



Instruktør eller underviser?

en analyse af kompetencemålsprøven i undervisningsfaget "Idræt" på Læreruddannelsen i Danmark

KATRINE BERTELSEN & MARTIN ELMBÆK KNUDSEN

En evaluering af læreruddannelsen dokumenterer, at uddannelsens kompetencemålsprøver bør videreudvikles for bedre at kunne *"vurdere om den studerende demonstrerer undervisningskompetence i det pågældende fag i folkeskolen"*. Forskning har vist, at idrætslæreruddannelse i vesten handler om at blive en kompetent atlet, hvilket bringer den studerendes egne bevægelsesfærdigheder i fokus. Derfor analyserer dette studie, om kompetencemålsprøven i idræt vurderer de studerendes undervisningskompetence, eller om det, som i andre lande, er den studerendes bevægelsesfærdigheder, som er i fokus.



KATRINE BERTELSEN
Master i Idræt & Velfærd
Lektor ved Det nationale Videncenter KOSMOS, UC SYD
kber@ucsyd.dk



MARTIN ELMBÆK KNUDSEN
Cand.scient. Idræt & Sundhed
Lektor v/Læreruddannelsen Haderslev, UC SYD
mekn@ucsyd.dk

ABSTRACT

Studiet har udviklet en model for undervisningskompetence. Modellen indeholder tre vidensformer (indholdsviden, pædagogisk viden og professionsfaglig viden), der interagerer og udgør undervisningskompetence. Analysens resultater bekræfter international forskning i, at indholdsviden i form af den studerendes egne bevægelsesfærdigheder også prioriteres højt i Danmark, og ofte uden tilknytning til en professionsfaglig og didaktisk kontekst. Det skyldes til dels en kompleks prøveform, fagets dominerende sport-teknik tilgang, læreruddanneres fokus, samt det pres, det lægger på den studerende at skulle performe bevægelsesfærdigheder. På trods af at nogle studerende lykkes med at vægte vidensformer ligeligt og dermed udvise undervisningskompetence i folkeskolen, viser analysen, at særligt den del af den studerendes undervisningskompetence, som vedrører professionsfaglig viden (skoleperspektivet) demonstreres i mindre omfang. Studiet anbefaler, at læreruddannere diskuterer vidensformer i undervisningskompetence og gentænker kompetencemålsprøvens indhold og form med henblik på at udvikle prøveformer, der bedre kan demonstrere undervisningskompetence i folkeskolen. Data er genereret af observationer på tre læreruddannelser før og under kompetencemålsprøven suppleret med interviews efter kompetencemålsprøven.

BAGGRUND

Set over de sidste tre årtier har idrætslæreruddannelsen i vesten ifølge et studie af Maivorsdottir, Lundvall & Quennerstedt (2014) primært handlet om at blive en kompetent atlet, som blandt andet kan beskrives som evnen til at bevæge sig. Dermed fortrænges fokus fra evnen til at undervise hos idrætslærerstuderende ifølge nyere svensk forskning (Backman & Pearson, 2016; Backman & Larsson, 2016). Af nævnte grunde er det interessant at undersøge, hvorvidt samme fokus dominerer i Danmark, da der i 2013 blev indført en kompetencemålstænkning i læreruddannelsen, som flytter fokus fra besiddelse af viden og færdigheder til kompetencer som underviser i folkeskolen. Den første evaluering af kompetencemålsstyring i læreruddannelsen efterlyser prøveformer, der fokuserer på, om studerende er gode til at stå foran eleverne og undervise (Andersen & Hansen, 2016). Derfor videreudvikles kompetencemålsprøverne i 2016-2017, så prøverne kan *”vurdere om den studerende demonstrerer undervisningskompetence i det pågældende fag i folkeskolen”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, BEK nr 1068 af 08/09/2015). Dette fokus på at uddanne undervisere er også synligt i undervisningsfagets prøvebeskrivelse, hvor den lærerstuderende ud fra et idrætsdidaktisk skriftligt produkt skal demonstrere *”egne alsidige idrætslige færdigheder og idrætsdidaktiske kompetencer med henblik på at kunne undervise i faget idræt”* i en praktisk delprøve (Læreruddannelsesnet, Studieordning). I Sverige og Norge, hvor idræts- og uddannelseskulturen ligner den danske, handler idrætslæreruddannelsens prøve imidlertid om at vise *”atleten”*. Således beskriver 39 ud af 40 idrætslærerstuderende følelsen af, at de først skulle leve op til at være gode atleter, før de kunne involvere sig i at blive gode undervisere (Maivorsdotter, Lundvall & Quennerstedt, 2014).

Denne artikels forfattere har været tilknyttet Læreruddannelsen de seneste 8-12 år, og genkender dele af den internationale forskning på området. Vi ser et misforhold mellem fokus på hhv. evnen af bevæge sig versus lovgrundlagets og kompetencemålstænkningens fokus på evnen at undervise. Der findes ikke undersøgelser, der analyserer, hvilket fokus kompetencemålsprøven i dansk idrætslæreruddannelse har. Derfor bliver formålet med dette studie at analysere, hvad der lægges vægt på i vurderingen af studerendes undervisningskompetence.

TEORETISK RAMME

Vidensformer i undervisningskompetence

Til evnen at bevæge sig knytter sig både kropslig viden, i form af at kunne udføre alsidige bevægelser (som kommer til udtryk hos atleten), og teoretisk viden (kognitiv viden), hvor man har information om noget (Backman & Larsson, 2016). Både

den kognitive og kropslige viden rummes i begrebet indholdsviden (content knowledge, CK) (Tindall & Enright, 2013).

Vi opfatter evnen at undervise synonymt med undervisningskompetence, et begreb, der ikke er nærmere præciseret i bekendtgørelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, BEK nr 1068 af 08/09/2015). Det vil komme for vidt at undersøge begrebet nøjere her. Vi anvender lærerens kontekstbestemte indholdsspecifikke pædagogiske viden og kompetence (pedagogical content knowledge, PCK), som vores bud på, hvad undervisningskompetence er. PCK er anerkendt og har potentiale til at være et centralt begreb i læreruddannelse (Ellebæk & Nielsen, 2016). Til PCK knytter sig både indholdsviden og pædagogisk viden (pedagogical knowledge, PK). Pædagogisk viden udgør forståelsen og implementeringen af undervisningsfærdigheder i praksis for at skabe et effektivt læringsmiljø (Tindall & Enright, 2013). Endelig indeholder PCK en tredje vidensform, nemlig viden om konteksten (Shulman, 1987). Ifølge et studie om PCK (Ellebæk & Nielsen, 2016) argumenterer vi for, at professionsfaglig viden må rumme viden om fx skoleidrættens udfordringer, elever, læseplaner, Fælles Mål, 9. klasse prøve og lignende professionsfaglige elementer, der ikke er hverken indholdsviden eller pædagogisk viden. Derfor kalder vi denne kontekstnære vidensform for professionsfaglig viden. PCK kan dermed forstås som evnen at præsentere og formidle indholdsviden tilgængeligt for eleven, vælge relevante læreprocesser og give nødvendig feedback (Tindall & Enright, 2013), under anvendelse af professionsfaglig viden.

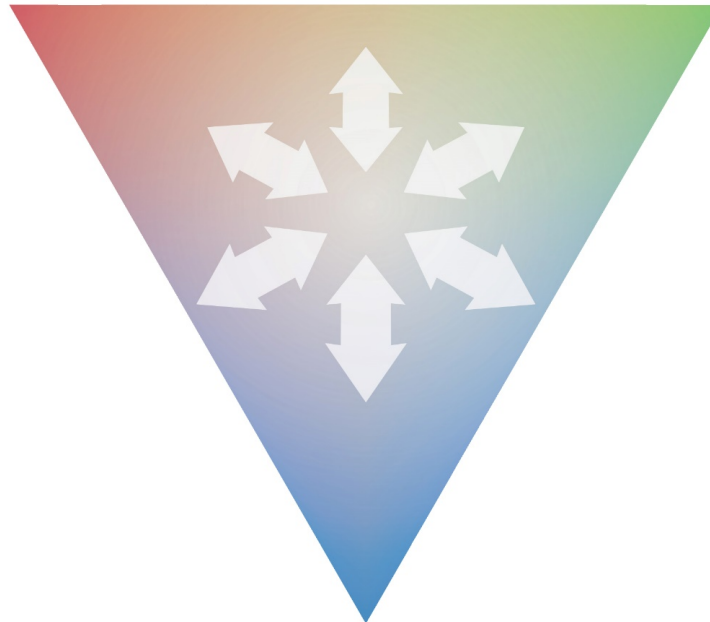
Vi har udviklet følgende model over undervisningskompetence. Modellen viser et spændingsfelt med de tre førnævnte vidensformer (indholdsviden, pædagogisk viden og professionsfaglig viden), som den studerende kan vise og integrere i større eller mindre grad i forbindelse med kompetencemålsprøven. Det er en pointe, at underviseren i nogle situationer trækker mere på nogle vidensformer frem for andre og dermed placerer sig forskellige steder i modellen, alt afhængigt af hvad situationen kalder på.

Indholdsviden

bevægelsesfærdigheder +
faglig viden

Pædagogisk viden

herunder didaktik og metode



Professionsfaglig viden

f.eks. skoleidrættens udfordringer, elever, mål

Figur 1: Vidensformer i undervisningskompetence¹

PRÆCISERING AF UNDERVISNINGSKOMPETENCE

Ifølge formuleringerne i læreruddannelsens bekendtgørelse § 21 nedenfor, tillades det, at prøveformen ikke involverer en undervisningskontekst:

”Stk. 2. I vurderingen af, i hvilken grad den studerende har opfyldt kompetencemålene, indgår, at den studerende

- 1) kan gøre rede for kendt viden, færdigheder og grundlæggende processer,*
- 2) kan fremstille sammenhænge og analysere kendte situationer og problemstillinger gennem anvendelse af tilegnet viden og færdigheder og på den baggrund handle i pædagogisk praksis og*
- 3) kan reflektere over og vurdere nye situationer og problemstillinger, som kræver selvstændige vurderinger og alternative måder at handle på i pædagogisk praksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet, BEK nr 1068 af 08/09/2015).”*

¹ Modellen er forenklet i forhold til andre modeller over PCK (Albrechtsen & Kvols, 2016; Ellebæk & Nielsen, 2016) Forenklingen er udført for at opnå en overskuelig, operationel model, hvor vidensformernes synlighed i en prøvesituation vægtes. Bemærk, at ”bevægelsesfærdigheder” (”movement skills”) opfattes lig med ”idrætslige færdigheder”.

Det betyder, at det i prøven er tilstrækkeligt, at den studerende demonstrerer vidensformer, han/hun vil gøre brug af i en given undervisningskontekst. Dermed kommer vi nærmere en afklaring af, hvordan undervisningskompetence skal forstås, for det viser sig i bekendtgørelsesteksten, at det er tilstrækkeligt, at demonstrere den viden, der er bevidst og kan forklares til andre (deklarativ viden). Det skal bemærkes, at PCK er mere end deklarativ viden. PCK er en kompetence, der handler om, hvad idrætslæreren gør i en undervisningskontekst:

”En lærers (dybe) forståelse må også komme til udtryk som ”kunnen og gøreren”, når der undervises i et konkret fagligt indhold i klasserummet” (Ellebæk & Nielsen, 2016, s. 39)

Opsummerende betyder de indirekte vurderingsredskaber, den nuværende prøveform tilbyder, at der kun vurderes dele af PCK, og at potentialet for at vurdere på undervisningskompetence i idræt er indirekte, hvilket evalueringen af kompetencemålstyring i læreruddannelsen også peger på (Andersen & Hansen, 2016).

INSTRUKTØR VERSUS UNDERVISER

I vurderingen af idrætslæreruddannelse og -prøve identificerer svensk forskning et spændingsfelt mellem at vægte evnen til at bevæge sig versus evnen til at undervise (Maivorsdotter et al., 2014). Spændingsfeltet illustreres i figur 2²:



Figur 2: Instruktør versus underviser (efter Backman & Pearson, 2016)

2 Figur 2 er udvidet med billeder af hhv. instruktøren og underviseren.

Spændingsfeltet illustrerer to yderpositioner i den betydning, vi tillægger bevægelsesfærdigheder. Venstre side beskriver positionen instruktør, hvor bevægelsesfærdigheder er essentielle, bevægelses kvalitet er universel, og henviser til en lærerrolle som instruktør i bevægelse. Her vægtes indholdsviden højt både i den forståelse, at indholdsviden udgør et grundlag for at instruere i bevægelse, og at indholdsviden har værdi i sig selv for læreren (Backman & Pearson, 2016). Instruktøren trækker også på pædagogisk viden, især metodik.

Højre side af figur 2 beskriver positionen underviser, hvor lærerens rolle er mere alsidig, og instruktøren kun er en af flere måder at undervise på (Backman & Pearson, 2016). Dermed anses egne bevægelsesfærdigheder som værdifulde frem for essentielle. Tilsvarende vil vurderingen af bevægelses kvalitet afhænge af den undervisningskontekst, bevægelserne indgår i. I denne position integrerer underviseren de tre vidensformer og vægter dem mere ligeligt, afhængigt af hvad situationen kalder på. Dermed vises i højere grad undervisningskompetence, fordi flere vidensformer vil være i fokus.

METODE

Datagenerering

Datagenereringen er et multicase studie, der består af observationer og interviews på tre læreruddannelser ved tre University Colleges (UC). Vi har fulgt seks prøvegrupper af lærerstuderende (to fra hvert UC) fra april til juni 2016³. Der er foretaget observationer af prøvens bestanddele før og under kompetencemålsprøven, inddelt i fire prøveprocesser:

- a) prøvevejledninger (ét mundtligt prøveoplæg og tre skriftlige prøvevejledninger)
- b) vejledningsmøder (et møde per prøvegruppe)
- c) prøvegruppens arbejdsproces før prøven (en observation per prøvegruppe)
- d) kompetencemålsprøven (praktisk delprøve, mundtlig delprøve, votering og tilbagemelding)

Observationsmetode er valgt, fordi det har en styrke i at fokusere på, hvad der er på spil i givne sociale situationer. Disse er kendetegnet ved sted, aktører og aktiviteter (Spradley, 1980). I datagenereringen vedkender og anvender vi vores forforståel-

³ Bemærk, at prøven ved ét UC fulgte LU15 bekendtgørelsen, to UC'er fulgte LU13 bekendtgørelsen (Læreruddannelsesnet, 2016). Omdrejningspunktet i begge prøvebeskrivelser er en "idrætsfaglig" problemstilling, hvilket vi fortolker, betyder en "idrætsdidaktisk" problemstilling, da den i begge tilfælde skal ses i relation til professionen.

ser før, under og efter observationerne. Datagenereringen afsluttes med interviews på hver læreruddannelse, fordi observation og interview kan komplementere hinanden i et forskningsprojekt (Ottesen, 2015). Her deltog læreruddannere og prøvegrupper i interviewformen Story Dialogue (Labonte & Feather, 1996). Metoden er valgt, fordi dialogen foregår i en mere ligeværdig atmosfære, hvor informanterne fastholder magten til at vælge emner og indhold, føler sig lyttet til og tør sætte ord på egne oplevelser. Det er ønskeligt, for det kan afdække uopdagede praksisproblemer, hvor oprindelige forestillinger, kategorier, og forventede fortolkninger ikke viser sig at holde stik – særligt når historierne bliver delt, og bliver til genstand for fælles refleksion og analyse (Pedersen, 2008).

ANALYSE OG RESULTATER

Data analyseres med henblik på at identificere, hvornår og hvordan de tre vidensformer bliver synlige og udtrykker sig i prøveprocesserne.

Før prøven: Bevægelsesfærdigheder er i fokus

I skriftlige prøvevejledninger, som læreruddannere formulerer, fremgår det entydigt, at vejledningerne er tro mod bekendtgørelsens prøvebeskrivelse og viderebringer prioriteringen af både bevægelsesfærdigheder og idrætsdidaktik. Der vejledes både i den praktiske og mundtlige delprøve, dog med klar overvægt på den praktiske delprøve. Én skriftlig vejledning er omfattende i sin uddybning, og giver mange tips til at vise alsidige bevægelseskvaliteter og iscenesættelse af delprøven som en performance. Vejledningen indeholder nogle ideer til at vise didaktik og enkelte påmindelser om tilknytningen af dette til idrætsundervisning i folkeskolen.

Observationen af ét mundtligt prøveoplæg peger på, at når de studerende introduceres til prøven, så lægges også her fokus på den praktiske delprøve. Det gælder læreruddannerens oplæg, hvor den mundtlige delprøve ikke fylder meget. Især gælder det de studerendes fokus udtrykt ved de 13 spørgsmål, som de stiller undervejs. Her retter alle spørgsmål sig mod den praktiske delprøve og omhandler både didaktik (pædagogisk viden) og bevægelsesfærdigheder (indholdsviden). Svarene fra læreruddanneren vidner om prøvens kompleksitet. I flere tilfælde inddrages skoleperspektivet (professionsfaglig viden), mens udtalelser som *"Kan man vise lidt lækkert, så vis det"* udtrykker, at performance af bevægelsesfærdigheder for sin egen skyld er højt prioriteret. De studerendes mange spørgsmål udtrykker en usikkerhed over prøvens kompleksitet, særligt hvordan de skal forstå og agere i den praktiske delprøve. Vi vurderer den skriftlige vejledning bidrager til kompleksiteten, fx med udsagnet: *"Praksis skal være eksemplarisk i forhold til folkeskolen, men jeres praksis er en voksenpraksis. I skal altså ikke lege børn."*

Den komplekse udfordring med at vise de tre vidensformer på samme tid til den

praktiske delprøve er omdrejningspunktet i vejledningsmøder. Disse omhandler også det skriftlige produkt, men de studerendes spørgsmål giver det samlede indtryk, at det fortsat er vanskeligt for dem at forstå, hvad en god idrætspraksis er. I nogle svar understreger læreruddanneren vigtigheden af at inddrage professionsfaglig viden. I andre svar er indholdsviden i fokus. Fx spørger en studerende, om de skal undervise hinanden i dans, hvortil læreruddanneren svarer: *"Nej det skal I ikke – men vi skal helst se, I kan starte på 1"*. Svaret bidrager til at reducere kompleksiteten for de studerende. Samtidig understreges vigtigheden af bevægelsesfærdigheder i sig selv, og konsekvensen bliver, at indholdsviden fremhæves.

Prioriteringen af indholdsviden gør sig også gældende i studerendes arbejdsproces frem mod prøven. Prøvegrupperne udtrykker, at de synes, prøven er omfattende, og derfor går de tidligt i gang med at øve bevægelsesfærdigheder, så tidligt at en prøvegruppe udtrykker, at *"vi øver i blinde"*.

De få gange vejledningsmøder omhandler den mundtlige delprøve, er det spørgsmål som: *"Så I vil også høre noget om spaltning af ATP og om bevægelsesanalyse?"* Læreruddanner: *"Ja det vil vi."* Eksemplet peger på, at indholdsviden, i skikkelse af at have faglig viden, også til den mundtlige delprøve prioriteres.

Fælles for de studerendes arbejdsprocesser er, at de er præget af at iscenesætte og øve bevægelsesfærdigheder til en performance. Der øves seriøst, og arbejdsprocesserne ligner hinanden. Grupperne øver bevægelsesfærdigheder i boldspil, redskabsaktiviteter eller dans, og én gruppe bruger en dag på at optage en parkour-video, der skal afspilles under prøven. Kommunikationen mellem studerende er især beskrivende feedback på, hvordan bevægelsesfærdigheder tager sig ud, og tidsforbruget til henholdsvis den praktiske og mundtlige delprøve beskrives af studerende som værende "90:10". Årsagen til, at de studerende vægter bevægelsesfærdigheder, er, at det er tidskrævende at leve op til en alsidig performance, og at studerende i story dialogues forklarer, at indholdsviden (bevægelsesfærdigheder) opfattes væsentligere end pædagogisk viden og professionsfaglig viden.

En prøvegruppe diskuterer i 40 minutter, hvordan de forener bevægelsesfærdigheder med emnet "differentiering". Undervejs siger en studerende: *"jeg gider ikke have en kasket på og gøre mig dårligere end jeg er...jeg gider ikke ligne en fucking nar i volley hele vejen igennem...det er bare det....det handler også om, at jeg skal vise, hvad jeg kan"*. Diskussionen peger på et dilemma i, både at vise hvad man kan samtidig med, at man skal gøre sig dårligere, end man er, hvilket studerende jf. story dialogues opfatter som en præmis, når de skal vise differentiering.

Samlet set viser prøveprocesser før prøven, at de studerende overvejende er optaget af at forberede et show af alsidige bevægelsesfærdigheder i den praktiske delprøve. Det, at skulle vurderes på indholdsviden, lægger ifølge international forskning sit eget unikke pres og marginaliserer at fremvise pædagogisk og professionsfaglig viden (Maivorsdotter et al., 2014). Det genkendes i dette studie, og for-

stærkes af, at de studerende mangler et tydeligt billede af, hvordan de skal forene de tre vidensformer.

Praktisk delprøve: Fokus udvides til et "både og" med slagside

Fælles for samtlige praktiske delprøver er, at prøven foregår som en performance af bevægelsesfærdigheder med til tider stort publikum, hvor læreruddanner og censor observerer, støttet af en drejebog. Endelig er delprøven lang og krævende:

"Hun bliver dårlig, tager hovedet ned mellem benene nogle gange, men hun ser ikke godt ud, tager så alligevel et spring, hvorefter hun tager noget vand og springer igen. Det virker lidt vildt, at hun ikke lige slår koldt vand i blodet og venter med at springe. Men det at performe er åbenbart meget vigtigt. Idrætsfeltets værdier er tydelige."

Observationsnoten illustrerer, hvor stort presset på at vise bevægelseskvalitet i sig selv blev.

Prøvegruppe a har instruktøren i fokus

Nedenfor illustreres, hvordan prøvegrupperne typisk udtrykker sig i spændingsfeltet mellem instruktør og underviser. Vi vurderer, prøvegruppe a illustrerer sin problemstilling utydeligt, så idrætsdidaktiske kompetencer begrænser sig til ensformig metodik. Prøvegruppen har valgt en problemstilling om "differentiering", og den illustreres ved, at de studerende på skift i boldspillene tager en vest på. Men det bliver ikke tydeligt, hvori differentieringen består. Øvelsesvalgene differentieres ikke, så differentieringen fremstår kun fiktivt via en farvet vest. Samme prøvegruppe har valgt at bruge cirka 2/3 af tiden på at vise kendte boldspil med ensartet, sport-teknikfokuseret tilgang (Kirk, 2013), dvs. en deduktiv tilgang, der følger en progressiv delmetode. Prioriteringen er påfaldende, da skoleidrætten ifølge Seelen (2012) og Seelen & Munk (2012) er domineret af en bolddiskurs, og det anbefales, at idrætslærere modificerer aktiviteter og aktivitetsudvikler. De kommer gennem deres valg til at vise instruktøren, og kommer derved til at udtrykke, at de ikke forholder sig til fagets udfordringer i professionen, men snarere forstærker dem.

Prøvegruppe b har et dobbelt fokus

Prøvegruppe b indledes med, at de studerende viser fodboldøvelser med samme sport-teknikfokuserede tilgang som ovenfor. Men senere ændrer prøven karakter:

"Salen er fyldt med redskaber: nedspringsmætter, hulahopringe, plinte og rullemætter, tove, tæppefliser, ribber, basketkurve – og interessant nok en hvid, blød bold. Der spilles "jorden er giftig-basket-parkour-hospitalsfangeleg". Det

er tydeligvis ikke vigtigt, om der afsluttes med enhåndsskud, underhåndsskud går fint. Efter scoring skal den scorende spiller bæres af holdet ind på den store måtte i midten. Et horn lyder, og begge hold holder taktikmøde. Der gives high five, aktiviteten justeres lidt, og holdene er klar igen. Den mandlige studerende griber ikke den første aflevering, men efter et cat leap får han fat i den og scorer.”

Af observationsnoten fremgår det, at denne prøvegruppe mere tydeligt illustrerer sin problemstilling om motivation gennem aktivitetsudvikling i dele af den praktiske delprøve. Det er også et eksempel på, at bevægelses kvalitet kan være kontekstuel, fx i måden der skydes mod basket-kurven. Indholdsviden indgår i form af bevægelsesfærdigheder inden for parkour. Vi tolker, at idrætslæreren i højere grad positioneres som en underviser, der skal mere end instruere, nemlig også indtænke professionsfaglig viden i form af at vejlede hinanden i udførelsen af bevægelser og justere modificerede idrætsaktiviteter. Derved stimuleres fx mål om, at elever kan samarbejde, og der arbejdes tydeligere med andre kompetenceområder end ”alsidig idrætsudøvelse”, hvilket efterlyses i skoleidrætten (Seelen & Munk, 2012).

Fælles for de praktiske delprøver er, at indholdsviden vægtes højt, og der vises pædagogisk viden, især via mange fine eksempler på metodiske progressioner, dog ikke i dans, hvilket studerende i story dialogues forklarer med, at dans opfattes som et færdigt produkt. Professionsfaglig viden vægtes i beskeden grad. Set over hele den praktiske delprøve, skifter de fleste prøvegrupper mellem at vise idrætslæreren som instruktør og underviser, men der bruges mest tid på at vise instruktøren.

Mundtlig delprøve: Fokus er et ”både og”

De studerende indleder med et oplæg med afsæt i problemstillingen og den praktiske delprøve. Her positionerer de sig som undervisere, og inddrager alle tre vidensformer, hvilket understøttes af spørgsmål fra læreruddanner og censor, som retter sig mod den studerendes idrætsdidaktiske refleksioner. Observationerne viser en tendens til, at svarene bliver mindre konkrete, når professionsfaglig viden inddrages. I story dialogues bekræfter studerende udfordringen med at inddrage skoleperspektivet. Alligevel har de brugt tiden på at øve bevægelsesfærdigheder, jf. prøveprocesserne før prøven. Det får den konsekvens, at det ofte bliver mindre tydeligt, hvordan studerende vil omsætte indholdsviden og pædagogisk viden i en undervisningskontekst. Som prøven skrider frem eksamineres ud over den idrætsdidaktiske problemstilling. Det giver indtryk af, at der eksamineres i stort set hele faget, jf. prøvens kompleksitet. Der eksamineres meget ind til indholdsviden, og ofte adskilt fra en undervisningskontekst:

”Hvad er forspænding?”

”Har I læst om svingsløjfer i badminton og i clearslag?”

Dermed ses som i den praktiske delprøve mange eksempler på, at indholdsviden (især naturvidenskabelig viden) har værdi *uden at ville noget med nogen elev* (Backman & Larsson, 2016). Ifølge bekendtgørelsen er det relevant at spørge til indholdsviden, da svarene bidrager i vurderingen jf. § 21 stk. 2.1 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, BEK nr 1068 af 08/09/2015). Når der samlet set redegøres for indholdsviden i et stort omfang, betyder det, at prøven udtrykker sig på et lavt taksonomisk niveau, hvilket ikke stemmer overens med den kompleksitet, en undervisningskontekst indeholder.

Denne optagethed af indholdsviden som et genstandsfelt, der tillægges værdi i sig selv bekræfter Larsson & Karlefors' pointe om, at idrætsundervisere generelt ikke ser det som deres primære funktion at prioritere eleveres læring (Larsson & Karlefors, 2015). International forskning argumenterer desuden for, at når indholdsviden adskilles fra undervisningskonteksten, bidrager det til at fremstille idrætslæreren ude af stand til at reflektere over sin egen undervisningspraksis (Backman & Larsson, 2016). Vores undersøgelse er på linje med denne argumentation, for i en kompetencemålstænkning er denne teori-praksis-adskillelse uhensigtsmæssig. Analysen viser også, at læreruddannere og censorer kan indtage flere positioner i spændingsfeltet i figur 1, men ved at vægte indholdsviden højt bidrager til at positionere idrætslæreren som instruktør. En læreruddanner bekræfter dette: *”Nu endte vi igen på det tekniske plan og om formel træning. Vi skal lidt tilbage til værdier og kulturer.”*

I voteringerne inddrages den praktiske delprøves form og den studerendes idrætsdidaktiske refleksioner, men der bruges mest tid på at vurdere indholdsviden i form af de viste bevægelsesfærdigheder. Følgende udsagn bidrager til at vise, hvor tydeligt det er, at indholdsviden prioriteres:

”det er synd, når drengene slår, de ikke får ordentlig højde på clearslaget...”

”det er en understregning af det der (fokus på) teknik...det dur fandme ikke i folkeskolen...helhedsindtrykket for mig er, at det er for teknisk og for taktisk orienteret”

Bedømmeren siger disse to sætninger med to minutters mellemrum, og illustrerer, at på trods af at de viste idrætsdidaktiske kompetencer vurderes utilstrækkelige i professionen, så vurderes indholdsviden fortsat højt, hvilket prøvegruppens karakterer fra ”god” til ”fortrinlig” også understreger. Det peger på både den dominans den sport-teknik fokuserede idrætsundervisning har (Kirk, 2013), men også at det er enkelt at spørge ind til og vurdere indholdsviden, og dermed vanskeligt at se

bort fra.

I følgende tilbagemelding gives karakterer fra ”fortrinlig” til ”fremragende”, hvilket eksemplificerer, at professionsfaglig viden ikke altid i sidste ende vægtes så højt:

”Når vi kommer herind, så bliver det sværere. I bliver meget redegørende, skolevirkeligheden ligger langt væk, og vi har lige set, hvad I kan i praksis.”

Modsat ser vi også eksempler på, at når studerende forener de tre vidensformer, så bliver vurderingen af vidensformerne mere ligelig, og vurderingen af bevægelses-kvalitet fremstår mere kontekstuel. Det peger på et paradoks, da studerende som tidligere beskrevet oplever en udfordring i at forene de tre vidensformer. Endelig udtrykker en studerende, da han får en lavere karakter end andre gruppemedlemmer: *”Jeg er formidler, ikke udøver”*. Det fremgår af voteringen, at han leverede den svageste præstation i den praktiske delprøve. Ud fra eksemplet tolker vi, at nogle studerende vægter pædagogisk og professionsfaglig viden højere end andre. På kun ét UC prioriteres det at inddrage fagets kompetencemål systematisk i vote- ringen, hvilket indikerer, at kompetencemålstænkningen ikke er helt indarbejdet.

Opsummerende er det især i den mundtlige delprøve, at pædagogisk viden og professionsfaglig viden kombineres med indholdsviden. Dermed er den studeren- des refleksioner som underviser et omdrejningspunkt, dog står professionsfaglig viden svagt i den studerendes svar. Men når der spørges meget til indholdsviden, og når vurdering og tilbagemelding går meget på showet og lægger vægt på kvalite- ten af indholdsviden, der ikke tydeligt vil noget med nogen elev, bliver det opfattel- sen, at alsidig indholdsviden vægtes højt og pædagogisk viden og især professions- faglig viden vægtes mindre. Tilbagemeldinger og karakterer viser, det er rigeligt at være en god instruktør, skønt det illustrerer indirekte undervisningskompetence i mindre omfang.

DISKUSSION

”Neither shaken, nor stirred by training”

Den sport-teknik fokuserede idrætsundervisning har i vesten vist sig ”...spec- tacularly resistant...” (Kirk, 2013, 223) mod at blive fortrængt af andre undervis- ningstilgange. Observationer før og under kompetencemålsprøven viser mange ek- sempler på denne sport-teknik fokuserede tilgang. Analysens adskillige tegn på, at indholdsviden i sig selv har høj værdi, samt at det vurderes højt, når idrætslæreren tager sig ud som instruktør, bekræfter Kirks understregning af tilgangens mod- standskraft. Foreløbig har kompetencemålstænkningen ikke påvirket det forhold,

og censorer bekræfter, prøven ligner sig selv (Censorformandskabet Læreruddannelsen, 2014).

Ifølge international forskning har både den studerendes værdiopfattelser og overbevisninger fra sin idrætslige læringshistorie og lærerjobbet, den studerende kommer ud i, større indflydelse på den studerendes undervisningspraksis, end læreruddannelsen har (Capel & Blair, 2013). Det indikerer, at den nyuddannede, som oftest tidligere har oplevet succes i idræt med en konservativ sport-teknik fokuseret tilgang, hvor lærerrollen som instruktør i bevægelse er typisk (figur 2), socialiseres ind i at reproducere den bestående undervisningskultur. Inspireret af Larsson & Karlefors (2015) benævner vi denne undervisningskultur for ”idræt som træning”. Idræt som træning kan karakteriseres som teorifri undervisning med en struktur, der ligner træning, og med fokus på, hvad elever skal lave, elevers begejstring og mestring af idrætslige færdigheder samt bevægelse for sundhedens skyld (Knudsen, 2017). Når studerende reproducerer idræt som træning, bevirker det, at læreruddannelsens betydning og forstyrrende hensigter om også at bedrive andre undervisningstilgange udvaskes efter kort tid (Capel & Blair, 2013). Analysen viser, denne udvaskning allerede påbegyndes i forberedelsen af kompetencemålsprøven – godt hjulpet på vej af et uklart og kompliceret billede af, hvordan studerende i en omfattende praktisk delprøve både skal performe bevægelsesfærdigheder og vise didaktisk kompetence med henblik på undervisning. Alsidige bevægelsesfærdigheder tillægges stor værdi og lægger sit eget unikke pres, hvor den studerende optages af sin egen udvikling af bevægelsesfærdigheder, frem for at se det som sin primære funktion at prioritere elevers læring (Larsson & Karlefors, 2015). Derfor ser vi især instruktøren, dvs. vi ser indholdsviden, noget pædagogisk viden (metodik) og begrænset professionsfaglig viden og dermed indirekte undervisningskompetence i mindre grad. Med andre ord bliver konsekvensen, at den studerende bliver ”neither shaken, nor stirred by training” (Mordal-Moen & Green, 2014).

Udvikling af prøven

Analysen viser, de studerende er optaget af egen udvikling. Vi ser næsten ikke, men hører primært semi-konkrete refleksioner om professionsfaglig og til dels pædagogisk viden. Det gør det vanskeligt at tro, at den studerende vil lykkes med at løse professionens udfordringer med fx at integrere teori i undervisningen (Bertelsen, Bruun & Paustian, 2016), evaluere elevers læring og prioritere alle fagets kompetencemål (Seelen & Munk, 2012). Derfor er prøveformens delvise adskillelse af teori og praksis uheldig. For det er velkendt, at der ikke altid er overensstemmelse mellem, hvad man som lærer ved, tænker og tror, og den aktuelle praksis (Ellebæk & Nielsen, 2016). Med afsæt i analysen er vi uenige i censorernes generelle opfattelse af, at teori og praksis hænger godt sammen i prøven (Censorformandskabet Læreruddannelsen, 2016).

I udviklingen af kompetencemålsprøven anbefaler vi, at det overvejes, om en idrætsdidaktisk problemstilling er en tilstrækkelig rammesætning til at vise indirekte undervisningskompetence. Man kunne inddrage professionsnære cases, som tvinger studerende til at gå fra det konkrete til det overordnede og derved demonstrere praksisnære refleksioner (Hermansen & Sunesen, 2016). I story dialogues nævner studerende cases som en mulighed, fordi det vil indsnævre prøvens fokus, så ikke alt kan komme i spil, og dermed reducere prøvens kompleksitet. Direkte afprøvninger, hvor studerende gennemfører en mere autentisk undervisningssituation med elever, nævnes også af studerende som en prøveform, hvilket både nationalt (Andersen & Hansen, 2016) og internationalt (Backman & Larsson, 2016, Backman & Pearson, 2016) efterspørges.

Vi argumenterer for nødvendigheden af en integration af den praktiske og mundtlige delprøve, hvor dialog inddrages mellem studerende og læreruddanner/censor og gøres mere eksemplarisk, fx ved at studerende understøtter med synlige fagdidaktiske redskaber *til* og *om* undervisning, læringsmål, eksempler på undervisningsforløb, rammesatte opgaver og evalueringsmetoder, feedback og klasserumsledelse. Her kan studerende vise, at de kan inddrage de tre vidensformer, alt afhængigt af hvad situationen kalder på (figur 1) og dermed udvise (indirekte) undervisningskompetence. Det vil via sin synlighed udtrykke mere troværdigt, hvad den studerende gør for at imødekomme fagets udfordringer, og at den studerende som underviser vil kunne ændre den bestående undervisningskultur henimod ”idræt som undervisning”. Inspireret af Larsson & Karlefors (2015) kan idræt som undervisning karakteriseres som en undervisningskultur, hvor læreren formidler og evaluerer mål, prioriterer refleksive læreprocesser med faglig teori, samt prioriterer alsidighed i indhold, struktur, arbejdsformer og lærerrolle (Knudsen, 2017).

Med afsæt i spændingsfeltet figur 2, argumenterer vi for, at lærertypen instruktør vil bedrive idræt som træning og lærertypen underviser bedriver idræt som undervisning. Sammenfattende peger analysen på, at kompetencemålsprøven bidrager til at uddanne idrætslærere, som er optaget af at bedrive idræt som træning. Vi opfordrer, som international forskning (Backman & Pearson, 2016), til, at læreruddannere ud fra dette studies teoretiske ramme indbyrdes diskuterer vidensformer i kompetencemålsprøven og spændingsfelter i figur 1 og 2. Det ønsker vi med henblik på at opnå klare forståelser af disse begreber og positioner i en kompetencemålstænkning. Med afsæt i disse diskussioner bør prøvens indhold og form gentænkes, og vurderingskriterier formuleres mere klart, som efterspurgt af censorer (Censorformandskabet Læreruddannelsen, 2015). Det bør bidrage til at skabe et mere klart billede af prøven for studerende. Vi opfordrer desuden til at undersøge om en mere eksemplarisk og integreret prøveform vil imødekomme ønsker om mere autentiske og holistiske kompetencemålsprøver med fokus på at demonstrere undervisningskompetence.

LITTERATUR OG REFERENCER

Albrechtsen, T. R. S., & Kvols, A. M. (2016). *Læreruddanneres professionelle læring: et litteraturreview*. Hentet fra: https://www.ucviden.dk/portal/files/36033263/L_reruddanneres_professionelle_1_ring_et_litteraturreview.pdf

Andersen, T., & Hansen, M. E. (2016). *Evaluering af kompetencemålstyring af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut. Hentet fra <http://ufm.dk/publikationer/2016/filer/evaluering-af-kompetencemalsstyring-af-laereruddannelsen.pdf>

Backman, E., & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946007>

Backman, E., & Pearson, P. (2016). 'We should assess the students in more authentic situations: Swedish PE teacher educators views of the meaning of movement skills for future PE teachers. *European Physical Education Review*, 22(1), 47–64. <https://doi.org/10.1177/1356336X15589203>

Bertelsen, K., Bruun, T. H., & Paustian, P. (2016). Et ministerielt perspektiv på 9. klassen prøven i idræt. I *9. klasse prøve i idræt 2015 : en undersøgelse med fremadrettede perspektiv* (s. 13–59). Odense: Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring. Hentet fra http://kosmos.ucsyd.dk/fileadmin/user_upload/publikationer/9.-klasse-proeve-i-idraet-2015-en-undersoegelse-med-fremadrettede-perspektiver.pdf?_ga=1.59444846.216327039.1482326840

Capel, S., & Blair, R. (2013). Why do physical education teachers adopt a particular way of teaching. I S. A. Capel & M. Whitehead (Red.), *Debates in physical education* (s. 120–139). London ; New York: Routledge.

Censorformandskabet Læreruddannelsen. (u.å.). *Censorformandsskabet for Læreruddannelse Årsberetning 2013-2014* (Årsberetning No. 2014). Haderslev. Hentet fra <http://admin.laerercensor.dk/files/beretninger/2014%20laerer%20aarsberetning%20web.pdf>

Censorformandskabet Læreruddannelsen. (u.å.). *Censorformandsskabet for Læreruddannelse Årsberetning 2014-2015* (Årsberetning No. 2015). Haderslev. Hentet fra <http://admin.laerercensor.dk/files/beretninger/2015.laerer.aarsberetning.pdf>

Censorformandskabet Læreruddannelsen. (u.å.). *Censorformandsskabet for Læreruddannelse Årsberetning 2015-2016* (Årsberetning No. 2016) (s. 203). Haderslev. Hentet fra http://admin.laerercensor.dk/files/2016.aarsberetning_laerer.pdf

Ellebæk, J. J., & Nielsen, B. L. (2016). Pedagogical Content Knowledge - et tiltrængt naturfagsdidaktisk forskningsfelt i Danmark? *MONA*, (4), 37–55.

Hermansen, M., & Sunesen, M. S. K. (2016). Redskaber på skolebænken. *Redskaber i praksis - den pædagogiske værktøjskasse, Juni 2016*(78), 12–15.

Illeris, K. (2012). *Kompetence : hvad, hvorfor, hvordan?* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kirk, D. (2013). What is the future for physical education in the twenty-first century? I S. A. Capel & M. Whitehead (Red.), *Debates in physical education* (220–231). London ; New York: Routledge.

Knudsen, M. E. (2017). Lærebøger i skoleidræt – på vej mod ”idræt som undervisning”? *Forum for idræt*, 12.

Labonte, R. N., & Feather, J. (1996). *Handbook on Using Stories in Health Promotion Practice*. Prairie Region Health Promotion Research Centre.

Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573–587. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>

Læreruddannelsesnet. Bekendtgørelsen Læreruddannelse. Hentet fra <http://www.laereruddannelsesnet.dk/bekendtgørelsen/> og <http://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Om-pr%C3%B8ver-i-l%C3%A6reruddannelsen-LU13-bilag.pdf>

Læreruddannelsesnet. Studieordningen Læreruddannelse. Hentet fra <http://www.laereruddannelsesnet.dk/studieordning/>

Maivorsdotter, N., Lundvall, S., & Quennerstedt, M. (2014). Being a competent athlete or a competent teacher? Aesthetic experiences in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(3), 407–422. <https://doi.org/10.1177/1356336X14535058>

Ottesen, L. S. (2015). Observationsstudier i idrætsfeltet. I L. F. Thing (Red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (2. udgave, s. 120–138). Kbh.: Munksgaard.

Pedersen, U. (2008). *Story/Dialogue* (Masterprojekt). DPU, København. Hentet fra <http://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2305619568>

Seelen, J. von. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne : et multiple-case studie : ph.d.-afhandling*. Odense: Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.

Seelen, J. von, & Munk, M. (2012). *Status på idrætsfaget 2011*. Haderslev: Kosmos.
Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Tindall, D., & Enright, E. (2013). Rethinking teacher knowledge in physical education: what do physical education need to know? I S. A. Capel & M. Whitehead (Red.), *Debates in physical education* (s. 107–119). London ; New York: Routledge.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2015). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=174218>

Figurer

Figur 1 og 2 er udarbejdet af Jesper Olsen, Inspiredworks.

Foto

Katrine Bertelsen. Lærerstuderende under kompetenceprøven i idræt. 2016.