

# Dialogisk undervisning

## Et indblik i den kommunikative anvendelse i idrætsundervisningen i gymnasieskolen

**Gert Ørsted**

Sport Science, Aalborg Universitet

**Lars Domino Østergaard**

Institut for Medicin og Sundhedsteknologi, Aalborg Universitet

Publicerad på Internet, [www.idrottsforum.org/ørsted\\_ostergaard140912](http://www.idrottsforum.org/ørsted_ostergaard140912),  
(ISSN 1652-7224), 2014-09-12

Copyright © Gert Ørsted, Lars Domino Østergaard 2014. All rights reserved. Except for the quotation of short passages for the purposes of criticism and review, no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the author.

Dialogpedagogiken har gamla anor – ”redan de gamla grekerna...” – även om Platon knappast använde det begreppet när han i sina skrifter lät sin läromästare Sokrates tala. Sokrates såg den muntliga dialogen som den främsta vägen till kunskap. Många har sedan dess vidareutvecklat tekniken att förmedla kunskap genom samtal; N.F.S Grundtvig, den danska folkbildningens fader och den latinamerikanske frigörelsepedagogen Paolo Freire är kända exempel. I Sverige fick dialogpedagogiken ett betydande genomslag under 1970- och 80-talen i opposition mot den rådande förmedlingspedagogiken. Kritiken mot dialogpedagogikens tillämpning i Sverige har bitvis varit hård, men dess anhängare framhåller med Grundtvig och Freire att dialogpedagogiken bygger på respekt för den enskilda människan samt betydelsen av att eleverna ges tillgång till det egna språket, vilket ses som en frigörande kraft. I sin artikel här intill undersöker Gert Ørsted och Lars Domino Østergaard i vilken utsträckning dialogpedagogiska undervisningsmetoder kan överbrygga klyftan mellan lärarpraxis och elevernas önskemål inom idrottsundervisningen. Grundtvig och Freire har här fått ge plats för moderna dialogteoretiker som Bakthin, Gergen och Biesta.

GERT ØRSTED er ansat ved Brønderslev Gymnasium & HF. Han er uddannet cand.scient. i idræt med psykologi som sidefag. Han er uddannet fra Aalborg Universitet, og har fokuseret sine (forsknings)projekter om forholdet mellem kommunikation og læring i gymnasieskolen.

LARS DOMINO ØSTERGAARD er ansat på Aalborg Universitet, Institut for Medicin og Sundhedsteknologi, og tilknyttet Center for Health Science Education and Problem Based Learning. I 2005 blev han Ph.d. fra Danmarks Pædagogiske Universitet, og har siden 2011 forsket målrettet med motivation og læring i relation til bl.a. idræt, og hvordan man kan optimere elevens læringsbetingelser, så de får mest muligt udbytte af de læringsituationer, de indgår i.

## Introduktion

Skolens undervisning bærer stadig præg af industrisamfundet: læreren formidler og eleverne modtager det formidlede. Det passer imidlertid dårligt til nutidens børn og unge [...] Skal vi øge børn og unges motivation til læring og uddannelse, må vi derfor udvikle en didaktik, der vægter deltagerperspektivet (Sørensen 2013: 83).

Sørensen skildrer en af nutidens (måske) største udfordringer, som synes at ramme den undervisnings- og læringskultur, som operationaliseres i uddannelsesinstitutionerne. En udfordring i og et behov for at involvere og inddrage de lærende i den undervisningspraksis, som tilsigter disse at lære noget.

Idrætsfaget er flere gange gjort til genstand for analyse med ønske om at anskueliggøre blandt andet elevinddragelse, -indflydelse og idrætsfagets læringsdimension (Danmarks Evalueringsinstitut 2004a, 2004b; Nielsen et al. 2011; Munk & Seelen 2012; Seelen 2012). Seelen (2012) analyserer idrætsfaget læringsdimension og skildrer i denne forbindelse, at idrætsfaget (ofte) er præget af diskrepans mellem henholdsvis lærernes og elevernes forventninger og holdninger til læringsaspektet i idrætsfaget. Disse undersøgelser indskrives sig under en række omfattende evalueringsundersøgelser af danske uddannelsesinstitutioner, som konkluderer, at et centralt område, hvor forbedringer fordres, er på undervisningsområdet med særligt fokus på selve læringen, tilbagemeldinger og ikke mindst elevinddragelse (Danmarks Evalueringsinstitut 2006; Elevtrivselsundersøgelse 2013).

Der synes altså i idrætsfaget, og i undervisningspraksis i almindelighed, at eksistere en problematik af relationel karakter i form af en uoverensstemmelse mellem lærerens (eller uddannelsesinstitutionernes) intentionelle praksis på den ene side og på den anden side elevernes forståelse for og oplevelse af at være en del af denne praksis. En problematik som relaterer sig til de udfordringer, som Sørensen (2013) skildrer.

Formålet med indeværende undersøgelsen er at udforske denne problematik eller denne kløft, som eksisterer mellem lærerpraksis og elevønsker inden for idrætsfaget. Undersøgelsen er særligt inspireret af Biesta (2004), som i ”Mind the Gap! Communication and the Educational Relation” overbevisende har argumenteret for, hvordan denne kløft eller dette (lærings)rum må betragtes som udgjort af den kommunikative interaktion, som føres lærer og elever imellem. Indeværende undersøgelse indskrives sig dermed i en tradition for hvilken *deltagerperspektivet*, som Sørensen (2013) plæderer for indledningsvist, udgør præmissen i læringsprocessen (se eksempelvis Miettinen 1999; Lave & Wenger 2003; Wenger 2004). En proces hvori den kommunikative interaktion altså ifølge Biesta står centralt, hvormed nærværende undersøgelse er orienteret mod den kommunikative anvendelse i netop idrætsfaget som undervisningspraksis.

## Eksisterende forskning

Kommunikationens betydning i undervisningspraksis har været genstandsfelt for stigende forskningsmæssig interesse i takt med at psykologiske, sociologiske og pædagogiske teorier i højere grad orienteres mod sociale komponenter og aspekter ved menneskelig handlen

(Margonis 2004; Mortimer 1998; Roth 2009; Wells 1999). Fælles for disse undersøgelser er, at de primært er rettet mod klassisk (tavle)undervisning og dermed ikke umiddelbart lader sig relatere direkte til idrætsfaget. I en dansk kontekst foreligger enkelte undersøgelser, som delvist berører den kommunikative (eller sproglige) dimension af lærer-elev relationen uden at denne står centralt heri (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009; Zeuner, Wiedemann & Scheuer 2013). Ulriksen et al. (2009) konkluderer, at gymnasiesproget, forstået som lærernes formidling *til* eleverne, for eleverne opleves som et parallelsprog eller et fremmedsprog, som ikke tillader eleverne adgang til essensen eller meningen med det formidlede. Zeuner et al. (2013) konkluderer i deres analyse af unges holdninger til pædagogik, viden og uddannelse på danske ungdomsuddannelser, at læring gennem dialog og diskussion af eleverne vurderes som den foretrukne læringsform. En konklusion som indikerer, at eleverne ønsker sig inddraget i samt bidrage til den undervisningspraksis, som de netop selv er en del af. Der er i hverken Ulriksen et al. (2009) eller Zeuner et al. (2013) foretaget en differentiering de enkelte fag imellem, hvilket kunne have specificeret problemstillingen i forhold til idrætsfaget, men vi anser alligevel konklusionerne for aktuelle i indeværende undersøgelse mod anskueliggørelsen af idrætsfaget som en del af det generelle gymnasium.

Hos eleverne eksisterer der altså et behov for og lyst til involvering i egen læringsproces; et behov som risikerer at blive umuliggjort grundet manglende adgang til de (sproglige) meningsstrukturer, som undervisningen indeholder.

Der foreligger ikke undersøgelser hvis primære orientering er rettet mod idrætsfaget og den kommunikative anvendelse heri, hvilket berettiger nærværende undersøgelse. Når undersøgelsen vender sig mod idrætsfaget, skyldes det endvidere, at fagets kropslige dimension tillige bibringer udforskningen af kommunikationens betydning interessante perspektiver til fremtidig undersøgelse. Perspektiver som vil blive fremført sidst i artiklen.

## **Et teoretisk indblik**

Undersøgelsens teoretiske fundament er udgjort af to perspektiver, for hvilke den sproglige eller kommunikative dimension ved menneskelig handlen er essentiel: Mikhail Bakhtin og Kenneth Gergen. Begge opererer de ud fra antagelsen om, at der i sproget er indeholdt meningsstrukturer, som influerer på måden, hvorpå vores tænkning og handlinger organiseres (Christensen 2011); et erkendelsesteoretisk afsæt som bibringer til en indkredsning og anskueliggørelse af den kommunikative anvendelse i idrætsfaget som undervisningspraksis.

### ***Mikhail Bakhtin i en dialogisk undervisningspraksis***

Når Danmarks Evalueringsinstitut (2004a) og Munk og Seelen (2012) betoner nødvendigheden af øget elevinddragelse og elevindflydelse i idrætsfaget, og Seelen (2012) skildrer, at idrætsfaget (ofte) er præget af diskrepans mellem lærernes og elevernes forventninger hertil, har den russiske filosof, litterat og semiotiker Mikhail Bakhtins (1895-1975) foretaget nogle iagttagelser som forekommer interessante mod et ønske om at forstå disse problema-

tikker. Ifølge Bakhtin muliggøres eller skabes undervisningspraksis netop gennem inddragelse og indflydelse, og lærer og elev samskaber en fælles praksis i et dialektisk samspil; en proces hvori Bakhtin betoner sprogets særlige betydning. Bakhtin (1953) skildrer behovet for at betragte den sproglige anvendelse som værende altid situeret med henvisning til, at sproget alene eksisterer i form af konkrete ytringer (af det engelske: 'Utterances'), som former og formes i den sociale aktivitet, hvorunder de anvendes. Vores ytringer kan altså ifølge Bakhtin ikke betragtes som isolerede handlinger, men må i stedet betragtes som kontekstualiserede i intentionerne og (de sociale) omstændigheder, hvorunder de udføres samt af ytringerne, som går forud for og følger disse.

Det vil sige, at undervisningspraksis i en Bakhtiansk tænkning må tilstræbe og virkeliggøre muligheden for i høj grad at lade den sproglige anvendelse stå centralt i gennemførelsen heraf, da forståelses- og meningsstrukturer skabes i processer, hvor ytringer fra eleven (modtageren) berører og konfronterer ytringer fra læreren (afsenderen). Underviseren må altså muliggøre, at eleverne (gennem sproget) kan erkende den viden, som de enkelte idrætsbegreber og -discipliner rummer. Enten i en direkte dialog underviser og elever imellem eller i mindre grupper, hvor eleverne får mulighed for sammen (sprogligt) at konstruere en fælles forståelse af disse og dermed frigive det læringspotentiale, som er indeholdt heri.

En sådan undervisningspraksis opererer netop med et decentraliseret lærings- og vidensbegreb lokaliseret i den sociale aktivitet i højere grad end lokaliseret alene hos læreren. En tilgang som imødekommer de udfordringer og behov, som ifølge Sørensen (2013) hviler på uddannelsesinstitutionerne. Kompetencerne, som knyttes til idrætsfaget, praktiske såvel som teoretiske, forankres gennem en konstruktion eller rekonstruktion af social mening. En aktivitet hvori Bakhtin betoner vigtigheden af den sproglige eller dialogiske anvendelse.

### ***Kenneth Gergen i en dialogisk undervisningspraksis***

I forlængelse af kritikken som Sørensen (2013) foretager indledningsvist i nærværende artikel, hvori hun kritiserer nutidens uddannelseskultur for at operere med en lærercentreret formidlingspraksis, hvor eleverne anskues som vedhæng hertil, er det interessant at videretage *deltagerperspektivet*, som Sørensen selv plæderer for. I denne forbindelse synes den amerikanske professor i psykologi Kenneth Gergen (1935-), at have foretaget nogle helt essentielle iagttagelser af subjektet som værende altid relateret til og udgjort af sin *deltagelse* i (sociale) praksisser.

I Gergens optik må vi søge et opgør med forestillingen om, at der til idrætsundervisningen indtræder en lærer og et antal elever; alle som indbyrdes afgrænsede subjekter. I stedet må vi orientere os mod, at disse allerede ved indtrædelsen i undervisningen er i besiddelse af erfaringer med idrætsfaget samt agerer og reagerer i forhold til hinandens foranstaltning heraf. Det vil sige, at idrætsfaget for den enkelte rummer nogle relationelle erfaringer hermed, som unægtelig vil påvirke dennes tænkings- og handlingsmønstre i gennemførelsen heraf. Gergen (2010) orienterer sig selv mod (den generelle) undervisningspraksis og beskriver det i følgende vendinger:

Når læreren og eleven mødes, er hver af dem indlejret i en mangfoldighed af relationer, og hver er udstyret med en mangfoldighed af færdigheder (og potentielle mangler) i at relatere sig. I denne forstand skaber mødet mellem lærer og elev en ny relationskreds, en som kan knytte hver af dem til et udvidet hav af muligheder – eller ej (ibid.: 276).

Samtidig er læreren med til at definere elevernes deltagelse, alt efter hvordan denne tillader eller afgrænser disse fra at trække på disses erfaringer med idrætsfaget. Det vil sige, at læreren kan muliggøre eleverne at bibringe og inddrage relationelle erfaringer i idrætsundervisningen.

Der er i en sådan undervisningspraksis forankret en præmis om relationel deltagelse, og derfor vil manglende elevinddragelse og elevindflydelse skabe en for eleven meningsløs undervisningspraksis; et udgangspunkt som understøtter behovet for en orientering mod en didaktik som i sin tilgang vægter *deltagerperspektivet*.

## Et metodisk indblik

I bestræbelserne på at afbilde den kommunikative anvendelse i idrætsfaget har vi valgt at orientere indeværende undersøgelse mod måden, hvorpå læreren begriber denne; det vil sige *hvordan* læreren kommunikerer med eleverne. Undersøgelsen er udført som et case-studie med henblik på at indfange kommunikationens kontekstualitet, dybde samt sociale betingelser, hvorunder den føres (Antoft & Salomonsen 2007; Flyvbjerg 2010), hvilket ligger i forlængelse af undersøgelsens teoretiske fundament.

Læreren er en kvinde og bevidst udvalgt på baggrund af en *informationsorienteret udvælgelse*, som er foretaget med henblik på at maksimere nytteværdien af information, som casen bibringer undersøgelsen (Flyvbjerg 2010). Kommunikation er indsamlet gennem anvendelsen af diktafon og tilhørende mikrofon, som læreren har båret i gennemførelsen af den pågældende undervisning. Der er foretaget lydoptagelser i et sammenhængende undervisningsforløb over tre idrætslektioner a 70 minutter. Mod et ønske om at indfange konteksten og de sociale betingelser, hvorunder den kommunikative anvendelse er foretaget, er der benyttet *deltagende observation* i den pågældende idrætsundervisning og i denne forbindelse nedskrevet feltnotater, som synes relevante for kommunikationens indflydelse. Undersøgelsen er udført i forbindelse med den pågældendes lærers normale undervisningsplanlægning, hvilket har haft til hensigt at bibeholde en naturlig undervisningskontekst i ønsket om at iagttage læren i sin vanlige undervisningsrolle (Gratton & Jones 2010). Undervisningen, hvori optagelserne og observationerne er foretaget, er den praktiske del af idrætsfaget på B-niveau i et dansk gymnasium, 2.g. Idrætsholdet, som undersøgelsen omfatter, inkluderer 22 elever.

## Analytiske redskaber

I arbejdet med at anskueliggøre den kommunikative anvendelse i idrætsfaget har det været væsentligt at præcisere, hvilke komponenter der er indeholdt i netop den kommunikative. Det vil sige, hvilken tilgang der synes at dominere lærerens kommunikative interaktion med eleverne; herunder i hvilken grad læreren synes at involvere eleverne, respondere på disse samt inddrage og implementere elevernes idéer i den videre undervisning. I et forsøg på at operationalisere denne kommunikative interaktion har vi med inspiration i Mortimer og Scott (2003) analyseret og klassificeret kommunikationen i dimensionerne dialogisk–autoritative og interaktiv–ikke-interaktiv, hvilket giver os følgende overordnede tilgange: den interaktive/dialogiske, ikke-interaktive/dialogiske, interaktive/autoritative og den ikke-interaktive/autoritative; alle skildret i nedenstående figur:

	interaktiv	ikke-interaktiv
dialogisk	a. interaktiv/dialogisk	ikke-interaktiv/dialogisk
autoritativ	c. interaktiv/autoritativ	ikke-interaktiv/autoritativ

**Figur 1** *Typer af kommunikative tilgange (Mortimer & Scott, 2003 red.)*

De enkelte tilgange kan relateres til Mosston og Ashworth (2008), som i et udtømmende arbejde har skildret en række måder (kommunikativt) at begribe undervisning på, som indeholder den fysiske eller kropslige dimension. Når Mortimer og Scott (2003) anvender betegnelsen interaktiv/dialogisk er denne relateret til Mosston og Ashworth's (2008) arbejde med The Inclusion Style (E) og elementer fra The Divergent Discovery Style (H); ikke-interaktiv/dialogisk er relateret til The Self-Check Style (D); interaktiv/autoritativ er relateret til The Practice Style (B) og elementer af The Guided Discovery Style (F) og ikke-interaktiv/autoritativ er relateret til The Command Style (A).

I arbejdet med at identificere og konkretisere hvilken af de fire kommunikative tilgange der viser sig gældende i den kommunikative interaktion, har vi valgt at kode de empiriske data, med henblik på at reducere og strukturere optagelserne i et enkelt og overskueligt indblik i forekomsten af de kommunikative tilgange (Kvale og Brinkmann 2009). Til hjælp for analysen, er det kvalitative analyseprogram AtlasTi ver07 anvendt. Transskriberingerne, som kodningerne er foretaget ud fra, er udarbejdet som *hel udskrift* (Launsø & Rieper 2008) og ingen af de medvirkende fremgår ved egne navne.

## Undersøgelsens resultater

Vi har i arbejdet med at identificere og analysere den kommunikative interaktion valgt at præsentere denne i en struktur identisk med idrætslektionerne, som de alle er afholdt i forbindelse med indeværende undersøgelse. En struktur som er udgjort af: 1) tydelige instruktive perioder 2) perioder med (teknik)øvelser og 3) spilnære perioder. Denne inddeling er foretaget, da perioderne alle er forskellige i sin karakteristik og dermed fordrer og inviterer

til forskellige kommunikative tilgange. Resultaterne af undersøgelserne vil derfor blive præsenteret i tre afsnit.

I alt blev der kodet 291 kommunikative interaktioner fra læreren fordelt på hhv. 48 i de instruktive perioder, 113 i perioderne med øvelser, samt 130 i de spilnære perioder. Fordelt på de fire typer af kommunikation, som analysen er foretaget ud fra, kom vi frem til følgende:

	interaktiv	ikke-interaktive
dialogisk	9	21
autoritativ	180	81

## Instruktive perioder

De instruktive perioder er karakteriseret ved, at lærerens intention entydigt er at instruere eller informere eleverne (oftest) samlet. Perioderne forekommer oftest indledningsvist i den pågældende lektion, i forbindelse med introduktionen til eller ændringer i en planlagt øvelse eller som afslutning eller opsamling på den netop gennemførte lektion.

De instruktive perioder er overvejende kendetegnet ved en ikke-interaktiv/autoritativ tilgang til den kommunikative anvendelse (27 ud af 48). Læreren praktiserer i disse perioder overvejende en monologisk kommunikation og påtager sig hermed en beskrivende, forklarende eller instruerende rolle.

Den følgende sekvens er et eksempel på en ikke-interaktiv/autoritativ tilgang og repræsenterer dermed kommunikationen som den anvendes i de instruktive perioder. Læreren har netop samlet eleverne med formål om at introducere disse til en ny øvelse:

*U: [...] Vi skal lave en øvelse, hvor vi har fokus på det der med opsamlingen, og opsamlingen, det er jo [...] det der skal, der formodentlig kommer efter et smash eller et angrebsslag i hvert fald. Og den skal gerne ligge, bold nummer to skal gerne ligge oppe ved hæveren, så derfor er det vigtigt, at man kan lave en ordentlig modtagning og styre bolden hen til hæveren. Den [første] kaster en forholdsvis sådan stejl bold, og du samler op i baggerslag, og den skal gerne ligge præcis i mine hænder igen.*  
(Læreren 11.11.2013)

Sekvensen illustrerer, at læreren i sin kommunikation er meget eksplicit i forhold til opsamlinger i volleyball, det vil sige, hvornår en sådan forekommer i spillet, samt hvordan en opsamling (nøjagtig) skal ligge til hæveren. Læreren inviterer ikke til deltagelse eller involvering af eleverne, men søger i stedet at disse skal forstå vigtigheden i de instruktioner, som bliver givet.

Foruden den ikke-interaktive/autoritative tilgang, som overvejende synes at dominere de instruktive perioder, forekommer kommunikationen i nogen grad at være interaktiv/autoritativ, mens begge dialogiske kommunikationstilgange ikke udgør nogen nævneværdig indflydelse i disse perioder.

## ***Perioder med (teknik)øvelser***

Perioder med (teknik)øvelser er karakteriseret ved, at eleverne udfører øvelser, som (oftest) relaterer sig til et teknisk element ved det endelige volleyballspil. Eleverne er hermed aktive i de pågældende perioder. Perioderne forekommer altid i forlængelse af de instruerende perioder.

Hvor de instruktive perioder synes at være kendetegnet ved en ikke-interaktiv/autoritativ kommunikativ tilgang er perioderne med (teknik)øvelser overvejende kendetegnet ved en ligelig fordeling af tilgangene ikke-interaktiv/autoritativ og interaktiv/autoritativ. Det vil sige, at læreren i disse perioder undertiden praktiserer en monologisk kommunikation i form af en beskrivende, forklarende eller instruerende rolle, men i andre tilfælde synes at søge den kommunikative interaktion med eleverne uden dog at tildele disses respons og/eller idéer opmærksomhed i forhold til den videre undervisning.

Den følgende sekvens er et eksempel, som rummer elementer af både den ikke-interaktive/autoritative og den interaktiv/autoritative tilgang og derfor illustrativ for perioderne med (teknik)øvelser. Læreren går rundt blandt eleverne efter at have sat dem i gang to og to med øvelse af grundslagene i volleyball:

*U: [...] prøv få en smule mere højde på, fordi jo bedre tid giver I jo hinanden ikke også!? De der flade, der skal man godt nok være hurtig [...] Så bare op i luften med den, så har de andre tid til at hente den. Så lidt mere højde på piger. Ja, godt [...] Kan du se, når der er højde på, [er der] masser af tid til at hente den, super godt.*

*(Læreren 11.11.2013)*

Læreren er i sekvensen i overvejende grad instruerende eller forklarende i sin tilgang. Til trods herfor udviser læreren tillige et ønske om at involvere eleverne i sine forklaringer og søger hermed tydeligt interaktionen med disse. Men involveringen af eleverne er baseret på instruerende spørgsmål. Gennem brugen af vendingen: ”[...] *jo bedre tid giver I jo hinanden, ikke også!?*” inviterer læreren eleverne til deltagelsen i ét rigtigt svar. Situationen tillader ikke eleverne at fremføre egne idéer, da den reelt kun rummer det, for læreren, rigtige svar.

Der er i perioderne med (teknik)øvelser en overvejende orientering mod tilgangene ikke-interaktiv/autoritativ og interaktiv/autoritativ, mens den dialogiske dimension kun forekommer i enkelte tilfælde. Dermed synes den autoritative dimension (igen) at være gennemgående i disse perioder.

## ***Spilnære perioder***

De spilnære perioder i idrætslektionerne er karakteriseret ved, at eleverne (oftest) spiller det endelige volleyballspil eller udfører småspil, der indeholder mange af de sammenkomponenter, som er indeholdt i det endelige spil. Eleverne er hermed aktive i de pågældende perioder. Perioderne forekommer oftest i forlængelse af netop perioderne med (teknik)øvelser, og organiseres ud fra ønsket om, at de tekniske elementer, erhvervet gennem (teknik)øvelserne, inddrages i mere funktionelt orienteret spil.



De spilnære perioder synes overvejende at være kendetegnet ved en ikke-interaktiv/autoritativ tilgang til den kommunikative anvendelse, i samme grad som det var tilfældet i de instruktive perioder. Læreren praktiserer altså overvejende en monologisk kommunikation i form af en instruerende eller forklarende rolle.

Den følgende sekvens er et eksempel på en ikke-interaktiv/autoritativ tilgang og repræsenterer dermed den overvejende måde, hvorpå kommunikationen anvendes i de spilnære perioder. Eleverne er i gang med det endelige volleyballspil, og læreren følger dette nært fra sidelinjen:

*U:* Kom Malene. Ja opsamling. Det er din Lars [...] Lise ryk lidt længere ud i banen. Lars længere frem. Lars længere frem, LARS længere frem! Sådan [...] Roter. Lise server. Op til Ellen med bolden. Kom Lise. Ja. [...] Du er selvfølgelig nødt til at tage den Ellen i første omgang, men ellers træk dig væk. Du skal simpelthen op Jan og samle op. Så må I samle op der bagved [...].

*U:* Og du skal længere tilbage Per. Længere tilbage, ja.

*E:* Er det min?

*U:* Det er din. Det er hæveren; du er hæveren. Til gengæld prøv at træk dig ud af modtagningen ved at gå herop til nettet, ikke også. Sådan.

(Læreren 11.11.2013 )

Sekvensen er illustrativ for lærerens (typiske) ageren i de spilnære perioder. Lærerens kommunikation er særdeles eksplicit præget af en tydelig, nærmest instruerende, forventning til, hvor og hvordan eleverne skal agere i forhold til volleyballspillet. Læreren inviterer ikke til deltagelse eller involvering af eleverne til trods for at disse gøres til genstand for lærerens instruktioner; eller det der i eksemplet kan ligne brikker i lærerens (eget) spil.

Det er interessant, at læreren er så instruerende eller autoritativ i sin tilgang, da netop de spilnære situationer (normalvis) rummer muligheden for at implementere tidligere erhvervet færdigheder og ikke mindst refleksioner. Selv da eleven Per insisterer på deltagelse i lærerens envejskommunikation, bliver dette afvist af yderligere instruktioner og forklaringer.

Der er i de spilnære perioder altså en overvejende orientering mod den ikke-interaktive/autoritative tilgang, hvor især den autoritative dimension synes at være dominerende.

### ***Opsamling af resultater***

Den kommunikative anvendelse synes hos læreren at variere i de enkelte perioder af idrætslektionerne. Der forekommer ikke en entydig tilgang af de fire præsenterede (jf. 'Figur 1'), som alene er dominerende på tværs af perioderne. Alligevel synes specielt den ikke-interaktive/autoritative tilgang at være repræsenteret igennem alle tre perioder og udgør dermed den oftest anvendte kommunikative tilgang. Den interaktive/autoritative tilgang forekommer repræsenteret i specielt perioderne med (teknik)øvelser, mens begge dialogiske kommunikationstilgange forekommer synlige i enkelte tilfælde.

Overordnet er der en tendens til, at den kommunikative anvendelse hos den pågældende lærer primært bevæger sig ad den autoritative dimension; en dimension som er repræsen-

teret igennem alle tre perioder. En tendens som er gennemgående i flere undersøgelser, der alle beskæftiger sig med den kommunikative anvendelse i undervisningspraksis (Mortimer 1998; Wegerif 2008; Wells 2000).

## Diskussion

Der er på overfladen nogle åbenlyse problematikker, når resultaterne i nærværende undersøgelse viser, at den kommunikative anvendelse hos læreren primært bevæger sig ad den autoritative dimension. Disse er direkte modstridende med de konklusioner som større evalueringsundersøgelser af danske uddannelsesinstitutioner foretager, hvori de skildrer et behov for øget fokus på selve læringen, tilbagemeldinger og ikke mindst elevinddragelse (Danmarks Evalueringsinstitut 2006; Elevtrivselsundersøgelse 2012) som beskrevet i introduktionen til indeværende artikel. Når Seelen (2012) tillige tydeliggør, at idrætsfaget (ofte) er præget af diskrepans mellem henholdsvis lærerens og elevernes forventninger og holdninger til læringsaspektet heri, synes den autoritative tilgang ikke befordrende at anvende. Det er ifølge Zeuner et al. (2013) sågar ekspliciteret af eleverne, at læring gennem dialog og diskussion vurderes som disses foretrukne læringsform.

Resultaterne af indeværende undersøgelse indikerer en undervisningspraksis, som er langt fra en didaktik, hvori *deltagerperspektivet* står centralt, hvilket Sørensen (2013) plæderer for i citatet indledningsvist i tråd med en række teoretikere med interesse for *læring gennem deltagelse*; eller praksis (Carpay & Oers 1999; Miettinen 1999; Lave & Wenger 2003; Wenger 2004).

Der er foruden disse problematikker, som synes at bevæge sig på et overordnet (og strukturelt) plan, problematikker som er forankret mere lokalt, det vil sige i den konkrete gennemførelse af (idræts)undervisningen; problematikker som relaterer sig til de teoretiske perspektiver, som omgiver nærværende undersøgelse (jf. 'Et teoretisk indblik').

For når den kommunikative anvendelse (eller dialogen) primært er orienteret mod den autoritative dimension og i særdeleshed den ikke-interaktive/autoritative tilgang, konstitueres undervisningspraksis heri, hvilket (sandsynligvis) styrker adskilte lærer- og elevpraksisser. Den ikke-interaktive/autoritative tilgang inviterer ikke eleverne til (sprogligt) at engagere sig i undervisningen, og dermed risikerer undervisningspraksis alene at fremstå meningsfuld for læreren. Bakhtin fremhæver at forståelses- og meningsstrukturer netop skabes og samskaber i en vedvarende dialogisk proces og elevernes stemme må dermed betragtes og tilstræbes som samskabende for undervisningspraksis. Bakhtin betoner endvidere, at elevernes (sproglige) engagement tillader disse adgang til de (sociale) betydningsstrukturer, som i nærværende undersøgelse er indeholdt i idrætsfaget, og uden involvering og invitation af eleverne vil disse i begrænset omfang have adgang til den idrætslige viden, som er indeholdt i undervisningspraksis. Denne problemstilling synes i særdeleshed aktuell i analysen af den kommunikative anvendelse i de spilnære perioder. Elevernes engagement er i disse perioder ofte præget af uvished om eksempelvis regler og egen ageren, og eleverne viser sig yderst afhængig af lærerens vedvarende instruktioner, hvilket blandt andet viser sig i eksemplet, som er inddraget i resultaterne af 'Spilnære perioder'.

Hvis vi vender os mod Wegerif (2008), som i en diskussion af det han beskriver som forholdet mellem ontologiske grundantagelser og anvendelsen af dialog i undervisningspraksis, betoner han nogle af de væsentlige begrænsninger, som ligger i den monologiske anvendelse; det vil sige lærerens beskrivende og instruerende rolle. Wegerif hævder, at uden implementeringen af udefrakommende synspunkter eller perspektiver er vores ytringer forbeholdt og afgrænset til at omfatte afsenderen, som i indeværende projekt vil være at betragte som læreren.

Det vil altså sige, at når læreren praktiserer en beskrivende, forklarende eller instruerende rolle, risikerer hensigten hermed ikke at nå ud til eleverne. Et illustrativt eksempel herpå findes i indeværende undersøgelse i forbindelse med analysen af den kommunikative anvendelse i de instruktive perioder. I den udvalgte sekvens, hvor kommunikationen er kendetegnet ved at være ikke-interaktiv/autoritativ, instruerer og forklarer læreren eleverne om opsamlinger i volleyball, det vil sige, hvornår og hvordan en sådan forekommer i spillet. Læreren ekspliciterer, at opsamlinger oftest anvendes i forlængelse af et smash eller i hvert fald et angrebsslag i en sekvens, som ikke involverer eller inviterer eleverne til deltagelse (jf. 'Instruktive perioder'). Der synes ikke umiddelbart noget ualmindeligt eller opsigtsvækkende i lærerens måde at agere på, men den ikke-interaktive/autoritative tilgang risikerer alligevel at efterlade eleverne udenfor instruktionernes hensigt og forståelsen heraf og overlade disse til egen fortolkning. For anvendes opsamlingen (baggerslaget) *kun* efter et angrebsslag? Er der andre situationer der inviterer til brugen af opsamling? Eller er det oven i købet *kun* tilladt at anvende baggerslaget (opsamling) efter et angrebsslag?

Når læreren hverken ønsker den kommunikative interaktion med eleverne eller ønsker at implementere budskaber eller forklaringer af disse, afgrænses eleverne fra det Gergen har beskrevet som 'relationel deltagelse' og dermed muligheden for at bibringe og inddrage relationelle erfaringer i idrætsundervisningen. En sådan afgrænsning eller begrænsning af eleverne vil unægtelig være med til at definere elevernes deltagelse, og der risikeres ifølge Gergen en for eleven meningsløs undervisningspraksis.

## I et videre perspektiv

Som skildret indledningsvist foreligger der på baggrund af resultaterne af indeværende undersøgelse interessante problemstillinger til fremtidig (ud)forskning. Artiklen forholder sig ikke eksplicit til rammerne som (idræts)lærerne er underlagte i form af en normeret tid, retningslinjer i form af lærerplaner og bekendtgørelser, en bredt repræsenteret elevsammensætning os så videre. Det kunne i denne forbindelse være interessant om der, i arbejdet med en mere inddragende kommunikationsform, kunne indtænkes elevernes bidrag hertil. Curth og Østergaard (2012) konkluderer i arbejdet med inddragelse af makkerfeedback i idrætsundervisningen, at denne metode fremmer elevernes (indefrakommende) motivation gennem blandt andet et øget tilhørsforhold, hvilket i højere grad muliggør en mere dialogisk undervisningsform.

Nærværende undersøgelse indikerer, at eleverne gennem den autoritative kommunikationstilgang nægtes adgang til de betydningsstrukturer, som idrætsundervisningen indeholder og tilsigter, at disse skal lære, og der risikeres i forlængelse heraf en undervisningspraksis

uden nævneværdig læring. En antydning som (blot) hviler på en teoretisk diskussion af dette forhold. Det vil være befordrende, at systematisere de i artiklen fremkomne resultater i relation til elevernes læring mod et ønske om en (videnskabelig) forståelse af kommunikationen indvirkning på læringsudbyttet.

Endelig har indeværende undersøgelse i udforskningen af den kommunikative anvendelse været orienteret mod den verbale kommunikation og udeladt den non-verbale kommunikation. Idrætsfaget rummer naturligt en masse ikke-sproglig (eller tavs) viden. Det kunne være interessant at efterprøve artiklens resultater i en undersøgelse, hvori den kropslige interaktion systematisk er indtænkt med henblik på at afdække dette forhold.

## Referencer

- Antoft, R. & Salomonsen, H. H. (2007). Det kvalitative casestudium. I Antoft, R., Jacobsen, M. H., Jørgensen, A. & Kristiansen, S. (2007). *Håndværk & Horisoner. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. Side 29-57.
- Biesta, G (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation. I Bingham, C. & Sidorkin, A. M (2004). *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing Inc. Side 11-22.
- Carpay, J. & Oers, B. V. (1999). Didactic model and problem of intertextuality and polyphony. I Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. Side 298-313.
- Christensen, G. (2011). *Psykologiens videnskabsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Curth, M. L. & Østergaard, L. D. (2012). Makker-feedback som et redskab til at øge elevernes motivation i idrætsundervisningen. *Idrottsforum.org* Downloaded den 08.04.14 fra: <http://idrottsforum.org/curth-ostergaard120606/>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004a). *Idræt i folkeskolen – Et fag med bevægelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004b). *Idræt i folkeskolen – En perspektiverende, kvalitativ undersøgelse blandt elever og lærere i gymnasiet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006). *Læringsmiljøer i folkeskolen – samspillet mellem læringsssyner, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Elevtrivselsundersøgelse (2013). *Elevtrivselsundersøgelse*. København: Gymnasieskolerne lærerforening.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder. En Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. Side 463-488.
- Gratton, C. & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies*. New York: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag, København.
- Launsø, L. & Rieper, O. (2008). *Forskning om og med mennesker*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Miettinen, R. (1999). Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. I Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. Side 325-344.
- Mortimer, E. F. (1998). Multivoicedness and univocality in classroom discourse: an example from theory of matter. *International Journal of Science Education*, 20:1, 67-82.
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. London: Open University Press.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Pearson Education, First online edition. Downloaded fra [http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online\\_old.pdf](http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf)
- Munk, M., & von Seelen, J. (2012). *Status på Idrætsfaget 2011*. Haderslev: KOSMOS, .
- Nielsen, S. F., Hansen, M. B., Nielsen, G., Ottesen, L., & Thing, L. F. (2011). *Unges syn på idræt, bevægelse og sundhed i gymnasieskolen – En kvantitativ undersøgelse af Rysensteen Gymnasium*. København: Københavns Universitet.

- Seelen, J. V. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne – Et multiple-case studie*. Odense: Syddansk Universitet.
- Sørensen, B. H. (2013) Styrk deltagerperspektivet, in: N. U. Sørensen, C. Hutter, N. Katznelson & T. M. Juul (Eds) *Unge motivation og læring*. København, Hans Reitzels Forlag), 83-97.
- Ulriksen, L., Murning, S. & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. København: Samfundslitteratur.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research of educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34: 3, 347-361.
- Wells, G. (2000). *Dialogic Inquiry in Education: Building on the Legacy of Vygotsky*. I Lee, C. D. & Smagorinsky, P. (2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Zeuner, L., Wiedeman, F. & Scheuer, S. (2013). *Unge holdninger til pædagogik, viden og uddannelse*. Odense: Syddansk Universitet.