
Dannelse og idrætsdidaktiske modeller

Hvordan kan dannelse kvalificere valget af idrætsdidaktiske modeller

Jens-Ole Jensen, docent, VIA University College, joj@via.dk
Esben Volshøj, lektor, VIA University College, esvo@via.dk

Resumé

De seneste 20 år har der især i den angelsaksiske verden været et stærkt fokus på at anvende idrætsdidaktiske modeller i idrætsundervisningen med henblik på at fremme refleksioner om valg af mål, indhold og metode. Modellerne er imidlertid overvejende udviklet inden for en angelsaksisk uddannelsestradition, og de forholder sig ikke til dannelsesspørgsmål eller formålet med undervisning. Endvidere er det karakteristisk for de idrætsdidaktiske modeller, at de er udviklet enkeltvist, og der mangler derfor refleksioner om og kriterier for, hvordan man kan sammensætte modeller, der samlet set tilgodeser, at undervisningen bidrager til elevernes dannelse.

Formålet med nærværende artikel er at diskutere, hvordan man med et uddannelsesteoretisk perspektiv kan kvalificere valget af idrætsdidaktiske modeller i idrætsundervisningen med henblik på dannelse. Artiklen er baseret på et litteraturstudie af idrætsdidaktiske modeller i idrætsundervisning og foreslår, at almindelig dannelse i idrætsundervisning kan fremmes gennem Gert Biestas bestemmelse af formålet med uddannelse.

Nøgleord: dannelse, idrætsundervisning, idrætsdidaktiske modeller, Gert Biesta, idræt

Abstract

In this article, we contribute to the discussion of models-based practice (MbP) in physical education (PE). The common pedagogical approach to PE has been criticized for being biased towards introductory activity-based instruction and mastering discipline-specific skills. To address this problem, it has been suggested that PE should be based on different pedagogical models. However, no metareflection have suggested how these models should be chosen. Based on a Bildung theoretical approach we suggest that models are chosen on the basis of the purpose of education. More specific we suggest a Bildung theoretical perspective based on Gert Biesta's reflections on education and its purpose as qualification, socialization and subjectification.

Keywords: pedagogical models, physical education, Gert Biesta, Bildung, models-based practice

Indledning

I den internationale litteratur om idrætsundervisning har der gennem de seneste 15-20 år været en stigende interesse for at beskrive og udvikle idrætsundervisning gennem idrætsdidaktiske modeller (Dyson et al., 2016; Kirk, 2010; Metzler, 2005).¹ Idrætsdidaktiske modeller er overvejende udviklet inden for den angelsaksiske uddannelsestradition, og ud over at fremme de specifikke modellers centrale indhold er de blevet set som svaret på to centrale udfordringer for faget.

For det første har undersøgelser vist, at idrætsundervisning har været domineret af mange introducerende aktiviteter med fokus på fysisk intensitet og tekniske færdigheder (Annerstedt, 2008; Kirk, 2010). Metzler kalder denne undervisningsform for *aktivitetsbaseret instruktion*, orienteret mod mestring af disciplinspecifikke færdigheder (Haerens et al., 2011). Denne tilgang vidner om en i pædagogisk henseende noget ensidig praksis for, hvordan elever skal opleve, erfare og lære i idrætsundervisningen (Kirk, 2010; Landi et al., 2016).

For det andet er idrætsfaget, som andre fag i skolen, ramt af stoftrængsel og står over for det tilsyneladende dilemma, at faget indeholder et ideal om, at eleverne skal fordybe sig (Kirk, 2010; Undervisningsministeriet, 2014), samtidig med at man skal tilgodesee fagets bredde. Modelbaseret idrætsundervisning er beskrevet som en mulig løsning på dette dilemma (Metzler, 2005), idet modellerne ved at fokusere undervisningen på ét indhold, én metode og ét mål ad gangen (Haerens et al., 2011; Kirk, 2010) fungerer som det eksemplariske princip (Klafki, 2001; Wagenschein, 2015).

Litteraturen peger imidlertid ikke på nogle meningsskabende principper for, hvilke modeller der tilsammen kan skabe sammenhæng mellem de enkelte modeller i skolens idrætsundervisning (Casey & MacPhail, 2018), idet modellerne er blevet udviklet på ad hoc-basis (Landi et al., 2016). I debatten om idrætsdidaktiske modeller har der været en tendens til, at de enten har været optaget af, hvilket indhold der skal være i undervisningen, eller hvordan man laver god undervisning, mens modellerne ikke har forholdt sig til undervisningens "hvorfor" (Casey et al., 2021). Ifølge Quennerstedt (2019)

1 I den engelsksprogede litteratur anvendes begrebet "pedagogical model", men idet "pædagogik" på dansk er et mere omfattende begreb, der allerede indeholder et dannelsesbegreb, har vi valgt didaktik-begrebet, der netop omhandler den specialiserede pædagogik, som udøves i formaliseret undervisning.

indeholder idrætsundervisning professionelle vurderinger af, hvad der skal undervises i, hvordan der skal undervises, men vigtigst af alt overvejelser om, hvorfor det er relevant. I supplement hertil har Landi et al. (2016) argumenteret for, at før man vælger, hvilke idrætsdidaktiske modeller man vil bruge i undervisningen, så er der behov for en grundig debat om, hvad der er formålet med undervisningen.

I den almenpædagogiske uddannelsesdebat har Gert Biesta de seneste ti år været en signifikant stemme, som har argumenteret for, at al uddannelse bør begynde med en afklaring af undervisningens "hvorfor" (2015, 2020). Biesta bygger sit forfatterskab på et humanistisk og dannelseseoretisk grundlag og argumenterer for, at formålet med uddannelse kan beskrives gennem tre domæner: kvalifikation, socialisation og subjektifikation (2015, 2020). I særdeleshed peger Biesta på, at subjektifikation er en mangelvare i nutidens uddannelsessystem, og at der er behov for at vække elevernes nysgerrighed og videbegærlighed. Biestas uddannelsesteori er kun i begrænset omfang blevet brugt i forhold til idrætsundervisning (se fx Quennerstedt, 2019), og formålet med denne artikel er at undersøge, hvordan Biestas uddannelseseoretiske perspektiv kan kvalificere valget af idrætsdidaktiske modeller med henblik på dannelse.

Artiklen indledes med en kort teoretisk redegørelse for, hvordan vi forstår relationen mellem Biestas teori og dannelsesbegrebet. Herefter følger et afsnit om forskellige idrætsdidaktiske modeller. Dernæst analyserer vi en række idrætsdidaktiske modeller ved hjælp af Biestas tre formål med uddannelse, inden vi til sidst diskuterer udfordringer ved brugen af modeller i idrætsundervisning.

Dannelse og formålet med undervisning

I *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* argumenterer Biesta (2014) for, at uddannelsesverdenen de sidste årtier har været for orienteret mod læring og den lærende. I modsætning til den dominerende læringsteori, konstruktivismen, peger Biesta på, at undervisning bør være det centrale begreb i bestræbelsen på at forstå uddannelse. Biesta mener, at læring er begrænset af ideen om, at den finder sted i den lærende. I stedet foreslår han, at det, eleverne lærer, skal forstås som resultatet af en åbenbaring, og at en åbenbaring er kendetegnet ved, at noget udefra kommer til eleven. Elever lærer, når de møder et materiale, eller når nogen præsenterer noget for andre, hvilket netop er det, der kendetegner en undervisningssituation. Vi bør undgå at

forstå elever som objekter, som skal fyldes med viden, ligesom man fylder en spand med vand. I stedet foreslår Biesta, at vi forstår elever som subjekter, og undervisningens fornemste mål er at tænde en ild hos eleverne. Undervisning handler i den forstand om at skabe mening blandt eleverne, og præcis hvad der skaber mening hos de enkelte elever og elevgrupper, er umuligt at forudsige, og af den grund må vi acceptere, at uddannelse altid er forbundet med usikkerhed eller risiko. Biesta står på en didaktisk dannelsesstradition, hvor undervisning er styret af en interesse for at støtte barnet i dets frigørelsesproces og en forpligtelse på, at dannelsesprocesser altid bør være rettet mod, at barnet i sig selv bærer på selve formålet med dannelsen (Friesen, 2020).

I Biestas eksistentielle fænomenologiske perspektiv bliver undervisning meningsfuld i kraft af, at den kommer til os udefra og er med til at initiere en subjektiv forandringsproces. Derfor kan undervisning af færdigheder og viden ikke stå alene, men må tillige indeholde muligheden for, at eleverne kan udforske, hvad det betyder at eksistere som subjekt i og med verden (Biesta, 2014). At eksistere som subjekt er at være i en eksistentiel dialog med, hvad og hvem man er. Eleverne skal møde det ukendte og derigennem erfare, hvad det betyder for deres eksistens. At eksistere som et subjekt betyder også, at man engagerer sig i spørgsmålet om, hvorvidt det, vi tilstræber med vores liv, også er ønskeligt for vores medmennesker (Biesta, 2014). Individets frihed og stræben skal med andre ord være i en konstant dialog med, hvad der er i almen interesse. Dannelsesbestræbelsen i undervisning består dermed i bevægelser mellem subjektets umiddelbarhed og omverdens interesser.

Et lignende perspektiv på dannelse kan man finde hos Hegel, idet han pegede på, at en del af dannelsesopgaven altid må bestå i at få individet til at se ud over partikulariteten og stræbe efter almene interesser (Gadamer, 2007). Ved at søge indsigt i det fremmede og ukendte får subjektet mulighed for at vende mere oplyst tilbage til sig selv (Gadamer, 2007). I den forstand er det afgørende, at man forbliver åben over for andre almene verdensforståelser, samtidig med at man ikke ukritisk tager dem for givet. Den pædagogiske opgave består derfor ikke kun i, at eleverne får færdigheder og viden, men også i at åbne eksistentielle muligheder, så eleverne får mulighed for at eksistere som subjekter (Biesta, 2015). Undervisningen skal altså ikke blot på foreskrivende vis fortælle, hvad eleverne skal gøre og hvordan, men også skabe mulighed for, at eleverne kan danne deres egen subjektive forståelse (Biesta, 2015).

Biesta mener, at undervisning er karakteriseret ved tre formål (2020, s. 92). Ét formål handler om de kvalifikationer, som elever har brug for for at kunne begå sig som borgere i samfundet. Det kan handle om at kunne læse og skrive, og der er i vid udstrækning tale om overførsel og erhvervelse af viden og færdigheder. I idrætsundervisningen kan vi tale om, at formålet med undervisningen eksempelvis er at kvalificere elever til at kunne overleve i vand eller at have den fornødne viden og færdigheder til at kunne tage vare på deres egen basale fysiske sundhed. Hvilke færdigheder og hvilken viden der opfattes som relevant, vil uvægerligt variere fra kultur til kultur, men også i mindre omfang fra lærer til lærer. Hermed bevæger vi os ind i Biestas andet formål, idet den socialisering, som er forbundet med at få kendskab til kulturer, traditioner og praksisser i en given kontekst, ligeledes er en del af formålet med uddannelse (Biesta, 2020, s. 92). I idrætsundervisning kan det eksempelvis handle om, at eleverne skal vide noget om de normer og regler, som er gældende i specifikke boldspil og i bredere kropskulturel sammenhæng. De enkelte idrætsdiscipliner indeholder som bekendt både skrevne og uskrevne regler, ligesom vi ønsker, at eleverne kan forholde sig til forholdet mellem krop, identitet, køn, kropsformer m.v. Endelig peger Biesta på, at uddannelse altid har betydning for eleven som subjekt. Biesta kalder det tredje formål for subjektifikation (2020, s. 92), og for at støtte denne proces må undervisning udfordre eleverne, så de oplever momenter af fremmedgørelse, men også oplever at få medbestemmelse, så de gør sig forskellige erfaringer, der kan bidrage til at udvikle deres subjektivitet. I idrætsundervisningen betyder det eksempelvis, at eleverne skal møde et alsidigt udbud af indholdsområder, undervisningsmetoder og mål. Eleverne skal således både prøve at tilegne sig lukkede færdigheder, men også arbejde med åbne og skabende processer. I praksis vil de tre formål ofte være uadskillelige. Eksempelvis vil tilegnelse af tekniske færdigheder i reglen foregå i en social kontekst og bidrage til subjektets udvikling, og ellers er man, som Biesta påpeger, ikke i færd med et uddannelsesformål, men i gang med træning (Biesta, 2020, s. 102). Tilrettelæggelse af idrætsundervisning bør tage udgangspunkt i at tilgodese alle tre formål.

Idrætsdidaktiske modeller

I de sidste 15-20 år har der særligt i den angelsaksiske forskningslitteratur været en stigende interesse for at basere idrætsundervisningen på idrætsdidaktiske modeller. En idrætsdidaktisk model er en form for design, der

anvendes til at planlægge undervisning efter. "A pedagogical model identifies distinctive learning outcomes and shows how these might be best achieved through their tight alignment with teaching strategies and curriculum or subject matter." (Kirk, 2013, s. 979).

Sammenhængen mellem målet med undervisningen, indholdet og undervisningsformen er vigtig, og en idrætsdidaktisk model må derfor gøre rede for både 1) målet for undervisningen, 2) indhold og metoder, der passer til disse mål, og 3) særlige kriterier for undervisningen, der sikrer en sammenhæng mellem undervisningens form og mål (Kirk, 2013; Standal, 2018). Den grundlæggende sammenhæng i en idrætsdidaktisk model kommer således til at definere, hvad modellen handler om, og dette tema er ofte angivet i navnet på modellen.

I de nedenstående analyser trækker vi primært på seks forskellige idrætsdidaktiske modeller: Teaching Games for Understanding (TGfU), Sport Education Model, Movement Literacy, Practising (øvelse), Direct Instruction og Cooperative Learning (CL). De første fem er udviklet specifikt til idrætsundervisning, mens CL er en almen didaktisk model, der er blevet appliceret på idrætsundervisning. Foruden de ovenstående findes der en længere række af idrætsdidaktiske modeller eksempelvis om sundhed eller social ansvarlighed og inklusion.

Et eksempel på en idrætsdidaktisk model er Aggerholm et al.'s øvelsesmodel (2018). Øvelse er en aktivitet, hvor vi søger at forbedre vores evner gennem gentagne forsøg, og målet med modellen er således, at eleverne aktivt stræber efter at kvalificere deres evner og færdigheder. Øvelse involverer mange koncentrerede gentagelser, hvor elevernes opmærksomhed er rettet mod, at de opnår subjektivt definerede mål. Modellens kriterier peger derfor på, at læreren må anerkende elevernes subjektive valg og støtte dem i meningsfulde udfordringer, at eleverne holder fokus på målet med øvningsen, at der er specifikke standarder for excellent udførelse, og endelig at der er god tid til at fordybe sig i øvelsespraksissen (Aggerholm et al., 2018).

Idrætsdidaktiske modeller efterlader en grad af metodefrihed til, at læreren kan kontekstualisere modellen (Hastie & Casey, 2014; Kirk, 2013). Andre typer af modeller fra den angelsaksiske uddannelsesverden som eksempelvis curriculummodeller og instruktionsmodeller er blevet kritiseret for henholdsvis at være foreskrivende i forhold til, hvilket indhold der skal undervises i, eller hvilke metoder der skal undervises efter (Haerens et al., 2011; Kirk, 2013). Ambitionen med idrætsdidaktiske modeller er at give læreren et vist råderum til selv at vurdere, hvordan undervisningen skal foregå.

Anvendelsen af en idrætsdidaktisk model kan altså være med til at bevidstgøre om, hvilke metoder man underviser efter, samt hvilken betydning dette har for undervisningen, og dermed hjælper en idrætsdidaktisk model med at skærpe den didaktiske praksis og udvikle metodebevidstheden. Med afsæt i et undervisningsmål skaber en idrætsdidaktisk model rammerne for, at eleverne kan fordybe sig i og koncentrere sig om ét mål og ét indholdsområde ad gangen (Kirk, 2013).

Undervisning baseret på flere modeller

Undervisning efter en idrætsdidaktisk model kan være med til sikre en sammenhæng mellem undervisningens mål, form og indhold, og dermed imødekomme den dominerende tendens til aktivitetsbaseret instruktion, der som nævnt har eksisteret i idrætsundervisningen. Omvendt forløser undervisning efter én model ikke dilemmaet om en ensidig didaktisk praksis, hvorfor Metzler (2005) og Kirk (2013) argumenterer for undervisning efter flere modeller for at opfylde idrætsfagets brede målsætning. Derfor er det blevet foreslået, at modelbaseret idrætsundervisning bør være funderet på flere forskellige didaktiske modeller (Fletcher & Casey, 2014; Kirk, 2010).

A models-based approach to physical education would make use of a range of pedagogical models, each with its unique and distinctive learning outcomes and its alignment of learning outcomes with teaching strategies and subject matter, and each with its 'non-negotiable' features in terms of what teachers and learners must do in order to faithfully implement the model. (Kirk, 2013, s. 979)

Undervisning baseret på flere idrætsdidaktiske modeller kan adressere en række af idrættens værdier, temaer, arbejds- og erkendelsesformer og indholdsområder (Metzler, 2005). Det er altså ikke undervisning efter den enkelte model, som kan overkomme dilemmaet om en ensidig didaktisk praksis, men det er den successive anvendelse af flere forskellige idrætsdidaktiske modeller, der potentielt kan bidrage til at opnå en bredere række af uddannelsesmål (Kirk, 2013).

I den danske folkeskole, og i videre forstand i den kontinentale uddannelsesverden, er undervisning baseret på en dannelseseoretisk tradition med fokus på selvstændighed og kritisk tænkning (Klafki, 2001; Wiberg, 2011). Det adskiller sig fra den angelsaksiske curriculumtradition, hvor



undervisningens mål ses i lyset af effektivitet og produktivitet i forhold til de intenderede og ofte målbare læringsmål (Wiberg, 2011). Anvendelsen af en modelbaseret praksis i en dansk skolekontekst må derfor tilføje en dannelsesvision. Modellerne har til formål at kvalificere den idrætsdidaktiske praksis, men de er ikke i sig selv løsningen på spørgsmålet om, hvordan man tilgodeser et almindende formål med idrætsundervisningen (Landi et al., 2016). Før man vælger idrætsdidaktiske modeller, er der behov for at diskutere, hvorfor de er relevante, og dermed hvilke idrætsdidaktiske modeller der kan være med til at adressere formålet med undervisningen (Casey et al., 2021; Landi et al., 2016; Quennerstedt, 2019).

Der eksisterer ikke nogen principper for, hvordan man meningsfuldt kan sammensætte en modelbaseret praksis for skolens idrætsundervisning (Casey & MacPhail, 2018). Ved hjælp af Biesta (2020) argumenterer vi for, at en almindende modelbaseret praksis må tage højde for alle tre uddannelsesformål. På trods af at formålene i praksis er uadskillelige, vil temaet for hver enkelt model fokusere mere eksplicit på ét af de tre formål. I nedenstående analyse viser vi, hvordan de idrætsdidaktiske modeller Direct Instruction (Metzler, 2017), Sport Education (Siedentop, 1994) og Movement Literacy (Standal, 2015) hver især relaterer sig til forskellige formål med uddannelse, og i samme stund tilbyder vi herved et eksempel på en modelbaseret praksis ud fra et dannelsesteoretisk perspektiv.

Dannelsesinformeret valg af modeller

The Direct Instruction Model stræber mod effektivt at bruge klassens tid og ressourcer til at fremme elevernes engagement i at øve færdigheder (Metzler, 2017). Essensen i modellen er, at læreren gennem positiv og korrigerende feedback giver eleverne så mange superviserede forsøg som muligt. Modellen kan karakteriseres som en lineær pædagogik, hvor deduktiv undervisning, individuel orientering og instruktion tilfører værdi, for at eleverne kan præstere eller undgå at opleve ubehagelige eller utrygge situationer. Direct Instruction-modellen er velegnet til effektiv læring af lukkede færdigheder, når der eksempelvis undervises i risikofyldte momenter i redskabsgymnastik som fx saltobevægelser. Modellen anvendes også ofte i forbindelse med indlæring af slagteknikker i badminton eller volleyball. Idrætslæreren har en fremtrædende og instruerende rolle og efterlader kun begrænset mulighed for medbestemmelse til eleverne. Vi argumenterer hermed for, at kernen

i Direct Instruction-modellen kan forstås som et fokus på Biestas formål om kvalifikation.

I *The Sport Education Model* er sport som fænomen det indholdsmæssige ideal for modellen (Siedentop, 1994). Målet med modellen er, at eleverne udvikler forståelse for regler, traditioner og de værdier, som er knyttet til sport. De skal kunne skelne mellem god og dårlig sportspraksis og spille og opføre sig på måder, der bevarer, beskytter og forstærker sportens kultur (Kirk, 2013). Modellen værdsætter således, at eleverne forbliver på samme hold i en længere periode for at opleve kulturen og værdierne forbundet med holdsport og prøve forskellige roller på og omkring et hold. Undervisningsformen varierer fra en lærercentreret til en mere elevcentreret tilgang, afhængigt af konteksten, og eksempelvis hvilket tidspunkt på sæsonen undervisningen forsøger at imitere. David Kirk beskriver, hvordan modellens plads i skolens pensum hviler på et koncept om social praksis: "Social practices are defined by standards of excellence, "goods" that are derived from the pursuit of excellence, and virtues such as honesty, justice, and courage that are necessary to achieve these goods" (Kirk, 2013, s. 981). I betragtning af Sport Educations nøgleværdier og modellens fundament i sociale praksisser mener vi, at modellen primært hviler på Biestas ide om socialisering.

Movement Literacy er en fænomenologisk inspireret model, der har en vision om at give eleverne subjektive meningsfulde bevægelseserfaringer og lade dem forstå, at deres erfaringer er ligeværdige og ikke kan normativiseres (Standal, 2015, 2018). Modellen adresserer således en modpol til den angelsaksiske tradition for målbarhed, effektivisering og præstationsorientering og fokuserer på mere eksistentielle værdier ved bevægelse som eksempelvis bevægelsesglæde (Jensen, 2020). Modellen opfordrer til, at man anvender praktiske og situerede erkendelsesformer i undervisningen, der retter sig mod elevernes subjektive bevægelsesoplevelse. For at nå modellens vision er kriterierne, at undervisningen må vægte elevernes kvalitative følte oplevelser og undgå normativitet og konkurrence. Modellen lægger herved op til en nonlinear pædagogik med induktive og problemorienterede undervisningsformer (Chow et al., 2016). Idrætsunderviseren kommer derved til at have en mere tilbagetrukket og vejledende rolle i undervisningen (Standal, 2015). Selvom målet for *Movement Literacy* også er rettet mod, at eleverne udvikler og forfiner deres bevægelser, så er kernen i modellen, at eleverne retter deres opmærksomhed mod deres subjektive forståelse og kritiske relation til bevægelsesmiljøet. Derfor argumenterer vi for, at *Movement Literacy* modellen primært hviler på formålet om subjektifikation.



De tre modeller for idrætsundervisning udgør tilsammen et bud på en undervisning, der forholder sig til uddannelses tre overordnede formål. Et andet eksempel på en modelbaseret praksis baseret på Biestas tre formål kan være at arbejde med modellerne *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), *Cooperative Learning* (Casey & Dyson, 2009; Metzler, 2005) og *Øvelse* (Aggerholm et al., 2018), som vi vil argumentere for repræsenterer formålene om henholdsvis kvalificering, socialisering og subjektifikation. Kernen i TGfU-modellen er at kvalificere elevernes taktiske bevidsthed, beslutningstagning og tekniske udførelse i et boldspil ved brugen af modificerede spil, der passer til elevernes udviklingsniveau (Bunker & Thorpe, 1982; Kirk & MacPhail, 2002; Stolz & Pill, 2014). Hovedtemaet for Cooperative Learning er, at eleverne i fællesskab opnår succes med en given opgave ved at arbejde i grupper, der er skabt for at maksimere elevernes deltagelse og engagement (Casey & Dyson, 2009). Endelig er kernen i øvelsesmodellen elevernes aktive stræben efter en kvalitativ selvtransformation. Selvom modellen arbejder med at øve sig på noget, handler den også om elevens væren-i-verden (Aggerholm et al., 2018).

Baseret på temaet for hver idrætsdidaktisk model kan Biestas tre domæner af uddannelsesformålet hjælpe til at informere en modelbaseret praksis ud fra et dannelseseoretisk perspektiv. Når man planlægger en modelbaseret praksis, angiver ovenstående således, at idrætsundervisere bør spørge sig selv, hvilke modeller der kan relatere sig til de tre dele af uddannelsesformålet. Ved at anvende Biestas tre formål med uddannelse som en dannelsesanalytisk refleksion for en modelbaseret praksis er det målet at inspirere til mere alsidigt dannende idrætsundervisning i et dansk skoleperspektiv.

Diskussion

Når vi anvender Biestas refleksioner om uddannelse for en modelbaseret praksis i idrætsundervisningen, er det samtidig relevant at diskutere de udfordringer og problemstillinger, der kan være forbundet hermed. Først og fremmest vil vi diskutere indholdets betydning for valg af didaktiske modeller. Dernæst vil vi diskutere, hvordan idrætsdidaktiske modeller kan være svære at anvende i praksis, og at de i litteraturen anvendes meget forskelligt. Endelig peger vi på, at modellerne med fordel kan tolkes lidt frit, så det bliver muligt at tilpasse dem de kontekstuelle betingelser.

Den stigende interesse for modelbaseret undervisning i idræt er bl.a. vundet frem som et alternativ til en idrætsundervisning ensidigt styret af

indholdet (Annerstedt, 2008; Kirk, 2010), men indholdet, som eleverne kvalificeres i, har også betydning for elevernes dannelse. Når eleverne eksempelvis danser hiphop i undervisningen, vil deres møde med bevægelseskulturen også gå i dialog med, hvordan de opfatter sig som subjekt (Friesen, 2020; Meyer & Rakhkochkine, 2018). For at bidrage til elevernes subjektifikation må idrætslæreren således præsentere eleverne for en bred vifte af indhold, så alle eleverne oplever momenter af fremmedgørelse. I betragtning af at idrætsdidaktiske modeller er tematiske, vil noget indhold være bedre egnet til at fremhæve temaet for en given model (Casey et al., 2021). For eksempel blev TGfU grundlagt i en boldspilskultur, og modellen er derfor selvsagt vel-egnet til at undervise efter, når der undervises i boldspil (Bunker & Thorpe, 1982; Kirk & MacPhail, 2002). Valg af indhold må derfor være baseret på, hvordan det kan understøtte temaet for den valgte model (Hastie & Casey, 2014; Kirk, 2013). På denne måde må valg af idrætsdidaktiske modeller med afsæt i Biestas refleksioner samtidig tage indholdet med i betragtning.

Man kan argumentere for, at nogle idrætsdidaktiske modeller berører flere formål. For eksempel vil undervisning med TGfU-modellen udover at kvalificere eleverne i et givent boldspil også socialisere eleverne til at kunne deltage i boldspillet's fællesskab. Ligeledes vil eleverne i de specifikke spil opleve nye og fremmede tilgange, som vil påvirke deres forståelse af sig selv og derigennem også hjælpe dem med at udvikle deres subjektivitet (Biesta, 2020). I praksis vil alle tre formål ofte være i spil i en eller anden grad (Biesta, 2020). Når vi alligevel foreslår at planlægge en modelbaseret praksis, der gør rede for ét tema i en idrætsdidaktisk model, henviser vi imidlertid til, at eleverne kan fordybe sig i ét emne og opleve én undervisningsmetode ad gangen, som netop er ambitionen med idrætsdidaktiske modeller (Kirk, 2013).

I den sidste del af diskussionen behandler vi nogle af de udfordringer, der kan være forbundet med at undervise efter en modelbaseret praksis i idræt og nogle af de specifikke udfordringer, der knytter sig til en praksis baseret på Biestas refleksioner over formålet med uddannelsen.

I et forsøg på at implementere *Sport Education*-modellen viste underviserne i et studie af Ko et al. (2006) stor variation i anvendelsen af modellens elementer, til trods for at alle undervisere havde deltaget i den samme introduktion. Et andet studie med fokus på implementering af modellen *Dynamic Physical Education* af Kloepfel et al. (2013) viste ligeledes store forskelle i anvendelsen af modellen, og et aktionsforskningsstudie af Casey & MacPhail (2018), der tilstræbte at indarbejde en praksis baseret på modellerne



Cooperative Learning, Sport Education og *Tactical Games Approach*, viste, at det var vanskeligt at holde sig stringent til de planlagte undervisningsformer for en given model. Det rejser spørgsmålet om, hvordan modeller kan anvendes i praksis, eller måske snarere om den enkelte underviser kan få modellerne til at virke. Metaforisk formuleret kan man spørge, om flyveren er så vanskelig at flyve, at det kun er testpiloten, der kan flyve den? Eller med andre ord: Er praksis så kompleks, at det i virkeligheden er bedre, at man holder sig til at undervise efter former, man allerede behersker og er habituelt disponeret for?

I et aktionsforskningsprojekt i sin egen praksis konkluderede Casey, at "I had to relearn my profession" (Casey & Dyson, 2009), men i en nylig artikel insisterer han og kolleger på, at forholdet mellem teoretisk udviklede idrætsdidaktiske modeller og praksis bør ses som et gensidigt forhold mellem forskning og praksis, hvor en kritisk samtale om brug af modeller og disse spørgsmål er nødvendig (Casey et al., 2021). Inspireret af Crossley (2001), bør idrætsunderviseres vaner ikke betragtes som forudbestemte og forudsætte, at de reagerer på samme måde igen og igen. I stedet må vi betragte idrætsundervisere som lokale agenter, hvis vaner er produktive og tilpasser sig den konkrete situation og dermed skaber grundlaget for udvikling.

Det er dog ikke tilstrækkeligt, at idrætsunderviseren er fleksibel og har kontekstsensitive vaner, hvis de idrætsdidaktiske modeller er rigide og ikke kan forhandles. Transformationen fra teoretisk model til praksis er kompleks. Af den grund advarer Casey et al. (2021) mod at opfatte idrætsdidaktiske modeller som opskrifter, der skal følges til punkt og prikke. I stedet skal de ses som værktøjer, som forskeren og idrætsunderviseren kan forhandle om, hvordan de skal bruge. Hvis *model* og *praksis* opfattes som skabeloner – som substantiver, der henviser til et bestemt indhold – er der risiko for, at idrætsunderviserne ikke forholder sig til formålet med undervisningen (Casey et al., 2021). I stedet mener de, at modellerne skal betragtes som verber, som en måde at modellere undervisning, der er informeret af visse principper. I forlængelse heraf gælder det samme for den Biesta-inspirerede anvendelse af modeller, som ikke skal opfattes som en skabelon, men som en måde at skabe øget pædagogisk refleksivitet på. Måske er det afgørende derfor ikke, hvordan undervisningen effektivt kan følge en bestemt idrætsdidaktisk model eller modelbaseret praksis, men hvordan den enkelte underviser kan understøtte den didaktiske models særlige kendetegn. Hermed flyttes fokus for praksis væk fra opfyldelse af modellens særlige kriterier mod selvstæn-

dig og kritisk refleksion over egne pædagogiske muligheder og rolle i forhold til det, som underviseren vil med modellen.

Den Biesta-inspirerede praksis inkluderer idrætsdidaktiske modeller, der tilsammen sikrer, at idrætsundervisningen tilgodeser både kvalifikation, socialisering og subjektifikation. I nogle tilfælde vil en alsidig formålsopnåelse kunne sikres gennem anvendelse af tre modeller, men det væsentlige er, at kategoriseringen hjælper idrætslæreren til at komme omkring hele fagets formål. Som det allerede er blevet påpeget i indledningen, er der tradition for, at modeller, der prioriterer kvalifikation, dominerer idrætsfaget, mens modeller, der favoriserer socialisering og i særdeleshed subjektifikation, er mindre udbredte inden for dette fagområde. Idrætsdidaktiske modeller med fokus på subjektifikation som eksempelvis Øvelse (Aggerholm et al., 2018) og Movement Literacy (Standal, 2015) er relativt nye (og nordiske) og måske derfor mindre udbredte. Ifølge Biesta er dette særligt bekymrende, idet han argumenterer for, at elevernes subjektifikation både er skolens vigtigste opgave, men samtidig også den, som er mest mangelfuld. Fra et dannelsesteoretisk perspektiv står vi derfor over for en situation, hvor idrætsfaget ikke opfylder sin vision om at bidrage til elevernes almene dannelse. Forskelligheden i idrætsdidaktiske modeller er derfor vigtig, da det sikrer, at eleverne udvikler forståelser for andre idrætskulturer end de, som de allerede har erfaringer med. Ved at møde en alsidig idrætsundervisning – også med hensyn til formål – er der større mulighed for, at eleverne vil opleve momenter med fremmedgørelse, der kan åbne deres øjne for nye og forskellige måder at være fysisk aktive på.

Konklusion

Idrætsdidaktiske modeller udviklet i en angelsaksisk uddannelsestradition kan hjælpe med at overkomme udfordringerne med, at en overvejende del af idrætsundervisningen har været domineret af et fokus på indlæring af tekniske færdigheder, og at stoftrængsel har ført til introducerende tilgange til idræt. Hidtil har forskningen om idrætsdidaktiske modeller ikke haft blik for, hvordan idrætslæreren kan sammensætte en undervisning, hvor valget af modeller samlet set bidrager til elevernes almene dannelse.

Med udgangspunkt i Biestas forståelse af uddannelsers formål foreslår vi, at idrætsundervisningens almendannende sigte tilgodeses ved, at idrætsdidaktiske modeller udvælges, så de tilsammen sikrer, at eleverne både tilegner sig kvalifikationer i forskellige idrætsområder, socialiseres ind i for-

skellige idrætskulturer og møder idrætsundervisning, der understøtter dem i at udvikle deres subjektivitet.

Artiklen giver således eksempler på, hvordan man med inspiration i Biestas uddannelsesformål kan kvalificere undervisningens "hvorfor" ved at kombinere idrætsdidaktiske modeller, så de kan møde idrætsfagets dannelsesideal, men tilskynder samtidig, at idrætsdidaktiske modeller anvendes kontekstsensibelt. Den Biesta-inspirerede praksis peger således på, hvordan idrætsundervisningen kan komme omkring hele formålet med faget. Det er dog vigtigt, at underviseren også gør sig overvejelser om valg af indhold, metoder og mål. En dannelsesinformeret idrætsundervisning må derfor forholde sig både til undervisningens hvorfor, hvordan og hvad.

Referencer

- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D.M., & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 210-221. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Biesta, G. (2015). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665-679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization and Subjectification. Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345222>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Casey, A., MacPhail, A., Larsson, H., & Quennerstedt, M. (2021). Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 111-122. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1789576>
- Chow, J.Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2016). *Nonlinear Pedagogy in Skill Acquisition: an introduction*. Routledge.
- Crossley, N. (2001). *The Social Body. Habit, identity and desire*. Sage Publications.
- Dyson, B., Kulinna, P., & Metzler, M. (2016). Models based Practise in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 297-298. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.779531>
- Fletcher, T., & Casey, A. (2014). The Challenges of Models-Based Practice in Physical Education Teacher Education: A Collaborative Self-Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 403-421. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0109>

- Friesen, N. (2020). 'Education as a Geisteswissenschaft:' an introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307-322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1705917>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode* (2. udg.). Academica.
- Haerens, L., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Kirk, D. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Hastie, P.A., & Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Jensen, J.-O. (2020). Bevægelsesglæde. Et fysisk, metafysisk, traditionsbundet og forpligtende fænomen. I: Lund, O., & Jensen, J.-O., (red.), *Sans for bevægelse. Livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Klim.
- Kloepfel, T., Hodges Kulinna, P., Stylianou, M., & van der Mars, H. (2013). Teacher fidelity to one physical education curricular model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 186-204.
- Ko, B., Wallhead, T., & Ward, P. (2006). Professional development workshops – What do teachers learn and use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 397-412.
- Landi, D., Fitzpatrick, K., & McGlashan, H. (2016). Models based practices in physical education: A sociocritical reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 400-411. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0117>
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Metzler, M.W. (2005). *Instructional models for physical education*. Holcomb Hathaway, Publishers.
- Meyer, M.A., & Rakhkochkine, A. (2018). Wolfgang Klafki's concept of 'Didaktik' and its reception in Russia. *European Educational Research Journal*, 17(1), 17-36. <https://doi.org/10.1177/1474904117718757>
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences* (1. udg.). Human Kinetics.
- Standal, Ø.F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in Physical Education*. Routledge.
- Standal, Ø.F. (2018). Kropslig dannelse – "Bevægelseslitteracy" som pædagogisk model. I: Jensen, J.-O., Volshøj, E., & Jørgensen, H.T. (red.), *Motion og bevægelse i skolen* (s. 55-69). Hans Reitzels Forlag.
- Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496001>
- Undervisningsministeriet (2014). *Folkeskolens formålsparagraf*. EMU Danmarks læringsportal.



- Wagenschein, M. (2015). *Dannende faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip* (Graf, S.T., & Christiansen, J.P. (red.)). Unge Pædagoger.
- Wiberg, M. (2011). Forståelse i forskningsbaseret undervisning – især i relation til human- og samfundsvidenskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 6(10), 58-63.