisere undersøgelsens resultater til en større kontekst.

I forlængelse af den eksterne validitet er det relevant at forholde sig til den økologiske validitet, hvilket siger noget om, i hvor høj grad undersøgelsens resultater er virkelighedsnære (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Da undersøgelsen er et kvalitativt casestudie, der bygger på feltarbejde, kan der argumenteres for en høj økologisk validitet, idet observationerne giver virkelighedsnær empiri, da de er foretaget i naturlige omgivelser. På den anden side er det dog vigtigt at forholde sig til Hawthorne-effekten, der henviser til

den effekt, som observationer har på mennesker (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Der kan altså være en risiko for, at lærerne har ændret adfærd i undervisningen, fordi de vidste, at de blev observeret. Hawthorne-effekten kan muligvis have skadet den økologiske validitet i undersøgelsen, da vi ikke kan være sikre på, at den undervisning, vi observerede, er udtryk for lærernes normale undervisning. En ændret adfærd hos gymnasielærerne som følger af observationerne vurderer vi dog som værende højst usandsynligt, da lærerne ikke kendte til undersøgelsens formål på forhånd.

6.0 Konklusion

6.1 Specialets formål og forløb

Formålet med specialet har været at undersøge, om idrætslærere på gymnasiet faciliterer en reflektiv praksis i idrætsundervisningen, som læreplanen fra gymnasireformen i 2017 lægger op til. Yderligere har hensigten været at give en mulig forklaring på de observerede forhold i undervisningen med henblik på facilitering af refleksion.

Til at besvare ovenstående blev undersøgelsen udformet som et kvalitativt casestudie med tre paradigmatiske cases i form af tre idrætslærere på henholdsvis Hasseris og Nørresundby Gymnasium. Med udgangspunkt i John Deweys og Jack Mezirows perspektiv på refleksion blev der foretaget observationer af de tre gymnasielæreres idrætsundervisning samt et efterfølgende interview med dem hver, hvilket har givet grundlag for at kunne besvare første del af problemformuleringen: *Hvorvidt understøtter idrætslærere på Hasseris og Nørresundby Gymnasium en reflektiv praksis i undervisningen af Idræt C?* Dertil er der i undersøgelsen inddraget teori omkring reproduktion, hvilket danner grundlag for, at vi kan besvare anden del af projektets problemformulering: *og hvilke forklaringer ligger bag de observerede forhold?* Argumenterne bag projektets teoretiske og metodiske valg findes i den kritiske realisme, som udgør projektets videnskabsteoretiske ståsted, hvilket blev beskrevet i kapitel 2.0.

I analysedelen i kapitel 5 blev empirien kategoriseret, og resultaterne af denne analyseproces er i sammen kapitel blevet diskuteret med udgangspunkt i projektets hovedteorier omkring refleksion og reproduktion, samt anden relevant teori. Hensigten med dette var at afdække, i hvilket omfang gymnasielærerne faciliterede refleksion i deres idrætsundervisning, samt give et bud på hvorfor lærerne faciliterede refleksion i det omfang, de gjorde.

6.2 Afsluttende konklusion

Med udgangspunkt i projektets analyse og diskussion i kapitel 5 ses der tegn på, at de tre gymnasielærere muligvis gennem deres kommunikation og valg af øvelser faciliterer refleksion. Dette kommer til udtryk ved, at Berit og Christian i dele af den observerede undervisning stiller spørgsmål til eleverne, hvilket har potentiale til at forstyrre eleverne og dermed igangsætte en refleksionsproces. Det vurderes, at lærernes spørgsmål potentielt kunne facilitere indholds- og procesrefleksion men ikke præmisrefleksion. På den anden

side er der også store dele af lærernes kommunikation, der ikke faciliterer refleksion, da de i høj grad benytter sig af instruktioner og envejskommunikation, som er en klassisk behavioristisk tilgang til undervisning. Enkelte øvelser i den observerede undervisning havde også et potentiale til at facilitere refleksion, da der var en stigende kompleksitet, skiftende rammer og høj grad af uforudsigelighed. Disse øvelser lægger op til, at eleverne oplever at fejle, hvilket ifølge Dewey (2009) er helt centralt i refleksionsprocessen. Omvendt var den dominerende tendens, at øvelserne ikke faciliterede refleksion, da lærerne primært havde en behavioristisk tilgang, hvor gentagelser og succes var i fokus.

I forlængelse af ovenstående arbejder alle tre gymnasielærere med fejlretning af eleverne, hvor de viser, hvordan eleverne skal gøre. Lærernes tilgang til fejlretning gør, at eleverne ser fejl som negativt og noget, der i stedet bør undgås, hvilket strider imod de grundlæggende betingelser i Deweys (2009) forståelse af refleksion, hvor fejl skal ses som noget positivt. Selvom ovenstående viser, at der er elementer af undervisningen, der har potentiale til at facilitere refleksion, fremstår denne del som mere eller mindre tilfældig, idet lærerne ikke bevidst kan facilitere refleksion, når deres tilgang til fejlretning strider imod de centrale betingelser for refleksion. Dermed kan det konkluderes, at de tre observerede gymnasielærere ikke bevidst faciliterer refleksion i deres idrætsundervisning, og at de tegn, vi har set på facilitering af refleksion, mere eller mindre har været tilfældige.

Det faktum, at gymnasielærerne ikke bevidst faciliterer refleksion i idrætsundervisningen, kan til dels forklares ud fra ud lærernes habitus. Her tyder det på, at lærernes uddannelsesbaggrund inden for idræt og forsvaret, samt deres erfaring indenfor diverse idrætter, har betydning for den måde, lærerne underviser på, idet den primært er præget af en behavioristisk tilgang til læring. Lærerne er højst sandsynligt gennem idrætsstudiet og anden idrætserfaring blevet udsat for en behavioristisk tilgang til læring som den primære. Denne tilgang til læring er blevet en del af lærerens habitus, hvilket de selv i egen undervisning handler ud fra, og på den måde reproducerer de den behavioristiske tilgang til læring. Dertil giver Berit og Anna udtryk for, at der på Hasseris Gymnasium har været en dominerende kultur, som har været svær at bryde, idet indførelsen af en ny kultur kan medføre modstand fra elever såvel som lærere. På baggrund af dette kan det konkluderes, at lærerne med stor sandsynlighed ikke faciliterer refleksion i undervisningen, fordi de reproducerer en behavioristisk idrætskultur. Denne reproduktion af en behavioristisk læringstilgang skyldes til dels lærernes habitus, kulturen på skolen og kulturen i idræt generelt. Dertil kan der yderligere konkluderes, at kommunikationen hos henholdsvis mænd og kvinder også kan være en del af forklaringen på, at der ikke bevidst faciliteres refleksion i den observerede undervisning. I projektets cases ses der samme tendens, som i andre

studier i forhold til kvinders og mænds kommunikation. Christian gør i høj grad brug af transmissionskommunikation, mens Berit og Anna i højere grad bruger relationskommunikation. Idet transmissionskommunikation er en envejskommunikation, har denne ikke potentiale til at facilitere refleksion, som eksempelvis relationskommunikation har, da denne er en tovejskommunikation. I de tilfælde, hvor Berit og Anna gør brug af relationskommunikation, faciliteres refleksion dog ikke, idet lærerne ved brug af især ros af eleverne ikke hjælper eleverne med at udvikle mulige forslag og løsninger af problemet eller udfordringen gennem en kritisk analyse af situationen, som ifølge Dewey (2009) er centralt i refleksionsprocessen.

7.0 Perspektivering

Som det fremgår af konklusionen, tyder det med afsæt i vores undersøgelse på, at der kun i begrænset omfang faciliteres refleksion i idrætsundervisningen på C niveau på Hasseris og Nørresundby Gymnasium, samt at faciliteringen, når den finder sted, sker ubevidst fra gymnasielærernes side. Idet analysen peger på, at det til dels er en reproduktion af en bestemt kultur inden for idrætsfaget, som ligger bag lærernes undervisning, giver det anledning til at foretage en yderligere undersøgelse af hvilke initiativer, der muligvis kunne medføre en produktion af en ny idrætskultur. Et forslag til en mulig løsning kunne være en forsøgsordning, hvor en række lærere på udvalgte gymnasier blev efteruddannet.

Efteruddannelsen ville udforme sig som kursusdage fordelt over en bestemt periode, hvor lærerne fra de udvalgte gymnasier ville modtage undervisning fra fagfolk inden for området. Kurset ville rumme dele af teori og dele af praksis, for at give lærerne viden om og forståelse af refleksionsbegrebet, og for at give dem mulighed for at afprøve dette i praksis. Ved at lade kurset strække sig over længere tid, får lærerne mulighed for at forsøge sig med diverse øvelser på egne elever, og ved at lade flere lærere fra samme gymnasium gennemgå efteruddannelsen kunne man forestille sig, at det ville modvirke dannelsen af den dominerende kultur, som ellers er kendetegnet for idrætsfaget. Et initiativ til efteruddannelse af en gruppe idrætslærere på udvalgte gymnasier er således et forslag til en mulig løsning på lokalplan.

Ligeledes peger undersøgelsen på, at den ubevidste facilitering af refleksion fra lærernes side skyldes mangel på viden inden for området. Af interviewene fremgår det, at alle tre gymnasielærere har en definition af refleksionsbegrebet, men har de ikke selv erfaringer med begrebet i praksis, kan det være svært at vide, hvordan begrebet skal omsættes. Som tidligere nævnt har de tre lærere en universitetsuddannelse i idræt til fælles, og i den forbindelse er det relevant at undersøge, om uddannelsen klæder de studerende på til at omsætte sådanne begreber i praksis, eller om en anden tilgang er nødvendig. Som Bligh (1998) fremhæver, er forelæsninger et kendetegn ved universiteters undervisningsform, og dertil understreger Elving og Hansen i deres undersøgelse af studerendes oplevelser med universitetet, hvordan selvstudie og forelæsninger samt mangel på vejledning og feedback fra underviserne kan give udfordringer (Elving & Hansen, 2020). Dette kunne indikere, at en praktisk tilgang ikke udgør en stor del af undervisningen på universiteterne, som det eksempelvis gør i en professionsbacheloruddannelse, også kendt som en

vekseluddannelse, der er karakteriseret ved perioder på en professionshøjskole, som veksler med perioder i praktik (Haastrup et al., 2013). Denne vekslen mellem teoretisk undervisning og praktikperioder giver de studerende mulighed for at omsætte den teoretiske viden og gøre brug af den i praksis, og relationen mellem teori og praksis bør være, *"at teorien giver den professionelle redskaber til at løse de problemer, vedkommende støder på i praksis"* (Haastrup et al., 2013). Ifølge Dewey (2009) må de specifikke metoder til at facilitere og udvikle refleksive evner indebære, at individet reflekterer undervejs, og man kunne derfor forestille sig, at studerende, som i praksis har fået mulighed for at anvende sin viden omkring refleksionsbegrebet, oplever, hvilke metoder der virker eller ikke virker, og dermed er klædt på til at løse udfordringer i en kommende undervisningssituation. Tilmed vil de studerende, som gennemgår praktikperioder, selv reflektere over metoderne, de får mulighed for at afprøve. Med afsæt i dette kunne det derfor tyde på, at en implementering af undervisningsforløb på idrætsuddannelser på universiteterne kunne forberede og ruste de kommende gymnasielærere til at gøre brug af teoretiske begreber i praksis, og således udgør dette forslag en mulig løsning på samfundsplan.

I forlængelse af ovenstående kunne man ligeledes forestille sig, at en gennemgang af praktikperioder ville anerkende de kommende studerende for deres evner og præstationer, hvilket ifølge den tyske professor og filosof, Axel Honneth, ville bidrage til deres selvværdsættelse, som dækker over en tilstand af tilfredshed med sig selv (Honneth, 2003). Når man som underviser skal facilitere refleksion, kræver det, at man har et godt selvværd og en tro på egne evner, da der med faciliteringen af refleksion er forbundet en vis usikkerhed og uvished. Denne usikkerhed og uvished kommer blandt andet som følger af en kommunikation præget af mange spørgsmål, men også af øvelser, som i højere grad er kendetegnet ved skiftende rammer og regler frem for at blive holdt strengt på idrættens form. Kommunikerer man som lærer gennem instruktioner, mindsker man muligheden for uventet feedback fra eleverne, og således kan undervisningen tilrettelægges i detaljer. Anvender man derimod en kommunikation bestående af mange spørgsmål til eleverne, kan man ikke på samme måde kan forberede sig, idet spørgsmålene rummer en vis uforudsigelighed. Ligeledes vil øvelser med henblik på at få eleverne til at fejle højst sandsynligt give anledning til en undren blandt eleverne, som muligvis føler et behov for at få øvelserne begrundet. Som lærer er man altså nødt til have et vist selvværd for at kunne finde sig tilrette i usikkerheden forbundet med faciliteringen af refleksion, og man kunne forestille sig, at en uddannelse med stort fokus på praktikperioder kunne bidrage dette. I sin artikel, *Axe/*

Honneth og en teori om anerkendelse, skriver Britta Nørgaard, at det ifølge Honneth "er væsentligt i forhold til vores selvværdsættelse, at man overhovedet får lov til at erfare, at ens egne præstationer og færdigheder er værdifulde for samfundet" (Nørgaard, 2005, s. 67). I en gymnasielærerkontekst er det altså essentielt, at lærerne, med henblik på at opnå en god selvværdsættelse, oplever, at deres undervisning gør en forskel for eleverne, og ved at tilegne sig dette gennem praktikperioder på uddannelsen, er gymnasielærerne bedre klædt på til at facilitere refleksion på gymnasierne.

8.0 Litteraturliste

Albrechtsen, C. (2019). Vignetter hjælper med at sætte ord på det, det er svært at sige. Retrieved October 2., 2021, from <https://tovejs.dk/2019/10/30/vignetter/>

Andersen, N. B. (2012). En behavioristisk og adfærdsmodificerende pædagogik. I J. Rasmussen (Red.), *Pædagogiske teorier*. (s. 74-95). Billesø & Baltzer.

Andersen, S. A. (2007). Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde - en introduktion og forskningsoversigt. Aarhus.

Berg-Sørensen, A. (2012). Hermeneutik og fænomenologi. I P. Nedergaard, M. Hviid Jacobsen & K. Lippert-Rasmussen. (Red.). *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. (s. 215-244). Hans Reitzels Forlag.

Berliner, P. (2007). Adfærdspsykologi og læring. I T. Ritchie (Red.), *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi*. (s. 7-25). Billesø & Baltzer.

Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science: with a new introduction*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Bligh, D. A. (1998). *What's the Use of Lectures?* Intellect Books.

Bourdieu, P. (1977). Outline of the theory of practice: structures and the habitus. I G. M. Spiegel, (Red.), *Practicing History: New Directions in Historical Writing after the Linguistic Turn*, S. 179-199. London: Routledge.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard, (Red.). *Kvalitative metoder: en grundbog*. (s. 521-533). (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Børne- og undervisningsministeriet, juni 2016 <https://dpt.dk/wp-content/uploads/2020/01/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.pdf>).

Børne- og undervisningsministeriet, august 2017. Retrieved September 6., 2021, from <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Børne- og undervisningsministeriet, juni 2021. Retrieved September 6., 2021, from <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Central bibliotekerne, Retrieved December 27., 2021 from <https://centralbibliotek.dk/temadag/refleksiv-praksis-pa-biblioteket>

Den danske ordbog: moderne dansk sprog. *Instruktion*. Retrieved November 15., 2021, from <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=instruktioner&tab=for>

Dewey, J. (2009). *How we think*. New York: Dover Publications, Inc.

Ekberg, J. E. (2005). Bourdieu och idrottsläraren. I www.idrottsforum.org, Malmö, s. 17.

Ekberg, J. E. (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering: en studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Elving, P. R. & Hansen, R. (2020). 3 opmærksomhedspunkter i overgangen til universitetet: Hvad kan vi lære af Arts-studerendes oplevelse af at starte på universitetet? Dansk Universitetspædagogisk Netværk.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard, (Red.). *Kvalitative Metoder: En grundbog*. (497-520). København: Hans Reitzels Forlag.

Frandsen, F., Halkier, H. & Johansen, W. (2007). *Netværk: Introduktion til international erhvervskommunikation*. Academica.

Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.

Gravesen, D. T. (2015). *Pædagogik: introduktion til pædagogens grundfaglighed*. (1. udgave). Gyldendal.

Greve, L. (2010). *Den gode præsentation: akademisk mundtlig fremstilling og personlig kommunikation*. (2. udgave). Samfundslitteratur.

Gymnasieskolen. *Idrætslærerformand: Nu er det slut med opdigtede skader*. Retrieved April 19., 2018 from <https://gymnasieskolen.dk/idraetslaererformand-nu-er-det-slut-med-opdigtede-skader>

Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T. P., Knudsen, L. E. D., Laursen, P. F., & Nielsen, T. K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Sammenfattende rapport*. KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.

Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag.

Harboe, T. (2011). *Metode og projektskrivning* (2. udgave). Samfundslitteratur.

Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag.

Høyrup, S. & Pedersen, K. (2010). Refleksion og læring i praksis. I H. Brøbecher & U. Mulbjerg, (Red.). *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence i professionsuddannelser*. (128-153). Munksgaard.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.

- Larsson, L. (2009). *Idrott - och helst lite mer idrott: Idrottslärarstudenters möte med utbildningen*. Stockholm: Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, Stockholms universitet.
- MacPhail, A., McEvoy, E. & Heikinaro-Johansson, P. (2015). Physical education teacher educators: A 25-years scoping review of literature. *Teaching and Teacher Education*. 51, 162-181.
- Merchant, K. (2012). How Men and Women Differ: Gender Differences in Communication Styles, Influence Tactics, and Leadership Styles. *CMC Senior Theses*. Paper 513.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. I J. Mezirow & Associates (Red.). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. (1-20). Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Moltke, H. & Molly, A. (2009). *Systemisk coaching: En grundbog*. (2. udgave). Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2014a). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*. 19(4), 415-434.
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2014b). Physical Education Teacher Education in Norway: the perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*. 19(6), 806-823.
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 16, 63-70.
- Olsen, H. (2003). Kvalitative analyser og kvalitetssikring: Tendenser i engelsksproget og skandinavisk metodelitteratur/Ensuring "qualitative quality": Tendencies in English and Scandinavian qualitative methodology literature. *Sociologisk Forskning*. 40(1), 68-103.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.
- Roald, T., & Kjøppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, 29(1).
- Seibert, K. W., & Daudelin, M. W. (1999). *The role of reflection in managerial learning: Theory, research, and practice*. IAP.
- Skovgaard, T. (2020). Et strejftog gennem skoleidrættens historie. *MOV:E*. (10), 7-10.
- Sonne-Ragans, V. (2019). *Anvendt videnskabsteori*. (2. udgave). Samfundslitteratur.
- Standal, Ø. F. & Moe, V. F. (2013). Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995. *Quest*. 65(2), 220-240.

Utdanningsforbundet.no. Retrieved September 10., 2021 from <https://www.uddanningsforbundet.no/medlemsgrupper/videregaende-opplaring/slik-blir-du-larer-i-videregaende-opplaring/>

Weegar, M. A., & Pacis, D. (2012). A Comparison of two theories of learning-behaviorism and constructivism as applied to face-to-face and online learning. I Proceedings e-leader conference, Manila.