

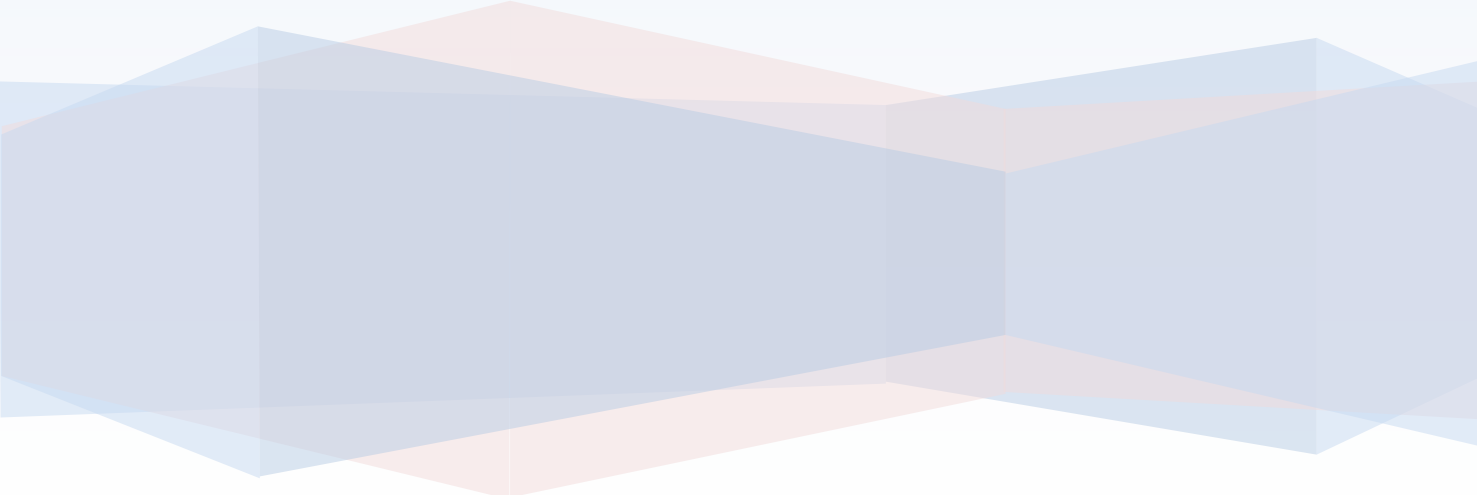
Implementering af afsluttende forløbstests i idrætsundervisningen

En undersøgelse af hvordan gymnasieelever motiveres i idrætsundervisningen
på C-niveau ved implementeringen af forløbstests

Kandidatspecialet er udarbejdet af
Dennis Walther Nielsen & Patrick Brøndum Jensen

Gruppe 15gr1032
11. semester, idræt
Aalborg Universitet 2016

Vejleder: Lars Domino Østergaard



Titelblad



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Titel: Implementering af afsluttende forløbstests i idrætsundervisningen

Projekttype: Speciale

Tema: Elevers motivation i idrætsundervisningen ved implementering af forløbstests.

Specialeperiode: 02.09.2015 – 05.01.2016

Specialegruppe: 15gr1032

Deltagere:

Dennis Walther Nielsen

Patrick Brøndum Jensen

Vejleder: Lars Domino Østergaard

Oplagstal: 1

Sideantal: 111 (Normalsider: $184.280 / 2400 = 77$)

Bilagsantal: 12 Bilag (85 sider)

Afsluttet: 05.01.2016

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

Abstract

Introduction: According to literature, the evaluation form in physical education in the Danish high schools is recognized as being informal and characterized by a lack of standards. Because of this, the students have a tendency to feel a lack of clarification about the curriculum objectives. A possible result of this is that some students get frustrated when they are giving their grades in physical education. To accommodate this issue, some high schools implement final course tests, in the hope that this will clarify the objectives in the physical education lessons and provide teachers with grading evidence. In this matter, literature indicates that student's motivation for physical education is affected by different factors, such as tests.

Objective: The objective of this study was to examine in which way high school students are motivated in physical education, when a final course test is implemented.

Methods: The present study was performed as a qualitative case study. The case consisted of a 1.g class from a Danish high school and 17 students (6 boys & 11 girls) participated in this study. The empirical findings were gathered over a course of four lessons (*time: 4 weeks – one lesson each week*). The course was initiated with the teacher giving the students information about the final course test, and that the test would be included in the grading. The data for this present study was collected from video observations from each lesson, an individual student-logbook from each lesson, and interviews. After the course an interview was held with the teacher, and two group interviews were held with the students. In the group interviews there were 15 out of the 17 students present. In the group interviews the Stimulated Recall Method (STR) (Patrikainen, Toom, & Vesterinen, 2010) was used, where each student was presented with a video clip of him or her from one of the video observations. In the analysis of the data, themes and categories were made, from the individual student-log books and the group interviews.

Results: The analysis indicated that the implementation of the final course test affected the student's motivation. The data indicated that the student's motivation could be divided in five categories: 1. The students had a need for feedback. 2. The students had a need for competence, relatedness, and flow. 3. The student's goals were task-

and performance oriented. 4. The final course test promoted nervousness and performance anxiety. 5. The final course test increased the student's focus on grades. The results indicated that the final course test supported more clarification about the objectives of the course. The results indicated that the students primarily were externally motivated in the course, and that students' goals primarily were task oriented in the first three lessons and performance oriented in the last lesson with the final course test.

Conclusion: The study concludes that when implementing a final course test, the students are externally motivated by the anticipation of rewards, such as grades. The study also concludes that the final course test encouraged the students to adopt a performance goal perspective. The study also concludes that the final course test is likely to clarify the teacher's curriculum objectives in the course. The study also concludes that the students are motivated by their perception of their ability to accomplish in the task they are given. In this matter, the findings suggest that the final course test promotes nervousness and performance anxiety among the students. As a result of this the student's perception of ability is negatively affected and this indicates to have a negative affect on the student's motivation.

Keywords: *Motivation, Physical Education, Final course test, Students, Self-Determination Theory, Achievement Goal Theory, Self-efficacy, Flow Theory.*

Forord

Nærværende speciel er udarbejdet af Dennis Walther Nielsen og Patrick Brøndum Jensen (Gruppe 15gr1032) i tidsperioden 02.09.2015 - 05.01.2016. Undersøgelsen omhandler resultatet af vores speciale i Sports Science på Aalborg Universitet.

Ideen til dette speciale opstod under et praktikforløb på Aalborghus Gymnasium & HF, hvor flere undervisere anvendte forløbstests i idrætsundervisningen, hvilket medførte til en diskussion omkring hensigten ved at indføre disse forløbstest og den mulige effekt disse forløbstests havde på elevernes motivation i idrætsundervisningen.

Vi vil gerne sige tak til Lars Domino Østergaard, Adjunkt og Ph.D. ved instituttet for Medicin og Sundhedsteknologi på Aalborg Universitet, for kyndig vejledning i udarbejdelsen af nærværende speciale. Derudover vil vi gerne sige tak til Aalborghus Gymnasium - ikke mindst de deltagende elever og underviser Kasper Sørensen, som har været til stor hjælp undervejs i forløbet.

Læsevejledning

Specialet består af 10 kapitler og adskillige underafsnit. For at få den fulde forståelse bør specialet læses igennem kronologisk:

Kapitel 1: Introduktion

Kapitel 2: Problemstilling og problemformulering

Kapitel 3: Tests og karakterers betydning for motivationen i idrætsfaget

Kapitel 4: Forskningsdesign og præsentation af case

Kapitel 5: Videnskabsteoretisk metode

Kapitel 6: Metode

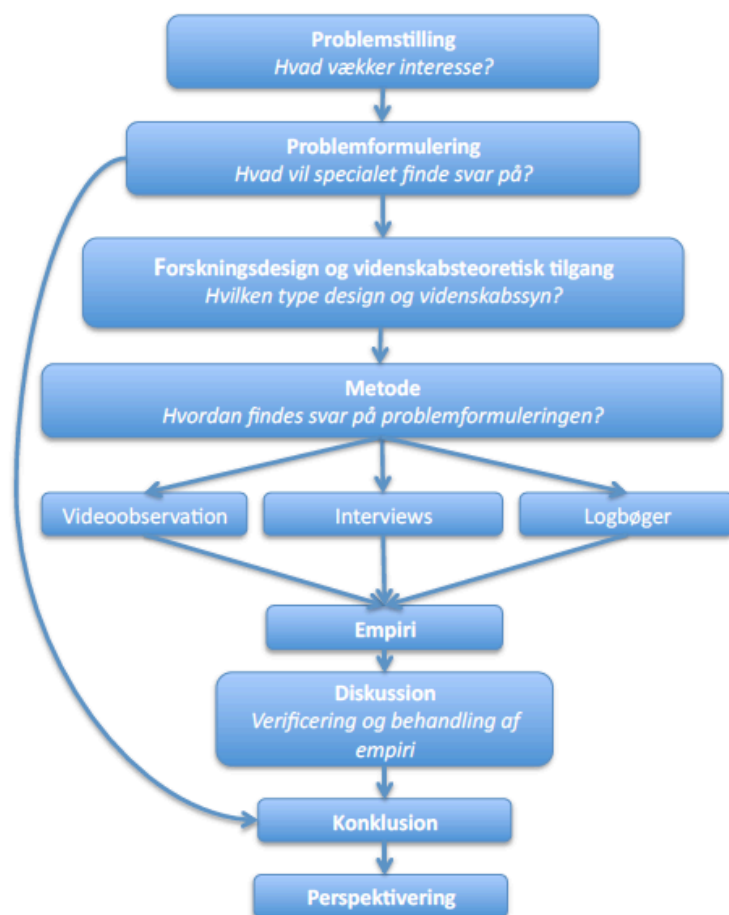
Kapitel 7: Verificering af empiri og metodekritik

Kapitel 8: Resultater og diskussion

Kapitel 9: Konklusion

Kapitel 10: Perspektivering

Slutteligt i specialet findes bilag til nærværende undersøgelse. Video af interviews og observationer kan fremsendes til censor og/eller vejleder, såfremt dette ønskes. Nedenstående figur (Figur 0), illustrerer projektets opbygning.



Figur 0: Projektets opbygning.

Referencesystem

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

Når der henvises til interviewene eller logbøgerne, er dette angivet med et navn, bilagsafsnit og linjenummer - for eksempel (Sigurd, bilag X, S:X, L:X). Derudover refereres der til afsnit ved at tilføje (jf. afsnit XX).

Eleverne har alle fået dæknavn, for at de kunne forblive anonyme, hvorimod underviseren omtales som Kasper eller blot *underviseren*, da vi fik tilladelse til at bruge hans navn.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1 Introduktion	12
1.1 Præsentation af emnevalg	12
1.2 Implementering af afsluttende forløbstests	21
1.3 Motivation som specialets fokusområde	23
1.4 Sammenfattende afsnit	26
Kapitel 2 Problemstilling og problemformulering.....	27
2.1 Problemstilling	27
2.2 Problemafgrænsning	28
2.3 Problemformulering	29
2.4 Begrebsafklaring	30
2.5 Sammenfattende afsnit	31
Kapitel 3 Motivation i idrætsfaget.....	32
3.1 Karakterer og motivation i idrætsfaget	32
3.2 Evaluering og tests indflydelse på motivation i idrætsfaget	36
3.3 Delkonklusion	38
Kapitel 4 Forskningsdesign og præsentation af case.....	40
4.1 Valg af casestudie som forskningsdesign	40
4.2 Præsentation af specialets case	41
4.3 Forløbet med den udvalgte case.....	42
4.4 Introduktion til den metodiske fremgang i specialets case	44
4.5 Sammenfattende afsnit	44
Kapitel 5 Videnskabsteoretisk metode	45
5.1 Videnskabsteoretisk tilgang	45
5.1.1 Den fænomenologiske tilgang	45
5.1.2 Den hermeneutiske tilgang.....	47
5.2 Sammenfattende afsnit	48
Kapitel 6 Metode.....	49
6.1 Empiriindsamlingsmetoder	49
6.1.1 Observationer	49
6.1.2 Logbøger.....	50
6.1.3 Interview	50
6.2 Transskribering af interviews	52
6.3 Analysestrategi.....	52

6.4 Sammenfattende afsnit	53
Kapitel 7 Verificering af empiri og metodekritik.....	54
7.1 Troværdighed og gennemsigtighed	54
7.2 Validitet	56
7.3 Generaliserbarhed	57
7.4 Sammenfattende afsnit	58
Kapitel 8 Resultater og diskussion	59
8.1 Underviserens didaktiske overvejelser og hensigt ved den afsluttende forløbstest.....	59
8.1.1 SMTTE - Sammenhæng.....	60
8.1.2 SMTTE - Mål	61
8.1.3 SMTTE - Tegn.....	63
8.1.4 SMTTE – Tiltag	64
8.1.5 SMTTE - Evaluering.....	65
8.1.6 Delkonklusion	67
8.2 Hvilke faktorer er motiverende for eleverne ved indførsel af afsluttende forløbstest.....	67
8.2.1 Eleverne har behov for feedback.....	68
8.2.2 Eleverne har fokus på opgave- og præstationsmål.....	74
8.2.3 Eleverne har behov for kompetence, tilhørsforhold og flow.....	80
8.2.4 Forløbstesten giver et øget fokus på karakteren	88
8.2.5 Forløbstesten fremmer nervøsitet og præstationsangst.....	90
8.2.6 Delkonklusion	94
8.3 Hvorvidt opfyldes underviserens hensigt i forhold til elevernes oplevelse	96
8.3.1 Delkonklusion	98
Kapitel 9 Konklusion.....	99
Kapitel 10 Perspektivering	102
Litteraturliste	104

Kapitel 1 Introduktion

Det følgende kapitel vil indledningsvist præsentere specialets emnevalg. Herefter vil specialets fokusområde blive præsenteret. Slutteligt vil der blive foretaget en opsamling på dette kapitels hovedpunkter. Denne opsamling vil lede hen til undersøgelsens problemstilling og den endelige problemformulering.

1.1 Præsentation af emnevalg

1.1.1 Den uformelle evalueringsform i idrætsfaget

I de danske folkeskoler og gymnasier har anvendelsen af karakterer længe været den foretrukne måde at evaluere elever på. Dette gør sig gældende i faget idræt såvel som i de øvrige fag (UVM, 2014; STX-bekendtgørelse, 2013). Karakteren er ikke kun et tal, som underviseren benytter sig af for herved at oplyse, hvad, han eller hun mener, er den pågældende elevs faglige niveau. Det er samtidig en størrelse, som eleven kan risikere at skulle bruge senere hen – eksempelvis som adgangskrav på et videre studium (UVM, 2014).

I alle fag på de danske gymnasier evalueres eleverne på STX-uddannelsen løbende og modtager undervejs standpunktskarakterer og årskarakterer (STX-bekendtgørelse, 2013). På netop dette område findes det bemærkelsesværdigt, at idræt på c-niveau (*anføres herefter som idræt C*) er det eneste fag på STX-uddannelsen, hvor der ikke er en afsluttende eksamen i faget (Ibid.). Dette bevirker, at karakteren i idræt C kun udgøres af årskarakteren og ikke af en afsluttende prøve, som det er tilfældet i de øvrige fag. Da eleverne i idræt C derved ikke har mulighed for at præstere til en endelig eksamen, kan det antages, at kvaliteten af den *løbende* evaluering i idræt C har særlig stor betydning for eleverne og underviseren, for at årskarakteren derved stemmer overens med elevernes færdigheder.

I forbindelse med den løbende evaluering i idrætsfaget og gymnasiets behov for dokumentation for den enkelte elevs udvikling og præstation i skolen, herunder idræt, (Ibid.), er der litteratur, der antyder, at den danske evalueringsform fremstår ustandardsiseret og herved uformel i alle de typiske fag i gymnasiet, herunder idrætsfaget (TALIS, 2013). Dette fremgår af en rapport fra TALIS (2013), som er OECD's internationale undersøgelse af forhold i og omkring undervisningen i grundskolen og ung-

domsuddannelser: ”*Evaluering af elever er kendetegnet ved at være mere uformel... Både de danske grundskole- og ungdomsuddannelseslærer evaluerer typisk eleverne ved at iagttage dem, når de arbejder på en bestemt opgave... I forhold til lærerne i de fleste andre sammenligningslande gør de danske lærere i mindre grad brug af standardiserede tests...*” (TALIS, 2013). I forhold til denne antagelse - at evalueringsformen fremstår uformel i skolen - skal det fremhæves, at dette er en generel antagelse (Ibid.). Det vurderes dog, at idrætsfaget indgår under denne antagelse, da det ikke fremgår i TALIS (2013) at idrætsfaget skulle adskille sig fra de øvrige fag på dette punkt.

I forlængelse af ovenstående mener Andreas Schiørring og Morten Eriksen, der begge er master i gymnasiepædagogik, at idræt C i det almene gymnasium er en fagdidaktisk udfordring, hvor eleverne *tilmed* ikke ved, hvad de får karakterer for (Schiørring og Eriksen, 2013; Schiørring og Eriksen, 2014). I deres masterafhandling beskriver de, at eleverne og lærerne i idrætsundervisningen eventuelt så og oplevede idrætsfaget forskelligt i forhold til læreplanen, og derved vidste eleverne ikke, hvad der blev forventet af dem. Dette resulterer, ifølge Schiørring og Eriksen (2013), i, at elever ofte bliver frustrerede over den karakter, de får, fordi de ikke mener, at den stemmer overens med deres præstation i timerne.

Schiørring og Eriksen (2013) konkluderer blandt andet, at dette kan skyldes, at evalueringen i idræt fremstår ustandardiseret, og at de faglige mål ikke er tydeliggjorte over for eleven. De konkluderer hertil, at en løsning på dette kan være et øget fokus på faglige mål og forløbsprøver i idræt C (Schiørring og Eriksen, 2013).

I forbindelse med den manglende afsluttende eksamen i idræt C på gymnasiet noteres det, at der i 9. klasserne på de danske folkeskoler for nyligt er blevet indført en afsluttende eksamen (Bekendtgørelse om folkeskolens prøver, 2014). Dette kan derved supplere til den opfattelse, at evalueringsformen i idræt C på gymnasiet fremstår upræcis og ustandardiseret, hvis man her sammenligner med idræt i folkeskolen.

Ifølge litteratur er der flere positive aspekter, som eksamen tilføjer til undervisningen. Ifølge *Bekendtgørelse om folkeskolens prøver, BEK nr. 307 27/03/2015*, består eksamen i idræt på folkeskolen af en praktisk og en mundtlig prøve, hvor prøven foregår i grupper bestående af to til fem elever og tager udgangspunkt i minimum tre temaer,

der har været gennemgået i faget på 9. klassetrin (Bekendtgørelse om folkeskolens prøver, 2014).

I *aftaleteksten om et fagligt løft af folkeskolen (2013)* udarbejdet af regeringen i 2013, beskrives det, at indførelsen af afsluttende prøver i idræt er til for at styrke fokus på bevægelse og motion samt idrætsfaget status og elevernes faglige udbytte (Aftaletekst om folkeskolen, 2013).

I *Vejledningen til prøven i idræt (2014)* beskrives det yderligere, at undervisningens indhold fastlægges, så kravene ved prøven kan opfyldes (Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, 2014). Hertil skal eleverne inden prøven orienteres om prøvekravene og hvilke vurderingskriterier, der er (Ibid.).

Dette antyder derved, at prøverne blandt andet skal tydeliggøre over for eleven, hvilke krav der er i idrætsfaget i folkeskolen. Dette blev blandt andet undersøgt af Kirkegaard og Friis (2015), der i en artikel i Gymnasielærernes Idrætsforening (GI) præsenterer sine resultater af, hvilken effekt prøverne blandt andet har for den daglige idrætsundervisning på folkeskolen (Kirkegaard og Friis, 2015). Her kom de frem til, at prøverne resulterede i, at der i idrætsundervisningen er mere fokus på de faglige mål via en mere verbal kommunikation mellem lærer og elev, samt at det er blevet mere anvendt at indføre, at eleverne efter hvert forløb skal bedømmes (Ibid.).

I forbindelse med antydningen, at eleverne i idræt C bliver frustrerede, da grundlaget for karakteren kan være utydeligt for eleven (Schjørring og Eriksen, 2013), indikerer ovenstående, at prøver i idrætsundervisningen kan sætte mere fokus på, hvilke faglige mål der er i timerne og hvilke bedømmelseskriterier, der er fra underviseren (Bekendtgørelse om folkeskolens prøver, 2014; Kirkegaard og Friis, 2015; Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, 2014). Dette kan ifølge Schjørring og Eriksen (2013) imødekomme problematikken af elevernes frustration i karaktergivningen.

I denne forbindelse findes det relevant at belyse den nuværende evalueringsmetode i idrætsfaget i forhold til STX-bekendtgørelsen for efterfølgende at kunne undersøge hvilke problematikker, der ifølge TALIS (2013) og Schjørring & Eriksen (2013), antages at være ved den nuværende formidling af læreplanen og den anvendte evalueringsform i idrætsundervisningen. Følgende afsnit vil derfor inddrage STX-

bekendtgørelsens redegørelse for, hvilke formål der er med idræt C (afsnit 1.1.2), og hvordan der i idrætsundervisningen evalueres på den enkelte elev (afsnit 1.1.3).

1.1.2 Formålet med idræt C

I forhold til de undersøgelser, der indikerer, at eleverne ikke ved, hvad der forventes af dem (TALIS, 2013; Schiørring & Eriksen, 2013), findes det relevant at præsentere, hvad det egentlige formål med idræt C er i de danske gymnasier på STX. Dette gøres for at belyse de områder, som idrætsunderviseren skal formidle i sin undervisning, da det i sidste ende er de områder, som danner baggrund for den antydede problematiske evaluering af den enkelte elev.

Herefter vil STX-bekendtgørelsens evalueringsform i idræt C blive præsenteret for herved at belyse, hvordan der evalueres i idræt C sammenlignet med de øvrige fag i gymnasiet, for herved at fremhæve de væsentlige forskelle der er mellem idræt og de øvrige fag.

Ifølge *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen, BEK nr. 776 26/06/2013*, er den fysiske aktivitet det centrale i idræt (STX-bekendtgørelse, 2013). Hertil fremgår det dog, at formålet med idræt i de danske gymnasier ikke blot er den fysiske aktivitet, men at eleverne også skal udvise en teoretisk og praktisk anvendelse af den sundhedsrelaterede viden, som de opnår gennem idrætsfaget (Ibid.). I bekendtgørelsen er det blandt andet beskrevet, at formålet med idræt C er følgende: *”Gennem faget opnår eleverne en god fysisk kapacitet, grundlæggende idrætslige færdigheder, indsigt i kroppens bevægelsesmuligheder og forståelse for idrættens videnskabsområder. Eleverne udvikler evnen til at kombinere praktiske erfaringer med teoretisk viden i relation til træning og sundhed og sættes i stand til kritisk at kunne analysere og vurdere forhold, der har betydning for den fysiske aktivitets indflydelse på kroppen.”* (STX-bekendtgørelse, 2013). Formålet tolkes at være, at eleven både skal udvikle sin fysiske færdighed samt sin evne til at anvende teoretisk viden i de praktiske øvelser. Hertil skal eleven kritisk kunne vurdere hvilke forhold, der har betydning for den fysiske sundhed.

Ud fra formålet i idræt C opstilles der flere faglige mål og fokusområder, som skal indgå i den daglige idrætsundervisning (Ibid.). Under fokusområdet *fysisk aktivitet og træning* er de faglige mål blandt andet, at eleverne skal opnå god fysisk kapacitet, udvikle kropsbevidsthed og opnå færdigheder inden for boldspil, musik og bevægelse

samt klassiske og nye idrætter (Ibid.). Disse tre færdighedsområder: 1. boldspil, 2. musik og bevægelse, 3. klassiske og nye idrætter skal endvidere indgå i idrætsundervisningen med minimum 20 procent fordelt over et helt skoleår (STX-bekendtgørelse, 2013). I kernestoffet til idræt C beskrives det, at elevernes idrætter blandt andet skal fokusere på samarbejde og etik og tilmed fremme selvværd (STX-bekendtgørelse, 2013).

Ud fra bekendtgørelsen er der flere formål, som idrætsunderviseren skal forholde sig til og sørge for at implementere i idrætsundervisningen, således at eleverne ved, hvad der forventes, og hvilke mål, de skal opfylde. Afslutningsvist vil eleverne blive tildelt en karakter ud fra underviserens evaluering af, i hvilken grad eleverne opfylder disse mål, hvorfor viden omkring disse mål er vigtige for eleverne.

1.1.3 Evalueringsmetoden sammenlignet med de øvrige fag

Som tidligere præsenteret, vurderes evalueringsformen i idrætsfaget at fremstå uformel og ustandardiseret i forhold til evalueringsformen i de øvrige fag. Dette resulterer i, at eleverne ikke ved præcis, hvad der forventes af dem i idrætsundervisningen, og herved bliver de frustrerede over karaktergivningen (Schiørring og Eriksen, 2013; Schiørring, 2015). Følgende afsnit vil derfor præsentere elementer fra bekendtgørelsens bilag 28 – Idræt C, punkt 4.1 *Løbende evaluering*, punkt 4.2 *Prøveformer*, og punkt 4.3 *Bedømmelseskriterier*, for idræt C i de gymnasiale uddannelser STX, for herved at give et overblik over på hvilken måde, der skal evalueres i idrætsfaget, og hvordan denne adskiller sig fra evalueringsformen i nogle af de øvrige fag i gymnasiet.

Af Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen, BEK nr. 776 26/06/2013, fremgår det under idræt C, at der ikke afholdes en prøve, men at evalueringen af den enkelte elev derimod foregår løbende, samt at de faglige mål er grundlaget for den løbende evaluering (STX-bekendtgørelse, 2013). I forhold til bekendtgørelsen gives der et indtryk af, at det i den løbende evaluering særligt er vigtigt, at de faglige mål er tydelige for eleven, da disse danner hele grundlaget for evalueringen i idrætsfaget.

Den løbende evaluering beskrives blandt andet på følgende måde: *"På baggrund af en alsidig kønsintegreret og kønsdifferentieret undervisning gives en helhedsvurde-*

ring af elevens standpunkt” (STX-bekendtgørelse, 2013). I bekendtgørelsens punkt 4.3 *Bedømmelseskriterier*, beskrives det, at kriterierne i idræt C eksempelvis er *fysisk kapacitet, beherskelse af tekniske og taktiske elementer, evnen til at arbejde selvstændigt og indgå i samarbejdsrelationer* (Ibid.).

I det følgende vil evalueringsformen i idræt C sammenholdes med nogle af de øvrige fag på gymnasiet for herved at uddybe, hvordan evalueringen er i idræt C, samt hvordan den adskiller sig fra de øvrige fag.

I forhold til, at det er underviseren, der subjektivt vurderer, hvilke standpunktskarakterer den enkelte elev skal have i den løbende evaluering, ses der ikke en forskel på idræt C og de øvrige fag i gymnasiet (STX-bekendtgørelse, 2013).

Der er dog en væsentlig forskel i det grundlag, som standpunktskarakteren er baseret på. I eksempelvis faget matematik er der løbende afleveringer, og eleverne udsættes for skriftlige såvel som mundtlige prøver, hvori der gives karakterer som en form for forberedelse til eksamen (Ibid.). Denne forskel kan eksemplificeres ved følgende citat af en underviser fra Aalborghus Gymnasium, der både underviser i matematik og idræt: *”...Der er helt sikkert en forskel i at skulle evaluere i et fag som matematik og så idræt. Traditionelt i matematik laver de nogle opgaver i et emne og dernæst laver de afleveringer, hvor emnet indgår, og så laver vi til sidst nogle prøver i afsæt med de opgavetyper, som de har lavet undervejs, som forberedelse til eksamen... Jeg gør meget ud af at afholde prøver i matematik, fordi der er jeg sikker på, at det er dem, der har lavet det. Og det samme med terminsprøverne, hvor de primært får deres karakter baseret på disse prøver...”* (bilag 6, S:18, L:29) Underviseren mener hermed, at evalueringen i matematik adskiller sig fra evalueringsformen i faget idræt ved, at der tages mere udgangspunkt i afleveringer og prøver.

Dette er selvfølgelig kun en enkelt idræts- og matematikundervisers sammenligning af fagene, men i forlængelse heraf kan bekendtgørelsen igen fremhæves, hvori følgende beskrives i bilag 37 under punkt 4: *Evaluering i matematik C: ”Både undervisningen og elevernes udbytte heraf evalueres løbende... Forløb over større emner inden for kernestoffet afrundes normalt med en test til evaluering af de faglige delmål...Eleverne besvarer jævnligt skriftlige opgavesæt eller afleverer andre former for skriftligt arbejde...”* (STX-bekendtgørelse, 2013). Endvidere står der følgende i

punkt 4.2: *Prøveform* for matematik C: at der afholdes mundtlig prøve (STX-bekendtgørelse, 2013).

Ved en direkte sammenligning med punkt 4, *Evaluering* i idræt C, ses der en tydelig forskel: *"Løbende evaluering... De faglige mål er grundlaget for den løbende evaluering i faget. På baggrund af en alsidig kønsintegreret og kønsdifferentieret undervisning gives en helhedsvurdering af elevens standpunkt... Der afholdes ikke prøve i faget..."*

Det er herved tydeligt, at der i matematik er betydeligt mere fokus på elevens udbytte ved tests, afleveringer og prøver, hvilket kan tolkes som en mere standardiseret evaluering i forhold til idræt C.

Dertil er der både i matematik og i de forskellige sprogfag terminsprøver, afleveringer og løbende tests, som alle bidrager til den samlede vurdering af eleven, hvilket også antydes af ovenstående (STX-bekendtgørelse, 2013).

1.1.4 Problematikken ved evalueringen i idræt C

Ud fra ovenstående er der i idræt C på de danske gymnasier blandt andet ingen løbende afleveringer eller terminsprøver, hvorfor disse former for evaluering ikke kan indgå som en del af fastsættelsen af standpunktskarakteren, hvilket findes at være tilfældet i de øvrige fag.

Problematikken findes ikke at være, at der er forskel på selve evalueringsgrundlaget – idræt sammenlignet med de øvrige fag. Problematikken findes derimod at være, at selve *grundlaget* for standpunktskarakteren og til sidst årskarakteren i idræt er baseret på *betydeligt* mindre materiale end i for eksempel matematik og de øvrige fag. Grundlaget i idræt menes også at være baseret på iagttagelser og underviserens mavefølelse (Svennberg, Mechbach, Redelius, 2015; Schiørring, 2015), hvilket vurderes at være uhensigtsmæssigt i forhold til karaktergivningen og elevens opfattelse af, hvad der forventes, da de faglige mål hermed ikke er tydelige (Schiørring, 2015). Dette er herved problematisk i forhold til, at bekendtgørelsen anfører, at de faglige mål er grundlaget for den løbende evaluering (STX-bekendtgørelse, 2013).

Opfattelsen, at karakteren i idræt ofte er baseret på iagttagelser og mavefølelser, udfoldes i andre lande end blot Danmark. I forbindelse med EERA's (European Education Research Association) konference (ECER) i september 2015 i Budapest, præ-

senterede tre forskere fra Sverige en undersøgelse, hvori de stillede spørgsmålsteget ved karaktergivningen i idræt, da de mente, at den i høj grad er baseret på subjektivitet i form af iagttagelser og mavefølelser (Svennberg, Mechbach, Redelius, 2015). Her antyder de blandt andet, at der er en international tendens, hvor man forsøger at løse denne individuelle subjektive vurdering i idrætsundervisningen ved at anvende standardbaseret karaktergivning for at opnå valide og konsistente kriterier for karaktergivningen (Ibid.). De påpeger i den forbindelse, at dette stadig er vanskeligt at opnå. De beskriver tilmed, at man i Sverige i de sidste 20 år har anvendt et nationalt standardbaseret karaktergivningssystem, men at man i 2011 regulerede læreplanen for idræt for at øge validiteten og standarden for karaktergivningen (Ibid.). Heri blev det gjort klart, at eleverne kun skulle evalueres ud fra underviserens specifikke viden og ikke en mavefølelse eller opfattelse af elevens motivation og anstrengelse i timerne (Ibid.).

Ovenstående kan herved både være med til at bekræfte opfattelsen af, at Danmark i forhold til andre lande stadig anvender en mere uformel og ikke-standardiseret evaluering i idræt C, hvor der primært anvendes iagttagelser og mavefølelse i evalueringen, samt at dette derved er problematisk i forhold til, at eleverne bliver frustrerede (Sciørring & Eriksen, 2013; Schiørring, 2015; STX-bekendtgørelse, 2013; Svennberg, Mechbach, Redelius, 2015).

En underviser fra Aalborghus Gymnasium udtaler, at der er en stor udfordring i at huske, hvilket niveau de enkelte elever havde i de forskellige færdigheder: ”...Jeg har bestemt flere gange været udsat for, at jeg ikke fik noteret noget om alle eleverne i idrætsundervisningen, og så sidder man pludselig i karaktergivningen og mangler dette. Det er helt sikkert en udfordring (bilag 6, S:18, L:16-21). Underviseren påpeger desuden de udfordringer, han mener, der kan være ved den måde, der evalueres på i idrætsundervisningen: ”Det er meget tydeligt i matematik, hvad, det er, eleverne kan, og det kan man godt nogle gange savne i idræt... I for eksempel et badmintonforløb kan det godt være, at en elev rammer bolden godt to gange, men så resten af gangene rammer den helt skidt... Der er mange parametre, der skal holdes styr på i idræt, og det kan godt give et lidt mudret billede af eleverne... I matematik kan man

se, om de har svaret rigtigt eller forkert, hvilket er nemmere at forholde sig til” (bilag 6, S:18, L:32-41).

Tidligere i afsnit 1.1.3 blev det præsenteret, at et af bedømmelseskriterierne for eleven i idræt C er evnen til at arbejde selvstændigt og evnen til at indgå i samarbejdsrelationer (STX-bekendtgørelse, 2013). I forbindelse med dette kriterium antydes det i et studie, at der i idrætsskredse er tvivl om, præcis hvordan dette bedømmelseskriterium skal forstås (Schiørring, 2015). Forklaringen af dette kriterium vil ikke yderligere blive uddybet her, men studiet fremhæves for netop at pointere, at hvis idrætsskredse, herunder Gymnasielærerens Idrætsforening med formodede kyndige idrætsfaglige personer, kan fejlfortolke bedømmelseskriterierne i bekendtgørelsen, er det nært oplagt, at eleverne ligeledes fejlfortolker de forventninger, der er til dem i idræt C, og at de derved ikke ved, hvad de evalueres ud fra (Schiørring, 2015).

I et studie af Collier (2013) defineres evalueringen i idrætsundervisningen som brugen af information til at træffe en beslutning om elevens produkt og færdighed (Collier, 2013). I denne forbindelse fremhæves der i studiet, at underviserens evaluering angives til eleven i karaktergivningen, og at karakteren skal informere om elevens færdigheder (Ibid.). I forlængelse heraf antyder studiet, at der i idrætsfaget er flere forhindringer med hensyn til at evaluere eleverne. Hertil fremhæves, at det ofte foregår sådan, at en større samling af elever er spredt på et stort område, hvilket bevirker, at det kan være uoverskueligt for underviseren at observere og vurdere de enkelte elevers indsats (Ibid.).

De ovenstående afsnit indikerer, at formålene i idrætsundervisningen ikke er tydelige over for eleven, og det er heller ikke tydeligt på hvilken baggrund, eleven får sin karakter. Dette kan resultere i, at eleven bliver frustreret, når eksempelvis den tildelte karakter ikke stemmer overens med elevens forventning (Schiørring og Eriksen, 2013; Schiørring, 2015). Litteraturen indikerer endvidere, at evalueringsformen i idræt C fremstår som uformel i forhold til andre lande, da der primært evalueres ud fra underviserens iagttagelser og mavefornemmelse (TALIS, 2013, Schiørring og Eriksen, 2013; Schiørring, 2015; Svennberg, Mechbach, Redelius, 2015), hvilket vurderes at kunne resultere i, at underviseren blandt andet mangler evidens i sin evaluering og dertilhørende karaktergivning.

1.2 Implementering af afsluttende forløbstests

Ifølge Schiørring og Eriksen (2013) er en mulig løsning på ovenstående problematik blandt andet mere fokus på forløbsprøver og faglige mål i undervisningen. I forbindelse med dette er der flere andre studier, der understøtter denne opfattelse (Avery, 2012; López-Pastor et al., 2013; Ni Chróinin og Cosgrave, 2013; Tolgfors og Öhman, 2015). Studierne vil ikke blive uddybet her – nogle vil dog blive gennemgået i fremstillingens kapitel 3, hvor forskning inden for blandt andet testning vil blive præsenteret.

Implementering af forløbstests på Aalborghus Gymnasium

Følgende afsnit vil fokusere på den implementering af afsluttende forløbstests, der foretages på Aalborghus Gymnasium som tiltag i evalueringen af den enkelte elev. Her forsøges det at imødekomme den ovenstående præsenterede problematik, der vurderes at være i evalueringsmetoden i idrætsfaget på c-niveau.

I forlængelse af Schiørring og Eriksens anbefaling af mere fokus på faglige mål og forløbsprøver i idræt C (Schiørring og Eriksen, 2013), blev vi i dialog med en idrætsunderviser på Aalborghus Gymnasium gjort opmærksomme på, at han og en håndfuld andre idrætsundervisere på Aalborghus Gymnasium ligeledes anerkender den præsenterede problematik. Disse idrætsundervisere på Aalborghus Gymnasium har implementeret forløbstests som en del af deres evalueringsmetode de seneste par år i idrætsundervisningen. Grundlaget for denne implementering er, at der både fra skolen og fra den enkelte elev er et stadigt større behov for karakterer og beviser for, hvorfor eleven har fået netop den bestemte karakter, hvilken også stemmer overens med den præsenterede problemstilling anført af blandt andet Schiørring og Eriksen (2013).

I forbindelse med denne implementering afholdte vi et interview med en af underviserne på Aalborghus Gymnasium, hvor grundlaget for implementeringen blandt andet kommer til udtryk i følgende citat: *"...Det er i første omgang for at bevidstgøre over for eleven på hvilken baggrund, at eleven får sin karakter... Jeg tror, at mange er i tvivl om på hvilken baggrund, de har fået deres karakterer. Det har jeg oplevet tidligere, og det er derfor, jeg har valgt at gøre det. Det bliver meget tydeligt for dem, hvad det er, der evalueres i, og så er der ikke så meget at være i tvivl om... Mit umid-*

delbare indtryk er, at det bliver mere klart for dem, hvad de skal kunne...” (bilag 6, S:19, L:35). Denne implementering forholder sig derfor ligeledes til den tidligere præsenterede problemstilling, hvor det blev udtrykt, at eleverne ofte er i tvivl om baggrunden for den karakter, de tildeles.

I idræt C på Aalborghus Gymnasium implementerer man derfor afsluttende forløbstests i enkelte idrætsforløb for derved at imødekomme ovenstående problemstilling. Nedenstående *Boks 1 - Afsluttende forløbstests*, beskriver de afsluttende forløbstests på Aalborghus gymnasium.

Boks 1 - Afsluttende forløbstest

Her refereres til den implementerede forløbstest i idrætsundervisningen, som gælder ved eleverne i 1.id i et forløb på Aalborghus Gymnasium i perioden 18/09/15 – 09/10/15

- Testen anvendes i et *ultimate-forløb* og bruges afslutningsvis i forløbet
- Testen tager udgangspunkt i de faglige mål for forløbet, hvor eleverne viser deres faglige niveau
- De faglige mål er sat af underviseren i overensstemmelse med læreplanen for idræt C
- Underviseren noterer en karakter ved hver enkelt elev i de enkelte udvalgte øvelser
- Testen bruges som et led i underviserens evalueringsmetode og karakteren anvendes som en del af elevernes standpunktskarakterer og slutteligt i deres årskarakterer

Underviseren påpeger, at implementeringen af forløbstests som evalueringsværktøj både er for, at eleverne derved får en bedre idé om, hvad han forventer af dem, og samtidig for at han har et bedre forklaringsgrundlag, når eleven modtager sin karakter (bilag 6).

I forhold til den præsenterede problematik i idræt C og implementeringen af de afsluttende forløbstests noteres det, at der i STX-bekendtgørelsen står, at der i idræt C skal arbejdes med fysiske tests undervejs i idrætsforløbet (STX-bekendtgørelse, 2013). Dette indikerer, at tests i idrætsundervisningen allerede burde være et element i undervisningen. I forhold til at litteraturen indikerer, at eleverne er usikre på hvilket grundlag, de får deres karakterer, kan det formodes, at disse fysiske tests, der ifølge bekendtgørelsen skal indgå i undervisningen, generelt enten ikke anvendes som en del af bedømmelseskriterierne i en forløbstest, eller at det ikke fremgår tydeligt over for eleven, at de indgår som en del i bedømmelseskriterierne.

1.3 Motivation som specialets fokusområde

Nærværende speciale har taget afsæt i den implementering, der foretages på Aalborg-hus Gymnasium i idræt C. Hertil er der særligt blevet fokuseret på, hvordan eleverne motiveres i idrætsundervisningen ud fra denne implementering.

Baggrunden for valget af motivation som fokusområde vil i følgende afsnit blive præsenteret. Her vil det først blive beskrevet, hvilken generel betydning idrætsfaget har for de unges sundhed, hvortil det antydes, at netop motivationen er en vigtig faktor.

1.3.1 Idrætsfagets betydning for elevernes sundhed

Ifølge *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen, BEK nr. 776 26/06/2013*, er det centrale i idræt C den fysiske aktivitet (STX-bekendtgørelse, 2013). Dette stemmer overens med den generelle holdning til idrætsfaget; at idræt i skolen bidrager til at aktivere de unge til fysisk deltagelse (Beets et al., 2012; Biddle og Zahariadis, 2000; Papaioannou og Theodosiou, 2006). Et studie beskriver, at der overordnet er tre fordele ved at anvende idræt til at fremme fysisk aktivitet hos de unge; idrætsfaget er allerede en integreret del af de unges uddannelse, eleverne er i en alder, hvor der er stor sandsynlighed for, at de ændrer indstilling til det at være aktiv, og idrætsfaget tillader at kunne præsentere en bred vifte af forskellige idrætsaktiviteter (Duda, Ntoumanis, Standage 2006).

Netop den fysiske deltagelse i idrætsfaget kan siges at være hensigtsmæssig i forhold til de undersøgelser, der antyder, at den fysiske aktivitet er et af de essentielle ele-

menter, der kan sikre de unge en sund udvikling (Chen, 2013; Papaioannou og Theodosiou, 2006, Lonsdale et al., 2014).

I 2011 blev der på Den Skandinaviske Konsensuskonference fremlagt dokumentation for, at den fysiske aktivitet har en sammenhæng med en positiv læring, og at den samtidig kan stimulere en positiv udvikling af de følelsesmæssige og relationelle behov, som de unge har (KUNST, 2011). I et andet studie går man så langt, at man konkluderer, at idrætsfaget er en af de mest anerkendte kontekster til at udvikle de unges interesse for at være fysisk aktive i hverdagen (Hagger og Koka, 2013).

På baggrund heraf må det formodes, at faget idræt anses for at have stor betydning for elever i såvel folkeskolen som på gymnasiet.

Ovenstående giver et indtryk af, hvad det er, idrætsfaget kan, og der er en indikation af, at faget har en væsentlig betydning for de unges udvikling - både på de fysiske og på de mentale parametre.

1.3.2 Behovet for at belyse motivationen i idrætsundervisningen

I forhold til den præsenterede litteratur i afsnit 1.3.1 antydes det, at den fysiske aktive deltagelse i idrætsfaget har en væsentlig betydning for de unges sundhed. I den følgende litteratur antydes det, at det er motivationen, der er afgørende for denne deltagelse i idrætsfaget.

Behovet for at belyse motivationen i idrætsundervisningen skyldes blandt andet, at evalueringsformen resulterer i, at eleverne bliver frustrerede i idrætsundervisningen. Det vurderes, at denne frustration har en effekt på elevernes aktive deltagelse i idrætsundervisningen (Deci, Koestner, & Ryan, 2001; Schiørring og Eriksen, 2013). Vigtigheden af fokus på motivationen for idræt findes ligeledes relevant i forhold til den forskning, der indikerer, at der hos unge i alderen 13-15 år er et fald i den organiserede idrætsdeltagelse (Laub, 2013). Her konkluderes det, at de væsentligste årsager til, at de unge vælger idrætten fra, er manglende interesse, at idrætten findes kedelig, eller at de unge ikke har den fornødne tid (Ibid.). Dette indikerer, at motivationen for idræt har en betydning for, om de unge indleder i en aktivitet og fastholder den. Hertil skal det fremhæves, at motivationen for henholdsvis foreningsidrætten og for idræt i skolen kan være forskellig, da der må ses en forskel i, at det er frivilligt at deltage i foreningsidrætten, men at det derimod er obligatorisk at have idræt i skolen.

Flere studier beskriver motivationen som værende afgørende for elevernes fysiske aktivitet i idræt (Biddle og Zahariadis, 2000; Chen, 2013; Deci og Ryan, 2000b; Duda, Edmunds og Ntoumanis, 2006; Duda, Ntoumanis og Standage, 2006; Hagger og Koka, 2013; Lee et al., 2010; Lonsdale et al., 2014; Papaioannou og Theodosiou, 2006; Vallerand, 2007). I blandt andet Hagger og Koka (2013) anerkender man vigtigheden af fokus på motivationen i idrætsfaget. I dette studie fokuseres der på, hvilken indflydelse forskellige undervisningsadfærd har på elevernes motivation i idræt ved at anvende Deci og Ryans (2000b) SDT-model i undersøgelsen (Hagger og Koka, 2013). I denne forbindelse konkluderer de blandt andet, at negativ nonverbal feedback havde en negativ effekt på elevernes motivation, imens positiv, konstruktiv feedback, undervisning og instruktion havde en direkte og positiv effekt på elevernes motivation i idrætsundervisningen (Ibid.).

Hertil fremgår det af litteraturen, at det er forskelligt, hvilke faktorer der vurderes at være væsentlige at fokusere på. Dette fremgår af, at der ikke er en entydig teori, der forklarer motivation (Ajzen, 2011; Bandura, 1977; Deci og Ryan, 2000a; Biddle og Zahariadis, 2000; Elliot og Harackiewicz, 1996; Maslow, 1943; Vallerand, 2007). Ajzen (2011) arbejder med et begreb der hedder ”Theory of planned behaviour”, hvilket er en model, der forsøger at forudsige menneskelig social adfærd (Ajzen, 2011).

Deci og Ryan (2000b) arbejder med en model, de kalder ”Self-Determination Theory (SDT)”, hvor der tages udgangspunkt i, at vi har tre basale psykologiske behov; behovet for autonomi (selvbestemmelse), behovet for kompetence og behovet for tilhørsforhold (Deci og Ryan, 2000b). Herudfra inddeles motivationen i indre, ydre og amotiveret (Ibid.). Andre arbejder med, hvordan mennesket kan være motiveret af forskellige typer af målsætninger (Elliot og Harackiewicz, 1996; Biddle og Zahariadis, 2000). Vallerand (2007) har videreudviklet på Deci og Ryans (2000) model og udarbejdet en hierarkisk model af indre og ydre motivation i sport og fysisk aktivitet (HMIEM). Heri anvender Vallerand (2007) flere begreber fra SDT-modellen og tilføjer tre ekstra faktorer: globale faktorer (global effekt), kontekstuelle faktorer (såsom skole, fritid, interpersonelle relationer etc.) og situationelle faktorer. Dette er herved tre forskellige niveauer, som motivationen kan være påvirket af (Vallerand, 2007).

Ovenstående litteratur beskriver, at eleverne kan være motiverede af flere forskellige faktorer. Ifølge Hagger og Chatzisarantis (2007) vil forskellige metoder - herunder testning - have en effekt på, hvilke faktorer der motiverer eleven i idrætsundervisningen (Hagger og Chatzisarantis, 2007). Dette understøttes ligeledes i andre studier (Avery, 2012; Tolgfors og Öhman, 2015; Gillison, Standage, og Treasure, 2007).

Ud fra ovenstående perspektiver er der en indikation af, at flere elementer kan påvirke, hvad, det præcis er, der motiverer eleverne. Herudfra kan det antages, at den afsluttende forløbstest ligeledes kan have en indflydelse på, hvilke faktorer der motiverer eleverne. Det findes derfor relevant at fokusere på, hvordan eleverne i idræt C på Aalborghus Gymnasium motiveres ved implementeringen af disse forløbstests (jf. boks 1).

1.4 Sammenfattende afsnit

Nærværende kapitel har givet indblik i, at litteraturen fremhæver, at evalueringsmetoden, der anvendes i idræt C på det almene gymnasium, fremstår uformel og ustandardiseret. Litteraturen antyder, at dette kan have betydning for både eleverne og for underviseren i idrætsundervisningen. Kapitlet har belyst, hvordan der ifølge bekendtgørelsen skal evalueres i idræt C samt præsenteret en sammenligning mellem nogle af de øvrige fag i gymnasiet. Dette blev dernæst anvendt til at belyse, hvilke problematikker der vurderes at være ved evalueringsformen i idræt C (STX).

Kapitlet har desuden fremhævet, at der i specialet er valgt at fokusere på motivationen med afsæt i de implementerede afsluttende forløbstests, der foretages på Aalborghus Gymnasium, hvortil baggrunden for dette fokusområde er blevet præsenteret.

Følgende kapitel omhandlende fremstillingens problemstilling og problemformulering vil yderligere forholde sig til ovenstående tiltag og derunder forsøge at indsnævre et eventuelt problemfelt.

Kapitel 2 Problemstilling og problemformulering

Følgende kapitel vil indledningsvist præsentere den relevante problemstilling, som nærværende undersøgelse udspringer fra. Herefter vil problemstillingen blive indsnævret til problemafgrænsningen, hvori der vil blive givet et indblik i, hvad undersøgelsen har haft til formål at finde svar på. Herunder vil problemformuleringen og de dertilhørende undersøgelsesspørgsmål blive præsenteret. Disse undersøgelsesspørgsmål er anvendt i forsøget på at besvare undersøgelsens formål.

2.1 Problemstilling

Ifølge litteraturen er den anvendte evalueringsform i idræt C problematisk, da det fremgår, at eleverne bliver frustrerede over den karakter, de får, da de blandt andet ikke ved, hvad der forventes af dem i idrætsundervisningen (TALIS, 2013; Kirkegaard og Friis, 2015; Schjørring & Eriksen, 2013). I forlængelse heraf anbefaler rapporten af TALIS (2013), at man i idrætsundervisningen i større grad gør brug af standardiserede tests for derved at evaluere eleverne i undervisningen på baggrund af mere dokumentation.

Relevansen for fokus på evalueringsmetoden i idræt pointeres i et studie, hvor der sættes fokus på idrætsfagets status i folkeskolen. Her antydes det, at evalueringen af elevernes udbytte i idræt er værd at investere i (Munk & Von Seelen, 2012). De mener, at eleverne blandt andet bliver bevidste om egen læring og om, hvorfor de skal have idræt. Derudover anfører studiet af Munk & Von Seelen (2012), at det vil motivere eleverne, såfremt der investeres mere i evalueringen i idrætsundervisningen (Munk & Von Seelen, 2012).

I forbindelse med dette findes det nærliggende at fokusere på det tiltag, som tidligere blev nævnt i afsnit 1.2. Her fremgik det, at man på Aalborghus Gymnasium inden for de sidste par år har forsøgt i enkelte forløb i idrætsundervisningen at implementere afsluttende forløbstests, da man, som præsenteret i litteraturen, mente, at det er problematisk, at eleverne ikke er klar over, hvad der forventes af dem, og at eleverne derfor ikke er bevidste om, hvad de får karakterer for (Schjørring & Eriksen, 2013).

Dette tiltag er et forsøg på at imødekomme den problematik, der menes at være i den typiske evalueringsmetode. Hertil findes det særligt interessant at fokusere på denne implementering, da den foretages i idrætsundervisningen på C-niveau, hvori den

uformelle evaluering vurderes at være mere fremtræden end andre fag i gymnasiet set i forhold til perspektivet fra TALIS (2013) og Schiørring & Eriksen (2013).

2.2 Problemafgrænsning

En underviser fra Aalborghus Gymnasium & HF har valgt at implementere forløbstests i en 1.g-klasse for blandt andet at kunne anvende resultaterne i sin evaluering af eleverne. Som nævnt i afsnit 1.2, implementeres denne type forløbstests for både at imødekomme problematikken ved elevens forvirring omkring en given karakter, men samtidig også for at underviseren har et bedre forklaringsgrundlag. Denne implementering kan derfor være et muligt svar på den problemstilling, der vurderes at være ved evalueringsformen, da den som tidligere anført tolkes som værende uformel og utilstrækkelig.

Nærværende speciale har taget udgangspunkt i den implementering af forløbstests, der foretages på Aalborghus Gymnasium i idræt C. Hertil er der i specialet blevet fokuseret på, hvordan eleverne motiveres i idrætsundervisningen ud fra denne implementering.

Interessen for elevernes motivation i idrætsundervisningen kan refereres til det tidligere afsnit 1.3.2. Her blev det blandt andet pointeret, at det er essentielt, at eleverne er motiverede for at deltage fysisk i idrætsundervisningen. Derudover blev det anført, at forskning antyder, at der er et fald i den idrætsorganisatoriske deltagelse, og at det primært skyldes en manglende motivation for idræt (Laub, 2013). Hertil er der ifølge Schiørring & Eriksen (2013) og TALIS (2013) en indikation af, at eleverne påvirkes negativt i idrætsundervisningen, da den nuværende evalueringsform i idræt C beskrives som værende uformel og ustandardiseret i forhold til læreplanen. Denne frustration kan som tidligere nævnt have en effekt på elevernes deltagelse i idrætsundervisningen.

Ud fra den præsenterede litteratur i introduktionen og ovenstående fandtes det i nærværende speciale derfor relevant at fokusere på, hvordan eleverne motiveres i idrætsfaget ved implementeringen af den afsluttende forløbstest for derved at kortlægge på hvilken måde, eleverne motiveres ved denne type idrætsforløb.

Der blev i specialet taget udgangspunkt i én enkelt 1.g-klasse på Aalborghus Gymnasium, hvor ovenstående implementering har fundet sted. Undersøgelsen har vedrørt et ultimate-forløb fordelt over 4 undervisningsgange. I specialets undersøgelse er der ikke blevet fokuseret på, om eleverne blev mere eller mindre motiverede som følge af forløbstestene. Der er derimod blevet fokuseret på *hvilken måde*, hvorpå eleverne blev motiveret, samt hvilke andre faktorer der har betydning for eleverne i idrætsundervisningen ved implementeringen af disse forløbstests. Hertil er der indledningsvist i diskussionen af dette blevet foretaget en analyse af idrætsunderviserens didaktiske overvejelser i forløbet, og slutteligt er der foretaget en sammenligning af disse overvejelser med elevernes opfattelser af den afsluttende forløbstest.

2.3 Problemformulering

Nærværende speciales problemformulering:

På hvilken måde motiveres gymnasieelever i idrætsundervisningen på C-niveau ved implementering af afsluttende forløbstests, og hvorvidt opfyldes underviserens hensigt ved denne implementering?

2.3.1 Undersøgelsesspørgsmål

Følgende undersøgelsesspørgsmål har fungeret som grundlag for den overordnede problemformulering. Besvarelsen af disse spørgsmål vil undervejs i specialet fremgå i form af delkonklusioner til de enkelte undersøgelsesspørgsmål. De fire delkonklusioner er slutteligt blevet sammenfattet i den endelige konklusion (jf. kapitel 9) for herefter at besvare specialets problemformulering.

1. Hvilken betydning har karakterer, evaluering og tests for motivationen i idrætsfaget ifølge litteraturen?
2. Hvilke didaktiske overvejelser har underviseren ved indførelsen af afsluttende forløbstests, og hvad er hensigten herved?
3. Hvilke faktorer er motiverende for eleverne i idrætsundervisningen ved indførelsen af afsluttende forløbstests?
4. Hvorvidt opfyldes underviserens hensigt med den afsluttende forløbstest i forhold til elevernes oplevelse?

2.4 Begrebsafklaring

I forhold til nærværende speciale hvor der har været et ønske om at undersøge på hvilken måde, gymnasieeleverne motiveres i idrætsundervisningen på c-niveau, er det fundet relevant at afklare hvilken opfattelse, vi har af begrebet *motivation*. Følgende afsnit vil derfor definere begrebet *motivation*. En kortlægning af begrebet har været essentiel for specialets videre undersøgelse, idet denne definition har været udgangspunktet og ikke mindst bestemmende for den måde og det perspektiv, som vi opfatter begrebet på.

2.4.1 Motivation

Følgende beskrivelse af motivation vil tage udgangspunkt i Schunk, Pintrich & Meece (2008). Dette skyldes, at flere studier antyder, at netop denne definition er anerkendt og anvendt i et bredt omfang, når motivation i uddannelsesfeltet skal beskrives (Chen & Shen, 2004; Chen, Chen, & Zhu, 2012; Carreira, 2011). Følgende citat beskriver motivationsbegrebet og udspringer fra en artikel af Sharaabi-Naor, Kesner & Shwartz (2014). Beskrivelsen fra denne kilde tager udgangspunkt i Schunk, Pintrich & Meece (2008), og det er således denne definition, der har været udgangspunktet i nærværende speciale:

”Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained - Motivation is a process rather than a product. As a process, we do not observe motivation directly but rather we infer it from actions (e.g., choice of tasks, effort, and persistence) and verbalizations (e.g., «I really want to work on this»). Motivation involves both physical and mental activity. Physical activity entails effort, persistence, and other overt actions. Mental activity includes such cognitive actions as planning, rehearsing, organizing, monitoring, making decisions, solving problems, and assessing progress.”
(Sharaabi-Naor, Kesner & Shwartz, 2014. s.101-102)

Ud fra ovenstående beskrivelse, har vi tolket motivation som værende den proces, hvor målrettet aktivitet igangsættes og vedholdes. Motivation er herved en proces frem for et produkt, og det er således ikke en proces, der kan observeres direkte. Motivation udledes ud fra handlinger (eksempelvis valg af opgaver, indsats og vedholdende), samt verbalisering - altså hvor individet sætter ord på sine oplevelser og fø-

lelser. Motivation omhandler hertil også en fysisk og mental del, hvor den fysiske del indebærer indsats, vedholdenhed og andre handlinger. Den mentale del omhandler de kognitive handlinger - eksempelvis planlægning, øvelse, organisering, løsning af problemer og beslutningstagen (Sharaabi-Naor, Kesner & Shwartz, 2014). Ud fra denne definition er det derfor ikke muligt at observere motivation direkte, og vi har derfor i undersøgelsen forsøgt at fortolke på hvilke tegn der har været på motivation.

2.5 Sammenfattende afsnit

I det ovenstående er specialets valgte problemstilling blevet præsenteret. I forlængelse heraf er problemstillingen indsnævret til nærværende undersøgelses problemfelt. Slutteligt er det anført, hvilken problemformulering og undersøgelsesspørgsmål, der er arbejdet ud fra i undersøgelsen.

Det følgende kapitel vil præsentere den litteratur, der er anvendt ved besvarelsen af første undersøgelsesspørgsmål. Den valgte litteratur har samtidig understøttet relevansen af nærværende speciale.

Kapitel 3 Motivation i idrætsfaget

I forlængelse af specialets problemformulering vil følgende kapitel præsentere, hvad flere studier har anført om karakterer, evaluering, tests og motivation i idrætsundervisningen. Dette vil hertil også bidrage til at understøtte relevansen af nærværende speciale, hvis omdrejningspunkt er en undersøgelse af implementeringen af afsluttede forløbstests som evalueringsmetode i idrætsfaget suppleret med en undersøgelse af på hvilken måde, eleverne motiveres i et sådan forløb. Følgende kapitel vil herved forsøge at besvare specialets første undersøgelsesspørgsmål: Hvilken betydning har karakterer, evaluering og tests for motivationen i idrætsfaget ifølge litteraturen?

3.1 Karakterer og motivation i idrætsfaget

Følgende afsnit vil belyse nogle af de faktorer, som ifølge litteraturen motiverer eleverne i idrætsfaget. Dernæst vil karakterens betydning udfoldes, hvortil belønning og karakterens eventuelle indflydelse på motivationen i idræt præsenteres.

3.1.1 Hvilke faktorer kan være motiverende for eleverne i idræt?

Der skelnes ofte mellem den eksternt stimulerende og den indefra kommende motivation, hvorunder der opstilles forskellige faktorer tilhørende hver kategori (Deci og Ryan, 2000a, Lee et al., 2010; Vallerand, 2007). Som tidligere nævnt i introduktionen, arbejder blandt andet Deci og Ryan (2000a) med faktorer som tilhørsforhold, autonomi og kompetencer, og hvordan disse hænger sammen med den indre, ydre og amotivation (Deci og Ryan, 2000a). I denne forbindelse beskriver undersøgelser, at den ydre motivation er essentiel i forhold til initiationen af en aktivitet, og den indre motivation er essentiel for, at man ikke stopper igen (Ryan et al., 1997; Ntoumani og Ntoumanis, 2006). Et studie konkluderer i forlængelse hertil, at hvis eleverne undervises i et miljø, der understøtter den indre motivation og elevernes målsætninger, har det en positiv effekt på motivationen (MacNamara et al., 2011)

For at elever bliver motiverede til at deltage aktivt i idrætsundervisningen, beskriver et studie af Alderman, Beighle, og Pangrazi (2006), at det væsentlige er kvaliteten af forløbet og underviserens evne til at fremme en positiv oplevelse i idrætsundervisningen (Alderman, Beighle, og Pangrazi, 2006). I studiet af Alderman, Beighle og Pangrazi (2006) var formålet at belyse forskellige motivationsteoriens anbefalinger for

idrætsunderviseren og hertil hvilke forskellige strategier, der kan bruges til at fremme motivationen i idrætsundervisningen. De pointerer i den forbindelse, at de har identificeret tre nøglefaktorer i motivationen for idræt; den indre motivation, øget kompetencefølelse og at skabe et miljø, der fremmer læringsorienterede målsætninger (Ibid.). Til disse nøglefaktorer beskrives flere strategier, som underviseren med fordel kan anvende for at fremme faktorerne. Disse strategier er blandt andet, at eleverne skal have rigeligt med tid til at øve opgaverne, have positiv instrueret feedback og slutteligt, at man som underviser skal fremhæve elevens personlige udvikling (Alderman, Beighle, og Pangrazi, 2006).

Nogle studier beskriver, at motivation påvirkes af elevens oplevelse af selvbestemmelse og følelse af et passende kompetenceniveau samt relationen til andre i undervisningen (Deci og Ryan, 2007a; Duda, Ntoumanis og Standage, 2006; Shen, 2014; Vallerand, 2007). I studiet af Shen (2014) fremhæves betydningen af fokus på elevernes oplevelse af selvbestemmelse og følelse af et passende kompetenceniveau samt relationen til andre i undervisningen, og man anerkender i dette studie, at elevernes motivation påvirkes af disse (autonomi, kompetence, tilhørsforhold). Dette ses ved, at man i studiet anvender ”Self-Determination Theory” af Deci og Ryan (2000a) samt HMIEM-modellen af Vallerand (2007) til at belyse, hvilke faktorer der var motiverende (Shen, 2014). I studiet af Shen (2014) undersøgte man, hvordan elevens fysiske erfaringer fra organiseret idræt (idrætsforeninger) påvirkede elevernes motivation i idrætsundervisningen. (Ibid.). Studiet konkluderer blandt andet, at både autonomi, tilhørsforhold og kompetence er en del af elevernes motivation samt at de elever, der deltog i organiseret idrætsaktiviteter uden for skolen, udviste en generelt højere motivation i idrætsundervisningen (Ibid.).

Målsætningens betydning for motivation

Andre studier arbejder med, hvordan forskellige typer af målsætninger motiverer eleverne i idrætsfaget (Biddle og Zahariadis, 2000; Chen, 2013; Elliot, Murayama og Pekrun, 2011, Lee et al., 2010). Chen (2013) beskriver motivation i sin undersøgelse som værende dér, hvor der i den mentale proces opstilles og opnås målsætninger (Chen, 2013).

I studiet af Biddle og Zahariadis (2000) arbejdes der med det udtryk, der hedder ”Participation Motives” (deltagelsesmotiver), hvilket må forstås som at udgøre elevens begrundelse og motiv for at deltage i en fysisk aktivitet (Biddle og Zahariadis, 2000; Ingledew og Markland, 2007). Hertil undersøgte Biddle og Zahariadis (2000) sammenhængen mellem elevernes motiver for at deltage i idræt, og hvilke typer af målsætning, de havde. Via spørgeskemaet ”Participation Motivation Questionnaire (PMQ)” konkluderede de blandt andet, at de faktorer, der var vigtige for eleverne, var glæde, kondition, venskab, holdatmosfærer, status og anerkendelse (Biddle og Zahariadis, 2000). Hertil konkluderede de, at der var en klar sammenhæng mellem opgaveorienterede målsætninger og indre motivation, som de beskriver som elevens oplevelse af glæde, holdatmosfære og venskab. Derudover blev det anført, at egoorienterede målsætninger var associerede med eksterne former for motivation, som, de beskriver, er elevens oplevelse/behov af/for status og anerkendelse (Ibid.). I forlængelse af studiets resultater anbefaler de, at man bør fremme opgaveorienteret miljø i undervisningen for at øge motivationen hos eleverne (Ibid.).

I studiet af Lee et al., (2010) præsenteres to forskellige målsætninger, hvor det ene er lærings- og opgavemål, hvorved eleven er fokuseret på at udvikle eksempelvis nye færdigheder eller at opnå en dybere forståelse i processen mod målet. Det andet er ego- og præstationsmål. Her er det centrale mål blandt andet, at eleven oplever at klare en opgave bedre end andre (Lee et al., 2010). I forbindelse med denne undersøgelses resultater konkluderes det, at hvis motivationen for engagement i undervisningen skal øges, bør undervisningen opfordre eleverne til både at fastsætte læringsmål og præstationsmål (Ibid.).

3.1.2 Belønning og karakterens indflydelse på motivation i idrætsfaget

I et studie af Deci, Koestner & Ryan (2001) undersøges effekten af to forskellige typer belønning på den indre motivation: ”Verbal Rewards (Verbale belønninger)” og ”Tangible Rewards (Håndgribelige belønninger)” (Deci, Koestner, & Ryan, 2001). De verbale belønninger beskrives som værende positiv feedback, hvor de håndgribelige belønninger, der anvendes, beskrives som materielle belønninger (eksempelvis penge eller præmier) og symbolske belønninger (trofæer, karakterer, bedste spillerpræmie etc.). Ifølge studiet af Deci, Koestner & Ryan (2001) har disse belønninger to aspekter, hvor det ene er, at de kan være *informerende*, og det andet er, at de kan være *kontrollerende*. I studiet beskrives det, at de informerende belønninger fremmer

oplevelsen af kompetence og derved øger den indre motivation, samt at de kontrollerende belønninger fremmer oplevelsen af, at man bliver eksternt påvirket, hvilket underminerer den indre motivation (Deci & Ryan, 2007a; Deci, Koestner, & Ryan, 2001). Til at undersøge ovenstående anvendte de en metaanalyse (en analyse af tidligere empiriske undersøgelser af et fænomen) af 128 studier (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Deci, Koestner & Ryan, 2001). I studiet af Deci, Koestner & Ryan (2001) konkluderes det, at de håndgribelige belønninger er kontrollerende, og at de derved underminerer tilstedeværelsen af den indre motivation hos den enkelte i undervisningen (Deci, Koestner, & Ryan, 2001), hvilket ifølge Ryan et al. (1997) og Ntoumani & Ntoumanis (2006) kan være problematisk i forhold til elevens motivation for aktiviteten på længere sigt (Ryan et al., 1997; Ntoumani & Ntoumanis, 2006). Hertil konkluderer de, at de verbale belønninger havde en tendens til at øge den indre motivation (Deci, Koestner, & Ryan, 2001).

I forlængelse af studiets konklusion anbefaler de, at man i undervisningen ikke fokuserer på belønninger til at motivere eleverne, men at man i stedet bør fokusere på at fremme den indre motivation ved eksempelvis at give eleven mulighed for selvbestemmelse og samtidig sørge for, at opgaver er udfordrende på en optimal måde (Deci, Koestner, & Ryan, 2001).

Ifølge Chen (2013) er børns adfærd generelt kontrolleret af eksterne faktorer - såsom de undervisere, de har i timerne (Chen, 2013). Ifølge Chen (2013) har folkeskolerne og gymnasier generelt en struktur, der fremmer et kontrollerende miljø, hvilket typisk resulterer i, at eleverne er motiverede af eksterne faktorer, og at eleverne motiveres af forventningen om en belønning - eksempelvis karakteren (Chen, 2013). Hertil beskrives det, at selvom denne type kontrollerende miljø eksternt motiverer eleverne, hjælper det eleverne med at opnå de forventninger, der er til dem i skolen (Ibid.). Det fremhæves, at når eleverne i skolen ikke er indre motiverede, (eksempelvis i form af interessen for et emne), er deres motivation afhængig af de eksternt regulerende processer (eksempelvis underviseren eller karakteren) (Ibid.).

I et studie af Barkoukis et al., (2014) undersøgte man sammenhængen mellem elevens motivation i idræt og den karakter, de opnår i idrætsundervisningen. I undersøgelsen målte man på, om eleverne fik bedre karakterer, når de var mere motiverede, samt hvilke faktorer der betød, at de var mere motiverede (Barkoukis et al., 2014). De på-

peger hertil, at det specielt er interessant at undersøge eleverne i idræt, da der typisk er en stor variation i deres fysiske kompetence, idet flere dyrker organiseret idræt uden for skolen, hvilket, de mener, både kan have en effekt på elevens motivation og opnåelse i idrætsundervisningen. Undersøgelsen strakte sig over en 3årig periode, hvor man undersøgte 354 elever (alder: 12-14) fra en græsk high school (Ibid.). Til undersøgelsen anvendte man idrætstilpassede spørgeskemaer af "Self-Regulation Questionnaire" og "Academic Motivation Scale". Ud fra spørgeskemaerne målte de blandt andet på den indre motivation ved forskellige typer af spørgsmål - eksempelvis "*Fordi det er sjovt*" (Ibid.). Hertil skulle eleverne på en skala fra 1-7 angive, hvor enige i de var i udsagnene. (Ibid.). Studiet konkluderer blandt andet, at eleverne var mere motiverede, når idrætsundervisningen understøttede elevernes selvbestemmelse, og at dette resulterede i, at de fik bedre karakterer (Ibid.), samt at kontrollerende regulering på motivationen havde en negativ effekt (Ibid.). I studiet påpeges hertil, at fremtidig forskning burde fokusere på sammenhængen mellem motivationen i idræt og kriterierne for karaktergivning (Ibid.).

I studiet af Duda, Ntoumanis, og Standage (2006) undersøgte man ligeledes forholdet mellem elevernes motivation og den bedømmelse, de fik af deres idrætsunderviser (Duda, Ntoumanis, & Standage, 2006). Her undersøgte man 394 elever i alderen 11-14 år fra en Britisk "*secondary school*". I undersøgelsen tog man udgangspunkt i elementerne fra SDT modellen af Deci og Ryan (2000a) (Duda, Ntoumanis, & Standage, 2006; Deci & Ryan, 2000a). Her udfyldte eleverne et spørgeskema, hvori der indgik spørgsmål med afsæt i SDT-modellens tre basalpsykologiske behov (autonomi, tilhørsforhold, og kompetence). I undersøgelsen konkluderede man, at elever, der indgik i autonomistøttende miljøer, oplevede en større fornemmelse af autonomi, kompetence og tilhørsforhold, samt at dette havde en positiv sammenhæng med idrætsunderviserens bedømmelse (Duda, Ntoumanis, & Standage, 2006).

3.2 Evaluering og tests indflydelse på motivation i idrætsfaget

Følgende afsnit vil præsentere relevante studier, der forholder sig til, hvordan testning blandt andet anvendes i evalueringen af eleverne, og hvilken indflydelse de kan have på motivationen. Hertil vil det blive præsenteret, hvordan et studie anvender forløbsprøver som en del af evalueringen i gymnasiet i idræt C.

3.2.1 Tests som en del af evalueringen i idrætsfaget

I forbindelse med tests i idrætsundervisningen antyder et studie af Kozub og Hodge, (2014), at man ved hjælp af skriftlige tests kan dokumentere, hvor meget eleven har forstået af indholdet i undervisningen (Kozub & Hodge, 2014). I studiet beskrives det, hvordan de skriftlige tests kan anvendes i evalueringen af elevens standpunkt. De påpeger hertil, at der kan være en problematik ved, at eleven eventuelt har svært ved at formulere sig skriftligt (Ibid.), hvilket kan resultere i, at elevens karakter ikke afspejler elevens egentlige viden i idrætsfaget. Ud fra dette kan det antages, at eleverne herved vil blive frustrerede, da karakteren dermed ikke stemmer overens med elevens opfattelse af sin egen indsats i timerne (Schiørring & Eriksen, 2013).

Ifølge Avery (2012) skal der i idrætsundervisningen fokuseres på at bestemme en vis standard for, hvordan man eksempelvis måler elevernes udvikling (Avery, 2012). For at vurdere om eleverne opfylder formålet i de enkelte aktiviteter og for at holde en ensartet standard i idrætsundervisningen på skolen, er der brug for at måle elevernes udvikling ved at indsamle dokumentation (Ibid.) Det fremhæves, at hvis der mangler standard i undervisningen, mister eleverne fokus på, hvad der er formålet i idrætsundervisningen (Ibid.). I studiet anbefales det derfor, at man anvender individuelle elev-rapporter, som ifølge Avery (2012) vil fremme elevernes motivation til at udvikle deres kompetencer (Ibid.). I forlængelse heraf konkluderer en anden undersøgelse af Chrónin og Cosgrave (2013), at man ved brugen af evalueringsstrategier kan øge kvaliteten af undervisningen ved, at der bliver mere fokus på aktiviteterne i undervisningen (Chrónin & Cosgrave, 2013). Dette fandt de blandt andet ud af ved at observere undervisning i folkeskolen, hvor de fik fem idrætsundervisere til at implementere evalueringsværktøjer (blandt andet notering af øvelser i undervisningen) (Ibid.).

I forlængelse heraf antyder et studie af Mercier og Doolittle (2013), at den nutidige tendens i idrætsfaget er, at man forsøger at implementere flere fysiske tests til brug for evalueringen af eleverne (Mercier & Doolittle, 2013). Hertil påpeger dette studie, at dette kan være problematisk, da udfaldet i testene er påvirket af flere faktorer, som underviseren ikke kan kontrollere - heriblandt hjemmehjælp, en elevs helbred og elevens tilgang til skolerelaterede redskaber (Ibid.). Hertil påpeges det i studiet, at de fysiske tests særligt er problematiske, da de er standardiserede og kun giver et øjebliksbillede af elevens kunnen og altså ikke et helhedsbillede af eleven (Ibid.). I stu-

diet anbefaler de, at man i stedet anvender flere forskellige typer tests - herunder fysiske (Ibid.). Dertil angiver de forslag til måling og tests, hvilket deriblandt er en logbog over deres aktivitet i fritiden, som skal underskrives af deres forældre som dokumentation. Hertil flere skriftlige tests omkring viden i idrætsfaget (bl.a. motorisk kontrol, sport og fysisk aktivitet) samt observationer foretaget af idrætsunderviseren med fokus på personlig og social adfærd hos eleven i aktiviteterne (Ibid.).

3.2.2 Forsøg med forløbsprøver i gymnasiet

I forlængelse af Andreas Schiørring og Morten Eriksens masterafhandling, som tidligere er præsenteret i afsnit 1.1. (Schiørring & Eriksen, 2013), valgte Gymnasieskolernes Idrætslærerforening (GI) i samarbejde med Andreas Schiørring at foretage et evalueringsforsøg med forløbsprøver på idræt C på STX-uddannelserne. Formålet med undersøgelsen var, at forløbsprøverne skulle tydeliggøre de faglige mål og bedømmelseskriterier, så eleverne blev mere bevidste om fagligheden, læringen og bedømmelsesgrundlaget i idrætsfaget (Schiørring, 2015). Rammerne for forsøget var, at idrætsunderviseren til hvert forløb tydeligt skulle i talesætte de faglige mål samt implementere en afsluttende forløbsprøve i de længere forløb, der var i skoleåret. (Ibid.). Argumentet for at anvende de afsluttende forløbsprøver var, at underviseren typisk blot iagttager i idrætsundervisningen og giver karakterer ud fra sin mavefornemmelse (Ibid.). Forsøget strakte sig over et år, og deres empiri blev indsamlet via spørgeskemaer fra eleverne og skriftlige vurderinger fra idrætslærerne fra tre forskellige gymnasier (100 svar og 7 vurderinger). I deres undersøgelse konkluderer de, at eleverne oplevede en større grad af faglighed og læring, samt at de nu besad en større viden om grundlaget for karaktergivningen. Endvidere konkluderer de, at eleverne ikke oplevede mindre bevægelsesglæde i idrætsfaget (Schiørring, 2015).

3.3 Delkonklusion

Følgende delkonklusion vil forsøge at konkludere på specialets første undersøgelses-spørgsmål: *Hvilken betydning har karakterer, evaluering og tests for motivationen i idrætsfaget ifølge litteraturen?*

Ovenstående kapitel har ved at præsentere en række forskellige studier forsøgt at belyse, hvad forskningen har dokumenteret på forskellige områder inden for idrætsun-

dervisningen. Ud fra det faktum, at motivationen kan opdeles i flere forskellige områder, er det derfor væsentligt at anerkende, at de enkelte elevers motivation for og i idrætsfaget kan være forskellige. Hertil kan det konkluderes, at litteraturen antyder, at noget af det, der grundlæggende motiverer eleverne i idrætsundervisningen, er, at de oplever en følelse af relationer samt oplever at besidde medbestemmelse i undervisningen. Litteraturen antyder her, at motivationen kan opdeles i indre og ydre motivation, hvor den ydre beskrives som essentiel for at initiere i en aktivitet, og den indre er essentiel for, at man ikke stopper aktiviteten. Litteraturen antyder derudover, at eleverne motiveres af flere typer målsætning, samt at undervisningen bør fremme opgaveorienteret miljø, da dette understøtter den indre motivation. Ydermere vurderes det ud fra litteraturen, at elever påvirkes af belønning og karakterer. Hertil beskriver litteraturen, at verbale belønninger som eksempelvis positiv feedback har en informerende effekt og derved en positiv effekt på elevernes motivation, samt at håndgribelige belønninger som eksempelvis karakterer har en kontrollerende effekt, hvilket kan underminere den indre motivation.

Endvidere antyder litteraturen, at hvis eleverne ikke er indre motiverede i idrætsundervisningen, er deres motivation afhængig af de eksterne reguleringer - eksempelvis karakteren og/eller underviseren. I forhold til tests i idrætsundervisningen, antyder litteraturen, at det er nødvendigt, at der er en vis standard i den måde, hvorpå man anvender tests, og at de tests, man anvender, kan bidrage til mere struktur og tydeliggørelse af de faglige mål i undervisningen. Endvidere antyder litteraturen, at der er en tendens til at bruge fysiske tests, hvilket ifølge litteraturen kan være problematisk, da dette kun giver et øjebliksbillede af elevens kunnen.

Kapitel 4 Forskningsdesign og præsentation af case

Følgende kapitel vil gennemgå specialets forskningsdesign, som udgøres af det kvalitative forskningsfelt og det teorifortolkende casestudie. Hertil vil valg af case og beskrivelsen af denne blive præsenteret. Slutteligt vil undersøgelsens metodiske fremgang og forløbet med den udvalgte case kort blive præsenteret.

4.1 Valg af casestudie som forskningsdesign

Ved besvarelsen af specialets problemformulering er fænomenologien og hermeneutikken blevet anvendt som den videnskabsteoretiske tilgang. Ud fra undersøgelsens formål er fænomenologien blevet anvendt i empiriindsamlingen og analysen heraf for at beskrive på hvilken måde, den enkelte elev motiveres i idrætsundervisningen ud fra elevens eget perspektiv (Finlay, 2013). Hermeneutikken er blevet anvendt i analysen af empirien, hvor der er blevet fortolket på elevernes udsagn (Brown, Halloway & Jones, 2013). En uddybning og begrundelse for dette videnskabsteoretiske valg vil fremgå af kapitel 6.

I overensstemmelse med denne videnskabsteoretiske tilgang er det i specialet besluttet at arbejde inden for det kvalitative forskningsfelt, hvorunder det kvalitative casestudie er valgt som forskningsdesign (Antoft & Salomonsen, 2007). Dette skyldes, at casestudiet anerkendes som et forskningsdesign, hvor det observerede fænomen udfoldes i en kontekst og et bestemt miljø (Ibid.). Casestudiet findes derfor relevant i forbindelse med undersøgelsens forsøg på at beskrive fænomenet motivation hos eleverne i idrætsundervisningen. Det kvalitative casestudie er endvidere kendetegnet ved, at det giver en dybdegående undersøgelse af, hvordan individer opfatter og handler i kontekster (Maaaløe, 2002), hvilket vurderes væsentligt i forhold til undersøgelsesformål, da formålet netop er at få elevernes beskrivelse af deres oplevelse.

Under det kvalitative casestudie tog vi afsæt i det teorifortolkende casestudie (Antoft & Solomonsen, 2007). Dette blev valgt, da der i nærværende speciale er blevet arbejdet ud fra en induktiv tilgang, hvor der er blevet taget udgangspunkt i empirien frem for et teoretisk afsæt, hvilket kendetegner det teorifortolkende casestudie (Ibid.). I specialet fungerede teorien indledningsvist som struktur og rammevalg af undersøgelsens problemfelt, og dernæst anvendtes teorien i fortolkningen af den indsamlede

empiri (Ibid.). Casestudiet har herefter forsøgt at generere ny empirisk viden på undersøgelsens problemfelt, hvilket kendetegner denne type case (Ibid.). Den teori, der er valgt til diskussionen af empirien, bliver derved først vurderet relevant i fortolkningen af empirien. Dette findes væsentligt, for at eventuel relevant teori derved ikke bliver udelukket inden den empiriske fortolkning.

4.2 Præsentation af specialets case

Idrætsholdet, der er valgt, vil være anonymiseret i specialet, hvorfor betegnelsen ikke vil være angivet korrekt. Idrætsholdet vil i specialet være præsenteret som 1.id. I forhold til underviseren er det blevet godkendt af Kasper Sørensen at anvende hans rigtige navn.

Da specialets problemformulering er formuleret ud fra det tiltag, der er blevet indført på Aalborghus Gymnasium, findes det oplagt at vælge en klasse på dette gymnasium, og i nærværende case blev det derfor besluttet at tage udgangspunkt i en 1.g-klasse på Aalborghus Gymnasium.

1.id blev valgt i dialog med holdets idrætsunderviser, Kasper Sørensen. Et af kriterierne i forhold til besvarelsen af specialets problemformulering var, at klassen skulle have idrætsundervisning på C-niveau. Derudover skulle de være i et forløb, hvor der anvendtes afsluttende forløbstests i henhold til den måde, som underviseren typisk implementerer disse. Det blev vurderet, at 1.id opfyldte disse kriterier, og derfor fandtes holdet at være repræsentativt ved besvarelsen af fremstillingens problemformulering.

Det pågældende idrætshold, som specialets case har taget udgangspunkt i, er sammensat af to klasser; 8 deltagere fra 1.i og 9 deltagere 1.d. De 17 deltagere var i alderen 16-17 år fordelt på 6 drenge og 11 piger.

I empiriindsamlingen blev idrætsholdet observeret over 4 gange i et såkaldt *ultimateforløb*. Rammerne og øvelserne, som underviseren anvendte i de 4 undervisningsgange, er vedlagt som bilag 10. For at eleverne kunne observeres i deres naturlige rammer, var der fra vores side ingen intervention i forløbet, og opbygningen af de fire undervisningsgange blev derfor udelukkende besluttet af underviser. I det følgende afsnit vil der fremgå en beskrivelse af forløbet med den valgte case.

4.3 Forløbet med den udvalgte case

Følgende afsnit vil beskrive, hvordan vi fik adgang til den valgte case samt beskrive, hvordan vi blev introduceret til 1.id. Herudover vil forløbet med den implementerede forløbstest kort blive beskrevet.

4.3.1 Adgang til casen

Inden specialets opstart blev vi under en 4 ugers praktikperiode på Aalborghus Gymnasium gjort opmærksomme på, at enkelte idrætsundervisere implementerede afsluttende forløbstests i undervisningen. I forbindelse med specialets opstart gik vi derfor i dialog med en af disse undervisere for herved at bekræfte denne implementering og begrundelsen herved for at kunne vurdere, om der var tale om en problemstilling, som nærværende undersøgelse kunne tage udgangspunkt i.

Vi besluttede herefter, at vi ville arbejde med elevernes motivation med udgangspunkt i denne implementering af forløbstest for at kortlægge, hvad der motiverer eleverne i denne type forløb. Herefter kontaktede vi Kasper Sørensen, der er idrætsunderviser på Aalborghus Gymnasium, og som har implementeret disse afsluttende forløbstests. Vi informerede ham kort om formålet med vores undersøgelse, og hvad vi forventede af ham i forløbet. Kasper Sørensen udtrykte, at specialet lød både spændende og ikke mindst relevant, og han udviste stor interesse i at få mere indsigt i, hvilken påvirkning hans evalueringsmetode (forløbstestene) havde på elevernes motivation. Han gav i forlængelse heraf udtryk for, at det var muligt at tilrettelægge forløbet efter vores behov.

Da vi i undersøgelsen tog udgangspunkt i den typiske undervisning, hvor disse forløbstests implementeres, var kravet, at vi havde så lidt indflydelse som muligt - både på undervisningen og eleverne (jf. afsnit 6.1.1). Vi udtrykte derfor over for underviseren, at han bestemte, hvordan forløbet skulle bygges op, og hvilke øvelser der skulle anvendes i forløbstesten.

Vi aftalte herefter med Kasper Sørensen, at vi kunne følge hans idrætshold, 1.id, da dette hold opfyldte vores krav om et idrætshold på C-niveau, hvor forløbstestene blev anvendt som afslutning på et længere idrætsfagligt forløb og som supplerende til evalueringen af eleverne. Underviseren havde besluttet, at forløbet skulle strække sig

over fire gange, og at eleverne skulle undervises i spillet *ultimate*. Spillet *ultimate* vil ikke yderligere blive beskrevet i nærværende speciale, da en beskrivelse af selve aktiviteten ikke findes relevant for resultaterne i undersøgelsen. Der henvises til bilag 10, hvis der ønskes mere indsigt i rammerne og de anvendte øvelser, som blev foretaget af underviseren.

4.3.2 Introduktion til 1.id

I forbindelse med vores forberedelse af forløbet med 1.id besluttede vi, at inden vi skulle observere dem i idrætsundervisningen, ville vi introducere os selv og derfor deltage i et af elevernes øvrige fag. Dette var for, at eleverne allerede inden observationerne var informerede om vores tilstedeværelse, og for at eleverne blev bekvemt ved vores tilstedeværelse. På denne måde forsøgte vi at mindske vores påvirkning på eleverne i vores observationer i idrætsundervisningen (jf. afsnit 6.1.1).

4.3.3 Forløbet med 1.id

Vi fik til forløbet godkendt af underviseren, at vi måtte videooptage eleverne i de fire undervisningsgange, hvis den enkelte elev også godkendte det. Derfor medbragte vi til den første observation en observationstilladelse til hver enkelt elev (jf. bilag 1).

I forløbet med *ultimate* blev eleverne de første tre gange undervist i forskellige teknikker og øvelser. Ved den fjerde og sidste undervisningsgang blev eleverne testet i nogle af de øvelser, de havde haft og var blevet undervist i de første tre undervisningsgange. Indledningsvist til forløbet informerede underviseren eleverne om, at de til den sidste undervisningsgang i *ultimate* ville blive testet i enkelte øvelser, og at denne test ville indgå i underviserens evaluering ved afgivelsen af standpunktskarakterer. Efter den første undervisningsgang blev eleverne som introduktion til hver undervisningsgang gjort opmærksomme på, at de ved den sidste undervisningsgang ville blive testet.

I slutningen af hver undervisningsgang udleverede vi logbøger til eleverne, hvorpå de skulle angive enten deres navn eller initialer. Det var inden forløbet aftalt med underviseren, at de sidste 5 minutter af hver undervisningsgang ville gå til besvarelsen af logbogen. Begrundelsen for anvendelsen af logbøger, er uddybet i kapitel 6.

4.4 Introduktion til den metodiske fremgang i specialets case

Følgende afsnit vil kort introducere specialets metodiske fremgang i forbindelse med empiriindsamlingen i nærværende case.

I det kvalitative casestudie er det valgt at anvende logbøger, videoobservationer og interviews. Dette skyldes, at metoderne kan anvendes til at opnå indsigt i respondenternes oplevelser og den mening, som de giver oplevelserne (Brown, Hallaway & Jones, 2013). Finlay (2013) udtrykker i den forbindelse: *"Beskrivelsen af det oplevede er vejen til et fænomen"* (Finlay, 2013, s. 173), hvilket herved understøtter relevansen for anvendelsen af de kvalitative metoder og den videnskabsteoretiske tilgang, hvor det er blevet forsøgt at få eleverne til selv at beskrive, hvordan de oplever situationer i idrætsundervisningen. Begrundelsen for valget af disse metoder og den praktiske udførelse vil yderligere blive uddybet i kapitel 6. Nedenstående figur (Fig. 1) illustrerer specialets metodiske fremgang. Denne metodiske tilgang beskriver den overordnede tilgang, der er blevet anvendt ved empiriindsamlingen.

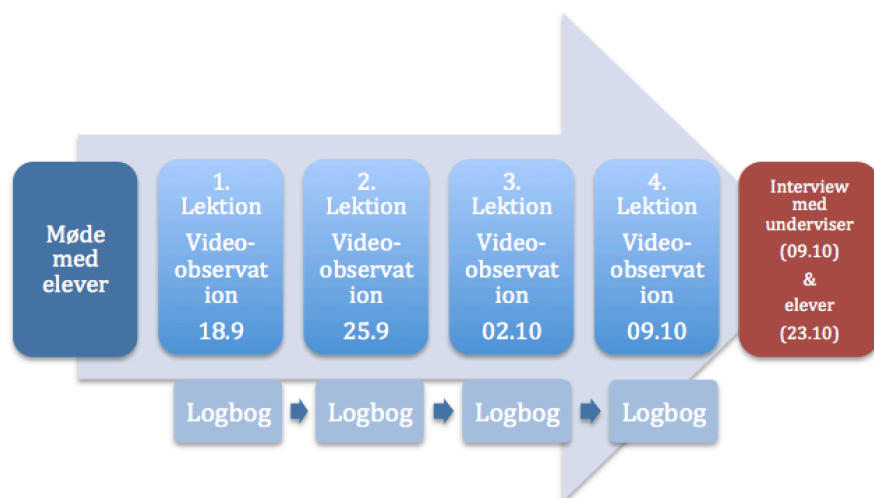


Fig. 1: Illustration af undersøgelsesforløbets metodiske fremgang.

4.5 Sammenfattende afsnit

Dette kapitel har præsenteret specialets forskningsdesign, hvor det kvalitative casestudie er beskrevet som det primære design i specialet til at besvare specialets problemformulering. Hertil er den valgte case og forløbet med denne beskrevet. Endvidere er den metodiske fremgang i specialet kort blevet introduceret for herved at give et kort overblik over forløbet med casen.

Kapitel 5 Videnskabsteoretisk metode

Dette kapitel indeholder en redegørelse af den videnskabsteoretiske tilgang, som vi har valgt i arbejdet med indeværende speciale.

5.1 Videnskabsteoretisk tilgang

I denne undersøgelse valgte vi at tage afsæt i den kvalitative forskningstype. Denne forskningstype kan karakteriseres ved, at den søger at besvare hvordan noget, der gøres, siges og opleves (Brinkmann, Tanggaard, & Jacobsen, 2015). Endvidere blev det valgt at benytte en fænomenologisk tilgang, da det er ud fra fortolkningen af elevernes beskrivelse af deres oplevelse i undervisningsforløbet, at undersøgelsens formål kunne besvares. Denne metode kunne anvendes til at afklare, hvordan eleverne motiveres. Derudover havde vi valgt at bruge en hermeneutisk tilgang i vores diskussion af den indsamlede empiri, da vi ønskede en fortolkning af de tegn, der kunne forklare, hvordan eleverne motiveres i den pågældende kontekst.

5.1.1 Den fænomenologiske tilgang

Det findes nærværende at anvende en fænomenologisk tilgang, da vi ønskede at undersøge, hvordan eleverne oplever og opfatter idrætsundervisning, når de ved, at de afslutningsvis skal testes. Derudover er fænomenologien især brugbar, når der undersøges fysisk aktivitet begrundet dets fokus på kroppen. Dette er relevant, da vi i indeværende undersøgelse har beskæftiget os med elever, der er fysisk aktive (Brown, Holloway, Jones, 2013).

Med den fænomenologiske tilgang fokuseres der på menneskers opfattelse og oplevelse af verdenen, de er den del af, og hvad dette har af betydning for dem (Brown, Holloway, Jones, 2013). Derved beskæftiger fænomenologien sig med måden, hvorpå mennesker forstår verden ud fra deres eget perspektiv. Derved ses verden ikke som en objektiv virkelighed men i stedet en subjektivt virkelighed, hvor begivenheder opfattes og opleves forskelligt af hvert enkelt individ (Brown, Holloway, Jones, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009).

Dette bekræftes af Kvale & Brinkman (2009), der beskriver fænomenologien som:

”...en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne.”

(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73)

Med en fænomenologisk tilgang forsøgte vi hermed at forstå begivenhederne ud fra elevernes eget perspektiv, hvilket har kunnet give os en privilegeret adgang til elevernes livsverden og deres oplevelse af fænomenet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et fundamentalt begreb inden for fænomenologien er reduktionsbegrebet, der betegner en reduktion i betydningen af forskerens forforståelse i undersøgelsen for at opnå en fordomsfri beskrivelse af fænomenets verden (Brinkmann, Tanggaard, & Jacobsen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kommer til udtryk i vores empiriindsamling, hvor vores egen forforståelse omkring fænomenet blev henlagt i det omfang, det var muligt, således at vi observerede fænomenet fra elevernes perspektiv – og ikke vores egen forforståelse. Dette gjorde vi ved at benytte en induktiv tilgang og benytte *parentesreglen*, *beskrivelsesreglen* og *horisontalreglen* (Brinkmann, Tanggaard, & Jacobsen, 2015).

Parentesreglen bevirker, at forskerens forventninger og forforståelse sættes i parentes. Det betyder, at forskeren skal være bevidst om sine forventninger og forforståelse, således at dette kan sættes til side (Ibid.).

Beskrivelsesreglen bevirker, at forskeren skal beskrive uden at forklare. Beskrivelserne skal være detaljerede og konkrete, uden der foretages fortolkning (Ibid.).

Horisontalreglen henviser til, at al emperi har lige stor betydning, så længe det er muligt (Ibid.).

I indeværende speciale er der taget højde for parentsreglen ved, at vi før empiriindsamlingen diskuterede vores forventninger og forforståelse og derefter noterede det. Således havde vi dette på skrift, så vi i diskussionen af empirien kunne forholde os til denne.

Ifølge Brinkmann, Tanggaard & Jacobsen (2015) er det ikke muligt at forholde sig fuldstændigt fordomsfrit i løbet af en undersøgelse (Brinkmann, Tanggaard, & Jacobsen, 2015). Dette kommer ligeledes til udtryk i formuleringen af spørgsmålene i vores logbøger og interview, der er formuleret i en retning, således at risikoen for at få svar, der ikke er relevante i forhold til undersøgelsens formål, mindskes.

Horisontalreglen blev forsøgt opfyldt ved at transskribere hele interviewet. Derved blev der ikke fremhævet nogle udvalgte citater, da dette ville betyde, at der allerede var blevet tolket på udsagnene. Dette betød, at citater først blev udvalgt og fremhævet i specialets analyse (jf. bilag 8 og 9).

Derudover blev der taget højde for beskrivelsesreglen. Dette blev gjort ved, at vi anvendte videoobservationer, hvorved vi fik en detaljeret og konkret gengivelse af lektionerne uden behov for at fortolke herpå.

Den ovenfor beskrevne reduktion skal imidlertid ikke forstås som et fuldstændig fravær af vores egen forforståelse men mere som en kritisk stillingtagen hertil (Brinkmann, Tanggaard, & Jacobsen, 2015). Således var vi klar over, hvad vores forforståelse var, og hvilke fordomme vi havde, hvilket betød, at vi før empiriindsamlingen kunne forholde os kritisk til vores egen forforståelse.

5.1.2 Den hermeneutiske tilgang

I diskussionen af empirien gjorde vi brug af en hermeneutisk tilgang, hvor diskussionen er afhængig af forskerens forforståelse og relevante teorier (Ibid.). Derfor foretog vi i vores diskussion, trods anvendelsen af reduktionsreglerne i empiriindsamlingen, en fortolkning baseret på vores teoretiske forforståelse og indragede ligeledes andre relevante teorier.

Kvale & Brinkmann (2009) beskriver hermeneutikken på følgende måde:

”Menneskets liv og forståelse er kontekstuel både her og nu og i en temporal dimension. Den viden, der er opnået i en situation, kan ikke automatisk overføres til – eller sammenlignes med – viden i andre situationer.” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73).

Ifølge Kvale & Brinkmann skal den viden, der opnåes igennem interviewet og observationerne, forstås i en kontekst. Dette kan relateres til, at der i denne

undersøgelse blev arbejdet ud fra *den hermeneutiske spiral*. Den hermeneutiske spiral er en betegnelse for den vedvarende fortolkning, der fremkommer frem og tilbage mellem de enkelte dele og helheden (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne spiral skal forstås således, at helheden forstås og fortolkes ud fra delene, men dele kan kun forstås ud fra helheden. De enkelte dele fortolkes i forhold til helheden og giver derved en dybere forståelse af helheden (Ibid.). Denne nye forforståelse giver derved mulighed for nye fortolkninger. Det vil derved sige, at på et fortolkende niveau vil vores egen forforståelse have en betydning for, hvordan vi tolker elevernes beskrivelse af eksempelvis fænomenet motivation.

5.2 Sammenfattende afsnit

Vi har i dette kapitel redegjort for det valgte videnskabsteoretiske perspektiv til nærværende speciale. I kapitlet er der argumenteret for valget af at anvende et fænomenologisk menneskesyn. Her er en af de vigtigste argumenter for valget, at det er ud fra fortolkningen af elevernes beskrivelse af oplevelser fra idrætsundervisningen, at vi ville besvare undersøgelsens formål. Hertil findes det fænomenologiske menneskesyn essentiel i indsamlingen og bearbejdningen af empirien, grundet vigtigheden af at være bevidste omkring vores egen forforståelse, og hvilken indflydelse denne kan have i forbindelse med undersøgelsens empiriarbejde.

Hertil er det yderligere valgt at arbejde med det hermeneutiske perspektiv, da den opnåede viden skal forstås i en kontekst (Brinkmann, Tanggaard, & Jacobsen, 2015).

Kapitel 6 Metode

Følgende kapitel vil præsentere de anvendte metoder til empiriindsamling samt analysestrategi til bearbejdning af empirien.

6.1 Empiriindsamlingsmetoder

6.1.1 Observationer

I løbet af de fire undervisningsgange agerede vi som observatører, hvor vi valgte at benytte ustrukturerede observationer. Vores rolle som observatør kan karakteriseres som værende observerende deltagere (Brown, Holloway, Jones, 2013). Dette skyldes, at vi som observatører kun var til stede i undervisningen, hvor vi blev introduceret for eleverne før første lektion i undervisningsforløbet. Selvom eleverne var klar over vores tilstedeværelse, interagerede vi ikke med eleverne, hvilket betød, at vi havde mulighed for at studere eleverne som subjekter i deres naturlige kontekst (Brown, Holloway, Jones, 2013).

Som observerende deltagere var vi åbne for at se nye og uventede aspekter i undervisningen med forløbstesten, hvilket fandtes nærliggende i henhold til undersøgelsens fænomenologiske perspektiv (jf. afsnit 5.1.1), (Launsø & Rieper, 2005).

6.1.1.1 Videoobservation

Brugen af videokamera blev valgt, da dette er en hensigtsmæssig metode til at få detaljerede og omfangsrige observationer, som kan genses efter undervisningsgangen og derved fastholde iagttagelser (Launsø & Rieper, 2005).

Videoobservationerne forgik således, at der blev anvendt to kameraer; ét kamera havde fokus på enkelte grupper, og et andet kamera fokuserede på at filme et større helhedsbillede. Dette blev gjort med henblik på at kunne opfange interessante samtaler i mindre grupper og samtidig have mulighed for at opfange interessante situationer i spillet, som krævede, at et af kameraerne filmede helheden. Derudover blev hvert videokamera undervejs i undervisningen flyttet for at få observationer af flere forskellige situationer i undervisningen og derved forsøge at opfylde horisontalreglen ved ikke at vægte nogle observationer højere end andre (jf. afsnit 5.1.1).

6.1.2 Logbøger

Vi valgte at anvende logbøger, da det gav os mulighed for at få indsigt i elevernes oplevelse af lektionen, imens elevernes erindringer stadig var friske (Billings & Kowalski, 2010). Der blev fortolket på disse svar i diskussion, og derudover blev svarene anvendt til at supplere fortolkningen af interviewcitater.

Logbøgerne bestod af 2-3 spørgsmål omkring den pågældende undervisning som eleverne skulle besvare kort efter undervisningen var slut (jf. bilag 2). Spørgsmålene i disse logbøger blev formuleret mellem hver undervisningsgang. Således kunne de kategorier og tanker, der opstod undervejs i observationerne, blive undersøgt nærmere i den efterfølgende logbog eller ved de semistrukturerede gruppeinterviews. Dette gjorde sig ligeledes gældende for spørgsmål eller interessante retninger, der måtte opstå undervejs i observationsforløbet.

6.1.3 Interview

6.1.3.1 Semistruktureret interview med underviser

Til interviewet med underviseren anvendte vi det semistrukturerede interview (Kvale & Brinkmann, 2009). Her var det muligt at begrænse os til bestemte emner men med mulighed for et bredt svar. Til interviewet blev der udarbejdet en interviewguide med interviewspørgsmål (jf. bilag 5). Denne guide blev sendt til underviseren på forhånd, hvorved han fik mulighed for at forberede sig og stille opklarende spørgsmål, hvis dette var nødvendigt.

6.1.3.2 Semistruktureret gruppeinterview med eleverne

Vi valgte at fortage semistruktureret gruppeinterviews med eleverne, da formålet med dette studie var at undersøge elevernes oplevelse og opfattelse af idrætsundervisning med afsluttende forløbstest. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er det kvalitative interview særligt velegnet til at få indsigt i individers oplevelse af et fænomen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fordelen ved denne semistruktureret struktur var, at den gav os mulighed for at strukturere samtalen som en kombination af enkeltstregen og multistregen dialog. Dette betød, at vi i den første del af interviewet havde mulighed for at stille åbne individuelle spørgsmål til hvert enkelt elev, der omhandlede episoder fra de observerede lektioner (jf. afsnit 6.1.3.4). Den anden del af interviewet bestod af en række åbne

spørgsmål, hvor alle elever havde mulighed for at byde ind, og derved gav det mulighed for at flere interviewpersoners meninger og holdninger kunne blive belyst.

Ydermere indbyder denne form for interview til dialog mellem interviewpersonerne, som er det, der kender tegner gruppeinterviewene (Halkier, 2012).

I interviewet blev den enkeltstrengede dialog også anvendt til at stille opfølgende spørgsmål. Således kunne vi som interviewere fortolke undervejs i interviewet og få uddybet et specifikt svar og derved opnå en større forståelse for elevernes svar. Derudover havde vi mulighed for at anvende opfølgende spørgsmål som lukkede spørgsmål for at be- eller afkræfte en udtalelse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Rekrutteringen af elever til interviewet bestod i, at vi aftalte med underviser, at han skulle gøre fremmødet til interviewene obligatorisk. Derved fremgik det af deres skema, at de skulle interviewes i deres idrætslektioner. Dette betød, at elever, der ikke mødte op til interviewet, ville få fravær, hvilket resulterede i, at 15 ud af 17 elever mødte op til interviewene. Det blev valgt at interviewe alle fremmødte elever for ikke at vægte nogle elever højere end andre og derved opfylde horisontalreglen (jf. afsnit 5.1.1). Eleverne blev derudover opdelt efter klasser for at forsøge at skabe trygge rammer, så eleverne var bekvemt ved at udtale sig under interviewet.

6.1.3.3 Interviewguide til interviews med eleverne

Til interviewet med eleverne blev der udarbejdet en interviewguide (jf. bilag 4). Denne bestod af en række af interviewspørgsmål, som var formuleret ud fra vores empirisk funderede forskningsspørgsmål. Selvom disse forskningsspørgsmål ikke blev stillet til elever, var de inkluderet i interviewguiden, da disse er et godt redskab for os som interviewere til bevare overblikket, hjælpe med at formulere spørgsmål og ligeledes for at holde fokus på det oprindelige formål (Kvale & Brinkmann, 2009).

6.1.3.4 Stimulated Recall Method (STR)

Stimulated Recall Method (Patrikainen, Toom, & Vesterinen, 2010) er karakteriseret ved, at forskeren præsenterer autentisk stimuli til interviewpersonen og derved forsøger at opnå indsigt i deres tanker i den oprindelige situation (Ibid.). Vi valgte at anvende denne metode, da vi netop ønskede elevernes oplevelse i en specifik situation og herved elevernes beskrivelse af denne situation (jf. afsnit 5.1.1).

Vi udvalgte klip fra videoobservationerne, og disse klip blev udvalgt på grund af en nysgerrighed omkring specifikke situationer, hvor det blev vurderet, at der var tegn på faktorer der var forbundet med elevernes motivation. Disse udvalgte klip blev anvendt i første del af interviewene. Den første del af interviewet bestod af 2-3 spørgsmål til hver enkelt elev, som var relateret til den pågældende situation.

6.2 Transskribering af interviews

Efter empiriindsamlingen blev interviewene transskriberet (jf. bilag 6 og 7). Denne transskribering var en skriftlig gengivelse af interviewudtalelserne, og denne vil blive betragtet som en del af undersøgelsens empiri. En transskribering består af "oversættelse" af det talte sprog til skriftsprog. Dette afhænger af, hvad transskriberingen skal bruges til (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette speciale ønskes der ingen detaljeret sproglig analyse. Det betyder, at transskriberingen ikke nødvendigvis er skrevet ordret som interviewet men i stedet "oversat" til skriftsprog. Gentagelser i samtalen og de pauser, der opstår under samtalen under interviewet, er ligeledes undladt. Transskribering af interviewene er fortaget på denne måde for at gøre den efterfølgende analyse mere overskuelig og målrettet (Kvale & Brinkmann, 2009).

6.3 Analysestrategi

I det følgende vil vi gøre rede for vores overvejelser bag og omkring vores analyse, og hvilke metoder der er anvendt i analysen af vores empiri og hvorfor.

I vores analyse af empirien tog vi udgangspunkt i Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Smith & Osborn, 2008), her blev transskriberingen først læst igennem, hvilket ikke blot var en nødvendighed for at genopfriske begge interviews men ligeledes for at give en fornemmelse af helheden (Kvale & Brinkmann, 2009) (Smith & Osborn, 2008). Efter den første gennemlæsning valgte vi individuelt at notere de temaer, der opstod undervejs, og først derefter satte vi os sammen og diskuterede hvilke temaer, der var dominerende (jf. bilag 8). Denne fremgangsmåde blev anvendt med henblik på at øge undersøgelsens validitet (jf. afsnit 7.2).

Herefter blev der stillet spørgsmålstegn ved de forskellige temaer med undersøgelsens formål taget i betragtning (Smith & Osborn, 2008). Dette blev gjort med henblik på at fokusere på de temaer, der var relevante for undersøgelsens problemformulering.

Dernæst samlede vi de fundne temaer i et separat dokument, hvor vi kiggede på hvilke temaer, der var forbundet og samlede disse i overordnede kategorier (jf. bilag 9) (Smith & Osborn, 2008). Disse kategorier var udgangspunktet for vores diskussion af, hvilke faktorer der er motiverende for eleverne ved indførsel af afsluttende forløbstest (jf. afsnit 8.2).

I diskussionen blev citater fra forskellige kategorier præsenteret og tolket på. Denne fortolkning blev relateret til relevante teorier og undersøgelser omkring den pågældende kategori. Fortolkningen blev i første omgang foretaget hver for sig, og senere blev fortolkningen sammenholdt og diskuteret. Derved kom der flere forskellige tilgange til fortolkningen. Dette var med henblik på at øge undersøgelsens validitet (jf. afsnit 7.2). Udover analysen af elevernes interviews, blev interviewet med underviser også analyseret. Dette blev gjort med udgangspunkt i SMTTE-modellen (EMU, 2015). Begrundelsen for at anvende denne model var ikke, at vi antog at underviseren havde anvendt denne model til at planlægge sin undervisning. Vi anvendte den derimod fordi vi mente, at med udgangspunkt i modellens elementer, ville vi i en behandling af citater fra interviewet med underviseren, få svar på flere relevante spørgsmål angående underviserens overvejelser og hensigt ved implementeringen af den afsluttende forløbstest.

6.4 Sammenfattende afsnit

I det ovenstående afsnit er vores empiriindsamlingsmetoder og analysestrategier beskrevet. Til vores empiriindsamling anvendte vi observationer i form af videoobservationer, og derudover anvendte vi logbøger efter hver lektion. Logbøgerne blev anvendt til at spørge ind til elevernes oplevelse af undervisningen kort efter lektionen. Videoobservationerne blev gennemset, og klip med interessante situationer blev anvendt i interviewet sammen med et spørgsmål til situationen i det pågældende klip.

I vores analyse tog vi udgangspunkt i IPA. Det betød, at vi læste transskriberingen igennem og fandt interessante temaer undervejs. Disse temaer blev derefter samlet i et separat dokument, og derudfra blev der udformet overordnede kategorier, som var udgangspunktet for vores diskussion.

Kapitel 7 Verificering af empiri og metodekritik

I følgende afsnit vil der blive reflekteret over de metoder, der er valgt i indeværende undersøgelse med henblik på at belyse undersøgelsens troværdighed, gennemsigtighed, validitet samt generaliserbarhed. Dette skal være med til kritisk at vurdere kvaliteten af undersøgelsens metode og den indsamlede empiri.

7.1 Troværdighed og gennemsigtighed

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) refereres troværdigheden til, hvorvidt vores empiri er konsistente henover tid, altså hvorvidt vi kan stole på vores indsamlede empiri. (Kvale & Brinkmann, 2009). Hertil er det forsøgt i denne undersøgelse at gøre undersøgelsen gennemskelig, ved at vi har beskrevet vores videnskabsteoretiske ståsted (jf. kapitel 5). Hertil har vi undervejs præsenteret den metodiske anvendelse, samt hvilke overvejelser der har været i forbindelse med denne (jf. kapitel 6). For yderligere at sikre gennemsigtigheden af undersøgelsens empiri har vi vedlagt logbogscitater, interviews og transskriptioner af disse (jf. bilag 3, 6 og 7). Hertil har vi forsøgt at sikre troværdigheden i diskussionen af empirien, ved at underbygge vores fortolkninger med relevant teori, undersøgelser, logbøger samt flere udtalelser fra interviews, som belyser den samme problemstilling. Det vurderes, at jo større overensstemmelse, der er mellem empirien og den anvendte metode samt teori og andre undersøgelser, jo større er troværdigheden (jf. kapitel 8).

7.1.1 Reproducerbarheden

I forhold til nærværende undersøgelses formål vurderes det ikke at være relevant, om den indsamlede empiri kan reproducere, da vi i denne kvalitative undersøgelse anerkender, at elevernes udsagn og beskrivelser af et fænomen er påvirket af en bestemt kontekst, og derfor er begrænset til et bestemt tidspunkt og en bestemt situation. Da eleverne på et senere tidspunkt kan have et andet perspektiv, kan det derfor ikke sikres, at resultaterne ville være reproducerbare. Dette vurderes dog ikke at have betydning for denne empiris troværdighed, da vi i undersøgelsen søgte at fortolke på elevernes beskrivelse af det oplevede på det tidspunkt og sted, hvor situationen udspillede sig (jf. afsnit 6.1.3.4).

7.1.2 Interaktionens påvirkning

For at undersøgelsesresultaterne er fuldt troværdige, betyder dette, at de ikke må være påvirket af forskellige tilfældige omstændigheder (Ottesen & Thing, 2013). Ifølge Fog (2004) er graden af troværdigheden også påvirket af interaktionen mellem eleverne, underviser og os som observatører i undervisningen og i de efterfølgende interviews (Fog, 2004). Da vi i vores undersøgelse har interageret med underviser og eleverne til interviews, kan det derfor ikke udelukkes, at resultaternes troværdighed er påvirket heraf. I forhold til dette og sammenholdt med de foretagede videoobservationer i idrætsundervisningen, forsøgte vi at mindske vores påvirkning på eleverne ved at interagere med eleverne inden idrætsundervisningen i nogle af de øvrige fag, de havde (jf. afsnit 4.3). Dette var for, at eleverne i mindre grad blev påvirkede af vores tilstedeværelse i idrætsundervisningen, hvilket vurderes at kunne øge resultaternes troværdighed. Hertil blev al undervisning overladt til underviseren for herved at mindske påvirkningen af elevernes naturlige miljø.

7.1.3 Troværdighed i videoobservationerne

Formålet med videoobservationerne var at indsamle empiri til de interviews, der blev afholdt med eleverne, og samtidig det at kunne dokumentere de situationer, vi har præsenteret i specialet. I forløbet anvendte vi begge et videokamera, hvor vi fokuserede på eleverne fra hvert vores perspektiv for derved at få så mange situationer med eleverne som muligt. For at opretholde horisontalreglen (jf. afsnit 5.1.1) blev videokameraerne flyttet flere gange i undervisningen for herved ikke at favorisere bestemte situationer i undervisningen, hvilket vurderes at styrke troværdigheden.

7.1.4 Troværdigheden i interviewene og analysen af empiri

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er troværdigheden i forbindelse med interviewundersøgelse forbundet med måden, hvorpå interviewer stiller spørgsmål, og hvordan empirien analyseres. Ved de afholdte interviews tog vi udgangspunkt i en interviewguide. Da formålet i undersøgelsen var at få indsigt i elevernes oplevelse af et bestemt fænomen, valgte vi at anvende Stimulated Recall Method i interviewet med eleverne (jf. afsnit 6.1.3.4). Hertil havde vi forberedt åbne spørgsmål til hver enkelt elev, hvor de skulle beskrive, hvad de oplevede i den pågældende situation.

Det vurderes, at ved at vælge én bestemt situation til hver elev, kan dette begrænse elevens beskrivelse til kun at handle om den givne episode og ikke elevens generelle

opfattelse i idrætsundervisningen, hvilket i givet fald kan betyde at indsnævre muligheden for at svare bredt.

7.2 Validitet

Validitet drejer sig ifølge Kvale og Brinkmann (2009) om, hvorvidt den anvendte metode undersøger det, den har til formål at undersøge (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ifølge Fog (2004) er en undersøgelses validitet forbundet med, hvorvidt undersøgelsens empiri forholder sig til virkeligheden (Fog, 2004).

I diskussionen af empiriens validitet i undersøgelsen er det vigtigt at anerkende, at validiteten ikke kan opnås, uden at den er troværdig. Dette bestemmes ud fra, at hvis resultaterne ikke er troværdige, er det ligegyldigt, om metoden måler på det, der er formålet. Undersøgelsen empiri vurderes dog at være troværdig (jf. afsnit 7.1), og derfor vurderes det, at undersøgelsen ligeledes er valid.

I nærværende undersøgelse anvendes triangulering til at øge validiteten i empirien. Vi har i undersøgelsen anvendt tre former for triangulering, som ifølge Holstein (2003) kan beskrives som *metode-, teori-, og kildetriangulering* (Holstein, 2003). Trianguleringen er brugt til at understøtte fortolkninger af eleverne og underviserens udtalelser, således at den samme fortolkning belyses ved flere metoder, hvilket øger validiteten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved både at anvende videoobservation, logbøger og interviews, anvender vi *metode-triangulering* til indsamling af undersøgelsens empiri. Undersøgelsens validitet blev herved styrket af, at vi kunne sammenligne udtalelser fra logbøgerne med fortolkningen af citater fra interviewene. I interviewet med eleverne blev der anvendt Stimulated Recall Method for herved at sikre, at det var eleverne, der beskrev situationer i det forløb, som blev observeret, hvilket vurderes at øge validiteten. For yderligere at sikre validiteten af elevernes udsagn i interviewet og den efterfølgende fortolkning, blev der undervejs i interviewene stillet opfølgende spørgsmål for herved at få eleverne til at uddybe deres svar og derved komme tættere på deres oplevelse. I diskussionen af undersøgelsens empiri, anvendte vi *teoritriangulering* ved både at benytte os af litte-

ratur og flere forskellige undersøgelser. Gennem interviews med både underviseren og eleverne anvendes *kildetriangulering* (Holstein, 2003).

Validiteten kunne have været øget ved at præsentere vores fortolkninger af citater for eleverne og underviser, hvorved disse forkastes eller bekræftes. Ulempen ved at gøre dette er, at man giver eleven og underviseren muligheden for at ændre sin udtalelse, hvis personen ikke bryder sig om fortolkningen, også selv hvis denne skulle være gyldig i første omgang (Ottesen & Thing, 2013).

7.3 Generaliserbarhed

Spørgsmålet om graden af generaliseringen, og hvordan de metoder, vi har anvendt, styrker denne, findes relevant at vurdere, da eksempelvis Ramian (2012) beskriver, at kvaliteten af casestudiets empiri ofte vurderes ud fra styrken af argumentationer for påstande og fortolkninger (Ramian, 2012). Styrken af argumentationerne vurderes herved at være forbundet med graden af generaliserbarheden, idet resultaterne, hvis de vurderes at kunne sige noget generelt, medfører, at argumentationerne findes at være stærke (Ramian, 2012).

Det første spørgsmål, vi mener, er vigtigt at forholde sig til, når der fokuseres på generaliseringen af resultaterne, er, om en enkelt case, som det er i vores tilfælde, kan sige noget generelt overhovedet. Ifølge Flyvbjerg (2006) er det ofte en misforståelse, at en enkelt case ikke kan sige noget generelt og derfor ikke kan bidrage med videnskabelig udvikling (Flyvbjerg, 2006). Vi vælger at følge Flyvbjergs opfattelse (Flyvbjerg, 2006) og anerkender hermed, at et enkelt casestudie godt kan stå alene og sige noget generelt om andre situationer (Flyvbjerg, 2006).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan generalisering i forhold til den kvalitative undersøgelse også blot være generaliseringen af én situation til en anden (Kvale & Brinkmann, 2009). De beskriver hertil begrebet *analytisk generalisering*: ”Analytisk generalisering indebærer en velovervejet bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af én undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.289). Vi opfatter herved den analytiske generalisering som spørgsmålet om, hvorvidt den empiri og de konklusioner, vi kommer frem til i denne undersøgelse, rækker udover specialets forskningsfelt, hvor én situation kan sige noget generelt, der gælder i en anden situation (Kvale & Brinkmann, 2009).

Eventuelle overensstemmelser mellem nærværende undersøgelses fortolkninger og konklusioner samt resultater fra andre undersøgelser styrker derved vores argumentation og derved også generaliseringen af denne cases situationer med andre lignende situationer i en anden kontekst (Ramian, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009).

Der kan argumenteres for, at der i dette speciale forekommer analytisk generaliserbarhed. Dette skyldes, at der i specialet er dannet en teoretisk ramme ud fra relevant litteratur og undersøgelser i henhold til specialets problemstilling, hvilket herved inddrages til at sammenholde med diskussionen af nærværende undersøgelses empiri. Dette danner derved grundlag for argumenter i bearbejdningen af empirien, og herved er det således sammenholdelsen mellem teorien og den indsamlede empiri, der resulterer i, at der kan forekomme analytisk generaliserbarhed i nærværende undersøgelse.

For yderligere at styrke empiriens generalisering kunne vi have observeret og interviewet andre idrætsundervisere og deres idrætshold, hvor afsluttende forløbstests anvendes på samme måde som i nærværende case. Herved ville det således have været muligt at indsamle detaljerede beskrivelser inden for den samme referenceramme, og herigennem kunne vi eventuelt identificere fælles temaer og kategorier, hvilket ville styrke generaliserbarheden.

7.4 Sammenfattende afsnit

I ovenstående kapitel har vi belyst de anvendte metoders troværdighed, validitet og generaliserbarhed for herved at tydeliggøre kvaliteten af resultaterne fra indeværende speciale. Ud fra diskussionen af de anvendte metoder vurderes det blandt andet gennem trianguleringen, at både metoder, teori og andre undersøgelser har været fyldestgørende og præcise, således at det ønskede formål kunne besvares. Derved vurderes det, at vores metoder har undersøgt det, der var formålet. Hertil vurderes det, at den endelige empiri, der udspringer fra de anvendte metoder, er troværdige. Gennem trianguleringen vurderes det endvidere, at graden af generaliserbarhed er blevet styrket.

Kapitel 8 Resultater og diskussion

Følgende kapitel vil diskutere de resultater, der er indsamlet ved henholdsvis interviews med underviseren fra 1.id og eleverne fra 1.id og logbøger fra eleverne. Diskussionen vil være opdelt i tre, hvor hver diskussion vil forholde sig til hver sit undersøgelsesspørgsmål for herved at afdække specialets formål (jf. Kap. 2).

Indledningsvist vil der i afsnit 8.1 fremgå en diskussion af resultater indsamlet fra interview med underviseren, der således vil besvare specialets andet undersøgelsesspørgsmål. Afsnittet skal afdække, hvilke didaktiske overvejelser - og hvilken hensigt - underviseren har ved implementeringen af den afsluttende forløbstest.

Efterfølgende vil der i afsnit 8.2 være en diskussion af resultaterne fra interviews og logbøger fra eleverne i henhold til relevante teorier og undersøgelser. Dette afsnit skal besvare specialets tredje undersøgelsesspørgsmål, hvor formålet har været at finde svar på, hvordan eleverne har oplevet forløbet, og hvilke tegn der vurderes at være på motivation.

Slutteligt vil de væsentlige pointer fra afsnit 8.1 og afsnit 8.2 sammenholdes i en diskussion i et forsøg på at besvare specialets fjerde undersøgelsesspørgsmål. Dette afsnit skal herved give svar på, hvorvidt hensigten ved forløbet stemmer overens med elevernes oplevelse heraf.

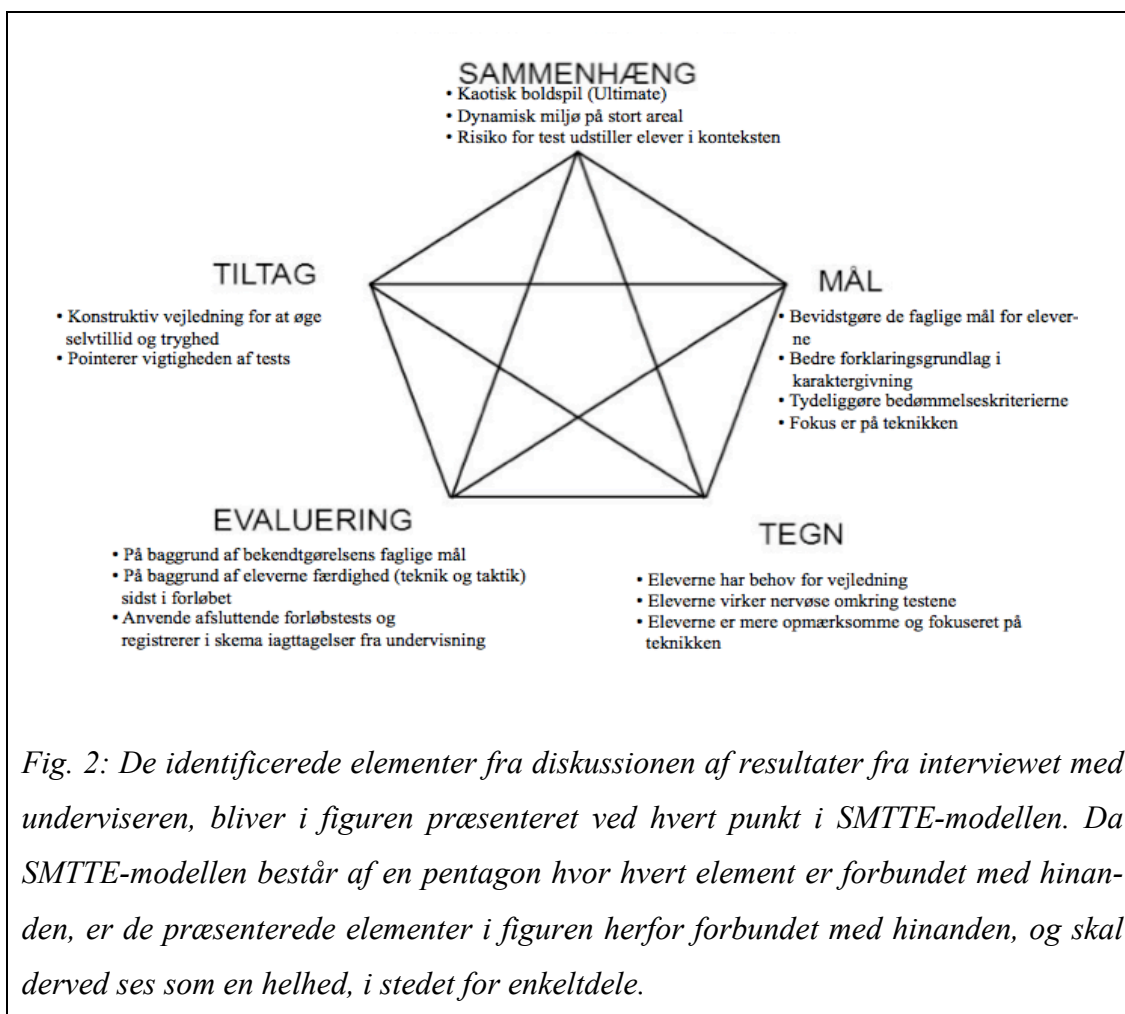
8.1 Underviserens didaktiske overvejelser og hensigt ved den afsluttende forløbstest

Følgende afsnit 8.1 vil med udgangspunkt i SMTTE-modellen (EMU, 2015) forsøge at besvare specialets andet undersøgelsesspørgsmål:

Hvilke didaktiske overvejelser har underviseren ved indførelsen af afsluttende forløbstests, og hvad er hensigten herved?

I dette afsnit vil der blive analyseret på, hvilke overvejelser og mål underviseren har i forbindelse med implementeringen af den afsluttende forløbstest for herved at opnå dybere indsigt i, hvad meningen er med forløbstesten, og hvilken effekt den påtænkes at skulle have. Slutteligt vil der samles op på afsnittet i en kort delkonklusion, som derved vil besvare ovenstående undersøgelsesspørgsmål.

Nedenstående figur – fig. 2 – illustrerer de elementer, der er beskrevet nærmere i de følgende afsnit.



8.1.1 SMTTE - Sammenhæng

Sammenhæng forholder sig til, at enhver udviklingsproces foregår i en bestemt sammenhæng (EMU, 2015). Under sammenhæng indgår også det område, hvor man tydeliggør de udfordringer, der kunne være ved denne sammenhæng. I sammenhængen kan det derfor siges at være der, hvor man som underviser skal forholde sig til, hvilken kontekst ens gruppe er en del af, da dette netop er udgangspunktet og baggrunden for de mål, man sætter.

I forbindelse med sammenhængen i idrætsundervisningen giver underviseren i interviewet udtryk for, at der i idræt ofte er meget dynamik, og det derfor kan være svært at holde overblik:

”I idræt der spreder de sig jo over et kæmpe stort areal. Det er meget svært at holde samme organisation på det. Det kommer også meget an på forløbet. Hvis det er blodspil, er det meget kaotisk...Det generelle billede er, at de spreder sig over et stort område. Og det er sku svært at fange alle og komme hele vejen rundt og give feedback” (bilag 6, S:18, L:21-30)

Her gives der udtryk for, at underviseren gerne vil tilgodese alle og give dem vejledning, men at det ofte er svært i denne kontekst på grund af det store areal, hvor der er stor bevægelse.

Underviseren giver endvidere udtryk for, hvilke overvejelser han gør sig i forbindelse med den afsluttende forløbstest, og hvordan dette eventuelt kan bevirke, at eleverne føler sig udstillet:

”...På den måde vi har lavet det, hvor de bliver fordelt ud, så synes jeg ikke på den måde, der er nogen, der bliver udstillet. Måske i den enkelte gruppe. Man kan sige, havde vi taget en af gangen: nu kaster Amalie 20 kast, og i andre kigger. Så tror jeg i hvert fald, situationen er lidt en anden. Så tror jeg i hvert fald, folk de vil blive skidt ved det.” (bilag 6, S:23, L:4-10)

Her udtrykker underviseren, at det er vigtigt, at konteksten og testen i idrætsundervisningen ikke udstiller eleverne, og at han derfor ikke forsøger at teste eleverne enkeltvis.

8.1.2 SMTTE - Mål

Her forholder vi os til de mål, som underviseren har med udgangspunkt i målet ved den implementerede forløbstest.

I forbindelse med den afsluttende forløbstest i idrætsundervisningen beskriver underviseren, at målet er, at det skal være mere tydeligt for eleverne, hvilke bedømmelseskriterier han har i forløbet:

”Jamen altså, det er jo i første omgang for at bevidstgøre over for eleven på hvilken baggrund, eleven får sin karakter. Nu har vi haft et boldspilsforløb, og jeg har tydeligt lagt det meste fokus på det tekniske og en lille smule på det taktiske... det kan godt være en lille smule diffust i hvert fald for nogle af dem, som ikke kommer inden for idrætsverdenen. Så jeg tror, mange er i tvivl om på hvilken baggrund, de har fået deres karakter...for at sikre mig, at jeg giver den rigtige karakter, gør jeg det. Så der er to sider af sagen; dels for elevens skyld, for at det bliver mere klart for dem. Og så også for at jeg selv giver den rigtige karakter” (bilag 6, S:9, L:35-46)

Hertil giver underviseren udtryk for, at forløbstesten skal bevidstgøre over for eleverne, hvilke kriterier der er i idrætsundervisningen - især over for de elever, der ikke har nogen idrætsfaglig baggrund. Endvidere har underviseren valgt at det største fokus i dette forløb skal være på det tekniske element, hvilket derfor vurderes at være en del af underviserens faglige mål for forløbet. Underviseren udtrykker endvidere, at det for ham er vigtigt, at han giver eleverne den korrekte karakter, og at forløbstesten herved giver mere evidens i evalueringen af den enkelte elev.

I forlængelse af dette mål, uddyber underviseren hvilke forventninger, han har med forløbstesten:

”Jeg forventer, at det bidrager med, at det for eleverne er mere tydeligt på baggrund af, hvad jeg giver karakteren. Og så har jeg en forventning om, at det ryster dem en smule. Jeg tror, de synes, det er rart at blive evalueret, og så på samme tid er det en smule nervepirrende og en smule mærkeligt, at vi gør det i idræt. Jeg tror godt, de kan se fornuften i det, det håber jeg i hvert fald. Nu må vi se, hvad de siger. Jeg har da en forventning om, at de da synes, det er rart. I bund og grund vil de gerne vide, hvor de står og hvorfor. (bilag 6, S:21, L:34-42)

Der er herved en forventning om, at det ikke kun bliver tydeligt for eleverne på hvilken baggrund, de får deres karakterer, men at forløbstesten samtidig giver eleverne en passende forstyrrelse, hvor de samtidig godt kan se meningen med testen, da de i sidste ende gerne vil kende deres niveau.

Underviseren giver endvidere udtryk for, hvilken effekt den afsluttende forløbstest kan have på elevernes motiver for at deltage og herved også hvilket mål, han håber at opnå ved testen:

”Jeg tror, der er nogen, der bare gerne vil være med, fordi det er sjovt. Og så tror jeg, der er nogen, der godt kan se, det er sku det, han vil have ud af os. Vi skal have en test, jeg vil gerne klarer testen. Jeg spørger ham sku, fordi jeg vil have en god karakter. Jeg tror, nogen har det som indre mål, at de bare vil nyde spillet... Men altså jeg tror, jeg fanger nogen, at det kan han godt få mig med på, nu ved jeg godt, hvad det her går ud på. Fint for mig, hvis det hjælper nogen med at blive motiveret på den måde. Men jeg tror, det er meget todelt.” (bilag 6, S:22, L:2-38)

Underviseren forventer herved, at testen vil påvirke nogen elever til at være mere spørgende og reflekterende omkring hvilke faglige mål, der er i undervisningen, og at det herved bliver mere tydeligt, hvad der forventes af dem. Han udtrykker endvidere, at det for nogle af eleverne godt kan være, at det kun er et spørgsmål om at synes, at spillet er sjovt, og at de har deres eget indre mål, hvor det væsentlige for dem er at nyde spillet.

8.1.3 SMTTE - Tegn

Tegn forholder sig til, hvad man som underviser skal holde øje med for at vurdere, om man nærmer sig målet (EMU, 2015).

I forbindelse med processen mod målet vurderer underviseren, at der er tegn på, at eleverne bliver mere opmærksomme på at udføre teknikkerne korrekt. Det udtrykkes i følgende citat:

”De er meget opmærksomme. Eleverne kommer tit i undervisningen og spørger, hvordan var det nu lige, hvordan jeg skulle holde på discen, og typisk er nogen bare ligeglade.” (bilag 6, S:21, L:44-48)

Hertil beskriver underviseren, at han bemærker, at eleverne bliver nervøse, når de bliver gjort opmærksomme på, at de skal testes i de øvelser, de laver. Han pointerer i forlængelse af dette, at hans indtryk er, at de bliver mere fokuserede og koncentrerede i undervisningen, og han mener, at dette bidrager til, at eleverne bliver bedre:

”...de har været opmærksomme og lidt nervøse ved det, tror jeg. Men jeg synes ikke, det virker til, at de er helt panikken. Nogen af dem måske, 2-3 stykker måske kunne jeg godt mærke det på. Men jeg synes stadig, det virker til, de er meget fokuserede og meget koncentreret, og det, synes jeg, er helt vildt rart at se...Den koncentration, som man nogen gange godt kan savne, den er sku til stede. Og jeg bilder mig også ind, at de er blevet bedre af den grund - i hvert fald nogen af dem.” (bilag 6, S:22, L:11-38)

Der er derved en antydning af, at underviseren er opmærksom på tegn som nervøsitet, koncentration og fokus, samt at deres niveau bliver bedre i de tekniske øvelser.

8.1.4 SMTTE – Tiltag

Underviseren kan undervejs anvende tiltag for herved at ”skubbe” processen og forsøge at sikre sig at målet med forløbet opfyldes (EMU, 2015).

Et af de mål, som underviseren har med forløbstestene, er, at det skal være mere klart for eleverne på hvilken baggrund, de får deres karakterer, og samtidig skal det styrke underviserens forklaringsgrundlag i evalueringen og karaktergivningen.

Et af de tiltag, underviseren foretager for at opfylde disse mål, er, at han registrerer elevernes udførelse og aktivitet undervejs i idrætsundervisningen for herved at have dokumentation til den senere karaktergivning. Dette udtrykkes i følgende citat:

”...man kan sagtens være i en situation, hvor jeg skal give karakterer, og så kan jeg ikke huske, hvad de kunne, og jeg har ingen data på det. Så er det fuldstændig umuligt for mig at huske. Så hvis jeg har skrevet noget ned i den sammenhæng, så skal jeg tro på det, jeg har skrevet ned, og så får de karakter på baggrund af det.” (bilag 6, S:20, L:33-43)

Som nævnt under tegn afsnit 8.1.3, er underviseren opmærksom på, at eleverne godt kan blive nervøse og angste omkring de tests, de skal have, hvilket underviseren vurderer at have en effekt på elevernes færdighed i øvelserne. For at opfylde målet om at eleverne skal udvikle deres teknik og have fokus på de faglige mål, pointerer underviseren, at det her er vigtigt at eleverne er trygge ved øvelserne, men at de samtidig skal gøres opmærksomme på, at testen er vigtig. Underviseren anvender her bestemte teknikker for at imødekomme denne eventuelle problematik, hvilket kommer til udtryk i følgende citat:

”Måske der er nogen, der ikke helt slapper af i situationen. Og når jeg står og kigger, at de måske er nervøse og ikke kaster så godt, som de kan. Jeg vil sige, det er noget, jeg forsøger hele tiden - sådan en balancegan, mellem at sige, det er vigtigt, at i kan det her, i skal testes i det, og det er på lige vilkår som andre fag. Men også samtidig sørge for at rose dem, så de får selvtillid eller give dem feedback med et smil, hvis de ikke lige kaster så godt. Så siger jeg: kom igen – det er ikke sådan, jeg bare er efter jer på dén måde.” (bilag 6, S:22, L:11-38)

Det vurderes, at underviseren forsøger at mindske elevernes nervøsitet ved at vejlede dem undervejs og give dem ros for herved at øge deres selvtillid. Hertil gives der undervejs konstruktiv kritik, hvilket vurderes ud fra, at underviseren siger, at han giver feedback med et smil, når de ikke udfører en teknik korrekt.

8.1.5 SMTTE - Evaluering

Under evaluering er der blandt andet fokus på, hvad underviseren lægger vægt på i sin vurdering af, om eleverne opfylder målene. Samtidig er der fokus på, hvilke metoder underviseren anvender i sin evaluering for herved at kunne gøre status på, om målene er nået (EMU, 2015).

Hvad, underviseren evaluerer ud fra, udtrykkes i følgende citat:

”Det er på baggrund af de faglige mål, der står i læreplanen under idræt, som jeg skal opfylde. Så det er den fysiske kapacitet, det er noget med færdigheder inden for de forskellige discipliner. Hvis man har ultimate-forløb,

kan det være så noget som teknikken i det. Det kan også være taktiske færdigheder – for eksempel hvor skal jeg placere mig på banen, hvor skal jeg løbe hen. Noget med kropsbevidsthed... De får i høj grad i forhold til, hvad de kan til sidst... De skal have karakteren, der svarer til den færdighed, de kan.”
(bilag 6, S:18, L:43)

Ud fra citatet fremgår det, at underviseren vurderer eleverne ud fra de faglige mål, som fremgår af bekendtgørelsen (STX-bekendtgørelse, 2013). Underviseren udtrykker, at eleverne i sidste ende bliver vurderet ud fra deres niveau af slutprodukt og dermed i mindre grad af deres udvikling henover forløbet.

I forbindelse med hvilken metode underviseren anvender til at evaluere eleverne, blev det tidligere nævnt under afsnit 8.1.2 Mål, at den implementerede afsluttende forløbstest er et redskab, han blandt andet anvender som supplerende til sin evaluering. Derfor vurderes denne metode at være en del af den måde, hvorpå underviseren vurderer eleverne. Hertil udtrykker underviseren endvidere på hvilken måde, han typisk vurderer eleverne i forløbet:

...den traditionelle måde jeg mest gør det på, er jo igennem de iagttagelser, jeg gør mig i løbet af undervisningen. Prøver at skrive ned, hvordan jeg synes, de klarer sig...på de sidste to blokke, så snart blokkene er færdige, prøver jeg at gå ned og skrive ind i et excel-ark og så lige noterer sådan 7, 10, 4... Så holder jeg elevsamtaler, og siger: Jeg vurderede dig sådan og sådan i Ultimate, du var egentlig ret god til det og det. Så der skal være en begrundelse for min karakter, når jeg evaluerer elevens kunnen.” (bilag 6, S:18, L:3-17)

Underviseren beskriver herved, at han typisk iagttager eleverne i idrætsundervisningen, hvortil han forsøger at dokumentere, hvordan han synes, de har klaret sig. Her anvender han sidst i forløbet sit eget skema. Baggrunden for denne dokumentation, udtrykker underviseren, er, at kunne anvende det som forklaringsgrundlag i karaktergivningen ved elevsamtaler.

8.1.6 Delkonklusion

Følgende delkonklusion vil forsøge at konkludere på specialets andet undersøgelses-spørgsmål: *Hvilke didaktiske overvejelser har underviseren ved indførelsen af afsluttende forløbstests, og hvad er hensigten herved?*

Ovenstående har givet indblik i, hvilken hensigt og hvilke overvejelser underviseren har haft i forbindelse med implementeringen af forløbstest. Her vurderer vi, at underviserens hensigt med forløbstestene blandt andet er at bevidstgøre hvilke faglige mål, der er i forløbet, og herved tydeliggøre de bedømmelseskriterier, der er. Herved er et af de faglige mål, at eleverne skal have fokus på teknik, da teknikken vil være det primære fokus i forløbstesten. Endvidere er hensigten, at underviseren med resultaterne fra testen har et bedre forklaringsgrundlag, når der skal gives karakterer, hvilket herved vurderes at kunne forhindre, at eleverne bliver frustrerede over ikke at vide på hvilken baggrund, deres karakter er givet. De tegn, som underviseren observerer for at vurdere om målene nås, vurderes at være, at han opfatter eleverne som mere opmærksomme og fokuserede, og at de især er mere klar over, at det er teknikken, der er i fokus, som er et af underviserens faglige mål. For at eleverne når målet, anvender underviseren konstruktiv vejledning og ros for herved at øge elevernes selvtillid og skabe tryghed men samtidig pointere vigtigheden ved testen for at holde fokus på, at eleverne udvikler sig imod testen og herved opnår et godt resultat.

8.2 Hvilke faktorer er motiverende for eleverne ved indførelse af afsluttende forløbstest

Følgende diskussion udspringer fra den indsamlede empiri, der blev frembragt ved videoobservationer, logbøger og de to semistrukturerede gruppeinterviews med eleverne. Undervejs i diskussionen er der foretaget triangulering af empirien. Dette betyder, at tolkningen af citater fra interviewene blev sammenlignet med relevante svar fra logbøger, undersøgelser samt relevant teori. Formålet med denne diskussion er at besvare fremstillingens tredje undersøgelsesspørgsmål: *Hvilke faktorer er motiverende for eleverne i idrætsundervisningen ved indførelsen af afsluttende forløbstests?*

I analysen af den indsamlede empiri (jf. bilag 8 og 9) vurderede vi, at der var enkelte temaer, der gik igen flere steder i interviewene. Ud fra analysen blev der således

identificeret fem forskellige overordnede empiriske kategorier, hvor hver kategori indeholder lignende temaer. Følgende figur 3 præsenterer de identificerede kategorier.

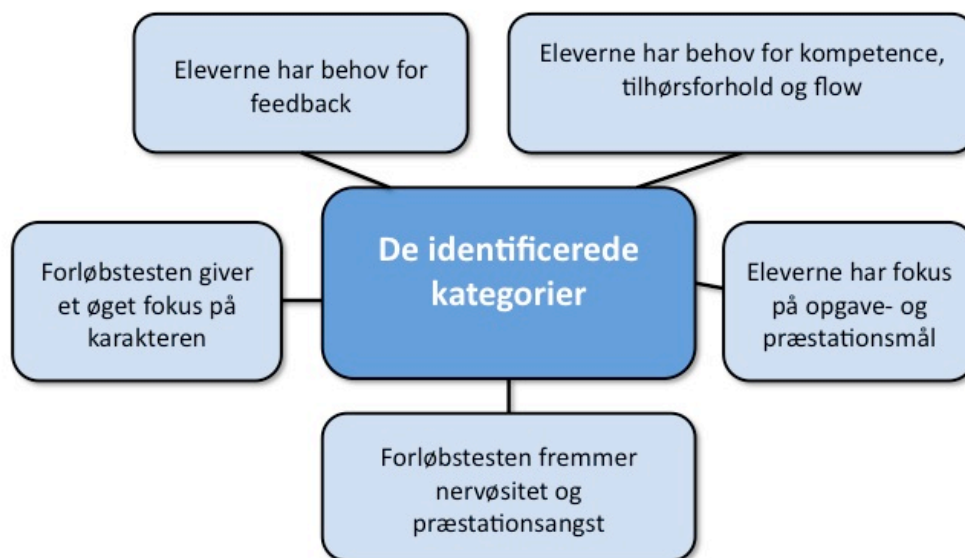


Fig. 3: Herved illustreres de fem identificerede kategorier, som blev frembragt gennem analysen af interviewene med eleverne (jf. bilag 9).

8.2.1 Eleverne har behov for feedback

Dette afsnit indeholder en diskussion af elevernes behov for feedback igennem de fire lektioner med den afsluttende forløbstest. De citater, der præsenteres undervejs i afsnittet er citater, hvor vi vurderer, at eleverne viser tegn på, at feedback har været vigtigt for dem.

I logbogen og især interviewene giver eleverne udtryk for, at det er vigtigt for dem at få feedback af underviser i lektionerne. Dette kommer til udtryk, da flere af eleverne kommer ind på vigtigheden af underviserens kommentarer i forløbet:

”Jeg synes også, at det er godt. Også hvis det er konstruktive kommentarer, hvis der er noget, man skal forbedre eller ændre. Eller også bare hvis man nu har lavet et godt kast, og så man får at vide, at det er et godt kast, så kan det være, at man ikke lige har prøvet at gøre noget ekstra ud af teknikken, og så

finder man ud af, at det var på den her måde det skulle gøres på. Så kan det også være, det bliver lettere fremover. Fordi så ved man, at der ramte jeg den, og fordi at man også får at vide, at det var et godt kast.” (Sigurd, bilag 7, S:35, L:21)

”Det gør, at vi ved, hvad vi skal forbedre os på, og hvad i forvejen gør godt. Så vi kan vedligeholde det, eller vi kan forbedre nogle af de ting, vi måske ikke er så gode til.” (Lone S, bilag 7, S:44, L:1-3)

Nanna svarer ligeledes følgende, da hun i hendes logbog bliver spurgt til, hvad der er det vigtigste for hende i undervisningen:

”At man fik en god vejledning samt få en god teknik.” (Nanna, bilag 3, S:5, L:11)

Ud fra dette tolker vi, at disse elever finder specifik konstruktiv feedback fra underviser som et vigtigt element i undervisningen, da dette giver dem mulighed for at forbedre sig. Studier har vist, at netop denne form for specifik konstruktiv feedback øger den indre motivation hos modtageren (Koka & Hein, 2003; Horn, 1985). I Horn (1985) fandt man, at unge kvindelige softballspillere i alderen 12-15 år fik en øget følelse af kompetence, hvis feedbacken var positiv og indeholdte informationsrige forslag til forbedringer (Horn, 1985), hvilket understøtter vores tolkning af elevernes behov for feedback.

Kompetence henviser til et af de tre psykologiske behov fra Self-Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 2000a). Se Boks 2.

Boks 2 - Self-Determination Theory (SDT)

Grundantagelsen i Self-Determination Theory (SDT) er, at alle individer har nogle indre universelle behov for at opnå udvikling og mentalt velvære; autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Hvis disse behov opfyldes, er man som individ ifølge SDT motiveret, og modsat vil en underminering af behovene betyde, at man bliver mindre motiveret (Deci & Ryan, 2000a).

Autonomi henviser til, at individet har mulighed for medbestemmelse eller en meningsfuld begrundelse for deltagelsen i den pågældende aktivitet (Duda, Edmunds & Ntoumanis, 2006).

Kompetence henviser til følelsen af at føle sig effektiv, og det at individet har mulighed for at vise og udtrykke sin dygtighed (Deci & Ryan, 2000a).

Tilhørsforhold henviser til, at individet føler sig forbundet til andre, og at individet føler et tilhørsforhold til andre individer og fællesskabet (Deci & Ryan, 2000a).

Ud over de basale behov skelner SDT mellem den indre og ydre motivation. Den indre motivation forstås ifølge Deci & Ryan (2007a) som, at en aktivitet udføres for den tilfredsstillende, der er forbundet med at udføre aktiviteten.

Den indre motivation er blevet opdelt af Vallerend (2007) i tre underkategorier: at opnå, at vide og at opleve.

Den ydre motivation betegner de ydre faktorer, der motiverer et individ, disse faktorer er ifølge Deci & Ryan (2007a) følgende:

Integreret regulering: Individet interagerer og accepterer den ydre stimuli fuldt ud som værende personlig vigtig.

Identificeret regulering: Individet identificerer sig med den ydre stimuli og finder den vigtig i relation til egne værdier.

Introjektion: Individet føler at skulle gøre noget bestemt eller føler skyld, hvis individet ikke gør det.

Eksternt reguleret: Individets handlinger er reguleret af ekstern belønning, pres eller tvang.

Dertil kan et individ være amotiveret, hvilket betyder, at individet ikke udfører en bestemt handling, fordi det pågældende individ hverken er indre eller ydre motiveret (Deci & Ryan, 2007a).

Eleverne gav i interviewene også udtryk for, at underviserens feedback ligeledes er vigtig i forhold til generel ros ved en god udførsel eller positive bemærkninger ved et dårligt kast.

”Jeg synes, at det er motiverende at få ros, fordi så ved man, at man gør det godt, og så præsterer man lidt bedre. Personligt har jeg en tendens til, at hvis jeg gør noget godt, så vil jeg hellere gøre det igen.” (Cille, Bilag 7, S:44, L:5-7)

”Så bliver man bare lidt mere selvsikker i forhold til, hvis han bare gik forbi os, hvis man selv synes, det var et godt kast, og han ikke siger noget, så tænker man, at det måske ikke var helt godt. Man hviler lidt mere i sig selv, når der kommer sådan nogle kommentarer og tænker, at det faktisk er godt nok.” (Lone B, bilag 7, S:35, L:16-19)

Ud fra ovenstående tolker vi, at eleverne oplever denne form for ros og positive bemærkninger som vigtig feedback. Cille uddyber, at hun på baggrund af feedbacken ved, at hun gør det godt. Dette kan relateres til Self-efficacy (jf. Boks 3 – Self-efficacy), idet feedbacken er vigtig for, at Cille har tro på egne kompetencer, hvilket vurderes at være karakteriseret som *verbal persuasion* (Bandura, 1977). Derudover kan der relateres til en øget følelse af kompetence (jf. Boks 2 - SDT), da hun efter ros føler sig kompetent.

Boks 3 - Self-efficacy

Self-efficacy blev udviklet af Albert Bandura (1977) og er en social kognitiv teori, der omhandler en psykologisk model af adfærd. Self-efficacy beskæftiger sig med, at menneskers tro på egne evner bestemmer, hvorvidt individet motiveres til fuldførelse og opnåelse af en bestemt opgave og mål (Bandura et al., 1999). Ifølge Bandura et al., (1999) er en persons opfattelse af egne evner grundlæggende i forhold til, om individet vil frembringe en adfærd, der gør det muligt for individet at klare en bestemt opgave (Bandura et al., 1999). Hertil beskrives det, at individets forventning om at kunne være effektiv i en given handling bestemmer, om den givne handling initieres, og hvor meget energi der investeres (Bandura, 1977). Ud fra teorien er individets forventning om opnåelsen i en given aktivitet derfor afgørende for, hvorvidt individet opnår følelsen af succes. Individets vedholdenhed i en aktivitet, som findes personlig udfordrende, vil ifølge teorien øges gennem erfaringer, hvor individet har oplevet at være kompetent (Ibid.).

Bandura (1977) beskriver, at individets forventning om at kunne mestre en opgave er påvirket fra fire forskellige kilder:

Performance Accomplishments (eksempelvis individets erfaring med at mestre i en given situation).

Vicarious experience: Det at observere andre udføre en udfordrende opgave kan føre til egen opfattelse af at kunne lykkes i opgaven.

Verbal persuasion: Andres opmuntring og forslag kan påvirke individets opfattelse af egne evner og dermed adfærd.

Emotional Arousal: Eksempelvis når individets følelsesmæssige reaktion på en stressende situation giver individet information om den personlige kompetence.

Lilly udtrykker, at en kombination af ros og konstruktiv kritik gav hende lyst til at spille videre.:

”Det betyder meget, man ved, at han ser én, og når man gør det godt, som Sigurd også sagde, man får både noget kritik, hvis der er noget, man skal lave om på, konstruktiv kritik. Men også hvis man gør noget godt, så får man det at vide, og så får man mere lyst til at spille videre i stedet for, at man hele ti-

den bliver hakket ned på, så jeg synes, det gør rigtig meget.” (Lilly, Bilag 7, S:27, L:47)

Ud fra citatet tolker vi, at den konstruktive feedback og opmuntrende ros giver hende en øget følelse af kompetence, da hun siger, at dette giver hende en øget lyst til at spille videre. Dette kan relateres til et studie med 312 unge svømmere i alderen 12-18 år, hvor man fandt, at specifikke forslag til forbedringer og opmuntring fra svømmerens træner efter en dårlig udførsel, gav en øget følelse af kompetence (Black & Weiss, 1992)

Dette kan understøtte vores fortolkning af Lillys behov for konstruktiv og opmuntrende feedback.

Elevernes behov for feedback understøttes yderligere i en interviewpassage, hvor Anne forklarer, at hun efter lektionen med forløbstesten kontakter underviser for at få feedback:

”Fordi at jeg gerne ville vide, hvad jeg gør forkert, fordi at jeg var rigtig irriteret over, at det var et dårlig kast, så jeg ville gerne vide, hvad jeg gjorde forkert.” (Anne, bilag 7, S:44, L:19-20)

Det var ikke kun vigtigt for eleverne at få feedback af underviser. Eleverne gav også hinanden feedback indbyrdes. Dette tolkes ud fra nedenstående citat:

”... jeg synes i hvert fald, at vi var gode til at rose hinanden, hvis man kastede ”ej det var bare pisse godt” og justere på hinanden ”du skal måske gøre sådan i stedet” og sådan noget. Så på en måde er det individuelt, men på den anden side er det også vigtigt at man giver kritik, altså konstruktiv kritik.” (Lone B, Bilag 7, S:29, L:15-18)

Dette understreger elevernes behov for feedback, og at feedback fungerer som en motivationsfaktor i deres undervisning.

Ingen feedback i lektionen med forløbstesten

Til forløbstesten observerede underviseren elevernes præstation i de forskellige kast. Dette betød, at underviseren valgte ikke at give nogen feedback til eleverne undervejs.

I interviewet giver flere af eleverne udtryk for, at de var frustrerede over, at underviser ikke gav feedback:

”Jeg synes, det var træls, når man gjorde noget forkert, så vidste man ikke rigtigt, hvad man skulle gøre godt igen, og man vidste heller ikke, hvornår man gjorde det godt.” (Anne, Bilag 7, S:44, L:13-14)

”Der kunne jeg godt blive lidt usikker omkring, om det egentlig var godt, det man lavede. Men han kunne jo selvfølgelig heller ikke sige godt kastet. Men så var det også vigtigt, at dem, man var sammen med, siger godt Lone.” (Lone B, bilag 7, S:35, L:38-40)

Lone udtrykker, at det var vigtigt, at dem, man var sammen med, kunne give en opmuntring og ros, hvilket hertil kan understøtte tolkningen af, at eleverne anvender feedback for at støtte hinanden.

Ud fra ovenstående tolker vi endvidere, at eleverne finder feedback vigtigt i undervisningen. Dette skyldes, at eleverne er i tvivl om deres udførsel er god eller simpelt hen ikke er klar over, hvad de skal ændre for at lykkes med deres kast, hvilket tyder på, at feedback har betydning for elevernes følelse af kompetence.

Ifølge (Black & Weiss, 1992; Horn, 1985; Koka & Hein, 2003) giver den informationsrige og specifikke positive feedback en øget følelse af kompetence. Dette bekræftes yderligere af overstående diskussion, da eleverne udtrykker frustration, da denne form for feedback ikke er tilstede i undervisningen. Derfor kan det antages, at den manglende feedback i den sidste lektion med forløbstesten har gjort, at eleverne har følt sig mindre kompetente og derved mindre indre motiveret (jf. Boks 2 - SDT).

8.2.2 Eleverne har fokus på opgave- og præstationsmål

I interviewene og logbøgerne giver eleverne udtryk for, at testen betød at der i de tre første lektioner i forløbet, var hovedsageligt fokus på at lære teknikken i forskellige øvelser. Derudover giver eleverne udtryk for, at der i lektionen, hvor de blev testet, var mest fokus på deres præstationer og korrekt udførsel af teknikken.

Dette afsnit indeholder en diskussion af, hvordan elevernes motivation vurderes at være påvirket ud fra det fokus, som eleverne fremhæver som det væsentligste i undervisningen.

Allerede i den første logbog blev eleverne spurgt ind til, hvad der var vigtigst for dem i undervisningen. Her giver de udtryk for teknikens vigtighed:

”Det vigtigste under dagens undervisning var at øve kastene og kasteteknikkerne.” (Ole, bilag 3, S:6, L:41-42)

”Lære teknikkerne, så det ligger på ryggraden.” (Lone B, bilag 3, S:8, L:9)

”At lære teknikkerne. Man kan ikke rigtig få et spil i gang, hvis man ikke kan teknikkerne.” (Lilly, bilag 3, S:10, L:21-22)

Da eleverne i interviewene igen bliver spurgt ind til dette, svarer de følgende:

”Hvis man ikke kan teknikken, så klarer man sig ekstremt dårligt. Hvis man ikke kan det der med hænderne, sætte sine fingre rigtig og det der.” (Lone B, bilag 7, S:32, L:11-12)

”.... Mest teknikken og at få lært det ordentligt.” (Cille, bilag 7, S:41, L:33-34)

Ovenstående citater fra logbogen og interviewet kan relateres til Achievement Goal Theory (Nicholls, 1984) (jf. Boks 4 - AGT), da elevernes fokus på at udvikle deres tekniske færdigheder kan tolkes som en opgaveorienteret tilgang.

Boks 4 - Achievement Goal Theory (AGT)

Udgangspunktet for denne teori er, at mennesker motiveres forskelligt afhængigt af, hvilket mål hvert individ ønsker at opnå. Hvert individs målorientering dannes gennem deres egen individuelle opfattelse af at opnå succes. Der skelnes mellem opgaveorienteret og præstationorienteret (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011).

Et opgaveorienteret individ vil fokusere på at forbedre sig personligt. Et individ med denne målorientering sammenligner sin udførsel med sin egen tidligere udførsel og ikke med andres udførsel (Ibid.).

Et præstationorienteret individ vil derimod fokusere på at sammenligne sin præstation med andres præstationer. Et individ med denne målorientering vil opnå en succesoplevelse, når han eller hun præsterer bedre end andre i samme kontekst (Ibid.).

Ifølge Elliot, Murayama & Pekrun, (2011) kan et individs målorientering yderligere deles op i seks forskellige kategorier:

Task-approach goal: Fokuseret på at gøre en opgave korrekt.

Task-avoidance goal: Fokuseret på ikke at gøre en opgave forkert.

Self-approach goal: Fokuseret på at udføre en opgave bedre end tidligere.

Self-avoidance goal: Fokuseret på ikke at udføre en opgave dårligere end tidligere.

Other-approach goal: Fokuseret på at gøre det bedre end andre.

Other-avoidance goal: Fokuseret på ikke at gøre det dårligere end andre.

(Elliot, Murayama & Pekrun, 2011).

Denne opgaveorienterede tilgang kommer ligeledes til udtryk i følgende citat, hvor Anne bliver spurgt ind til, hvorfor det er vigtigt for hende at lære teknikkerne:

”Det var helt klart for min egen skyld for at kunne kaste disken rigtigt, fordi det kunne jeg ikke finde ud af.” (Anne, bilag 7, S:36, L:24-25)

Dette tolker vi også som en opgaveorienteret tilgang, da Anne ønsker at lære teknikken for sin egen skyld.

Biddle og Zahariadis, (2000) konkluderede, at man bør fremme denne opgaveorienteret tilgang i undervisningen for at øge motivationen hos eleverne (Biddle & Zahariadis, 2000). Dette stemmer ligeledes overens med et studie, hvor man undersøgte 742 drenge og 493 piger med en gennemsnitsalder på 16,5 år, hvoraf 675 dyrkede konkurrencesport (Sit & Lindner, 2005). I studiet undersøgte man elevernes motivation i forhold til deres målorientering i en sportslig sammenhæng. I dette studie fandt man, at individer med opgaveorienteret tilgang - i modsætning til præstationorienteret tilgang - deltog i sporten og fysisk aktivitet på grund af indre værdier (Sit & Lindner, 2005).

Selvom der var mest fokus på teknikken i de tre første lektioner, udtaler en enkelt elev, at dette fokus ikke kun var grundet forløbstesten men at det var nødvendigt at kunne de basale teknikker for at få et godt spil i gang. Dette kommer til udtryk i følgende citat:

”...Der er selvfølgelig det der test, hvor det er vigtigt, at man kan de basale teknikker til de forskellige kast, men også fordi at når vi spiller de der kampe, så vil man også godt gøre det så godt som muligt, og det fungerer altså bare bedst, hvis man kan kastene og ved, hvornår man skal bruge de forskellige kast.” (Sigurd, bilag 7, S:32, L:13-17)

Hvorvidt dette fokus på teknik er skabt af forløbstestens tilstedeværelse kan diskuteres. Ud fra ovenstående citat vurderer vi, at testen har haft en betydning for elevens målorientering, da Sigurd finder de basale teknikker essentielle for forløbstesten. Derudover har spillets høje krav til teknik også haft en betydning for elevens målorientering.

Forløbstesten øger fokus på resultatet

I logbogen for den fjerde lektion, hvor eleverne havde forløbstesten, blev eleverne - ligesom efter første lektion - spurgt om, hvad der var vigtigst for dem i dagens undervisning, og hvilken betydning forløbstesten havde for dem.

Denne gang fik vi markant anderledes svar i forhold til logbogen for første lektion:

"At gøre mit bedste for at kunne præstere bedst muligt." (Cille, bilag 3, S:6, L:23)

"Så man kan se, hvor man ligger i forhold til andre." (Lone B, bilag 3, S:8, L:23)

Ud fra ovenstående svar tolker vi, at eleverne i den sidste lektion havde en mere præstationsorienteret tilgang. Dette er grundet et øget fokus på at præstere bedst muligt, hvilket er indikation på en præstationsorienteret målorientering. Derudover udtrykker Lone, at en sammenligning med andre elever også er vigtig, hvilket ligeledes er en indikation på en præstationsorienteret målorientering (jf. Boks 4 - AGT). Dette kan ud fra Elliot, Murayama & Pekrun (2011) endvidere tolkes som værende et eksempel på *"other-approach goal"* og *"other avoidance goal"*, da elevens udtryk for at sammenligne med de andre elever kan være et tegn på, at det er vigtigt for hende at være bedre end dem - eller ikke at gøre det dårligere end andre (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011).

Ydermere vurderes der at være tegn på, at testen kan sætte mere fokus på resultatet frem for processen, hvilket tolkes ud fra følgende citat:

"...man bliver nervøs, og derfor kaster man heller ikke særlig godt, og så fokuserer man heller ikke så meget på, hvordan man kaster men mere på at kaste godt, og derfor bliver kastet ikke særlig godt." (Anne, bilag 7, S:43, L:38-40)

Det tolkes herved, at testen gør, at det for eleven er mere vigtigt at nå målet – og dermed ikke hvordan eleven når målet. Det er derfor mere resultatet frem for processen, der motiverer. Dette tolkes ud fra, at eleven udtaler, at hun ikke fokuserer på, *hvordan* hun skal udføre teknikken men mere på, at teknikken *skal* udføres korrekt. Dette kan derfor være et tegn på, at eleven her er motiveret af *"task-approach goal"* (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011), da denne type målsætning beskriver, at individet her er fokuseret på at udføre en opgave korrekt (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011). I

denne forbindelse konkluderer Elliot, Murayama & Pekrun (2011) i sit studie, at der er en positiv sammenhæng mellem *"task-approach goals"* og den indre motivation, hvilket anses som hensigtsmæssig i forhold til individets aktive deltagelse (Ibid.). I forlængelse af denne konklusion pointerer studiet, at der er brug for flere undersøgelser for at afdække om *"task-approach goals"* er hensigtsmæssige i kontekster, hvor der er en høj kompleksitet i øvelserne, da dette kan resultere i, at individet har svært ved at opnå succes, og at dette derved vil have en negativ effekt på motivationen (Ibid.). Hertil er der en antydning af, at dette kan være tilfældet hos Anne, da hun udtrykker, at når hun kun fokuserer på at udføre øvelsen korrekt, så bliver udførelsen ikke optimal, hvilket vurderes at være et tegn på, at øvelsen er så kompleks, at det kræver, at man fokuserer mere på den præcise teknik frem for resultatet.

Selvom de fleste elever lod til at være præstationsorienteret i den sidste lektion, var det dog ikke alle, der lod til at have denne målorientering. Efter den sidste lektion svarer Fadma følgende:

"At gøre det bedre end sidst fordi det er vigtigt at udvikle sig." (Fadma, bilag 3, S:7, L:48)

Ud fra dette svar kan det tolkes, at Fadma ikke har haft en præstationsorienteret tilgang men i stedet er mere opgaveorienteret, selvom de testes i denne lektion. Dette er grundet hendes fokus på at udvikle sig og sammenligne sin præstation med sine egne tidligere præstationer (jf. Boks 4 – AGT). Der vurderes hertil at være tegn på, at eleven her er styret af *"self-approach goal"*, da dette mål forholder sig til, at individet er fokuseret på at gøre det bedre end tidligere, hvilket vurderes at være tilfældet her (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011).

Ud fra vores tolkninger i dette afsnit tyder det på, at en opgaveorienteret tilgang har fyldt mest hos eleverne i de første tre lektioner. Det vurderes hertil, at eleverne har haft en mere præstationsorienteret tilgang i den sidste lektion.

8.2.3 Eleverne har behov for kompetence, tilhørsforhold og flow

Følgende afsnit vil behandle de citater, hvor vi vurderer, at der er tegn på, at det er vigtigt for eleverne, at der er en sammenhæng mellem kompetence og tilhørsforhold i forhold til den måde, hvorpå eleverne oplever idrætsundervisningen.

Troen på egne evner og følelse af tilhørsforhold

Herunder gives der et eksempel på, at det er vigtigt for eleverne, at kompetencen er tilstrækkelig i forhold til øvelsen, og at dette har betydning for samarbejdet:

”Det var en øvelse, der handlede meget om det at samarbejde, så alle ting skulle ligesom passe sammen og alle var i gang på samme tid, og når man så laver en fejl og stopper det hele, så går spillet lidt i stå, og så skal man hen og hente den igen eller et eller andet, så tror jeg måske bare, at jeg blev lidt irriteret over det.” (Lilly, bilag 7, S:27, L:34-37)

Vi tolker, at det er vigtigt for Lilly ikke at begå fejl for herved ikke at være skyld i, at spillet går i stå, hvilket kan være et udtryk for, at Lilly er styret af målsætningen om ikke at begå fejl, hvilket kan relateres til *”task-avoidance goals”* (jf. Boks 4 - AGT). Dette kan ifølge Deci & Ryan (2007b) være udtryk for, at Lilly ikke finder indre motivation for at udføre øvelsen (Deci & Ryan, 2007b). Der tolkes hertil at være tegn på, at eleven er påvirket af *”fear of failure”* (Chen et al., 2009), som ifølge Chen et al. (2009) betyder, at eleven antager, at en fejltagelse vil føre til et negativ udfald (Chen et al., 2009). I forlængelse hertil konkluderer undersøgelsen af Chen et al. (2009), at underviseren bør fokusere på flere faglige mål i undervisningen, for at eleven derved har større mulighed for at opnå succes (Chen et al., 2009). I relation til teorien om Self-efficacy (jf. Boks 3 - Self-efficacy) er flere faglige mål herved hensigtsmæssigt, da teorien beskriver, at individets positive oplevelse (succes) fører til, at individet motiveres til at fortsætte i en aktivitet (Bandura, 1997; Bandura et al., 1999).

Vi tolker endvidere, at det for Lilly er vigtigt, at hendes færdighed er tilstrækkelig i forhold til de øvrige elever, da øvelserne stiller krav til elevens færdighedsniveau, for at de kan få spillet til at fungere. Det vurderes, at Lilly er motiveret af følelsen af at være en del af en sammenhæng med de øvrige elever, da hun vurderer, at det er vigtigt, at hendes færdighed er tilpasset de andres, for at de netop kan få spillet til at fun-

gere sammen, hvilket kan være et udtryk for, at Lilly har et behov for tilhørsforhold og kompetence (jf. Boks 2 – SDT) (Deci & Ryan, 2000a; Deci & Ryan, 2007b). Vigtigheden for at føle sig kompetent, kan suppleres af Deci & Ryan (2000b), da de udtrykker, at kompetencen er vigtig for, at individet kan opnå motivation for en given opgave (Deci & Ryan, 2000b). Hertil beskriver Conroy, Elliot & Coatsworth (2007), at individets opfattelse af at være kompetent kan øge individets indre motivation (Conroy, Elliot, & Coatsworth, 2007). I forbindelse med elevens motivation konkluderer Biddle & Wang (2007), at man i idrætsundervisningen bør tilstræbe at skabe et miljø, der understøtter behovet for tilhørsforhold, da det øger motivationen hos individet (Biddle & Wang, 2007).

Et andet eksempel, der understøtter vigtigheden af tilhørsforhold, udtrykkes af en anden elev, hvor der gives udtryk for, at det for hende er vigtigt at være en del af den sociale sammenhæng. Dette tolkes ud fra følgende citat:

Marie: "Altså, det er jo ikke særlig fedt bare at sidde udenfor og kigge på, mens de andre laver det. Jeg vil jo altid gerne være med, det er jo også meget samarbejde...Det med at være med i det, man spiller jo også meget sammen, når man spiller mod hinanden, og det vil jeg jo også gerne være med til i stedet for bare at sidde udenfor." (Marie, bilag 7, S:29, L:29)

Det vurderes her, at det for Marie er demotiverende, når hun ikke kan være en del af spillet. Dette kan tolkes som et tegn på, at hun har behov for en følelse af tilhørsforhold (jf. Boks 2 – SDT).

Elevernes behov for tilhørsforhold, og at det er motiverende at interagere med de andre elever, kan understøttes af Deci & Ryan (2000b), der beskriver, at den sociale kontekst fremmer følelsen af tilhørsforhold, hvilket supplerer til elevens motivation i aktiviteten (Deci & Ryan, 2000b). Hertil beskriver Master & Walton (2013), at elever generelt motiveres i opgaver, hvor de har mulighed for at arbejde i mindre sociale grupper (Master & Walton, 2013).

Andre elever giver udtryk for, at følelsen af at være kompetent er vigtig for, at de opnår en følelse af at lykkes. Dette eksemplificeres i logbogen med Lone B, hvor hun bliver spurgt ind til, hvad hendes mål er for forløbstesten. Her giver hun udtryk for, at

hun har en fornemmelse af, at det kommer til at gå som forventet. Dertil tolkes det ud fra et citat fra interviewet, at hendes tro på egne evner kan føre til, at hun lykkes i øvelsen, hvilket kan resultere i, at hun i sidste ende opnår glæde i øvelsen:

”At det går som forventet.” (Lone B, bilag 3, S:8, L:18)

”Jeg bliver også mega irriteret, hvis det ikke fungerer. Jeg tror bare, det er glæde, der kommer lidt op, når det lykkes, det er fedt.” (Lone B, bilag 7, S:29, L:1-4)

Da Lone B har udtalt i logbogen, at hun dyrker elitehåndbold (jf. bilag 3, S:5, L:14), formodes det, at hun har høje forventninger til sig selv, hvilket tolkes som, at hun forventer, det kommer til at gå godt. Denne formodning understøttes af de indsamlede videoobservationer, hvor vi vurderer, at Lone B. udviser stor kompetence og ofte lykkes i øvelserne. Her kan relateres til teorien om Self-efficacy (jf. Boks 3 – Self-efficacy), da det vurderes, at Lone B. har en tro på, at hun godt kan lykkes i øvelsen, og når hun lykkes, øges hendes motivation for øvelsen, hvilket vurderes ud fra, at hun udtrykker, at hun opnår glæde, når det lykkes. Dette stemmer overens med en beskrivelse af Pauline (2013); at Self-efficacy forholder sig til individets selvtillid i en specifik situation (Pauline, 2013). En af kilderne til Self-efficacy” er ifølge Bandura (1997) individets *”mastery experience”*, der beskriver, at når et individ har haft succes i en opgave, opnås motivation for at gøre det igen senere i en lignende opgave (Bandura, 1997; Warner et al., 2014). Ifølge Pauline (2013) er dette dermed hensigtsmæssigt i forhold til motivationen i idrætsundervisningen, da man i undersøgelsen af Pauline (2013) beskriver, at Self-efficacy har en betydelig påvirkning i forhold til individets deltagelse og fastholdelse i fysisk aktivitet (Pauline, 2013). Denne holdning deles ligeledes i et andet studie af Warner et al., (2014), der fremhæver, at troen på egne evner er en af de stærkeste faktorer for at initiere og fastholde fysisk aktivitet (Warner et al., 2014).

I forlængelse af de ovenstående tegn, der er på, at eleven er motiveret af troen på egne evner og kompetencen, kan der suppleres med et citat af Lilly:

”Så først kaster jeg til Nanna, hvor det går rigtig godt, og så skal jeg kaste til Lone, hvor jeg skyder et godt stykke forbi, og så bliver jeg sur og går hen og sparker til en kegle.” (Lilly, bilag 7, S:27, L:26-28)

Da Lilly vurderer, at det ikke lykkes, bliver hun frustreret, hvilket kan relateres til teorien om Self-efficacy (jf. Boks 3 – Self-efficacy), da denne beskriver, at når individet lykkes, er individet tilbøjelig til at fortsætte aktiviteten. Dette kommer til udtryk, da Lilly først lykkes med et kast til Nanna, vælger hun at kaste til Lone B., men da det ikke lykkes at kaste til Lone B, bliver hun frustreret og afbryder øvelsen, og derfor kan dette ifølge Warner et al. (2014) relateres til teorien om Self-efficacy (Warner et al., 2014).

Flow og færdighed

Lilly udtaler, at når man laver fejl, så stoppes spillet, og hertil giver hun udtryk for, at dette påvirker hende, således hun bliver frustreret:

”...når man så laver en fejl og stopper det hele, så går spillet lidt i stå, og så skal man hen og hente den igen eller et eller andet, så tror jeg måske bare, at jeg blev lidt irriteret over det.” (Lilly, bilag 7, S:27, L:34-37)

Dette vurderes herved at kunne relateres til flowteorien (jf. Boks 5 – Flow) ud fra Csikszentmihalyis beskrivelse (Csikszentmihalyi, 2014), at flow er en følelsestilstand, hvor man eksempelvis i en øvelse dedikerer sig fuldt ud og bagefter udtrykker, at det var sjovt eller glædeligt (Csikszentmihalyi, 2014; Fortier & Kowal, 2007). Da Lilly udtrykker, at når øvelsen afbrydes, bliver hun irriteret, tolker vi derved, at Lilly har et behov for at være i flow.

Boks 5 - Flow

Flow-begrebet blev introduceret af psykologen Mihaly Csikszentmihalyi og beskrives som en tilstand, hvor individer i bestemte situationer oplever følelsen af at være i *flow*. Ifølge Csikszentmihalyi (2014) er flow en holistisk oplevelse, der er til stede, når individet er fuldt involveret i en aktivitet. Oplevelsen af at have været i flow er, hvor man efter en aktivitet eksempelvis kan sige "*Det var sjovt*" og "*Det var glædeligt*" [Csikszentmihalyi, 2014]. Flow er den tilstand, hvor en handling følges op af en ny handling, uden at man nødvendigvis bevidst tænker over denne (Ibid.). Flow beskrives endvidere som oplevelsen af, at man bevæger sig mellem forskellige handlinger, hvor man føler, at man er i fuld kontrol. Flowtilstanden er desuden ifølge Csikszentmihalyi (2014) begrænset af et bestemt tidsinterval, da følelsen af at være i flow kan brydes af pludselige afbrydelser (Ibid.).

Csikszentmihalyi (2014) beskriver ved sin model over flowstadiet (Ibid.), at et af hovedområderne for at være i flow er, at der er en balance mellem opfattelsen af en udfordring og ens opfattelse af egne kompetencer (Ibid.). Modellen er baseret på, at når individer møder forskellige situationer i miljøet, kan de opfatte forskellige udfordringer for at handle. Hertil er individer bevidste om deres kompetencer og herved deres evne til at overkomme udfordringen.

Oplevelsen af at være i flow illustreres i modellen over flowstadiet, og her antages det, at individer vil opleve angst i de situationer, hvor de ikke føler, at de kan overkomme en udfordring. Endvidere antages det, at når ens evner overgår udfordringen, vil individet opleve kedsomhed. Imellem disse to stadier vil et individ opleve flow, når individet oplever, at udfordringerne matcher individets kompetencer (Csikszentmihalyi, 2014).

Det tolkes yderligere, at det er vigtigt for Lilly, at hendes kompetenceniveau er optimalt i forhold til øvelsens udfordring, for at spillet ikke går i stå, da hun bliver irriteret, hvis man øvelsen afbrydes. Dette kan derfor relateres til Csikszentmihalyis model over flowstadiet (Csikszentmihalyi, 2014). Her er flowstadiet det stadie, hvor der er balance mellem udfordringen på en øvelse og individets kompetencer (Ibid.).

Vigtigheden for, at elevernes kompetencer svarer til niveauet på øvelserne, understøttes yderligere ved følgende citat:

”Ja, det bliver også federe at spille, når folk de kan det. Det er jo ikke sjovt at spille et spil, man ikke kan finde ud af.” (Lone B, bilag 7, S:33, L:1-2)

I og med at Lone udtrykker, at spillet ikke er sjovt, hvis man ikke kan finde ud af det, vurderes dette derfor også at kunne relateres til flowmodellen, da denne forholder sig til, at elevernes færdighed og øvelsens sværhedsgrad skal være i balance (Csikszentmihalyi, 2014 s. 147). Hvis denne balance er tilstede, er det derfor muligt, at eleverne kan føle sig i en tilstand, hvor de finder øvelsen sjov, hvilket vi tolker som at være en motiverende faktor. Dette understøttes af en undersøgelse af Abuhamdeh & Csikszentmihalyi (2011), der konkluderer, at der er en tydelig sammenhæng mellem en positiv opfattelse af udfordringen og glæden i en aktivitet (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2011).

Der vurderes her at være tegn på, at det for Lone B er vigtigt, at de øvrige elever også er kompetente i spillet. I forbindelse med dette citat beskriver Lone B. i sin logbog, hvor hun bliver spurgt til, hvad det betyder, at hun selv kan vælge makker i undervisningen:

”Så man er sikker på, at den, man kaster med, kan finde ud af det.” (Lone B, bilag 3, S:8, L:17)

Derudover tolkes der at være tegn på, at det for Lone er vigtigt, at undervisningen er autonomistøttende (jf. Boks 2 – SDT), da hun har behov for selv at kunne vælge sin makker, således hun er sikker på, at den, hun er sammen med, har et lignende kompetenceniveau. Vigtigheden af autonomi kan her understøttes af flere citater fra logbogen, hvor eleverne bliver spurgt om, hvad det betyder for dem, at de har mulighed for selv at vælge, hvem de laver øvelserne med:

”At man kan have det sjovt og tilpasse niveauet.” (Morten, bilag 3, S:7, L:26)

”Det gør, at man på en måde føler sig tryk og ikke er bange for at lave fejl, når man selv vælger.” (Sanne, bilag 3, S:9, L:46-47)

Det vurderes hertil, at nogle af de øvrige elever ligeledes udtrykker, at følelsen af at synes, at en øvelse er sjov og motiverende, er forbundet med oplevelsen af kompetence og flow i spillet. Dette eksemplificeret ved følgende citat:

Jeppes: ”Det er jo federe at lave en vellykket aflevering hver gang i stedet for at kaste den væk eller ikke at kunne kaste til dem, man er på hold med, så er der flow i spillet, hver gang du laver en vellykket én. Det skal man jo bruge teknik for, hvis du ikke har teknikken, så kan du jo ikke lave en vellykket aflevering.” (Jeppes, bilag 7, S:32, L:22-25)

Ud fra ovenstående citat tolkes der at være tegn på, at Jeppe har et behov for at føle sig kompetent og et behov for at lykkes i øvelsen, da han udtrykker, at dette bevirker, at der er et flydende spil (flow), hvilket gør øvelsen sjovere. Dette kan relateres til flowteorien (jf. Boks 5 - Flow). Dog ikke fordi at eleven udtaler sig omkring flow, men i stedet grundet ovenstående tolkning. Derudover kan ovenstående citatet relateres til Deci og Ryans SDT (jf. Boks 2 – SDT), da denne tager udgangspunkt i, at motivationen blandt andet er styret af behov for kompetence (Deci & Ryan, 2000a). I forlængelse heraf tolkes det ud fra følgende citat, at det for eleven er motiverende, når eleven opnår en følelse af at hendes færdighed udvikler sig og derved tilpasses øvelsen:

”I starten var det meget basale ting, vi skulle lære. Og det formår vi så at udnytte til sidst, så vi får flow i, og det bliver sjovere. Det er sjovt, når man kan det, så bliver det også sjovere at spille til sidst.” (Lone B, bilag 7, S:32, L:44-46)

Ud fra ovenstående citat vurderes der at være tegn på, at eleven udtrykker at kompetencen er vigtig for, at man kan finde ud af øvelsen, og at dette bevirker, at der er mindre afbrydelser og mere flow i spillet, hvilket i sidste ende gør det sjovere (Csikszentmihalyi, 2014; Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2011)

Som supplerende til ovenstående tolkning, udtaler en anden elev ligeledes, at øvelsen er sjovere, når spillet fungerer, og at det er færdigheden, der har betydning for dette:

Sigurd: "...det er federe at spille spillet, hvor man oplever, at der er gang i spillet, og man har en eller nogle vellykkede afleveringer holdet imellem. Og man føler, at det er succesfuldt. Man kan sige, at hvis man ikke kan teknikker, og hver gang formår at kaste den væk, så kommer der ikke rigtig gang i det. Det gør noget for spillet, men det gør også, at det for en selv er sjovere." (Sigurd, bilag 7, S:32, L:28-32)

Ud fra citatet vurderes der at være tegn på, at det for eleven er vigtigt at opnå følelsen af succes, hvilket kan relateres til Vallerands (2007) opdeling af den indre motivation, herunder begrebet *at opleve*, som blandt andet beskriver, at individet deltager i en aktivitet for at opleve stimulerende sensationer - blandt andet sjov og begejstring (Vallerand et al., 2002; Vallerand, 2007). For at opnå dette stadie vurderes det at være nødvendigt, at elevens færdighed passer i forhold til den enkelte øvelse for herved at opleve succes og derved opnå glæde i spillet (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2011).

Der er indtryk af, at det for eleverne er vigtigt at udvikle sine færdigheder, da de mener, at dette resulterer i, at der er færre afbrydelser, hvilket kan være et tegn på vigtigheden af flow (Csikszentmihalyi, 2014). I den forbindelse vurderer vi, at det for eleverne er vigtigt, at deres færdighed stemmer overens med de øvrige elever og med øvelserne, hvilket giver dem en oplevelse af, at der er flow i spillet, hvilket, ifølge eleverne, gør spillet sjovere. Der er tegn på, at når eleverne opnår succesoplevelser, giver det dem en indre motivation, og de oplever større glæde i undervisningen (jf. Boks 2 - SDT).

8.2.4 Forløbstesten giver et øget fokus på karakteren

Dette afsnit indeholder en diskussion af, hvordan elevernes motivation blev påvirket af, at testresultaterne havde en indflydelse på deres standpunktskarakter.

Karakteren er vigtig for eleverne

Undervejs i vores observationer spurgte eleverne ofte underviseren omkring karaktergivning i forhold til forløbstesten. Denne interesse for karaktergivning gjorde sig særligt gældende ved afholdelsen den sidste lektion. I løbet af interviewet blev betydning af karakteren for eleverne bekræftet, da de i mange af deres udtalelser nævner og beskriver, at karakteren er vigtig for dem. Derudover nævner eleverne ofte, at det er vigtigt for dem, at underviseren ser dem udføre en øvelse godt. Det vurderes, at dette også skyldes, at eleverne er opmærksomme på, at forløbstesten påvirker deres karakter. Denne vurdering er blandt andet fortaget ud fra følgende citat, hvor Morten bliver spurgt ind til, hvorfor det er vigtigt, at underviseren ser dem udføre en øvelse korrekt:

”Det er vigtigt i forhold til den måde, hvorpå Kasper han bedømmer én til sidst.” (Morten, bilag 7, S:30, L:45)

Fortolkningen understøttes af Mille, da hun bliver spurgt ind til, hvorfor hun løber ekstra meget, når underviseren kigger:

”Nej, jo lidt, fordi vi får karakter i det, men ikke så meget. Jeg tænker ikke så meget over det, når der er idræt.” (Mille, bilag 7, S:40, L:22-23)

Da eleverne bliver spurgt yderligere ind til, hvorfor de gerne vil opnå et godt testresultat, svarer Nanna følgende:

”... jeg vil gerne være god, fordi så får man en god karakter, men jeg vil også gerne være god, hvor jeg selv synes, at jeg er god, fordi at jeg har høje forventninger til mig selv.” (Nanna, bilag 7, S:31, L25-27:)

”Når man er idrætsudøver, og det er idræt, så synes jeg, at det er der, hvor man skal være bedst, og så vil jeg bare gerne have en god karakter.” (Nanna, bilag 7, S:31, L:32-33)

Ud fra ovenstående citater tolkes det, at Nanna gerne vil være god for sin egen skyld men også for at få en god karakter. Dette kan relateres til Self-Determination Theory (jf. Boks 2 – SDT), da citaterne indeholder forskellige tegn på både indre og ydre motivation. For det første er Nanna indre motiveret, da hun blandt andet begrundes ønsket om at være god med, at hun gerne vil opnå at blive mere kompetent for sin egen skyld (Carbonneau, Vallerand, & Lafrenière, 2012). Ifølge Carbonneau, Vallerand, & Lafrenière (2012) vil et individ, der er indre motiveret mod at opnå, være karakteriseret ved at føle glæde, når han eller hun udvikler sine færdigheder og forbedrer sit kompetenceniveau.

For det andet begrundes Nanna ønsket om at blive bedre med, at hun gerne vil have en god karakter, hvilket er et tegn på, at hun også er ekstern reguleret, da hendes handling er reguleret af den eksterne belønning i form af karakteren. Derudover anses Nanna for at være ydre motiveret, da hun ønsker at være bedst grundet en forventning om, at idrætsudøvere skal være gode til idræt.

Grundet ovenstående tolkning vurderer vi, at Nanna både er indre og ydre motiveret, og at karakteren til dels er med til at øge hendes ydre motivation.

Karakterens betydning kommer ligeledes til udtryk i en interviewpassage med Mille. I interviewet bliver Mille spurgt ind til en episode, hvor hun begynder at løbe, da underviseren påpeger, at der ikke bliver løbet nok:

”Jeg går ikke så meget op i idræt eller det, vi lavede, så derfor lavede jeg ikke så meget, da han kiggede væk. Men når han kigger, så laver jeg noget” (Mille, bilag 7, S:40, L:13-14).

”Ja, for det er jo ham der giver os karakter, men alligevel så går jeg ikke så meget op i det” (Mille, bilag 7, S:40, L:30-31).

Ud fra ovenstående citater tolker vi, at Mille er ydre motiveret i form af ekstern regulering, da hendes motivation for at gøre en indsats er styret af, at hun ønsker at underviseren ser hende løbe, og derved giver hende en god karakter. (jf. Boks 2 – SDT). Derudover tolker vi, at Mille i denne situation ikke er indre motiveret, da hun deltager meget begrænset i aktiviteten, når underviseren *ikke* kigger. Dette stemmer overens med en undersøgelse af Chen (2013), der konkluderede, at elevers motivation

afhænger af eksterne regulerende processer, hvis de ikke er indre motiverede (Chen, 2013).

Eleverne er bevidste om, at deres karakter til dels afhænger af resultaterne fra forløbstesten. Dette kan bevirke, at eleverne har fået et øget fokus på karakter på grund af forløbstesten, hvilket understøttes af Chen (2013), der fremhæver at gymnasie- og folkeskolen generelt har en struktur, der fremmer et kontrolleret miljø, hvor der fokuseres på resultatet (Chen, 2013). Ifølge Deci, Koestner & Ryan (2001) er dette ikke hensigtsmæssigt, da håndgribelig belønning - karaktererne - er kontrollerende og derved underminerer tilstedeværelsen af elevernes indre motivation i undervisningen (Deci, Koestner & Ryan, 2001).

8.2.5 Forløbstesten fremmer nervøsitet og præstationsangst

Følgende afsnit vil behandle de citater, hvor vi vurderer, at der er tegn på, at elevernes motivation i idrætsundervisningen bliver påvirket af nervøsitet og præstationsangst.

Forløbstesten fremmer nervøsitet og præstationsangst, hvilket påvirker følelsen af kompetence

En af eleverne udtaler følgende, da hun bliver spurgt ind til betydningen af forløbstesten:

”Man kommer under et pres, som nogle gange gør, at man nogle gange kan komme til at skyde helt skidt, ligesom til en hvilken som helst eksamen kan man gå helt kold og glemme, hvad det er, man skal sige, så kan man også blive helt vildt nervøs til sådan en test og så slet ikke gøre det ligeså godt, som man plejer. Og så er det træls, at man bliver bedømt ud fra det.” (Lilly, bilag 7, S:34, L:14-18)

Ud fra citatet tolker vi, at forløbstesten resulterer i, at Lilly føler et pres, der gør, at hun ikke kan præstere optimalt. Der er herved en indikation af, at forløbstesten ikke er hensigtsmæssig for Lilly i forhold til at fremme hendes oplevelse af kompetence og flow, da hun herved ikke føler sig kompetent (jf. Boks 2 – SDT og Boks 5 – Flow). Dette understøttes af et studie af Hagger og Koka (2013), hvis resultater indikerer, at elevens oplevelse af at besidde en tilfredsstillende kompetence havde signifikant positiv effekt på elevens indre motivation (Hagger & Koka, 2013).

Lilly sammenligner derudover testen med en eksamenssituation, hvortil hun udtrykker utilfredshed omkring at blive bedømt ud fra testen, da hun mener, at testen øger risikoen for, at hun ikke kan præstere optimalt. Dette er ikke hensigtsmæssigt i forhold til teorien om *Self-efficacy* (jf. Boks 3 – Self-efficacy), da testen sår tvivl om elevens tro på egne evner og derved mindsker, ifølge teorien, elevens mulighed for at opnå succes.

I forbindelse med forløbstesten er der flere elever, der udtrykker, at de føler sig presset i situationen:

”Det er lidt nervepirrende, fordi at jeg godt ved, at det er en test, og så ved man, at man skal præstere godt, og jeg er ikke super god til at kaste med den der frisbee.” (Cille, bilag 7, S:36, L:40-42)

Cille udtaler yderligere i logbogen, hvor hun bliver spurgt til oplevelsen af forløbstesten:

”Ikke så behageligt, siden jeg ikke er god til det” (Cille, bilag 3, S:6, L:24)

Eleven udtrykker, at hun ikke føler, at hun er så kompetent i øvelsen, og dette vurderes at være årsagen til, at hun føler, at testen er nervepirrende. Dette kan være tegn på, at eleven er bange for at fejle i testen, da hun føler, det er noget, hun *skal* opnå, hvilket tolkes som et tegn på, at hun føler sig tvunget ved forløbstesten, og hun mener i den forbindelse ikke, at hendes kompetence er tilstrækkelig (Chen et al., 2009). Dette vurderes derfor at indikere, at eleven er påvirket af *”fear of failure”*, da hun frygter, at hendes kompetencer ikke er tilstrækkelige, og at dette derved vil få negative konsekvenser (Chen et al., 2009; Niederkofler et al., 2015). Ifølge Leptokaridou et al., (2014) har *”fear of failure”* en negativ effekt på de tre psykologiske behov (kompetence, tilhørsforhold og autonomi) hos individet (Leptokaridou et al., 2014), hvilket ikke vurderes at være hensigtsmæssigt, da de tre psykologiske behov, ifølge Deci & Ryan, 2000a, vurderes at være essentielle for individets motivation i idrætsfaget (Deci & Ryan, 2000a; Leptokaridou et al., 2014). Dette indikerer, at forløbstesten kan fremme *”fear of failure”*, da forløbstesten primært har fokus på teknikken og derved begrænser de faglige mål, hvilket ifølge Chen et al., (2009) kan resultere i, at eleverne har mindre chance for at opnå succes (Chen et al., 2009).

Ud fra ovenstående citat tolker vi, at der er tegn på, at Cille er eksternt motiveret for at udføre forløbstesten, da hun udtrykker, at man ved forløbstesten føler, at man *skal* præstere godt, fordi det er en test (jf. Boks 2 – SDT). Herved tolker vi, at det for Cille ikke er vigtigt at gøre det godt for hendes egen skyld eller for oplevelsens skyld, men fordi hun føler sig tvunget til at få et godt resultat, da det har konsekvenser for hendes karakter. Dette vurderes herved at være et tegn på, at hun er eksternt reguleret (jf. Boks 2 – SDT) (Deci & Ryan, 2000a; Ntoumanis, 2001).

Deci & Ryan (2007b) samt Hagger & Koka (2013) beskriver hertil, at en kontrollerende motivation omfatter følelsen af pres og tvang mod et specifikt udfald, hvilket individet opfatter som ekstern regulering (Deci & Ryan, 2007b; Hagger & Koka, 2013), hvilket herved kan understøtte ovenstående tolkning. Deci & Ryan (2007b) beskriver, at individer, der er styret af den eksterne regulering, på sigt vil miste lysten til at deltage i en aktivitet (Deci & Ryan, 2007b) set i forhold til individer, der understøttes af følelsen af autonomi og tilfredsstillelse (Deci & Ryan, 2007b; Hagger & Koka, 2013).

Følgende citat kan understøtte tolkningen, at Cille er eksternt motiveret ved testen:

”Det gør det mindre sjovt, når man bliver observeret og bedømt på den måde. Jeg synes ikke, at det er direkte trælst, men det er ikke direkte sjovt, ligesom når man bare står og kaster i sin fritid.” (Cille, bilag 7, S:37, L:9-11)

Vi tolker herved, at forløbstesten påvirker eleven, så hun oplever mindre glæde i øvelsen, da hun udtrykker, at forløbstesten gør det mindre sjovt. Dette kan derfor understøtte de tegn, der er på, at Cille er eksternt reguleret, hvor hendes handlinger herved er styret af følelsen af pres og forventning om, at øvelsen giver en belønning i form af en karakter (jf. Boks 2 – SDT). Dette er herved ikke hensigtsmæssigt i forhold til undersøgelsen af Deci, Koestner, & Ryan (2001), der beskriver, at belønning kan virke kontrollerende på individer og derved underminerer individets indre motivation og herved vedholdenheden i en aktivitet (Deci, Koestner, & Ryan, 2001). Undermineringen af den indre motivation kan ifølge et studie af MacNamara et al. (2011) betyde, at intentionen for at være fysisk aktiv i idrætsundervisningen formindskes, da de beskriver, at den indre motivation er positivt forbundet med individets

aktive deltagelse i idrætsundervisningen, og at den eksterne regulering påvirker aktiviteten negativt (MacNamara et al., 2011).

I et andet citat vurderes der ligeledes at være tegn på, at forløbstesten påvirker eleverne til at være ydre motiveret:

”Det er fordi, at jeg får lidt præstationsangst, fordi at jeg gerne vil gøre det godt. Og så bliver man sådan lidt.. hvis man nu ikke gør det godt.” (Nanna, bilag 7, S:31, L:19-20)

Vi tolker herved, at forløbstesten påvirker Nannas forventninger til sig selv, hvilket resulterer, i at hun føler præstationsangst. Der er tegn på, at eleven finder hendes præstation vigtig, men at testen bevirker, at hun bliver usikker på sin færdighed og derved angst omkring øvelserne. Dette vurderes at underminere elevens Self-efficacy (jf. Boks 3 – Self-efficacy), da forløbstesten resulterer i, at eleven tror mindre på sig selv. I forhold til vores tolkning af, at det for eleverne er vigtigt, at de har en tro på egne evner (jf. afsnit 8.2.3), er dette ikke hensigtsmæssigt, da eleverne har et behov for at lykkes. Eleven udtrykker yderligere, at hun gerne vil gøre det godt i testen, hvilket kan tolkes således, at eleven accepterer den ydre stimuli og det ydre pres, men vælger at acceptere den, og herved finder hun det vigtigt at gøre det godt. Dette kan derfor tolkes som værende et tegn på identificeret regulering (jf. Boks 2 – SDT). Denne tolkning kan understøttes af Duda, Edmunds & Ntoumanis (2006), som beskriver, at den udefrakommende motivation udvikler sig til at blive vigtig for individet, selv om selve aktiviteten ikke umiddelbart nydes (Duda, Edmunds & Ntoumanis, 2006).

Flere elever udtaler i forbindelse med forløbstestens betydning, at de føler et bestemt pres i øvelserne. Dette illustreres ved følgende citat:

”Jeg synes, at det er fint. Det ligger et pres på én, og det har jeg overhovedet ikke noget imod. Jeg synes, at det er fedt, at man skal give en ekstra indsats for at få en god karakter.” (Mads, bilag 7, S:39, L:29-31)

Der vurderes her at være tegn på, at forløbstesten gør, at eleven føler sig presset, men at han føler, at det bidrager til, at han yder mere i øvelserne. Det vurderes, at eleven er ydre motiveret, da han udtrykker, at han yder en ekstra indsats for at få en god ka-

rakter (Deci, Koester, & Ryan, 2001). Endvidere tolker vi, at der er tegn på, at eleven bevæger sig mod den integrerede regulering (Deci & Ryan, 2000a), da eleven er fuldt bevidst om den ydre stimuli, men finder den personlig vigtig for sin egen præstation (jf. Boks 2 – SDT). Det kan derfor tolkes, at eleven bevæger sig fra at være eksternt reguleret, hvor han føler sig presset til at udføre øvelsen men accepterer opgaven og finder denne personlig vigtig. Denne tolkning kan understøttes ved, at den integrerede regulering opstår i sammenhæng med, at en person går fra ydre motivation mod den indre motivation gennem internalisering (Deci & Ryan, 2007a).

8.2.6 Delkonklusion

Følgende delkonklusion tager udgangspunkt ovenstående diskussion og vil forsøge at konkludere på specialets tredje undersøgelsesspørgsmål: *Hvilke faktorer er motiverende for eleverne i idrætsundervisningen ved indførelsen af afsluttende forløbstests?*

Ud fra ovenstående vurderer vi, at eleverne finder feedback motiverende i forløbet. Dette skyldes, at feedback, der indeholder positive bemærkninger og specifik konstruktiv kritik, kan resultere i, at eleverne oplever en øget følelse af kompetence. Dette giver herved eleverne en øget lyst til at være med i aktiviteterne. Det vurderes endvidere, at testen resulterer i, at eleverne oplever manglende feedback i undervisningen, hvilket fremmer frustration hos eleverne.

I forløbet var det vigtigt for eleverne at lære teknikken, hvilket vurderes at være tegn på, at eleverne var opgaveorienterede, hvilket var gældende i de første tre lektioner. Dette vurderes til dels at skyldes testen. I den sidste lektion var de fleste elever mere fokuserede på at få et godt resultat, hvilket vurderes at være tegn på, at eleverne var præstationsorienterede. Det vurderes i den forbindelse, at testen har resulteret i, at eleverne var præstationsorienterede i den sidste lektion.

Det vurderes, at eleverne finder det vigtigt at føle sig kompetente i aktiviteterne, da de mener, at kompetencen er essentiel for, at de kan samarbejde med de andre elever. Dette vurderes herved at være et udtryk for, at eleverne motiveres af følelsen af kompetence og følelsen af tilhørsforhold. Eleverne giver endvidere udtryk for, at deres kompetence skal være optimal i forhold til de udfordringer, de møder, da de har et behov for, at der er mindre afbrydelser i aktiviteten, hvilket vurderes at være tegn på

vigtigheden af *flow*. Når eleverne oplever *flow* i øvelserne, finder de det her mere motiverende at fortsætte aktiviteten. Det vurderes, at det er vigtigt, at eleverne har en tro på egne evner, da eleverne viser tegn på, at de motiveres af at lykkes i en aktivitet. Når eleverne lykkes i en øvelse, vurderes det, at eleverne bliver motiveret til at fortsætte aktiviteten. Hertil udtrykker flere elever, at de bliver frustrerede, når de ikke lykkes i en øvelse.

Det vurderes, at testen øger fokus på karakteren, da eleverne er opmærksomme på, at testresultatet vil påvirke deres karakter. Dette er derved et tegn på, at forløbstesten resulterer i, at eleverne er ydre motiverede, da de ved, at testen giver en karakter. Endvidere er der tegn på, at eleverne er påvirkede af flere typer af ydre motivation, hvor karakteren herved er et eksempel på den eksterne regulering. Flere af eleverne finder den eksterne belønning vigtig i forhold til deres egne værdier, og dette er hermed et tegn på, at motivationen er kendetegn som identificeret reguleret, som beskrevet i boks 2 - SDT. Den ydre motivation (karakteren) er vigtig hos elever, der ikke er indre motiverede. Karaktererne er dog kontrollerende, da den anses som værende en belønning og derved underminerende i forhold til den indre motivation.

Det vurderes, at eleverne påvirkes af testen, således at de føler præstationsangst og nervøsitet i færdighederne. Det vurderes i den forbindelse, at testen underminerer elevernes tro på egne evner, da eleverne bliver nervøse og derved usikre på deres egne færdigheder, hvilket også vurderes at være tegn på, at eleverne er påvirkede af "*fear of failure*" (Chen, 2013). Testen resulterer således også i, at flere af eleverne finder aktiviteten mindre sjov, da de føler, at de bliver presset til at udføre aktiviteten.

Nedenstående er illustreret ved figur 4, de identificerede faktorer der motiverer eleverne, der ud fra ovenstående diskussion er forsøgt skitseret.

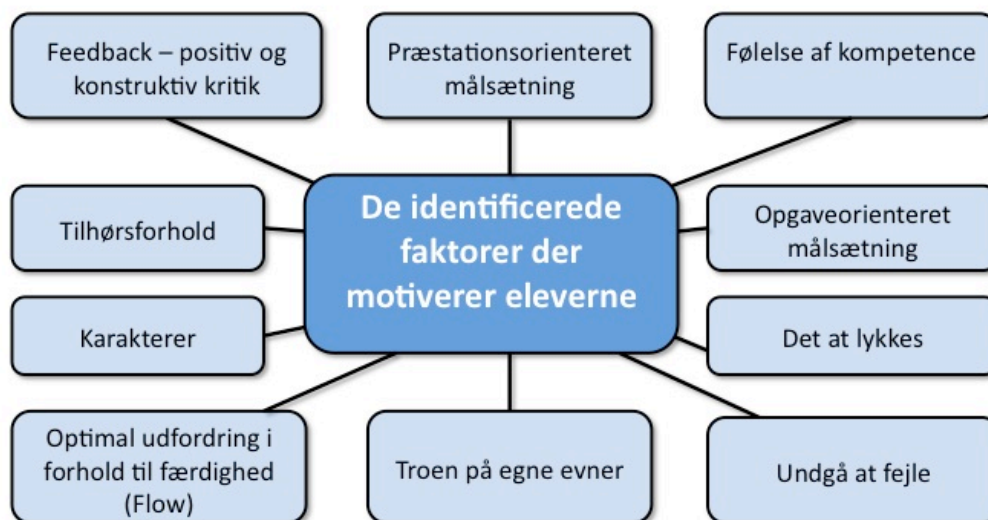


Fig. 4 præsenterer de identificerede faktorer der motiverer eleverne.

8.3 Hvorvidt opfyldes underviserens hensigt i forhold til elevernes oplevelse

Følgende afsnit vil sammenholde væsentlige pointer fra afsnit 8.1 og afsnit 8.2 for herved at besvare speciallets fjerde undersøgelsesspørgsmål: *Hvorvidt opfyldes underviserens hensigt med den afsluttende forløbstest i forhold til elevernes oplevelse?*

Hensigten med implementeringen af forløbstesten var, at eleverne skulle have mere fokus på de faglige mål i idrætsundervisningen, som i dette tilfælde var mere fokus på teknikken. Dette skyldes, at eleverne ifølge underviseren ofte er tvivl om, på hvilken baggrund de får deres karakter, og at de har en tendens til at tro, at de i idræt bliver bedømt på engagement, hvilket underviseren udtrykker, ikke er noget han bedømmer ud fra (jf. afsnit 8.1). I diskussionen af hvilke faktorer, der var motiverende for eleverne, fandt vi frem til, at eleverne udtrykker, at de undervejs i hele forløbet hovedsageligt havde fokuseret på at lære teknikken, hvilket derved kunne tyde på, at ele-

verne var afklarede med, hvilke faglige mål der var i forløbet. Dette indikerer derfor, at der er en overensstemmelse mellem underviserens hensigt og den oplevelse, som eleverne har i idrætsundervisningen.

En af de didaktiske overvejelser, underviseren havde i forløbet, var, at der skulle være mulighed for at give feedback i form af konstruktiv vejledning og ros. Her var hensigten med feedbacken at skabe tryghed hos eleverne. I diskussionen af hvilke faktorer, der var motiverende for eleverne, fandt vi frem til, at eleverne fandt underviserens feedback både konstruktiv og positiv, hvilket resulterede i, at eleverne følte sig mere sikre i deres udførsel, og derved følte eleverne sig trygge ved øvelserne.

Ved implementering af forløbstesten betød det dog, at der ikke var mulighed for denne feedback, da underviseren skulle notere testresultater for hver enkelt elev. Dette resulterede i, at eleverne blev frustrerede over den mangelfulde feedback, da eleverne følte sig usikre omkring deres udførsel. Derved har feedbacken virket efter hensigten de tre indledende lektioner, hvorimod feedbacken ikke var til stede ved forløbstesten.

Derudover var hensigten, at underviser havde et bedre forklaringsgrundlag, når han skulle give karakter. Underviseren havde til hensigt at undgå, at eleverne ville blive frustrerede over, at de ikke vidste, hvad de fik karakter for. Dette må siges at have virket efter hensigten, da underviseren efter forløbsprøven havde noteret, hvilke karakterer, eleverne havde fået i de forskellige kast, og han havde dermed et bedre grundlag for at give de enkelte elever karakter. Der henvises til bilag 11, hvor der er en skabelon af det evalueringsskema, som underviseren anvendte til forløbstesten.

Ydermere var underviserens forventning, at forløbstesten ville give eleverne et lille chok og ryste dem. I diskussionen af hvilke faktorer, der var motiverende for eleverne, fandtes der at være tegn på, at dette fungerede efter hensigten, da flere elever gav udtryk for, at de var meget bevidste omkring, at de skulle have denne forløbstest. Forløbstesten medførte imidlertid, at flere elever blev nervøse og fik præstationsangst, hvilket øgede risikoen for at eleverne ikke lykkes i øvelsen og dette påvirkede derved elevernes motivation negativt.

8.3.1 Delkonklusion

Det er tidligere blevet identificeret, at underviserens hensigt med den implementerede forløbstest var, at den skulle tydeliggøre de faglige mål over for eleverne. Det faglige mål, der primært blev anvendt i dette forløb, var at der skulle være fokus på teknikken. Igennem nærværende diskussion pointeres det, at det, som størstedelen af eleverne finder vigtigst at udvikle i forløbet, er teknikken. Dette indikerer herved, at eleverne er afklarede med, at det er teknikken, der er målet for forløbet og for forløbstesten. Det tyder hermed på, at eleverne er bevidste omkring det faglige mål i forløbet, hvilket derfor opfylder underviserens hensigt med de faglige mål. En af underviserens andre hensigter ved forløbet var, at eleverne skulle være trygge og selvsikre i øvelserne og forløbstesten. Dette blev gjort ved blandt andet at anvende konstruktiv vejledning og ros. Eleverne gav hertil udtryk for, at dette medførte, at de blev mere sikre og trygge i øvelserne, hvilket derfor opfylder underviserens hensigt. Hertil konkluderer vi dog, at forløbstesten bevirkede, at eleverne ikke havde mulighed for at få konstruktiv vejledning, hvortil eleverne udtrykker frustration. Underviserens hensigt med at have mere evidens i karaktergivningen vurderes at blive opfyldt, da han ud fra forløbstesten havde betydelig dokumentation for, hvilken baggrund karakteren er givet på. Underviseren forventede, at forløbstesten ville ryste eleverne, hvilket findes at være tilfældet, da eleverne udtrykker, at forløbstesten gør dem nervøse.

Kapitel 9 Konklusion

Hovedsigtet med nærværende fremstilling har ud fra specialets problemformulering været at undersøge, på hvilken måde gymnasieelever motiveres i idrætsundervisningen på C-niveau, når der implementeres afsluttende forløbstests. Med udgangspunkt i foregående undersøgelse vil følgende kapitel besvare specialets problemformulering:

På hvilken måde motiveres gymnasieelever i idrætsundervisningen på C-niveau ved implementering af afsluttende forløbstests, og hvorvidt opfyldes underviserens hensigt ved denne implementering?

Til specialets problemformulering blev der udformet fire undersøgelsesspørgsmål, der i undersøgelsen har fungeret som grundlag for besvarelsen af problemformuleringen. Igennem besvarelsen af disse undersøgelsesspørgsmål vil den overordnede problemformulering herved være besvaret. Følgende afsnit vil derfor præsentere de væsentlige konklusioner fra besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålene, for derved at konkludere på problemformuleringen.

I specialet ønskede vi at undersøge, hvordan eleverne blev motiverede i idrætsundervisningen i et forløb, hvor der blev indført en afsluttende forløbstest. Herved var det essentielt, at vi fik elevernes beskrivelse af deres oplevelse. Derfor valgte vi at tage udgangspunkt i et fænomenologiske perspektiv, da et sådant perspektiv forholder sig til, at det er individets beskrivelse, der er vejen til individets oplevelse af et fænomen. Hertil anvendte vi kvalitative metoder, herunder blandt andet Stimulated Recall Method, som forskningsstrategi, da disse opretholder ønsket om at få elevernes beskrivelse.

Ifølge litteraturen motiveres elever forskelligt i idrætsundervisningen, og hertil beskrives følelsen af relationer og medbestemmelse som vigtige faktorer. Ydermere beskriver litteraturen, at belønning og karakterer påvirker elevernes motivation. I den forbindelse skelnes der blandt andet mellem verbale belønninger i form af feedback og håndgribelige belønninger i form af karakterer eller lignende. Ifølge litteraturen findes den verbale belønningsform at have en positiv effekt på motivationen, hvorimod den håndgribelige belønningsform fremmer et mere kontrolleret miljø, hvilket

kan underminere den indre motivation. Derudover antyder litteraturen, at den ydre motivation er vigtig for elever, der ikke er indre motiverede.

Ifølge litteraturen bør der i idrætsundervisningen være en mere standardiseret anvendelse af tests, da dette kan bidrage til mere struktur og tydeliggørelse af de faglige mål. Ydermere antyder litteraturen, at en primær anvendelse af fysiske tests kun giver et øjebliksbillede af elevens færdighed. Ifølge litteraturen anses en anvendelse kun af fysiske tests, som problematisk, da litteraturen antyder at eleverne skal bedømmes ud fra en helhedsvurdering, da dette giver et mere oprigtigt billede af hvad eleven kan.

Underviserens hensigt ved den afsluttende forløbstest var, at eleverne skulle være mere afklarede med, hvad de faglige mål var i idrætsundervisningen, og det skulle derved tydeliggøre, hvilke bedømmelseskriterier underviseren havde. I den forbindelse var en af underviserens overvejelser, at han til hver lektion skulle pointere over for eleverne, at nogle af de tekniske øvelser ville udgøre forløbstesten. Vi fandt her frem til at fokus på teknik, var underviserens primære faglige mål. Derfor opfyldes underviserens hensigt ved den afsluttende forløbstest, da vi fandt frem til, at eleverne var afklarede med, at det var teknikken, der var i fokus i forløbet. Endvidere var underviserens hensigt ved forløbstesten, at han i karaktergivningen havde et bedre forklaringsgrundlag, hvilket virkede efter hensigten, da underviser havde dokumentation for hver elevs resultat fra forløbstesten.

Ifølge vores undersøgelse resulterede den specifikke konstruktiv feedback og ros fra underviseren i, at eleverne oplevede en øget følelse af kompetence, hvilket vurderes at være en vigtig motivationsfaktor for eleverne.

Forløbstesten resulterede også i frustration hos eleverne, da de ikke havde mulighed for at få feedback under forløbstesten. I forløbet var eleverne primært opgaveorienterede i de tre indledende lektioner, da de var fokuserede på at lære teknikken. I den sidste lektion var eleverne derimod mere præstationsorienterede, da eleverne i denne lektion fokuserede mere på karakteren – netop grundet forløbstesten. Derudover fungerede karakteren som en kontrollerende faktor, hvilket underminerede den indre motivation. Eleverne gav yderligere udtryk for, at det var vigtigt for dem, at de i undervisningen oplevede en følelse af *flow*. For at eleverne opnåede dette, var det nødvendigt, at deres kompetenceniveau var optimalt i forhold til øvelsernes sværhedsgrad. Eleverne blev yderligere motiveret af at kunne samarbejde med de andre elever, og i

den forbindelse udtrykte eleverne, at det var nødvendigt, at deres kompetencer var nogenlunde på samme niveau. Ifølge teorien om *Self-efficacy*, er troen på egne evner, en af grundelementerne for at lykkes i en øvelse. Vi fandt i denne forbindelse endvidere frem til, at det er vigtigt, at eleverne har en tro på egne evner, da der er tegn på, at eleverne bliver motiverede af at lykkes i øvelserne. I denne forbindelse fandt vi frem til, at forløbstesten fremmede nervøsitet og præstationsangst hos eleverne, hvilket underminerer elevernes tro på egne evner, og dette mindsker derved elevernes sandsynlighed for at lykkes i idrætsundervisningen, hvilket kan have en negativ effekt på elevernes motivation.

Kapitel 10 Perspektivering

I følgende afsnit vil den viden, vi har opnået ved udarbejdelsen af dette speciale, blive perspektiveret til andre interessante perspektiver. Slutteligt vil vi i perspektiveringen komme med anbefalinger til, hvilke overvejelser man som underviser bør tage i betragtning, hvis det ønskes at implementere afsluttende forløbstests i idrætsundervisningen på c-niveau.

I forhold til den præsenterede problematik omkring evalueringsmetoden i idrætsundervisning - at den fremgår som uformel og ustandardiseret, - har vi i vores undersøgelse taget udgangspunkt i forløbstesten som et forsøg på at imødekomme denne problematik, og hvorledes elever motiveres i denne type forløb.

Et spændende perspektiv og en mulig løsning på problematikken ved evalueringsmetoden i idrætsundervisningen på c-niveau, kan ifølge Beard, (2015) være at implementere porteføljer i idrætsundervisningen (Beard, 2015). Studiet antyder, at eleverne gennem individuelle porteføljer vil kunne registrere deres målsætninger, udvikling og de mål, de opnår undervejs (ibid.). Eleverne vil herved opnå et bestemt antal point ud fra, hvor aktive de er i arbejdet med deres individuelle porteføljer (Ibid.). Ifølge studiet vil dette både øge elevens motivation og selvtillid i idræt og samtidig hjælpe underviseren, når eleverne skal evalueres, da porteføljen vil indeholde informationer vedrørende elevens forståelse for emnet og den progressive udvikling, som eleven gennemgår ud fra de individuelle målsætninger (Ibid.). Porteføljen menes desuden at give underviseren mulighed for at se, om eleverne er indforståede med, hvad der forventes af dem i idræt, og at de derudfra sætter deres egne målsætninger (Ibid.). Samtidig kan idrætsunderviseren bruge dette som et selvevalueringsværktøj til at vurdere om undervisningen opfylder de krav, der for eksempel sættes i bekendtgørelsen (Ibid.).

Nærværende undersøgelse har hovedsageligt fokuseret på, hvordan eleverne motiveres ved implementeringen af forløbstest. I forlængelse af dette kunne det være interessant at undersøge, hvordan disse tests påvirkede elevernes læring. Dette er blandt andet relevant, da bekendtgørelsen for idræt C beskriver, at eleverne skal udvise en teoretisk og praktisk anvendelse af sundhedsrelateret viden, som de opnår gennem idrætsfaget (STX-bekendtgørelsen, 2013).

Det følgende afsnit vil indeholde en række anbefalinger, man bør tage i betragtning, hvis man som underviser kunne tænke sig at indføre forløbstest. Disse anbefalinger er baseret på indeværende undersøgelses konklusion og tager udgangspunkt i hvilke faglige mål, der er i idræt C ifølge bekendtgørelsen (STX-bekendtgørelsen, 2013).

Praktiske anbefalinger ved implementeringen af afsluttende forløbstests i idrætsundervisningen.

- Det er vigtigt for eleverne at få specifik konstruktiv feedback, da det giver dem en øget følelse af kompetence og tro på sig selv. Derudover kan denne feedback minimere elevernes nervøsitet og præstationsangst under forløbstesten. Dette stemmer fint overens med bekendtgørelsen (2013), der beskriver at Idræt C blandt andet skal fokusere på at fremme elevernes selvværd. Derfor er det vigtigt, at underviseren også overvejer at bidrage med feedback, ikke kun i de indledende lektioner, men også i forløbstesten.

- Det er vigtigt for elevernes motivation, at de har en følelse af autonomi og kompetence. Hertil kunne man som underviser overveje, at eleverne til forløbstesten havde mulighed for selv at vælge de øvelser, de skulle testes i, ud fra de øvelser, de havde gennemgået i forløbet. Derved ville eleverne have mulighed for selv at bestemme, hvilke øvelser de selv mener stemmer overens med deres egne kompetencer, hvilket kan resultere i, at eleverne har større mulighed for at opnå succes og opleve følelsen af autonomi.

- I forhold til at forløbstesten skal give et bedre forklaringsgrundlag til karaktergivningen, anbefales det, at underviseren umiddelbart efter forløbstesten giver eleverne den karakter, de har fået til testen. Dette ville fungere som en afrunding på forløbet, og det ville bevirke, at eleverne i løbet af skoleåret ved, hvordan de klarer sig i de enkelte forløb. Hvis eleven i et forløb herved ikke mener at have klaret sig godt, kan eleven derved i næste forløb være motiveret af at anstrenge sig yderligere for herved at få et bedre resultat.

- Hvis man som underviser ønsker at fremme den indre motivation hos eleverne, bør man være opmærksom på, at forløbstesten øger fokus på karakteren, hvilket er med til at skabe et kontrollerende miljø, der underminerer indre motivation.

Litteraturliste

- Abuhamdeh, S., & Csikszentmihalyi, M. (2011). The Importance of Challenge for the Enjoyment of Intrinsically Motivated. *Goal-Directed Activities, Personality and Social Psychology Bulletin* (38:3), 317-330.
- Aftaletekst om folkeskolen. (2013). Aftaleteksten om et fagligt løft af folkeskolen udarbejdet af regeringen i 2013, Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre, og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. 1-32.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Routledge* (26:9), 1113-1127.
- Alderman, B., Beighle, A., & Pangrazi, R. (2006). Enhancing Motivation in Physical Education. (77:2), 1-6.
- Antoft, R., & Salomonsen, H. (2007). Studying Organizations by a pragmatic Research Design: the case of qualitative case study designs. *Paper presented at European Group of Organization Studies "Beyond Waltz - Dances of Individuals and Organizations"*, 1-35.
- Avery, M. (2012). Web-Based Assessment of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (83:5), 27-34.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: NY: Freeman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* (84:2), 191-215.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology* (76:2), 258-269.
- Barkoukis, V., Taylor, I., Chanal, J., & Ntoumanis, N. (2013). The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation. *Scandinavian journal of medicine & science in sports* (24), 406-414.
- Beard, J. (2015) Implementing Portfolios in Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, (86:7), 48-49.
- Beets, M., Sallis, J., McKenzie, T., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (83:2), 125-135.
- Bekendtgørelse om folkeskolens prøver. (2014). Bekendtgørelse om folkeskolens prøver. Bekendtgørelse om folkeskolens prøver. *Journalnummer: Undervisningsministeriet* (307).

- Biddle, S., & Zahariadis, P. (2000). Goal Orientations and Participation Motives in Physical Education and Sport: Their relationships in English schoolchildren. *The Online Journal Of Sport Psychology* (2).
- Biddle, S., & Wang, C. K. (2007). Understanding young People's Motivation Toward Exercise. In M. Hagger, & N. L. Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics. 193-208.
- Billings, D., & Kowalski, K. (2010). Log Books: A Tool to Promote Reflective Practice in Workshops. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 41 (1), 16-17.
- Black, J., & Weiss, M. R. (1992). The Relationship Among Perceived Coaching Behaviors, Perceptions of Ability, and Motivation in Competitive Age-Group Swimmers. *Journal of sport & exercise psychology* (14), s. 209-325.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Jacobsen, B. (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg.). Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Brown, L., Holloway, I., & Jones, I. (2013). *Qualitative Research in Sport and Physical Activity* (1. ed.). SAGE Publications Ltd.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M.-A. K. (2012). Toward a Tripartite Model of Intrinsic Motivation. *Journal of Personality*, 1147-1178.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic. *Elsevier - System* (39), 90-102.
- Chen, A. (2013). Top 10 Research Questions Related to Children Physical Activity Motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (84), 441-447.
- Chen, A., & Shen, B. (2004). A web of achieving in physical education: Goals, interest, outside-school activity and learning. *Elsevier – Learning and Individual Differences* (14), 169-182.
- Chen, L. H., Wu, C., Kee, Y. H., Lin, M., & Shui, S. (2009). Fear of failure, 2 x 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Elsevier – Educational Psychology* (34), 298-305.
- Chen, S., Chen, A., & Zhu, X. (2012). Are K–12 Learners Motivated in Physical Education? A Meta-Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (83:1), 36-48.
- Chróinín, D. N., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy* (18:2), 219-233.

- Collier, D. (2013). Increasing the Value of Physical Education. *Journal of Physical Education* (82:7), 38-41.
- Conroy, D., Elliot, A., & Coatsworth, J. (2007). Competence Motivation in Sport and Exercise: The Hierarchical Model of Achievement Motivation and Self-Determination Theory. In M. Hagger, & N. L. Chatziantis, *I Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics. 181-191.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow and Foundations of Positive psychology. The collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. *Springer*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* (25), 54-67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory* (11:4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2007a). Active Human Nature: Self-determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise and Health. In M. Hagger, & N. L. Chatziantis, *I Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics. 1-20
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2007b). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology* (49:1), 14-23.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A Meta-analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin* (125:6), 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Spring* (71:1), 1-27.
- Duda, J. L., Edmunds, J., & Ntoumanis, N. (2006). A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Do-main. *Journal of Applied Social Psychology* (36:9), 2240-2265.
- Duda, J. L., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School. *Physical Education, Research Quarterly for Exercise and Sport* (77:1), 100-110.
- Elliot, A., & Harachiewicz, J. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* (70:3), 461-475.
- Elliot, A., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology* (103:3), 632-648.

- EMU, 2015. SMTTE-MODELLEN – en refleksionsmodel til pædagogisk udvikling og organisationsudvikling. *En hjælp til planlægning med SMTTE-modellen*, Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. AVAILABLE: <http://www.emu.dk/modul/en-hjælp-til-planlægningen-med-smtte-modellen#> [20-09-15].
- Finlay, L. (2013). Unfolding the Phenomenological Research Process: Iterative Stages of “Seeing Afresh”. *Journal of Humanistic Psychology* (53:2), 172-201.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Five Misunderstandings About Case-Study Research*. Qualitative Inquiry.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt – det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag.
- Fortier, M., & Kowal, J. (2007). The flow State and Physical Activity Behavior Change as Motivational Outcomes: A Self-Determination Theory Perspective. In M. Hagger, & N. L. Chatzisarantis, *I Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics. 113-124.
- Gillison, F., Standage, M., & Treasure, D. (2007). Self-Determination and Motivation in Physical Education. In M. Hagger, & N. L. Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics. 71-84.
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2007). The Trans-Contextual Model of Motivation. In M. Hagger, & N. Chatzisarantis, *I Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics. 53-70.
- Hagger, M., & Koka, A. (2013). Perceived Teaching Behaviours and Self-Determined Motivation in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (81:1), 74-86.
- Halkier, B. (2012). *Fokus Grupper*. Fredriksberg: Forlaget Samfundlitteratur.
- Holstein, B. (2003). *Triangulering - metoderedskab og validitetsinstrument*, Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab, Akademisk Forlag, 1. udgave, 3. Oplag
- Horn, T. S. (1985). Coaches’ Feedback and Changes in Children’s Perceptions of Their Physical Competence. *Journal of Educational Psychology* , 77 (2), 174-186.
- Ingledeu, D. K., & Markland, D. (2007). Exercise Participation Motives – A Self-Determination Theory Perspective. In M. Hagger, & N. L. Chatzisarantis, *I Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics. 23-34.
- Kirkegaard, M. T., & Friis, S. (2015). Idrætseksamen i folkeskolen. *Gymnasieskolernes Idrætslærerforening (GI)* (158), 18-21.
- Kozu, F. M., & Hodge, S. R. (2014). Considerations for Written Testing in Physical Education. *Journal of Physical Education* , 47-48.

- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of sport and exercise* (4), 333-346.
- KUNST (2011). Fysisk aktivitet og læring – en konsensuskonference. Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning. Kunststyrelsen.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk 2.udgave*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen. (2014). Vejledning til prøven i idræt. Center for Prøver, Eksamen og Test. 1-21.
- Laub, T.B. (2013). Danskernes motions og sportsvaner 2011. *Trygve Buch Laub*. København: Idrættens Analyseinstitut.
- Launsø, L., & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- Lee, J. Q., Liem, G. A., Mcinerney, D. M., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology* (35), 264-279.
- Leptokaridou, Symeon P. Vlachopoulos, Elisavet T. & Athanasios G. Papaioannou (2014): Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education, *Educational Psychology, An International Journal of Experimental Educational Psychology*.
- Lonsdale, C., Lubans, D. R., Ng, J. Y., & Owen, K. B. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine* (67), 270-279.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society* , 57-76.
- Maaløe, E. (2002). Casestudier af og om mennesker i organisationer: forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori (2 ed.). København: Kbh. Akademisk forlag.
- MacNamara, A., Collins, D., Bailey, R., Toms, M., & Ford, P. (2011). Promoting lifelong physical activity and high level performance: realising an achievable aim for physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* (16:3), 265-278.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Brooklyn College* (50:4), 370-396.

- Master, A., & Walton, G. M. (2013). Minimal Groups Increase Young Children's Motivation and Learning on Group-Relevant Tasks. *Society for Research in Child Development, Inc* (84:2), 737-751.
- Mercier, K., & Doolittle, S. (2013). Assessing Student Achievement in Physical Education for Teacher Evaluation. *Journal of Physical Education* (84:3), 38-42.
- Munk, M., & Von Seelen, J. (2012). Status på Idrætsfaget 2011. *KOSMOS*.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 328-346.
- Niederkofler, B., Herrmann, C., Seiler, S., & Gerlach, E. (2015). What influences motivation in Physical Education? A multilevel approach for identifying climate determinants of achievement motivation. *Psychological Test and Assessment Modeling* (57:1), 70-93.
- Ntoumani, C. T., & Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation in the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluations. *Journal of Sports Sciences* (24:4), 393-404.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination. *Journal of Sports Sciences* (19:6), 397-409.
- Ottesen, L., & Thing, L. F. (2013). *Metoder i idrætsforskning* (1 udg.). Munksgaard.
- Papaioannou, A., & Theodosiou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise* (7), 361-379.
- Patrikainen, S., Toom, A., & Vesterinen, O. (2010). The Stimulated Recall Method and ICTs in research on the reasoning of teachers. *International Journal of Research & Method in Education* (33:2), 183-197.
- Pauline, J. (2013). Physical Activity behaviours, motivation and self-efficacy among college students. *College Student Journal* (47:1), 64-74.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2 ed.). København: Hans reitzels forlag.
- Ryan, R., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic Motivation and Exercise Adherence. *International Journal of Sport Psychologist* (28), 335-354.
- Schiørring, A. (2015). Gode resultater med evalueringsforsøg med forløbsprøver på idræt C (STX). *Gymnasieskolernes Idrætslærerforering (GI)* (157), 22-24.
- Schiørring, A., & Eriksen, M. (2013). Idræt C – en kritisk diskursanalyse af læreplanen som udgangspunkt for en intervention i elev- og lærertilgange i faget på STX. *Masterafhandling i gymnasiepædagogik*. SDU: Institut for kulturvidenskaber.

- Schiørring, A., & Eriksen, M. M. (2014). Er det nødvendigt med ny praksis i idræt C? – masterafhandling i gymnasiepædagogik (august 2013). *Gymnasieskolernes Idrætslærerforening (GI)* (155), 16-20.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). Motivation in education: Theory, research and application. *New Jersey and Columbus*.
- Sharaabi-Naor, Y., Kesner, M., & Shwartz, Y. (2014). Enhancing students' motivation to learn chemistry. *Journal of Education*, (2:2), 100-123.
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* (84), 40-57.
- Sit, C. H., & Lindner, K. J. (2005). Motivational orientations in youth sport participation: Using Achievement Goal Theory and Reversal Theory. *Personality and individual differences* , 605-618.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. I B. Giorgi, M. Murray, M. Osborn, P. Reason, S. Riley, J. A. Smith, et al., *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. SAGE Publications. 53-81.
- STX-bekendtgørelse, 2013. *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen*. Journalnr. Ministeriet for Børn og Undervisning, J.Nr.070.41N.391. BEK nr.776 26/06/2013
- Svennberg, L. Mechbach, J., Redelius, K. (2015). To Grade or not to Grade Motivation and Effort: Swedish PE Teachers? Grading Practice in Relation to National Grading Standards. *18. Research in Sports Pedagogy, Conference: ECER 2015, Education and Transition*.
- TALIS 2013. *OECD's lærer- og lederundersøgelse (2013)*, Udgivet for Undervisningsministeriet / Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen af Danmarks Evalueringsinstitut. ISBN 978-87-7958-784-7
- Tolgfors, B., & Öhman, M. (2015). The implications of assesment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review* , 1-17.
- UVM, 2014. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Folkeskolens prøver. *AVAILABLE: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-proever>. [22-09-2015]*
- Vallerand, R. J. (2007). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for Sport and Physical Activity. In M. Hagger, & N. L. Chatziantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics. 255-280.
- Vallerand, R., Sarrazin, P., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology* (32), 395-418.

Warner, L., Wolff, J., Wurm, S., Schüz, B., Parschau, L., & Schwarzer, R. (2014). Sources of Self-Efficacy for Physical Activity. *Health Psychology* (33:11), 1298-1308.

Bilag

Indholdsfortegnelse

Bilag 1 - Observationstilladelse.....	2
Bilag 2 - Skabelon til logbøger.....	3
Bilag 3 - Transskription af logbøger.....	5
Bilag 4 - Interviewguide: Elever.....	12
Bilag 5 - Interviewguide: Underviser.....	16
Bilag 6 - Transskription af interview med underviser.....	17
Bilag 7 - Transskription af interviews med elever.....	26
Bilag 8 - Analyse: Tematisering af citater fra interviews med elever.....	45
Bilag 9 - Analyse: Identificering af kategorier ud fra de centrale temaer.....	67
Bilag 10 - Undervisningsplan over forløbet.....	76
Bilag 11 - Underviserens evalueringsskema til forløbstesten.....	82
Bilag 12 – Videoklips til interviews med elever.....	84

1 Bilag 1 - Observationstilladelse

2

3 *Følgende bilag præsenterer den udleverede observationstilladelse, som eleverne fik*
4 *udleveret på den første observationsdag.*

5

6 Observation af idrætsundervisning på Aalborghus 7 Gymnasium og Hf

8 Kære elev/forældre i 1. id

9 Fra fredag den 18. september til fredag den 9. oktober vil 1.id blive observeret, af en
10 gruppe fra idrætsuddannelsen på Aalborg Universitet, i forbindelse med et speciale
11 på 11. semester.

12 Gruppen vil observere undervisningen, og efterfølgende analysere dele af denne. Må-
13 let med studiet er at kortlægge elementer af undervisningen, for dermed at få større
14 indblik i idrætsundervisningen på Aalborghus Gymnasium & HF.

15 I forbindelse med specialet vil gruppen, bestående af Dennis Walther Nielsen og Pa-
16 trick Brøndum Jensen, følge klassen og deres aktiviteter i idrætsundervisningen. For
17 at kunne fastholde, hvad eleverne laver af forskellige aktiviteter, vil vi observere og
18 tage notater om undervisningen samt filme denne. Efter de enkelte undervisningsgan-
19 ge vil eleverne skulle udfylde en kort logbog. Efter endt forløb vil gruppen udtage en-
20 kelte elever til et gruppeinterview, hvor elevernes kommentarer til forskellige under-
21 visningssituationer vil blive belyst.

22 Ingen af billederne eller videooptagelserne bliver offentliggjorte eller brugt i artikler
23 uden at I som elev/forælder er blevet spurgt om tilladelse, men det er vigtigt at I alle-
24 rede nu siger fra, hvis I ikke er interesseret i at du//jeres barn/ børn indgår på de vi-
25 deoptagelser, der i første omgang bliver foretaget på Aalborghus gymnasium og Hf.
26 Meddel det enten til Kasper Sørensen eller til skolens ledelse, der såfremt meddeler
27 det til gruppen. Vær opmærksom på at observationerne allerede starter dags dato og
28 ønsker man ikke at du/jeres barn deltager i studiet vil optagelserne derefter blive slet-
29 tet.

30

31 Med venlig hilsen

32 Dennis W. Nielsen og Patrick B. Jensen

33

34 For yderligere information om specialet kontakt os på følgende:

35 *Stud. Cand. Scient*

36 *Dennis Walther Nielsen* dniels09@student.aau.dk

37 *Stud.Cand.Scient*

38 *Patrick Brøndum Jensen* PBJE10@student.aau.dk

39

40

41

42

43



1 **Bilag 2 - Skabelon til logbøger**

2

3 *Følgende bilag præsenterer de udformede skabeloner til logbøger, som eleverne fik*
4 *udleveret til hvert enkelt observation.*

5

6 Undervisningsgang nr. 1 – Ultimate.

7

8 Efter lektionen besvares følgende spørgsmål:

9

10 *Hvad lavede du i dagens undervisning?*

Svar:

11

12 *Hvad var vigtigt for dig i dagens undervisning og hvorfor?*

Svar:

13

14 Undervisningsgang nr. 2 – Ultimate.

15

16 Efter lektionen besvares følgende spørgsmål:

17

18 *Dyrker du eller har du dyrket idræt i din fritid? Hvis ja, hvilken sportsgren og på*
19 *hvilket niveau?*

Svar:

20

21

22

23 *Hvad betyder det for dig at du senere i forløbet skal testes i nogle af de forskellige*
24 *øvelser?*

Svar:

25

26

1 Undervisningsgang nr. 3 – Ultimate.

2

3 Efter lektionen besvares følgende spørgsmål:

4

5 *Hvad betyder det for dig at du selv har mulighed for at vælge hvem du udfører øvel-*
6 *serne i undervisningen med?*

Svar:

7

8 *Hvad er dit mål for testen næste undervisningsgang? Beskriv hvorfor.*

9

Svar:

10

11

12

13

14

15 *Hvordan tror du at du vil klare dig i testen næste undervisningsgang? Beskriv hvor-*
16 *for.*

Svar:

17

18 Undervisningsgang nr. 4 – Ultimate.

19

20 Efter lektionen besvares følgende spørgsmål:

21

22 *Hvad var vigtigt for dig i dagens undervisning og hvorfor?*

Svar:

23

24 *Hvad har det betydet for dig at du skulle testes i ultimate-forløbet?*

25

Svar:

26

27

28

1 **Bilag 3 - Transskription af logbøger**

2 *Følgende bilag præsenterer transskriptionen af elevernes svar fra de udleverede log-*
3 *bøger.*

4
5 Nanna

7 1. Undervisningsgang:

8 - Vi lærte at lave bag- og forhåndskast + lavede forskellige konkurrencer. Til
9 sidst spillede vi kamp.

10
11 - At man fik en god vejledning, samt få en god teknik.

12
13 2. Undervisningsgang:

14 - Spiller håndbold i elite håndbold Aalborg.

15 - Jeg er lidt nervøs for de forskellige teste, men det bliver da sjovt

16
17 3. Undervisningsgang:

18 - Skide dejligt

19 - At kaste ordentligt

20 - Fint nok

21
22 4. Undervisningsgang:

23 - At det gik godt og man klarede sig godt i testen.

24 - Altså jeg var lidt nervøs, men det gik vidst fint nok.

25
26
27 Anne.

28 1. Undervisningsgang:

29 - Vi øvede på at kaste rigtigt. Både forhånd og baghåndskast. Vi lavede for-
30 skellige øvelser og derefter spillede vi ultimate.

31 - -Det var vigtigt at lære at kaste rigtigt og at spille sig fri

32
33 2. Undervisningsgang:

34 - Jeg spiller håndbold i 2. Division. Så lidt højt niveau, men ikke helt høj.

35 - Jeg er meget nervøs, da jeg ikke særlig godt kan finde ud af dem. Så jeg bliver
36 frustreret når vi lærer øvelserne og jeg ikke kan finde ud af det. Men prøver så
37 godt jeg kan.

38
39 3. Undervisningsgang:

40 - Jeg føler mig mere tryk ved de øvelser vi laver.

41 - At jeg kan udføre dem så godt jeg kan.

42 - Jeg tror det kommer til at gå fint, da det har fungeret fint indtil videre.

43
44 4. undervisningsgang:

45 - At gøre det så godt kunne.

1 - Jeg var nervøs, når han kiggede, så det gik det altid dårligt, når han kiggede.
2 Men ellers var det fint nok.

3

4 Cille.

5 1.Undervisningsgang:

6

- 7 - Spillede ultimate og øvede kast med frisbee
- 8 - At lære at kaste med en frisbee, fordi jeg aldrig rigtig har kunne kaste med en
- 9 frisbee .

10

11 2.Undervisningsgang;

- 12 - Ja, jeg har en hest som jeg regelmæssigt træner på. Min hest er islandsk, hvil-
- 13 ket betyder at niveauerne er inddelt lidt underligt. Men mit og min hest niveau
- 14 er 4.5

- 15 - Jeg er ikke så god til sport generelt så det glæder jeg mig ikke til

16

17 3.Undervisningsgang:

- 18 - Så kan jeg vælge dem jeg samarbejder bedst med.
- 19 - Ikke at dumpe totalt
- 20 - Ikke for godt. Er dårlig til idræt.

21

22 4.undervisningsgang:

- 23 - At gøre mit bedste, for at kunne præstere bedst muligt.
- 24 - Ikke så behageligt siden jeg ikke er god til det.

25

26 M.M.

27 1. Undervisningsgang

- 28 - Vi spillede ultimate. Vi lærte at kaste med en frisbee.
- 29 - At have det sjovt, fordi det er bare det som jeg synes er vigtigst

30

31 3.Undervisningsgang

- 32 - Det har jeg det godt med.
- 33 - Jeg har ikke noget mål
- 34 - Jeg tror ikke at jeg klare den

35

36 Ole.

37 1.Undervisningsgang:

- 38 - Under dagens undervisning spillede vi spillet ulitmate. Vi øvede de forskellige
- 39 kast og kasteteknikker som vi skulle bruge. Vi spillede også nogle trænings-
- 40 kampe.

- 41 - Det vigtigste under dagens undervisning var at øve kastene og kasteteknikker-
- 42 ne

43

44 2.Undervisningsgang:

- 45 - Jeg spiller håndbold i min fritid. (U18 i HK89, a-rækken)
- 46 - Det betyder at jeg er nødt til at følge med i undervisningen for at lære øvelser-
- 47 ne for at opnå det bedste test-resultat

48

- 1 3.Undervisningsgang:
2 - Bedre holdånd og sammenspil. Man har det sjovere. Der går mere konkurren-
3 ce i det.
4 - Mit mål er at opnå det bedst mulige resultat. Fordi der ingen grund er til at øn-
5 ske andet.
6 - Jeg tror jeg vil klare mig helt fint, fordi jeg yder mit bedste og kan spille spil-
7 let.

- 8
9 4.Undervisningsgang:
10 - Det var vigtigt for mig at få spillet et godt spil, for at vise at jeg kan.
11 - Det har gjort at jeg måtte lære spillet og gå op i det hvis jeg ønskede gode test-
12 resultater

13
14
15 Morten.

- 16 1.Undervisningsgang:
17 - over- og underhåndskast. + Spillede et positionsspil og kamp til sidst.
18 - Koncentration for at blive bedre til teknikken.
19
20 2.Undervisningsgang:
21 - Ja fodbold, elite-niveau.
22 - At jeg skal gøre en indsats for at dygtiggøre mig, så jeg kan levere et fornuftigt
23 resultat.

- 24
25 3.Undervisningsgang:
26 - At man kan have det sjovt og tilpasse niveauet.
27 - At præstere
28 - Sådan nogenlunde

- 29
30 4.undervisningsgang:
31 - At gøre det godt og have det sjovt.
32 - At man skulle koncentrere sig yderligere, spænding.

33
34
35 Fadma.

- 36 1.Undervisningsgang:
37
38 - Jeg spillede ultimate og før det øvede vi os på de forskellige kast af fris-
39 bee.
40 - Det vigtigste var at jeg øvede mig på overhåndskast.

- 41
42 3.undervisningsgang:
43 - Godt
44 - At blive bedre
45 - Bedre denne gang. Fordi jeg har lært noget.

- 46
47 4.undervisningsgang:
48 - At gøre det bedre end sidst fordi det er vigtigt at udvikle sig

1 - Ikke noget fordi jeg følte mig ikke klar endnu

2

3

4 Lone B

5 1.Undervisningsgang:

6

7 - Lærte at lave bag- og forhåndskast + gribe på den rigtige måde. Vi lavede forskellige konkurrencer (Både med kastene og spille kamp).

8

9 - Lære teknikkerne, så det ligger på rygraden

10

11 2.Undervisningsgang:

12

13 - Ja, jeg spiller håndbold i elite håndbold Aalborg

14

15 - Godt nok, så man ved hvor man ligger i forhold til andre

15

16 3.Undervisningsgang:

17

18 - Så man er sikker på at den man kaster med kan finde ud af det.

18

19 - At det går som forventet

19

20 - Håber på at det går som forventet.

20

21 4.undervisningsgang:

22

23 - At det gik som forventet. Så man ikke så dårligere ud end normalt.

23

24 - Så man kan se, hvor man ligger i forhold til andre

24

25 Alex.

26

27 1. Undervisningsgang:

27

28 - Trænede overhånd og underhånd på forskellige måder + spillede kamp.

28

29 - At blive bedre for at vinde, altså vinde kampene

29

30 2.Undervisningsgang:

31

32 - Jeg dyrker karate på eliteniveau 5-6 gange om ugen

32

33 - Jeg synes det er fedt for så har man noget at stræbe efter udover at vinde

33

34 4.Undervisningsgang:

35

36 - Det var vigtigt at vise hvad jeg har lært

36

37 - Det har været en motivationsfaktor, det var godt

37

38

39

40 Jeppe

40

41 1.Undervisningsgang:

41

42 - Spillede ultimate og øvede forskellige kast.

42

43 - At lære de forskellige kast med frisbeen

43

44 2.Undervisningsgang:

44

45 - Fitness. Højt niveau

45

46 - Det betyder at man skal spidse ører og fokusere, så man kan klare sig godt til

46

47 testen.

47

48

- 1 3.Undervisningsgang:
2 - Det har jeg det godt med
3 - At klare den godt
4 - Fint, fordi jeg er okay til spillet

- 5
6 4.Undervisningsgang:
7 - At kaste godt
8 - Ikke så meget, måske mere seriøst

9

10 Lone S.

- 11 1.Undervisningsgang:
12 - Spillede ultimate, vi lærte at bruge de forskellige greb i praksis
13 - At lære at kaste så man kan få noget teknik med i spillet.

14

- 15 2.Undervisningsgang:
16 - Pas. Fodbold.
17 - Det bliver svært fordi vi kun har haft det i en kort periode

18

- 19 3.Undervisningsgang:
20 - Det gør det nemmere
21 - At det er godt
22 - Nogenlunde

23

- 24 4.Undervisningsgang:
25 - Test, at være god
26 - Det var spændende og lidt sjovt

27

28 Sanne

- 29 1.Undervisningsgang:
30
31 - Jeg øvede mig på forhånds- og baghåndskast. Derefter spillede vi først en
32 mindre kamp og derefter en større kamp. Vi lavede opvarmning først.
33 - At koncentrere mig om hvordan jeg skulle holde på frisbeen så kastet bliver
34 bedst muligt.

35

- 36 2.Undervisningsgang:
37
38 - Fodbold – bare som normal spiller i en klub, vi spillede kampe i A-rækken
39 (tror jeg det var). Badminton – på A-niveau, var også i kina og spillede i
40 sommerferien.
41 - Det synes jeg er okay, men det kan godt være lidt nervepirrende når man ved
42 når man ved det er en test. Så jeg håber også man bliver bedømt på indsatsen i
43 de andre timer, da man er lidt nervøs.

44

- 45 3.Undervisningsgang:
46 - Det gør at man på en måde føler sig tryk og ikke er bange for at lave fejl, når
47 man selv vælger.
48 - At gøre det så godt jeg kan.

1 - Okay, hvis det er en god dag.

2

3 4.undervisningsgang:

4 - At gøre det så godt jeg kunne

5 - Jeg syntes egentlig det var helt fint, da der så på en måde var et formål med at
6 øve op til, og vi kunne give lidt ekstra og vise hvad vi kunne.

7

8 MPA.

9

10 1.Undervisningsgang:

11

12 - Vi lavede ultimate. Vi startede med opvarmning, derefter stod vi og kastede til
13 hinanden to og to og så sluttede vi af med at spille ultimate.

14 - At lære forhåndskastet, fordi det kunne jeg ikke finde ud af sidste gang vi spil-
15 lede ultimate

16

17 LCDS.

18 1.Undervisningsgang:

19

20 - Spillede ultimate hvor vi lærte baghånds- og forhåndskast og spillede kamp

21 - At lære teknikkerne. Man kan ikke rigtig få et spil i gang, hvis man ikke kan
22 teknikkerne.

23

24 Jane .

25 1.Undervisningsgang:

26

27 - Ultimate + opvarmning

28 - Motionen – det er svært at få motion ind i hverdagen når man både har venner,
29 familie, lektier og job.

30

31

32 Mads .

33 1. Undervisningsgang:

34

35 - Vi spillede ultimate

36 - Hvordan man laver et ordentlig kast, fordi at det er vigtigt for at kunne lave et
37 præcist kast. Det gør en bedre kamp.

38

39 2.Undervisningsgang:

40 - Spiller fodbold. Spiller på et okay niveau. Har også gået til andre sport

41 - Synes det er fint, fordi de skal et indblik i om vi har lært noget.

42

43 3.Undervisningsgang:

44 - det er fint

45 - vil gøre mit bedste

46 - tror jeg vil klare mig godt

47

48

- 1 4.Undervisningsgang:
2 - At gøre mit bedste og have nogle præcise kast
3 - Synes at det var fint, så kunne læreren ligesom få et indblik i hvor meget vi
4 har udviklet

5

6 Sigurd

7 1.Undervisningsgang:

- 8 - Spillede ultimate og lærte forskellige kast forhånd- og baghåndskast
9 - At lære noget om de forskellige kast sådan at jeg lavede kastene rigtigt.

10

11 2.Undervisningsgang:

- 12 - Cykling – Rimelig højt niveau
13 - At jeg vil lære teknikkerne

14

15 3.Undervisningsgang:

- 16 - Jeg synes det er okay, men det er fint at man også skifter lidt. Så lærer man jo
17 at spille med flere og folk kaster jo forskelligt og man skal jo lære at spille
18 med alle.
19 - At jeg kan teknikkerne da det gør at man bliver bedre til ultimate.
20 - Jeg håber på at de går godt. Jeg tror jeg kan teknikkerne okay.

21

22 4.Undervisningsgang:

- 23 - At lave nogle gode test, da vi skulle testes i at lave kastene rigtigt
24 - Jeg synes det har været fint da man så blev testet i kastene som man havde
25 trænet i idrætstimerne.

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

1 **Bilag 4 - Interviewguide: Elever**

2 *Følgende bilag præsenterer den interviewguide som blev udformet og anvendt til in-*
3 *terviewet med eleverne.*

4

5 ***Forskningsspørgsmål.***

6

- 7 • Hvilke faktorer er motiverende i idrætsundervisningen?
- 8 • I hvilken grad/på hvilken måde er eleverne opmærksomme på de afsluttende
- 9 tests?

10

11 ***Interviewspørgsmål til respondenterne***

12

13 **Alex 1i**

14 (P4) 54:29-55:05. Kliptitel: *Virker meget begejstret for at skulle spille kamp*

15 Spørgsmål til klip:

- 16 1. Kan du prøve at beskrive din situation her på klippet?
- 17 2. Hvad får dig til at reagere på den her måde?
- 18 3. Hvorfor opmuntrer du de andre på dit hold?

19

20 **Anne 1d**

21 (D2) 30:30-31:40. Kliptitel: *Starter med at kaste dårligt kast, tager kontakt til Kasper,*
22 *får feedback og øver sig på egen hånd*

23 Spørgsmål til klip:

- 24 1. Kan du beskrive denne situation?
- 25 2. Hvorfor kontakter du Kasper efter dit kast?
- 26 3. Hvorfor øver du efter kastet.

27

28 **Cille 1i**

29 (P4) 21:09-22:22 Kliptitel: *Kasper vil se Cille. Står lige bagved.*

30 Spørgsmål til klip:

- 31 1. Hvordan oplever du denne situation?
- 32 2. Hvad tænkte du i situationen?
- 33 3. Hvordan har du det med at Kasper kommer og vurderer din teknik (og hvorfor?)

34

35 **Fadma 1i**

36 (P1) 14:15-15:15 Kliptitel: *Får feedback af Kasper. (Hun får feedback i lang tid efter)*

37 Spørgsmål til klip:

- 38 Kan du beskrive denne situation?
- 39 Hvorfor kalder du på Kasper?
- 40 Hvorfor er det vigtigt for dig at øve teknikken?

41

42

43 **Jeppe 1d**

44 (P2) 04:00-04:20. Kliptitel: *Jubler over sejr i opvarmings-”konkurrence”, kalder på*
45 *Kasper.*

46 Spørgsmål til klip:

- 47 1. Kan du forklarer hvad der sker her?

- 1 2. Hvad skyldes at du reagerer som du gør? (Er det vigtigt for dig at vinde, hvorfor?)
2 3. Hvorfor kalder du på Kasper efter I har vundet?

3

4 **Jane li**

5 (P1)14:00-14:15 Kliptitel: *Feedback fra Kasper*

6 Spørgsmål til klip:

- 7 1. Vil du prøve at beskrive denne situation?
8 2. Hvordan har du det med at Kasper kommer hen og giver feedback? (Hvorfor?)
9 3. Hvordan havde du det med at du ikke var med i undervisningen hvor der var tests?

10

11 **Sigurd 1d**

12 (P3) 13:00-13:10 Kliptitel: *Kasper beder Sigurd om at kaste hammerkast og lykkes.*

13 Spørgsmål til klip:

14 Vil du prøve at forklarer hvad der sker i klippet?

15 Hvordan har du det med at Kasper vælger dig til at demonstrerer et hammerkast?

16

17 **Sanne li**

18 (P4) 00:50-01:10 Kliptitel: *Inden timen står Sanne og kaster med An-So. (brobyg til de andre)*

19 *Husk at sige at det er 4. Undervisningsgang.*

20 Spørgsmål til klip:

- 21 1. Kan du beskrive hvad der sker på klippet?
22 2. Hvordan kan det være at du inden timen står og kaster med frisbee før under vis-
23 ningen?
24

25

26 **Lilly 1d**

27 (P2) 24:30-24:45. Kliptitel: *Lilly kaster et godt kast og får ros af Kasper, derefter ka-
28 ster hun dårligt og ærgrer sig.*

29 Spørgsmål til klip:

- 30 1. Kan du prøve at beskrive hvad der sker her?
31 2. Hvad betyder for at dig Kasper roser dig? (hvorfor?)
32 3. Beskriv hvorfor du er ved at sparke til keglen?

33

34 **Lone B 1d**

35 (P2) 37:42-37:50. Kliptitel: *Efter godt kast jubler Lone og siger: "godt du så det" til
36 Kasper.*

37 Spørgsmål til klip:

- 38 1. Vil du prøve at beskrive hvad der sker i klippet og hvad det er du siger?
39 2. Hvorfor siger du "godt du så det Kasper"?
40 3. Hvorfor er du opmærksom på at Kasper ser dit kast?

41

42 **Lone K li**

43 (P4) 36:25-36:35 Kliptitel: *"Den så han godt" efter et godt kast.*

44 **Spørgsmål til klip:**

- 45 1. Vil du prøve at beskrive hvad der sker i klippet og hvad det er du siger?
46 2. Hvorfor siger du "den så han godt"?
47 3. Hvorfor er du opmærksom på at Kasper ser dit kast?

48

1 **Mads 1d**

2 (P4) 09:20-09:35 Kliptitel: *Mads spørger om de får karakterer i deres kast*

3 **Spørgsmål til klip:**

- 4 1. Kan du forklarer hvordan du oplever denne situation?
- 5 2. Hvorfor spørger du om I får karakter for jeres kast?
- 6 3. Hvad betyder det for dig at I skal have karakter i øvelserne?

7

8 **Marie 1d**

9 (P1) 54:45-55:00. Kliptitel: *Sidder ude og deltager ikke i ultimate-kamp*

10 **Spørgsmål til klip:**

- 11 1. Kan du prøve at beskrive denne situation?
 - 12 2. Hvordan kan det være at du ikke deltager i kampen?
 - 13 3.. Hvad betyder det for dig at du ikke kan være med?
- 14 *(Er det træls ift. testen den sidste undervisningsgang?)*

15

16 **Morten 1d**

17 (P2) 50:00- 50:15. Kliptitel: *Morten tager en lang løbetur og scorer, men fejre det*

18 *ikke.*

19 **Spørgsmål til klip:**

- 20 1. Kan du beskrive hvordan du oplever denne situation? (Anstrenger sig meget – husk
- 21 det..)
- 22 2. Hvorfor vælger du at løbe langt ned af banen for at score?

23

24 **Mille 1i**

25 (D3) 24:30-25:20 Kliptitel: *Kasper siger orange ikke løber nok. Mille giver den gas*

26 *derefter.*

27 **Spørgsmål til klip:**

- 28 1. Kan du prøve at beskrive hvad der sker her?
- 29 2. Hvordan havde du det med at Kasper siger at I ikke løber nok?
- 30 3. Hvordan reagerer du på at han siger det?

31

32 **Nanna 1d**

33 (P4) 03:30-03:40 Kliptitel: *Nadja reagerer på at skal have tests (negativt)*

34 **Spørgsmål til klip:**

- 35 1. Kan du beskrive hvad der sker i klippet?
- 36 2. Hvorfor reagerer du sådan da Kasper siger I skal testes.

37

38 **Ole 1i**

39 (D2) 47:00- 47:23 Kliptitel: *Ole tager initiativ og kaster disken til start.*

40 **Spørgsmål til klip:**

- 41 1. Prøv at beskrive hvordan du oplever denne situation?
- 42 2. Hvorfor vælger du at tage initiativ til at kaste discen

43

44 **Fælles:**

- 45 • *Husk introduktion til fælles spørgsmål*
- 46 • *Spørgsmål stilles fælles og dem der har noget at byde ind med, bliver valgt ud.*

47

- 48 1. Kan i beskrive hvad der var fokus i dette forløb?

- 1 2. Hvad var vigtigt for jer i dette forløb?
2 a. Var der forskel på hvad der var vigtigt i de forskellige undervisnings-
3 gange?
4 3. Hvilke forskelle oplever i, at der er, på den måde man får karakterer i idræt, i
5 forhold til andre fag? (eks. Matematik/dansk).
6 4. Kan i prøve at beskrive hvad der forventes af jer i dette forløb?
7 a. Er det nemmere at vide hvad i bliver bedømt ud fra, ift. andre forløb i
8 idræt?
9 5. Hvordan havde i det med at skulle testes den sidste gang?
10 a. Hvilke fordele/ulemper.
11 b. (**Ledende**: mulighed for at vise hvad man kan/svært at skjule at man
12 ikke kan)
13 6. Hvordan har i det med at det er testene i får karakterer ud fra?
14 7. Hvad betyder det for jer, at Kasper giver feedback i undervisningen?
15 8. Hvad betød det så for jer, at Kasper ikke gav feedback i testene?

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

1 **Bilag 5 - Interviewguide: Underviser**

2 *Følgende bilag præsenterer den udformede og anvendte interviewguide, til inter-*
3 *viewet med underviseren.*

4

5 **1. Hvad er din baggrund i forbindelse med arbejdet som gymnasielærer?**

6

7 Kan du kort fortælle os om hvad du arbejder med, baggrund for det og hvilke fag du
8 underviser i?

9

10 **2. Oplever du at der er en forskel i måden hvorpå du evaluerer dine elever i** 11 **idræt og matematik?**

12

13 Kan du fortælle lidt om forskellen på hvordan man som lærer evaluerer sine elever
14 idræt og matematik?

15

16 *(note: Oplever du nogle problematikker ved at evaluerer dine elever i idræt?)*

17

18

19 **3. Hvad er grundlaget for at du er begyndt at anvende tests i din idræt undervis-** 20 **ning?**

21

22 Hvad er grundlaget for at I på Aalborghus er begyndt at anvende test i idræt?

23

24 *(note. Pres fra skole og elev)*

25 *(note: er det kun dig der gør dig eller er der flere der har arbejdet med test?)*

26

27

28 **4. Hvilke forventninger har du til implementeringen af tests i idrætsundervisnin-** 29 **gen?**

30

31 Hvad forventer du så med implementeringen af test?

32 *(note: blev forventninger opfyldt?)*

33 *(note: Har det har haft nogen effekt på elevernes motivation i undervisningen?)*

34

35 **5. Er dette en evalueringsmetode som du vil anvende i andre forløb?**

36

37 Hvordan synes du så det er gået? Er det noget du ser som en fremtidig evalueringsme-
38 tode?

39 *(note: hvorfor?)*

40

41 **6. Er der ellers noget du gerne vil tilføje?**

42

1. Logbøger

43

2. Videoobservationer

44

3. Transskribering

45

1 **Bilag 6 - Transskription af interview med under-** 2 **viser**

3

4 *Følgende er en transskription af hele interviewet foretaget med underviser Kasper*
5 *Sørensen, i forbindelse med specialets observationer af 1.id. Interviewet fandt sted på*
6 *Aalborghus Gymnasium og transskriptionen er efterfølgende foretaget af Dennis og*
7 *efterfølgende tjekket af Patrick. Kasper har i denne forbindelse godkendt at vi anvender*
8 *hans rigtige identitet i specialet.*

9

10 **Interviewer:**

11 (D) : Dennis W.Nielsen

12 (P) : Patrick B. Jensen

13

14 **Respondent:**

15 (K) : Kasper Sørensen

16

17 **D: Hvad er din baggrund og hvorfor er du havnet her?**

18 K: Jamen det er i høj grad det at være på, og i høj grad at arbejde sammen med unge
19 mennesker. Og det med at kunne se en form for udvikling. Jeg kan huske første gang
20 jeg havde et matematikhold og idrætshold, jamen så det at kunne se noget senere hen.
21 4-5 uger hen. Så det de kan på det tidspunkt i forhold til tidligere, jamen det er noget
22 som de har lært hos mig, og kun mig. Og det er en fed oplevelse. At man kan gøre en
23 forskel på den måde.

24 Ja det er et inspirerende miljø.

25

26 **D: Hvad er de fag du arbejder med?**

27 K: Det er matematik og idræt. Og de er meget forskellige kan man sige. Det giver en
28 meget fed hverdag, at jeg kan sidde indenfor at nørde med matematik og bagefter
29 kommer ud og give den gas med idræt.

30

31 K: Hvad har din uddannelse været indtil nu, hvor meget har du brugt på de forskellige
32 dele?

33 Øhmm, jeg har brugt godt 5.5 år i alt. Jeg har vel brugt tre på idræt og 2.5 på matema-
34 tik. Det er et lidt anderledes forløb, fordi jeg har læst lidt for meget. jeg læste først 2
35 år på matematik og så skiftede jeg til idræt.

36

37 K: I forhold til de to fag – oplever du der er forskel på den måde du evaluerer på?

38 Rent traditionelt i matematik gennemgår vi et emne og regner opgaver, de laver afle-
39 veringer hvor de opgaver er med. Og så laver vi nogle prøver med afsæt i nogle af de
40 opgaver de har lavet.

41

42 **D: Får de karakterer i de afleveringer de laver, hver gang?**

43 K: Nej det gør de ikke. Ikke altid. Jeg gør meget ud af at fortælle dem, at i matematik
44 kan man nemt få 12 i alle opgaverne, hvis man bruger tid på at få hjælp andre steder.
45 Øhmm. Så der hvor jeg virkelig kan vurderer dem, er på baggrund af det jeg ved de
46 har lavet selv. Og det er på baggrund af prøver og eksamen. Jeg gør meget ud af at

1 holde de prøver i matematik. Og terminsprøver i 2.g og 3.g. det er primært det de får
2 karakterer i.

3 Og i den mundtlige matematik. Øhmm. Typisk med det de siger på klassen. Nogen
4 gange har jeg gjort det at de skal lave en "skriftlig aflevering". Hvor en del af den er
5 at de skal lave et bevis ved tavlen. Så jeg får noget hvor jeg kan se hvor de er på
6 mundtlig. Selvom jeg ikke kan give dem uddybende spørgsmål, så giver det alligevel
7 en meget god idé. Om de ser i deres papirer om de forstår beviset.

8 I idræt er det typisk anderledes. I hvert fald i den traditionelle måde jeg mest gør det
9 på. Er jo igennem de iagttagelser jeg gør mig i løbet af undervisningen. Prøver at
10 skrive ned, hvordan jeg synes de klarer sig. Og det er typisk måske de sidste, hvis jeg
11 har et forløb over seks blokke x 1.5 timen. Så på de sidste to blokke, så snart blokkene
12 er færdige, prøver jeg at gå ned og skrive ind i et excel-ark og så lige noterer sårn 7,
13 10, 4. Bare så jeg får en idé om hvordan de har klaret sig. Så kommer jeg typisk til at
14 se at der er nogle hvor jeg ikke har kigget ordentlig. Havde jeg ventet med at gøre det
15 til den sidste blok, så havde jeg måske været lidt på den. Så prøver jeg lige at lave et
16 par stikprøver. Jeg har flere udsat for at jeg ikke lige har fået det gjort, og så sidder
17 man i karaktergivningen og det er noget juks..

18

19 **D: Det kan godt være en udfordring i idræt?**

20

21 K: Det er helt sikkert en udfordring. Os fordi i idræt, kontra matematik, der kan jeg
22 gå rundt og se hvordan de klarer sig én efter én. I idræt der spreder de sig jo over et
23 kæmpe stort areal. Det er meget svært at holde samme organisation på det. Det kom-
24 mer også meget an på forløbet. Hvis det er blodspil er meget kaotisk. Hvis det er ryt-
25 misk hvor alle står og laver en serie, der er det meget nemmerer at følge. Kan de nu
26 følge rytmen i en eller anden stepserie eller et eller andet. Det generelle billede er at
27 de spreder sig over et stort område. Og det er sku svært at fange alle og komme hele
28 vejen rundt og give feedback

29 Så der er helt sikkert en forskel sårn fra matematik ift. at evaluerer, ift. sårn et fag som
30 idræt.

31

32 **D: Er det en fordel den måde man kan evaluere på i matematik, kontra idræt?**

33 K: Det bliver i hvert fald meget tydeligt hvem der kan noget og hvem der ikke kan
34 noget. Så det kan man da godt nogen gange savne. Det kan godt være lidt gradbøjn-
35 ger, hvis man f.eks. har et badmintonforløb. Kan det godt være en elev rammer den
36 godt to gange, men resten af gangene rammer den skidt. Så kan det godt give et mere
37 brådet billede. I matematik der er det sku lidt nemmere at forholde sig til.

38 Det kan godt blive lidt mudret. Hvis de nu er gode til det taktiske, men ikke det tekni-
39 ske, hvad skal de så have af karakterer. De har måske dårlig fysisk kapacitet så de gi-
40 ver ikke løbe. Der er mange aspekter i spil, så det gør det sindsygt svært når man skal
41 til at give karakterer. Man skal holde tungen lige i munden vil jeg sige.

42

43 **D: Hvad er det for nogle formål du evaluerer dem ud fra i idræt?**

44 K: Det er på baggrund af de faglige mål der står i lærerplanen under idræt, som jeg
45 skal opfylde. Så det er den fysiske kapacitet, det er noget med færdigheder indenfor
46 de forskellige disciploner. Hvis man har ultimate-forløb, kan det være så noget som
47 teknikken i det. Det kan også være taktiske færdigheder, f.eks. hvor skal jeg placerer
48 mig på banen, hvor skal jeg løbe hen.

1 Noget med kropsbevidsthed. Det kan både være indenfor noget rytmisk eller indenfor
2 boldspil.

3
4 **D: Hvordan evaluerer du ift. hvis man tager fysisk kapacitet og færdigheder?
5 Får de karakter ud fra det de kan, eller er det også over udviklingen? Hvor me-
6 get de flytter sig eller er det slutproduktet?**

7 K: De får i høj grad ift. hvad de kan til sidst. Det da rigtig fint at camilla har flyttet
8 sig fra 2 til 7. Men ift. hende der hele tiden har ligget på et rent 12 tal, så synes jeg
9 ikke det berettiger den anden til at få 12. De skal have karakteren der svarer til den
10 færdighed de kan. Men det er da rigtig fint at de har rykket sig, og så bare være glad
11 for det..

12 Det ville være det samme hvis vi havde lavet noget hvor det var lidt mere tydeligt,
13 ved fysisk kapacitet. Sårn et eller andet træningsprojekt, hvor de har et godt kondital
14 til at starte med og et godt kondital til slut. Så er det jo bare rigtig godt. Starter de på
15 ringe til moderat, og slutter på godt, er det ikke nødvendigvis samme karakter de skal
16 have.

17
18 **D: Hvordan oplever du deres forståelse for det? At deres fysiske forudsætninger
19 har en indflydelse på karakteren.**

20 K: De synes de er mærkeligt. Der er nogen der godt kan stille sig uforstående overfor
21 dem som har spillet fodbold hele deres liv, hvorfor skal de have en bedre karakter hvis
22 vi har fodboldforløb. Eller hvis vi har håndboldforløb eller ultimate. Hvorfor skal de
23 have en bedre karakter. De har jo snydt – det er sårn lidt den tankegang. Men samtidig
24 siger jeg. Jamen Camilla som har boet i england i 12 år, hun får 12 i engelsk. Jamen er
25 det så et problem?

26 Der er sårn lidt. Bare fordi folk har trænet i fritiden, det kan man gøre i alle mulige
27 fag. Det svarer til det samme i de andre fag – om man i sin fritid spiller fodbold eller
28 man vælger at sidde og se tyske film. Det styrer man jo selv. Der er nogle der er træ-
29 net på forhånd, og det skal de selvfølgelig belønnes for.

30
31 **D: Kan du godt mærke de reagerer på det i idræt?**

32 K: Helt sikkert. De synes på en måde at det er snyd. Og derfor tror jeg også man gør
33 det meget klart for eleverne, på hvilken baggrund det er man giver karakteren.

34
35 **D: Hvad er grundlaget for at du er begyndt at bruge tests i idrætsundervisnin-
36 gen?**

37 K: Jamen altså, det er jo i første omgang for at bevidstgøre overfor eleven, på hvilken
38 baggrund eleven får sin karakter. Øhm, det kan godt være en lille smule difust, ift. for
39 nogle af dem som ikke kommer indenfor idrætsverdenen. Nogle tror at det bare hand-
40 ler om hvor meget de løber eller et eller andet. Og det kan det også godt indenfor nog-
41 le ting. Øhmm. Men det kan jo sagtens være forskellige ting man ligger vægt på. Nu
42 har vi haft et boldspilsforløb, og jeg har tydeligt lagt det meste fokus på det tekniske
43 og en lille smule på det taktiske. Jeg kunne også have valgt at ligge det på noget helt
44 andet. Det kunne også have været det fysiske. Altså fysisk kapacitet og så nogle ting.
45 Altså begge ting er noget som jeg skal evaluere, spørgsmålet er så bare hvad jeg væl-
46 ger at evaluere i, i det givne forløb. Og hvis jeg ikke siger det til eleven, jamen hvor
47 skulle eleven også vide det fra? Øhm. Så jeg tror mange er i tvivl om på hvilken bag-

1 grund de har fået deres karakter, har jeg oplevet tidligere. Og det er derfor jeg har
2 valgt at gøre det.

3

4 **D: Har du erfaring med at de bedre forstår formålet altså hvad de skal kunne i**
5 **undervisningen?**

6 K: Jamen ja. Det er mit umiddelbare indtryk at de synes. Nu bliver det meget sort på
7 hvidt: det er den her øvelse vi skal kunne og han måler på om vi kan kaste præcis eller
8 hvad nu det er. Være god til at gribe og kaste på forskellige måder. Så bliver det me-
9 get tydeligt for dem, at det er det her han evaluerer os i, og så er der sku ikke så meget
10 at tage fejl af.

11

12 **D: Er det kun fordi der er krav fra eleven om at de vil være mere klar over det,**
13 **eller er der noget fra skolen? Føler du et pres?**

14 K: Nej jeg føler ikke noget pres. Det er nok også mest for min egen skyld, fordi jeg
15 selv har siddet og nu kommer det frem på lectio at vi skal til at give karakterer, og så
16 kigger jeg mit excelark og så er der nogle karakterer jeg kan gå ud fra. Og hvis så der
17 er nogen som var fraværende de sidste par gange, så skal man til at huske tilbage på
18 hvad det nu var de kunne de andre gange. Jeg må ikke give dem en dårligere karakter
19 pga. fravær, så der er jeg på en eller anden måde rimelig lost.

20 Så for at sikre mig at jeg giver den rigtige karakter, gør jeg det. Så der er to sider af
21 sagen; dels for elevens skyld, for at det bliver mere klart for dem. Og så også for at
22 jeg selv giver den rigtige karakter.

23

24 K: Er det okay jeg taler om i dag?

25

26 **Jaja..**

27

28 K: Altså nu hvor vi har haft forskellige kastetyper i ultimate, jamen så er der nogen
29 der er gode til at kaste baghånd, og den samme er måske ikke god til at kaste forhånd.
30 Giver ikke rigtig løbe på banen. Alle de ting skal summeres sammen til en karakter. Der
31 skal man godt nok være rimelig skarp.

32

33 **D: Synes du det er en hjælp at have dit skema? Hvor du ligesom på forhånd har**
34 **besluttet hvad du fokuserer på i øvelserne? At det er de mål du har, og de linjer**
35 **du følger.**

36

37 K: Helt sikkert. For jeg tænker da. Øhm. At man sagtens kan være i en situation hvor
38 jeg skal give karakterer og så kan jeg ikke huske hvad de kunne og jeg har ingen data
39 på det. Så er det fuldstændig umuligt for mig at huske. Så hvis jeg har skrevet noget
40 ned i den sammenhæng, så skal jeg tro på det jeg har skrevet ned og så får de karakter
41 pga. af det. Man står tit i undervisningen og tror at nu har vi styr på det og tænker nu
42 ved jeg hvad de skal have i karakter. Og så kommer man tre uger frem og skal give
43 karakterer og så sejler det.

44

45 **P: Hvad med selve skolen, er det noget man skal have cLillyret med skolen?**

46 K: Altså det med testning?

47 P: Ja.

48

1 K: det skal man ikke have cLillyret. I princippet hedder det at man skal evaluere vo-
2 res undervisning. Og det er egentlig både min undervisning: har den været god nok.
3 Men self. Også evaluerer eleverne. Hvordan klarer de sig og så nogle ting.
4 Det er mere den process vil jeg sige. Jeg regner med at de efter ultimate skal have et
5 forløb mere og så derefter skal de så have deres karakterer. Så holder jeg elevsamtaler
6 og siger jeg vurderede dig sårn og sårn i ultimate, du var egentlig ret god til det og
7 det. Rytmask var du rimelig fin, der jeg har givet dig 12. Så vi lander på noget der
8 hedder 10, fordi ultimate lå du på sårn 4-7. SÅ der skal være en begrundelse for min
9 karakter, når vi evaluerer elevens kunnen.

10
11 Jeg tror faktisk at ledelsen er ret glade for at vi gør det der. Fordi vi har i flere omgan-
12 ge, oplevet at man er blevet kontaktet i ledelsen. Fordi der er nogle forældre hvor ele-
13 ven ikke forstår deres karakter i idræt. Og det er noget man har hørt flere gange synes
14 jeg. De forstår simpelthen ikke hvorfor den karakter er blevet givet.

15 **D: Det kan måske være ulempen i idræt, at man ikke som i matematik kan lave 5**
16 **afleveringer hvor man tager gennemsnittet af de 5 karakterer og så lander de på**
17 **den. I idræt er det måske anderledes, der kan man ikke bare give nogle afleve-**
18 **ringer.**

19
20 K: Nej helt sikkert. Man må bare gøre det klart inden forløbet. Så har jeg ikke oplevet
21 der er noget problem ved det. Nu hvor vi har haft det her forløb, så er de også selv
22 blevet klar over det. De ved godt hvad de ikke kan. Når det er blevet klart for dem og
23 jeg har mine argumenter i orden og typisk taler med dem inden de får deres karakter,
24 så er de typisk med på den. Og skulle der være nogen der er utilfredse så har man fået
25 talt om det og aftalt at de må ”prove me wrong”.

26 Jeg har oplevet at efter jeg har givet standpunktskarakter, at de er kommet efter, fordi
27 de ikke har fået en begrundelse inden. Som er kommet og siger at de forstår simpelt-
28 hen ikke den karakter de har fået, fordi jeg okser og løber og kæmper alt hvad jeg kan.
29 Ja det er jo rigtig nok, men du kaster stadig med to hænder og kan ikke håndterer bol-
30 den. Han er f.eks. ikke klar over hvad jeg evaluerer på baggrund af. I det tilfælde har
31 jeg ikke været tydelig i hvad jeg har forventet, og det skal man bare gøre klart og bru-
32 ge tid på det. Den tid er givet rigtig godt ud.

33
34 **D: Hvilke forventninger har du med at implementerer disse tests i idrætsunder-**
35 **visningen? Hvad de bidrager med?**

36 K: Jeg forventer at det bidrager med at det for eleverne er mere tydeligt, på baggrund
37 af hvad jeg giver karakteren. Og så har jeg en forventning om at det ryster dem en
38 smule. Jeg tror de synes det er rart at blive evalueret, og så på samme tid er det en
39 smule nervepirrende, og en smule mærkeligt at vi gør det i idræt. Jeg tror godt de kan
40 se fornuften i det, det håber jeg i hvert fald. Nu må vi se hvad de siger. Jeg har da en
41 forventning om at de da synes det er rart. I bund og grund vil de gerne vide hvor de
42 står og hvorfor.

43
44 **D: Synes du det virker til de er blevet mere klar over hvad du forventer af dem?**
45 **Virker det til de er mere fokuseret på undervisningen?**

46 K: Det synes jeg. De er meget opmærksomme. Eleverne kommer tit i undervisningen
47 og spørger hvordan var det nu lige hvordan jeg skulle holde på discen og typisk er no-
48 gen bare ligeglade..

1
2 **D: Tror du eleverne kommer og spørger fordi de har det i baghovedet at de skal**
3 **testes? Eller er det bare det de vil være bedre?**
4 K: Jeg tror det er en kombination. Jeg tror der er nogen der bare gerne vil være med,
5 fordi det er sjovt. Og så tror jeg der er nogen der godt kan se, det er sku det han vil
6 have ud af os. Vi skal have en test, jeg vil gerne klarer testen. Fordi jeg gerne vil have
7 en god karakter i idræt. Jeg spørger ham sku fordi jeg vil have en god karakter. Jeg
8 tror ikke nødvendigvis det er sådan for alle. Jeg tror nogen har det som indre mål, at
9 de bare vil nyde spillet.
10
11 D: Tror du testene kan påvirke det?
12 K: Måske. Måske der er nogen der ikke helt slapper af i situationen. Og når jeg står og
13 kigger at de måske er nervøse og ikke kaster så godt som de kan. Jeg vil sige det er
14 noget jeg forsøger, hele tiden sårn en balancegang, mellem at sige det er sku vigtigt at
15 i kan det her i skal testes i det, og det er på lige vilkår som andre fag. Men også samti-
16 dig sårn sørge for at rose dem, så de får selvtillid, eller give dem feedback med et
17 smil, hvis de ikke lige kaster så godt. Så sige kom igen – det er ikke sådan jeg bare er
18 efter jer på den måde. Jeg synes egentlig ikke tendensen her de første tre gange har
19 været så shaky, de har været opmærksomme og lidt nervøs ved det tror jeg. Men jeg
20 synes ikke det virker til de er helt panikken. Nogen af dem måske, 2-3 stykker måske
21 kunne jeg godt mærke det på. Men jeg synes stadig det virker til de er meget fokuseret
22 og meget koncentreret og det synes jeg er helt vildt rart at se.
23 Jeg snakkede også med en af mine kollegaer og sagde til ham; det er fedt at se når
24 man laver de her øvelser, selvom man har lavet dem før ikke, så siger de ikke det er
25 kedeligt. De laver bare hvad der skal til, og de bliver ved med at gøre det. Fordi de
26 ved godt jeg bliver ved med at kigge.
27 Den koncentration som man nogen gange godt kan savne, den er sku til stede. Og jeg
28 bilder mig også ind at de er blevet bedre af den grund, i hvert fald nogen af dem.
29 Måske dem som har brugt det som ydre mål, dem som godt kan lide ultimate og se
30 fasionationen i at blive bedre til at kaste discen over hovedet, jeg tror de var blevet li-
31 geså gode uanset. Men altså jeg tror jeg fanger nogen, at det kan han godt få mig med
32 på, nu ved jeg godt hvad det her går ud på. Det kan godt være jeg ikke får 10 eller 12,
33 men i stedet for ikke at lave noget. Så når de ligepludselig får en succesoplevelse med
34 at kaste, at hold da kæft den flyver da i luften, det plejer den ikke at gøre. Det kan da
35 godt være jeg kan score mig et 7 tal her. Fint for mig hvis det hjælper nogen med at
36 blive motiveret på den måde. Men jeg tror det er meget todelt.
37 Jeg tror ikke nødvendigvis der er nogen der synes det er træls. Jeg er lidt i tvivl om
38 nogen ville have været det foruden.
39
40 **D: Tror du det er en ulempe for de elever der har en idé om at de måske ikke er**
41 **så gode til idræt, at få de her tests?**
42 K: Jamen jeg synes det er lidt svært. Der er nogen der gemmer sig og er tydeligt lidt
43 nervøs. Øh.. ja. Det ved jeg sku ikke. Den er lidt svær. Jeg tror helt sikkert der er
44 nogen der i øjeblikket bliver lidt panikket af den. Men jeg tror samtidig de tænker: her
45 har jeg faktisk en chance. Normalt når vi går i gang med at spille, er der ikke nogen
46 der ligger mærke til mig, jeg plejer at stå over hjørnet. Nu er der faktisk nogen der
47 ligger mærke til at jeg faktisk kan kaste discen. Det kan godt være jeg ikke er så god i

1 spillet, men nu er der nogen der ligger mærke til mig. Det kan også være der er nogen
2 der synes det er vildt pinligt, fordi de godt ved de ikke kan kaste med discen.

3

4 **D: Så de føler sig måske lidt udstillet?**

5 K: Ja måske. Men på den måde vi har lavet det, hvor de bliver fordelt ud, så synes jeg
6 ikke på den måde der er nogen der bliver udstillet. Måske i den enkelte gruppe. Man
7 kan sige, havde vi taget en af gangen: nu kaster Amalie 20 kast og i andre kigger. Så
8 tror jeg i hvert fald situationen er lidt en anden. Så tror jeg i hvert fald folk de vil blive
9 skidt ved det. Jeg synes stadig stemningen er relativt løssluppen. Og folk tager det
10 stille og roligt. Selvom man godt ved man bliver testet.

11

12 **D: Så det måske også en af dine overvejelser når du laver de her tests, at de ikke
13 bare står alene og føler sig presset, men at de føler det naturligt det de skal gøre?**

14 K: Helt sikkert. Jeg tænkte også over sårn som en ting der vi havde lavet testen i dag,
15 fordi nogen af testene fungerer bedst når de er på rimelig niveau. Og jeg har jo selv-
16 følgelig allerede nogle ideer om hvor de ligger henne, alt andet ville jo være mærke-
17 ligt. Og så sige gruppe 1 er i fem, i går lige derned.

18

19 **D: De blev måske delt op efter niveau?**

20 K: Ja en lille smule.. øhh. Den er også lidt svær ikke. De er de tre piger som altid
21 grupperer sig sammen, og de er cirka på samme niveau. Ååh det er lidt svært, fordi
22 jeg vil egentlig helst lade lidt være. Men nu stod de lidt delt op efter niveau. Og det
23 kan måske også godt gøre at de slapper lidt af, fordi så står de sammen med nogen
24 som er lidt ligeværdige. Men jeg vil helst ikke signalerer at jeg har truffet mit valg,
25 allerede med min opdeling nu. I gode i går derned og nu skal jeg finde ud af om i er
26 rigtig gode. Det virker lidt mærkeligt. Og i ringe går derned, fordi jeg ved allerede at i
27 er dårlige. Det skal helst ikke være sådan at de får den fornemmelse.

28 Fordi der var faktisk nogen af dem som kom ned til de dem som er middel, lidt under
29 middel måske, som var rigtig gode. Så på den måde var den sidste gruppe på den må-
30 de ret blandet egentlig.

31

32 **D: Det er måske også noget der lidt er nødvendig i idræt og adskille dem? At
33 man er afhængig af de andre, især i testene, at den der kaster er afhængig af den
34 der griber. At hele øvelsen hænger sammen og fungerer.**

35 K: Ja, ja..

36

37 **D: Jamen så i forhold til den her måde at evaluerer på, ved at implementerer de
38 her tests. Er det noget du tænker du vil bruge i andre forløb i idræt?**

39 K: Der er nogle forløb jeg nærmest altid har brugt det. Men i natur giver det meget
40 mere mening fra start. Når jeg gør det i ultimate er det anderledes.

41

42 **D: Hvilke type er det naturligt?**

43 K: Det er typisk i et forløb hvor man kan lave en form for produkt. Så typisk en form
44 for rytmisk eller akrobatik eller gymnastik. Hvor man kan lave opvisning eller en
45 form for ydre produkt. Atletik måske også. Der kan man direkte måle hvor langt de
46 kan kaste.

47

1 Det kan jeg måske sige til punktet før. Oprindeligt til floorball forløbet, der regnede
2 med at lave testene, hvor de blev vurderet ud fra hvor mange gange de scorede og så
3 fik de karakter ud fra det. Altså et pointsystem. Så det var mere kvantitativt hvordan
4 de klarer sig. Men så kom jeg til at tænke på at tænke på at der sagtens kan være en som scorer 10
5 ud af 10 på en kegleteknik og får 10 ud af 10 og klart 12 tal. På samme måde i atletik,
6 i kuglestød, det kan godt være han kan kaste længst, men han kaster med overhånd og
7 ikke rigtig teknik.

8
9

10 **D: Kunne man frygte det ville gå udover helhedsbilledet at man laver disse tests?**
11 **(pointsystemet)**

12 K: Jeg tror det ville give nogle helt misvisende resultater, fordi jeg tror slet ikke de vil
13 sige de ting som jeg vil have de skal. Altså hvis jeg kan min faglighed godt nok, skal
14 jeg gerne kunne se om de har den rigtige teknik. Og forhåbentlig er der en sammen-
15 hæng mellem det og de point de får. Men ikke nødvendigvis. der kan sagtens være
16 noget statistisk usikkerhed. Så tror jeg hellere på min egen subjektive pointgivning.
17 Egentlig kunne man godt lave et mål i ultimate, med hvor langt kan man kaste. Jeg
18 ved ikke hvor taktisk mening det giver. Men i princippet vil der være noget.
19 Jeg har næsten altid brugt det i stepforløb. Der har de skulle vise det og jeg har filmet
20 det og så har jeg også den til senerer til når jeg skal give karaktere.

21

22 **D: har du i de forløb gjort det klart for dem, at du bruger det i karaktergivnin-**
23 **gen?**

24 K: Ja det har jeg. Både med kreativiteten, hvis det f.eks. er performance. Og selvføl-
25 gelig om de kan finde ud af at holde takten til musikken og det betyder noget for mig.

26

27 **P: Er du den eneste der bruger disse tests på skolen? Helt generelt tests.**

28 K: nej det er jeg ikke. Der er generelt en helt masse der bruger det i de der åbenlyse
29 ting tror jeg. F.eks. atletik og det rytmiske. De har sårn et produkt tror jeg.
30 Men det der med at gøre det i ultimate, fodbold, badminton, sårn lidt anderledes ste-
31 der. Det er der nogen af os der har eksperimenteret med. Vi er måske en håndfuld ud
32 af de 14 idrætslærer vi er. Så noget i den stil.

33

34 **D: Er der noget du vil tilføje?**

35 Jeg snakkede med en af eleverne i dag, som spurgte mig: får vi så karakteren nu? Og
36 der tænkte jeg nej det gør i ikke. Men kunne det være en idé tænkte jeg. Så bliver det i
37 hvert fald meget tydeligt. Ellers så går det lidt i glemmebogen igen på en eller anden
38 måde. Jeg tager det selvfølgelig op når vi skal have karaktersnakken på et tidspunkt,
39 så kan de se det bliver anvendt. Men det bliver på en måde meget tydeligt hvordan det
40 bliver anvendt nu her, hvis det var. På den anden side set, hvis jeg har matematikprø-
41 ve så retter jeg den og så får de den tilbage i næste blok.

42 På den måde kunne man godt gøre det, så har de ligesom lukket det forløb der hedder
43 ultimate og de ved hvordan de har klaret sig.

44

45 **D: Så man behøver ikke nødvendigvis at vente til standpunktskarakteren til at**
46 **snakke om det?**

47 K: nej. I princippet burde man, hvis man er en ordentlig underviser, evaluerer forlø-
48 bet, både hvordan eleverne klarer sig og hvordan forløbet har været. Men ellers skulle

1 jeg have en snak hver gang vi afslutter et forløb. Det kan tage utrolig lang tid, hvis jeg
2 skal gøre det efter hvert forløb med hvert enkelt elev. Så typisk gør jeg det de tre gan-
3 ge, i forbindelse med karaktergivningen. Snakker med dem hvordan de har klaret sig.

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

1 **Bilag 7 - Transskription af interviews med elever**

2 *Følgende bilag præsenterer transskriptionen foretaget af interviewene med eleverne.*

3

4 Briefing.

5 Jeppe ser klip.

6 Interviewer: Jeppe kan du ikke starte med at forklare hvad det er der sker her hvad er
7 det vi ser?

8 Jeppe: Det er fordi at vi er meget bedre end Mortens gruppe, ej det var en frisbee
9 øvelse, hvor det gældte om at komme frem og tilbage, der konkurrerede vi lidt Morten
10 og Sigurds gruppe, det sådan en "Brobis". Vi var lidt hurtigere og så ved jeg ikke lige
11 hvorfor jeg gjorde det der, jeg tror det var fordi vi var de hurtigste.

12 Interviewer: Så det kunne godt have noget at gøre med at I vandt øvelsen?

13 Jeppe: Ja, jeg kan godt lide at vinde.

14 Interviewer: Du siger at du kan lide at vinde, er det sådan det har været generelt i for-
15 løbet?

16 Jeppe: Det er altid fedt at vinde, det er jo ikke så fedt at tabe, men et var jo også meget
17 for sjov

18 Interviewer: NU siger du at det er vigtigt at vinde, kan du hvorfor du synes det er vig-
19 tigt at vinde?

20 Lone: Så har man lidt håneret.

21 Jeppe: Ja, det er jo federe at være nr. 1. end nr. 27. Det er federe at være en af dem der
22 har præsteret bedst og gjort tingene bedst, sådan er det nok for alle.

23 Interviewer: Er det så i forhold til din egen præstation, så du kan vise at I er bedre end
24 de andre eller er det overfor Kasper, hvad skyldes at du gerne vil være nr. 1?

25 Jeppe: Jeg har dyrket sport siden jeg var lille og det er tit gået godt, jeg ved ikke en-
26 gang hvorfor jeg gjorde det der (Kaldte på Kasper efter vundet opvarmningsøvelse).
27 Det er nok noget jeg gør når vi vinder.

28 Interviewer: Kan du forklare hvorfor du kalder på Kasper?

29 Jeppe: Nå ja, det er fordi vi havde lige noget med at jeg ikke kunne finde ud af et kast
30 og det lærte jeg lige. Det er fordi at vi for sjov er lidt efter hinanden.

31 Interviewer: Hvem var efter hinanden?

32 Jeppe: Mig og Kasper, vi havde bare lige noget sjovt med hinanden

33 Interviewer: Nå okay, så du havde et kast du ikke så godt kunne

34 Jeppe: Ja.

35 Interviewer: Og hvorfor skulle han så lige se det her?

36 Jeppe: Det ved jeg ikke

37 Interviewer: Var det fordi du godt kunne kaste?

38 Jeppe: Det tror jeg, det ved jeg ikke.

39 Interviewer: Okay, vi går videre til den næste.

40 Sigurd ser sin video.

41 Interviewer: Der er nogle af klippene der er lidt længere end andre. Sigurd kan du ik-
42 ke forklare hvad der sker i klippet?

43 Sigurd: Jo, jeg mener det er der hvor vi stod i en firkant, hvor vi skal til at lave nogle
44 forskellige kast, hvor vi skal kaste og løbe. Så skulle jeg demonstrere hvordan man
45 laver hammerkastet.

1 Interviewer: Okay, hvordan har du det med at Kasper vælger dig ud til at lave det her
2 hammerkast?
3 Sigurd: Det har jeg det fint nok med, jeg synes det er okay.
4 Interviewer: Hvordan kan det være at du synes det er fint nok, er det fordi du godt kan
5 finde ud af det eller?
6 Sigurd: Altså hvis jeg ikke kunne finde ud af teknikken, så var jeg nok ikke den rigti-
7 ge der skulle vise det, så jeg viste de andre noget forkert. Nu kunne jeg teknikken ud-
8 mærket, så jeg synes det var fint nok.
9 Interviewer: Så du tænker at Kasper måske vælger dig ud fordi at han godt ved du
10 kan?
11 Sigurd: Ja, det eller fordi vi stod ved siden af hinanden, det ved jeg ikke.
12 Interviewer: Hvis vi nu antager at Kasper han vælger dig ud fordi at han mener du er
13 god til at kaste hammerkast, hvordan har du det med det?
14 Sigurd: Det er en anerkendelse af at man kan de teknikker man har lært, så det har jeg
15 det fint med.
16 Interviewer: Hvordan har du det ellers med når Kasper giver kommentar på den her
17 måde, hvor han inddrager dig og hvor du skal vise de andre noget?
18 Sigurd: Jeg synes det er fint. Både hvis det er en tilkendegivelse af at man gør noget
19 godt, men også hvis det er noget hvor man kan gøre noget bedre så man bliver bedre
20 til det. Hvis der er noget med teknikken man kan gøre lidt anderledes.
21 Interviewer: Så teknikken er meget vigtig i de her øvelser?
22 Sigurd: Ja.
23 Interviewer: Lad os gå videre til den næste. Det er Lilly.
24 Interviewer: Kan du ikke prøve at beskrive hvad der sker i klippet og hvordan du op-
25 lever det?
26 Lilly: Vi skulle lave en øvelse hvor man blev bedre til at score mål. Så først kaster jeg
27 til Nanna hvor de går rigtig godt og så skal jeg kaste til Lone hvor jeg skyder et godt
28 stykke forbi og så bliver jeg sur og går hen og sparker til en kegle.
29 Interviewer: Hvordan kan det være at du går hen og næste sparker til keglen?
30 Lilly: Jeg tror bare det var fordi at det var et lorte kast.
31 Interviewer: Okay, men hvorfor er det vigtigt for dig at kaste rigtigt i den her situati-
32 on? Jeg kan også sige det på en anden måde, hvorfor er det træls at det er et dårligt
33 kast?
34 Lilly: Det var en øvelse der handlede meget om det at samarbejde, så alle ting skulle
35 ligesom passe sammen og alle var i gang på samme tid og når man så laver en fejl og
36 stopper det hele, så går spilet lidt i stå og så skal man hen og hente den igen eller et
37 eller andet, så tror jeg måske bare at jeg blev lidt irriteret over det
38 Interviewer: Så der var måske noget med at det gik ud over spillet med de andre
39 Lilly: Ja
40 Interviewer: Hvad så med det at Kasper siger noget til det første kast? Han råber et
41 stykke væk, godt kastet.
42 Lilly: Det hørte jeg ikke.
43 Interviewer: Så det var ikke noget du lagde mærke til i den situation?
44 Lilly: Nej.
45 Interviewer: Okay, men hvis vi tager udgangspunkt i det han siger, hvad betyder det
46 så for dig at du får ros i undervisningen på den måde?
47 Lilly: Det betyder meget, man ved at han ser én og når man gør det godt, som Sigurd
48 også sagde, man får både noget kritik hvis der er noget man skal lave om på, kon-

1 struktiv kritik. Men også hvis man gør noget godt, så får man et at vide og så får man
2 mere lyst til at spille videre i stedet for at man hele tiden bliver hakket ned på, så jeg
3 synes det gør rigtig meget.

4 Interviewer: I den her situation, i forhold til det du siger med feedback når du får
5 kommentar fra Kasper. Grunden til det er vigtig, kan det også være i forhold til at I
6 sidste gang skal testes i det her forløb. Var det noget du tænkte over?

7 Lilly: Ja helt sikkert, man går hele tiden og vil forbedre sig for at man kan klare det
8 godt til sidst og hver eneste gang man får noget positivt.. Det er som om man.. Nu er
9 vi jo også sportsmennesker alle sammen så vi ved det der med at hvis man får noget
10 ros eller man gør det godt så får man et ekstra adrenalinkick og så er det som om man
11 lige gør det lidt bedre næste gang eller et eller andet. Bortset lige fra den her gang.

12 Interviewer: Ja fordi du virker lidt frustreret. Du giver i hvert fald udtryk for at du ikke
13 synes at netop det kast var så godt. Men grunde til du synes det var lidt træls i det her,
14 det var at det her med at spillet stoppede?

15 Lilly: Ja, det tror jeg.

16 Interviewer: Men hvad så med i forhold til dig selv, i forhold til din egen forventning.

17 Lilly: Jeg er en person der sætter meget stort pres på mig selv når jeg går i gang med
18 et eller andet, både med skolen og sport, det skal gerne gå godt. Så jeg er også en per-
19 son der bliver ret hidsig hvis det ikke går så godt. Det går tit ikke udover andre, men
20 det går tit udover mig selv eller en kegle.

21 Interviewer: Videre til den næste, det er Lone S.

22 Interviewer2: I husker bare at hvis der er nogen der har nogle kommentar til nogle af
23 de spørgsmål der bliver stillet så byder I bare ind.

24 **Lone B ser klippet.**

25 Interviewer. Det kan være lidt svært at høre, men Lone du siger vist til Kasper, godt
26 du så det.

27 Lone: Nå, det kan godt være.

28 Interviewer: Her til sidst i klippet, kan du ikke prøve beskrive hvad der sker og hvad
29 det er du siger?

30 Lone: Det er en øvelse hvor vi skal kaste til hinanden, hvor vi skal øve hammerkast
31 og så fordi at det egentlig går pisse godt og fordi man gerne vil have at han ser det så
32 han ligesom godt ved at man kan finde ud af det.

33 Interviewer: Hvorfor er det vigtigt at han ser det?

34 Lone: Det er fordi, så har han ligesom han den der... Så ved han ligesom hvad man
35 kan. Så har han også lidt en forventning om at man godt kan finde ud af det selvom
36 det går galt i prøven, så kan han tænke tilbage på at hun kan faktisk godt finde ud af
37 det.

38 Interviewer: Okay, så du tænker, altså jeg tror det her var anden gang, at der er det
39 godt at du viser dine evner i forhold til at det måske ikke går lig så godt til testen, kan
40 du ikke prøve at uddybe det?

41 Lone: ehm, det tror jeg har sagt.

42 Interviewer: Du tænker ikke kun at det er testen til sidst der har en indflydelse på din
43 karakter?

44 Lone: Nej, det er egentlig også mere forløbet, hvis han kan huske man gjorde det
45 godt flere gange. Jeg tror også bare at man gerne vil have at han ser det, fordi det er
46 bare fedt når det lykkes, så han også tænker at hun faktisk godt kan finde ud af det.

47 Interviewer: Ja okay, du siger at det er fedt at det lykkes, er det så kun i forhold til
48 Kasper eller hvordan?

1 Lone: Nej, det er også for mig selv. Jeg bliver også mega irriteret hvis det ikke funge-
2 rer. Jeg tror bare det er glæde der kommer lidt op når det lykkes, det er fedt.

3 Interviewer: Så en af grundene til at du siger godt du så det Kasper, hvad kunne det
4 være?

5 Lone: Jamen, det var også det jeg sagde før synes jeg. Tror ikke der er mere.

6 Interviewer: Hvorfor er du opmærksom på at Kasper ser dit kast, der havde du både
7 det med at I skulle testen den sidste gang..

8 Lone: Ja og så det at han godt kunne huske at jeg godt kan finde ud af det gennem he-
9 le forløbet. At det ikke kun er en gang at det går godt og så at de andre gange går dår-
10 ligt.

11 Interviewer: Hvad så i forhold til når du står og kaster og giver udtryk for at det er
12 godt at han ser det fordi at du selv mener det er et godt kast, synes du at det går ud
13 over samarbejdet med de andre, altså at øvelsen er meget individuel? Er det noget du
14 savner?

15 Lone: Kastene er jo meget individuelle, men jeg synes i hvert fald at vi var gode til at
16 rose hinanden, hvis man kastede ”ej det var bare pisse godt” og justere på hinanden
17 ”du skal måske gøre sådan i stedet” og sådan noget. Så på en måde er det individuelt,
18 men på den anden side er det også vigtigt at man giver kritik, altså konstruktiv kritik.

19 Interviewer: Super, lad os gå videre til Marie.

20 Interviewer: Jeg ved ikke om du kan huske den første gang.

21 Marie: Jo, det var fordi jeg fik ondt i mine skinneben, det har jeg døjet rigtig meget
22 med i lang tid og når jeg løber for meget så får jeg ondt og så var jeg nød til at gå ud
23 til sidst fordi jeg havde fået ondt efter vi havde lavet en øvelse hvor man skulle ind i
24 en cirkel og kaste til en. Så satte jeg mig ud for at strække lidt ud.

25 Interviewer: Så det var simpelthen en fysisk skade der gjorde at du ikke kunne delta-
26 ge i kampen?

27 Marie: Ja.

28 Interviewer: Hvordan har du det så med at du ikke kan være med i kampen?

29 Marie: Altså, det er jo ikke særlig fedt bare at sidde udenfor og kigge på mens de an-
30 dre laver det. Jeg vil jo altid gerne være med, det er jo også meget samarbejde.

31 Interviewer: Hvad er det der gør at du gerne vil være med, at du synes det er lidt træls
32 at sidde derude?

33 Marie: Altså, nu spiller jeg meget badminton og det er lidt det sammen, det der med
34 at, hvis jeg ikke kan være med så er det en træls følelse fordi jeg vil rigtig gerne og
35 jeg kan rigtig godt lide at være med. Også aktiviteter når vi har idræt, så vil jeg gerne
36 kunne være med og jeg vil også gerne kunne forbedre mig og blive god til det. Og når
37 jeg ikke rigtig kan være med, så kan jeg ikke rigtig forbedre mig.

38 Interviewer: Nej okay, så der er noget med at du gerne vil blive bedre selv. Hvad så i
39 forhold til det her med at I fik at vide at I skulle testes den sidste gang? Det var kun
40 den første gang du kunne være med i forløbet, var det ikke det.

41 Marie: jo.

42 Interviewer: Hvordan har du det med at du ikke kunne være med mere de næste gange
43 og være med i testen til sidst?

44 Marie: Det er lidt det samme, det var ikke særlig fedt fordi jeg vidste heller ikke hvad
45 jeg skulle lave i de timer, jeg kunne rigtig lave noget for det meste de lavede det sidste
46 stykke tid var rigtig meget løb og der var en af gangene hvor jeg havde fået hold i
47 nakken og det var derfor jeg ikke var med sidste gang. Men det er også lidt træls at

1 tænke på at de for en bedømmelse til sidst, fordi så kan han ikke rigtig bedømme mig
2 ud fra noget når jeg kun har været med en gang.

3 Interviewer: Okay, så det betyder noget for dig at Kasper ikke kan se dig og at han har
4 svært ved at bedømme dig?

5 Marie: Ja, fordi så kan han jo heller ikke give mig en god karakter, fordi så ved han
6 ikke rigtig hvad han skal bedømme mig ud fra.

7 Interviewer: Nej okay, det du siger med en god karakter, er det noget der er vigtigt for
8 dig?

9 Marie: Ja, jeg vil i hvert gerne have en god karakter i de fleste fag. Jeg sætter også
10 nogle gange høje krav til mig selv og bliver sur hvis det ikke går særlig godt eller jeg
11 får en lav karakter.

12 Interviewer: Kan du fortælle mere om hvorfor at du gerne vil have en god karakter i
13 idræt?

14 Marie: Jeg tror at det er fordi jeg går op i det. Når jeg er med, vil jeg rigtig gerne vin-
15 de og hvis jeg gør det godt vil jeg også gerne have at Kasper ser det, så at jeg ved at
16 jeg også er god til det. Så det er også fordi jeg går meget op i det.

17 Interviewer: Så det at du ikke kan være med, det synes du er træls i forhold til at han
18 har svært ved at bedømme dig og få karakter til sidst, hvad med det med at arbejde
19 sammen med de andre?

20 Marie: Ja det er også det. Det med at være med i det, man spiller jo også meget sam-
21 men når man spiller mod hinanden og det vil jeg jo også gerne være med til i stedet
22 for bare at sidde udenfor

23 Interviewer: Okay, tak. Morten.

24 Morten ser klippet

25 Interviewer: Morten, kan du ikke prøve at beskrive, hvad er det du gør i den her situa-
26 tion?

27 Morten: Vi er i gang med at spille kamp til sidst tror jeg og så får vi en hurtig erob-
28 ring, så en omstilling og løber jeg bare dybt og så kaster han skiven og så ligger den
29 og godt og så griber jeg den.

30 Interviewer: Det er en meget god beskrivelse, det vil sige at man kan godt antage at
31 du anstrænger dig faktisk for at komme ned i enden og score, er det det der er målet?

32 Morten: Ja.

33 Interviewer: Hvorfor vælger du så at lave det her løb i den her situation, hvorfor vil du
34 gerne ned og score?

35 Morten: For at få flere mål mod modstanderen så vi vinder.

36 Interviewer: Så det er det med at vinde

37 Morten: Ja.

38 Interviewer: I forhold til de med at vinde, er det så for din egen skyld eller er det for
39 holdets skyld?

40 Morten: For holdets skyld men også for min egen skyld.

41 Interviewer: Hvad betyder det for dig at I vinder?

42 Morten: Så har man nok lavet en god præstation og så tænker man at man har bidraget
43 til sejeren

44 Interviewer: Okay, og en god præstation er vigtigt forhold til?

45 Morten: Det er vigtigt i forhold til den måde Kasper han bedømmer en til sidst

46 Interviewer: Okay, så du tænkte måske også lidt på det med at Kasper står og be-
47 dømmer?

48 Morten: Ja og så er det også fordi at det er et sjovt spil, så er det sjovere at vinde.

1 Interviewer: Okay, så det betyder også noget at ultimate er et sjovt spil?
2 Morten: Ja.
3 Interviewer2: Nu er den her situation ikke fra sidste gang hvor der blev lavet test,
4 tænker du stadig over at Kasper kigger på dig, i forhold til at du snakker om at det er
5 vigtigt at vinde?
6 Morten: Ja det tror jeg måske. Inden kampen startede tænkte jeg: Jeg kan nok ikke
7 slagge så meget fordi at han kigger og så blev jeg nød til at lave lidt mere og så også
8 bare fordi at spillet er sjovt når man kommer ind i spillet, så kommer det måske lidt
9 mere naturligt.
10 Nanna ser klippet
11 Interviewer: Nanna er du med på hvad der sker i klippet og hvad Kasper han siger?
12 Nanna: Jaa
13 Nanna ser klippet igen
14 Interviewer: Kan du beskrive hvad der sker her?
15 Nanna: Kasper han forklare lidt hvad det er vi skal til at lave og tænker at det ser lidt
16 indviklet og svært ud.
17 Interviewer: Han siger ordret at I skal have tre test, det her fra den sidste gang. Hvad
18 er grunden til at du reagerer på den måde?
19 Nanna: Det er fordi at jeg får lidt præstationsangst fordi at jeg gerne vil gøre det godt.
20 Og så bliver man sådan lidt.. hvis man nu ikke gør det godt.
21 Interviewer: Ja okay. Hvorfor er det at du gerne vil gøre det godt?
22 Nanna: Fordi at jeg godt vil bevise at jeg godt kan finde ud af det.
23 Interviewer: Hvorfor vil du gerne bevise at du kan finde ud af det, er det for din egen
24 skyld eller er det for testen skyld?
25 Nanna: Begge dele, fordi at jeg gerne vil være god fordi så for man en god karakter,
26 men jeg vil også gerne være god, hvor jeg selv synes jeg er god fordi, at jeg har høje
27 forventninger til mig selv.
28 Interviewer: Okay, så du tænkte måske meget over at det her er den sidste gang hvor I
29 skal have test, hvor du gerne vil have en god karakter?
30 Nanna: hm (ja)
31 Interviewer: Hvad skyldes at du gerne vil have en god karakter, kan du uddybe det?
32 Nanna: Når man er idrætsudøver, og det er idræt, så synes jeg at det er der hvor man
33 skal være bedst og så vil jeg bare gerne have en god karakter
34 Interviewer: Er det i forhold til andre. Det er jo lidt forskelligt hvad man mener er en
35 god karakter. Nogle sammenligner med andre, hvis man så har fået den højeste, så
36 kan det godt være en god karakter. Når du siger god karakter er det i forhold til andre
37 eller er det i forhold til hvad du plejer at få?
38 Nanna: Det er lidt begge dele. Jeg vil gerne vise de andre at jeg godt kan finde ud af
39 det og at jeg får en god karakter i det. Men også for mig selv, for at vise at jeg godt
40 kan finde ud af det og at jeg i hvert fald ikke er dårlig.
41 Interviewer: Okay, men hvad er din opfattelse så i de her test du lavede?
42 Nanna: Jeg kunne godt have gjort det bedre, men det er fint nok. Jeg er i hvert fald
43 ikke fuldt tilfreds med mig selv.
44 Interviewer: Okay, vi går videre til fællesrunden.
45 Interviewer: Kort Briefing.
46 Interviewer: Kan i beskrive hvad der har været fokus i det her forløb I har haft over
47 fire gange med ultimate. Hvad synes I har været fokus?
48 Sigurd: Teknikkerne

1 Interviewer2: Hvordan kan det være du siger det?
2 Sigurd: Fordi at mange af øvelserne har bærret præ af at man skulle lære de forskelli-
3 ge kast Og udnytte dem i forskellige situationer. Så også lidt det taktiske.
4 Interviewer: Hvad tænker I andre, er det også det?
5 Lilly: De fleste har prøvet at kaste en frisbee før, men nu lærte vi lidt mere om hvor-
6 dan vi skulle holde ved den. Man kan tydeligt se forskel på hvordan vi spillede i første
7 kamp og i nogle af de sidste, der er noget mere teknik og vi ved hvordan man kaster
8 bedst hvis man nu er omringet. Hvad der nu er den bedste metode.
9 Interviewer: Okay. Hvad er grunden til at I synes at teknikken er vigtig heri, er det i
10 forhold til testen til sidst eller hvad er det I synes at der gør at det er teknikken?
11 Lone: Hvis man ikke kan teknikken, så klare man sig ekstremt dårligt. Hvis man ikke
12 kan det der med hænderne, sætte sine fingre rigtig og det der.
13 Sigurd: Også bare spillet i det hele taget. Der er selvfølgelig det der test hvor det er
14 vigtigt at man kan de basale teknikker til de forskellige kast, men også fordi at når vi
15 spiller de der kampe så vil man også godt gøre det så godt som muligt og det fungerer
16 altså bare bedst hvis man kan kastene og ved hvornår man skal bruge de forskellige
17 kast.
18 Interviewer: Så det I føler er det vigtigste i det her forløb hvad er det?
19 Sigurd: At lære spillet, at blive bedst muligt til det på den tid man har.
20 Interviewer: Og hvad med teknikken?
21 Sigurd: At blive god til det, fordi at det er en stor del af spillet.
22 Jeppe: Det er jo federe at lave en vellykket aflevering hver gang i stedet for at kaste
23 den væk eller ikke at kunne kaste til dem man er på hold med, så er der flow i spillet
24 hver gang du laver en vellykket én. Det skal man jo bruge teknik for hvis du ikke har
25 teknikken så kan du jo ikke vellykket aflevering
26 Interviewer2: I siger at det er vigtigt at lære spillet. Er det så for jeres egen skyld eller
27 fordi at Kasper kigger på jer.
28 Sigurd: Jeg tror bare det er sjovere at spille når det fungerer, det er lidt ligesom Jeppe
29 siger, det er federe at spille spillet hvor man oplever at der er gang i spillet og man har
30 en eller nogle vellykkede afleveringer holdet imellem. Og man føler at det er succes-
31 fuldt. Man kan sige at hvis man ikke kan teknikker og hver gang formår at kaste den
32 væk så kommer der ikke rigtig gang i det.
33 Lone: Så bliver det heller ikke rigtig sjovt.
34 Interviewer: Så i spillet er det vigtigt at der ikke er en masse afbrydelser fordi at der
35 bliver kastet et dårlig kast?
36 Lone: Ja, fordi så er der ikke flow i det.
37 Lilly: Det var også som om at i starten der kunne vi et kast og hvis det så var at man
38 var omringet var den eneste mulighed at fyre så langt vi kunne og så håbe på at det
39 gik okay, hvor vi nu har lært nogle flere teknikker og taber den færre gange og får et
40 spil ordentligt i gang.
41 Sigurd: Det gør noget for spillet, men det gør også at det for en selv er sjovere.
42 Interviewer: Var der forskel på det I synes var vigtigt i de fire gange? Var der forskel
43 på hvad I synes var vigtigt de første par gange i forhold til de sidste par gange?
44 Lone: I starten var det meget basale ting vi skulle lære. Og det formår vi så at udnytte
45 til sidst, så vi får flow i og det bliver sjovere. Det er sjovt når man kan det, så bliver
46 det også sjovere at spille til sidst
47 Interviewer: Så det at I selv bliver bedre til teknikken gør at I synes det bliver sjovere?

1 Lone: Ja, det bliver også federe at spille når folk de kan det. Det er jo ikke sjovt at
2 spille et spil man ikke kan finde ud af.

3 Interviewer: Okay. Det er lidt i forhold til karakter i idræt i forhold til andre fag. Hvil-
4 ke forskelle oplever I den måde hvorpå man for karakter i idræt i forhold til andre fag,
5 matematik, dansk og de andre fag?

6 Jeppe: I idræt skal man være fysisk aktiv, mens man i matematik skal bruge hjernen.
7 Man skal også bruge hjernen i idræt, på en måde. Men jeg synes at karaktererne er
8 lige vigtige

9 Interviewer: Så karaktererne er lige vigtige men du synes at?

10 Jeppe: Hvis nu man får gode karakter i alle andre fag, men en dårlig karakter i idræt,
11 så gør det meget ved ens snit. Så jeg tænker at alle fag er lige vigtige.

12 Interviewer: Hvad tænker I andre om det, ser I også karakteren som ligeværdig?

13 Lone: Jeg tror nogle af os har lidt nemmere ved idræt, når vi selv spiller idræt. Og så
14 kan man have nemmere ved idræt end f.eks. matematik end dem der ikke dyrker
15 idræt, men som bruger mere tid derhjemme gloser og alt det der. Hvor vi ligesom
16 bruger mere tid på vores sport og at det er mere normalt for os.

17 Lilly: det er lidt ligesom om at idræt er vores base, det er lidt vores stærke side.

18 Jeppe: Man er sådan lidt på hjemmebane, det er jo noget man har gjort siden man var
19 lille. Sporten den er der bare.

20 Interviewer: I siger at jeres forsætninger er at I alle har gået til idræt, er det noget i
21 synes at der er snyd i det her fag, når at I får karakter. Er det snyd at I er mega gode til
22 idræt og derfor for I en god karakter i idræt.

23 Lilly: Nej, altså så er der nogle der går til skak og er enormt øvede i at bruge deres
24 hjerner og har en fordel i matematik. Og så har vi brugt enormt meget af vores tid på
25 idræt så synes jeg ikke det er snyd at vi måske scorer en højere karakter. Det er bare
26 det vi har valgt at prioritere.

27 Lone: Ja, så har de måske prioriteret noget andet som vi måske ikke er så skarpe i.

28 Interviewer: Kan I ikke prøve at beskrive hvad der forventes af jer i det her forløb,
29 hvad er det Kasper forventer i det her ultimate forløb?

30 Lone: Han forventer nok lidt mere når vi er idrætsudøvere i forhold til f.eks. z-
31 klassen. Der kan også godt være nogle idrætsudøvere men ikke på samme plan, han
32 forventer nok at vi giver den noget gas som vi plejer.

33 Interviewer 2: Nu siger du plejer, så der var ingen forskel i forhold til forventningerne
34 i dette forløb?

35 Interviewer: I forhold til de forløb I normalt har haft i idræt. Har det været nemmere i
36 det her ultimate forløb hvor I skulle testes til sidst at vide hvad det var I skulle blive
37 bedre til forhold til hvad I er vant til med idræt, hvor man ikke nødvendigvis skal te-
38 stes i det man laver, havde I en bedre idé om hvad det var I skulle blive bedre til i det
39 her ultimate.

40 Lilly: Altså, jeg har ikke prøvet at have de der test før i slutningen, men ellers synes
41 jeg altid der har været et eller andet mål

42 Interviewer 2: Så det har ikke været klare for dig hvad der har været målene i under-
43 visningen end normalt?

44 Lilly: Vi fik jo at vide at vi skulle lære de forskellige kast, så det har man jo været
45 forbedret på, men ellers har vi jo også bare spillet kamp og lært det lige så stille.

46 Interviewer: I forhold til de her test den sidste gang, hvordan havde i det med at I
47 skulle testes?

48 Sigurd: Det var fint nok.

1 Interviewer: Hvorfor?
2 Sigurd: Jamen det var fint med en dag hvor vi havde fokus på at nu skulle man have..
3 Hen ad vejen har vi lært de forskellige kast og så er det fint at vi skulle prøve at bruge
4 dem i de forskellige øvelser hvor vi skulle testes i om vi havde lært det. Så kunne man
5 også få prøvet alle de forskellige kast i forskellige situationer.
6 Interviewer: Så der var et klart mål for at i skal lave de her kast til at starte med fordi
7 det er dem i til sidst skal testes i?
8 Sigurd: Ja. Men også at vi den sidste gang hvor vi skulle testes spillede vi en del
9 kamp. Så også får at have fokus på at vi skulle lære de forskellige kast fordi at det var
10 det vi kunne benytte i spillet. Det ville gøre os bedre som både enkelt person men og-
11 så som hold. Det ville gøre det bedre og lettere at spille.
12 Interviewer: Hvilke fordele og ulemper ser i ved det her med testning. Hvis vi tager
13 ulemper først, er der noget der er træls ved de her test til sidst?
14 Lilly: Man kommer under et pres som nogle gange gør at man nogle gange kan kom-
15 me til at skyde helt skidt, ligesom til en hvilken som helst eksamen kan man gå helt
16 kold og glemme hvad det er man skal sige, så kan man også blive helt vildt nervøs til
17 sådan en test og så slet ikke gøre det ligeså godt som man plejer. Og så er det træls at
18 man bliver bedømt ud fra det.
19 Interviewer: Så man føler et vist pres når man ved at man står og bliver bedømt?
20 Lilly: Ja.
21 Nanna: Jeg synes også at man bliver mere tvunget til at høre efter hvad Kasper han
22 siger i løbet af idrætstimen, for at høre hvilke teknikker man kunne bruge.
23 Interviewer: Okay, så det er en fordel ved testen?
24 Nanna: Ja.
25 Interviewer: Er der nogle af jer andre? Hvad har I tænkt i forhold til det her med te-
26 sten, er det noget der har fyldt undervejs. Er det noget I har, ligesom Nanna siger, har
27 I haft mere fokus, er det noget der har fyldt undervejs?
28 Sigurd: For mit vedkommende der har jeg lidt ligegyldigt hvad det er, hvis jeg går ind
29 til noget så vil jeg også gerne forbedre mig i det og blive så god til det som jeg nu kan
30 i den tid man har til det. Hvis testen ikke havde været der havde stadigvæk gerne ville
31 forbedre mig og lære de forskellige teknikker, så det er ikke sådan at jeg vil sige at
32 fordi der er test, så føler jeg at man skal, for mit vedkommende, lære det ekstra godt
33 fordi det ville jeg nok også gerne have villet selvom testen ikke havde været der.
34 Interviewer: Så for dig, der synes du ikke at der er nogen stor påvirkning.
35 Sigurd: Nej ikke umiddelbart, udover at det selvfølgelig er fint at man det kulminerer
36 med at man skal have prøve alle de forskellige kast.
37 Interviewer: Okay, I forhold til det med kulminationen. Man kan sige at kulmination
38 af de her test det er at I får en karakter. Hvordan har I det med at det er testene der be-
39 stemmer hvilken karakter I får i det her forløb?
40 Lone: Det kan godt være lidt unfair hvis man slet ikke kan finde ud af det, så får man
41 bare en dårlig karakter. F.eks. I matematik der kan man være lidt god til forskellige
42 ting, i ultimate kan man godt være dårlig og så får man bare en dårlig karakter, det er
43 også lidt unfair. Hvis vi f.eks. havde fodbold og man får dårlig karakter fordi at man
44 er dårlig til at spille fodbold, det lidt unfair.
45 Interviewer: Så hvad mener du at man burde give karakter ud fra, hvad skulle I be-
46 dømmes på?
47 Lone: Hele forløbet.

1 Jeppe: Jeg tænker også den måde man præsterer på, hvis nu f.eks. skulle spille hånd-
2 bold, så havde jeg ikke været på hjemmebane, hvis jeg nu så prøvede at give den alt
3 hvad jeg havde, så tænker jeg at man godt burde kunne få en okay karakter i forhold
4 til hvis nu at jeg ikke prøvede og tænkte det her kan jeg ikke finde ud af det gider jeg
5 heller ikke at lære. Så synes jeg det er fint nok at man ikke får en særlig høj karakter.
6 Lilly; Jeg synes også at det der gør idræt forskelligt fra andre fag, det er at det handler
7 meget om hvor meget man vil. Så jeg synes også at ens karakter skulle bedømmes ud
8 fra ens engagement i timerne. Fordi at man kan bare være totalt boldspasser og bare
9 have svært ved det, men kæmpe helt vildt med det. Og så synes jeg også at det er un-
10 fair hvis man er virkelig uheldig til prøven, men bare har kæmpet og virkelig arbejdet
11 for det. Så synes jeg det er lidt en skam at det kun bedømmes på de ting.
12 Interviewer: Så du tænker at testene, de godt kan gå ud over alt det andet, at der kun
13 er fokus på teknikken og at man ikke kigger så meget på engagement.
14 Interviewer: Hvad betyder det for jer at Kasper giver kommentar i undervisningen,
15 han giver jeg f.eks. feedback hvis han laver et godt kast?
16 Lone: Så bliver man bare lidt mere selvsikker, i forhold til hvis han bare gik forbi os
17 hvis man selv synes det var et godt kast og han ikke siger noget, så tænker man at det
18 måske ikke var helt godt. Man hviler lidt mere i sig selv når der kommer sådan nogle
19 kommentar og tænker at det faktisk er godt nok.
20 Interviewer: Hvordan har i det med at Kasper kan give jer kommentarer undervejs?
21 Sigurd: Jeg synes også at det er godt. Også hvis det er konstruktive kommentarer,
22 hvis der er noget man skal forbedre eller ændre. Eller også bare hvis man nu har lavet
23 et godt kast og så man får at vide at det er et godt kast, så kan det være at man ikke
24 lige har prøvet at gøre noget ekstra ud af teknikken og så finder man ud af at det var
25 på den her måde det skulle gøres på. Så kan det også være det bliver lettere fremover.
26 Fordi så ved man at der ramte jeg den og fordi at man også får at vide at det var et
27 godt kast.
28 Interviewer: Er det så vigtigt i den situation at du bliver bedre til at kaste for din egen
29 skyld eller er det vigtigt for dig i forhold til at Kasper kigger.
30 Sigurd: Begge dele, fordi man jo ved at hvis han ser at man laver et godt kast så kan
31 han godt se at man kan finde ud af det, men også fordi at, i hvert fald for mit ved-
32 kommende, gerne vil lære de forskellige teknikker så jeg kan bruge dem i spillet og så
33 er det fedt hvis man kommer til et tidspunkt hvor man føler at nu kan man faktisk tek-
34 nikkerne, fordi så har man nået det mål man og man er blevet bedre til det.
35 Interviewer: I forhold til den sidste gang hvor i skulle testes, hvad betyder det for jer
36 at Kasper ikke kan komme med kommentar. Han gik jo bare bag ved jer og noterede
37 nogle ting da i lavede de her øvelser.
38 Lone: der kunne jeg godt blive lidt usikker omkring om det egentlig var godt det man
39 lavede. Men han kunne jo selvfølgelig heller ikke sige godt kastet. Men så var det og-
40 så vigtigt at dem man var sammen med siger, godt Lone.
41 Interviewer: Okay, så I bruger hinanden i stedet for?
42 Lone: Ja, så man ikke er så anspændt eller mega nervøs.
43 Interviewer: Okay. Er det noget resten af jer synes der er vigtigt?
44 Lilly: Ja.
45 Slut.
46
47
48

1 **Interview 2.**
2 Briefing.
3 Anne ser klippet
4 Interviewer: Anne, kan du ikke beskrive hvad det er vi ser i det her klip, hvordan op-
5 lever du det der sker?
6 Anne: Det at lære at kaste rigtigt, når jeg kastede vendte jeg disken forkert, jeg skulle
7 vende den lidt mere den vej og så skulle jeg bruge håndleddet i stedet for hele armen
8 til at kaste med. Det var det han forklarede mig
9 Interviewer: Okay, men du tager kontakt til Kasper efter det første kast ikke?
10 Anne: Ja.
11 Interviewer: Hvordan kan det være?
12 Anne: Det var fordi at jeg ikke ramte hende da jeg kastede og så spurgte jeg hvad jeg
13 skulle gøre for at kaste rigtigt.
14 Interviewer: Okay, så du mente at de kast ikke var godt nok eller det var ikke som du
15 gerne ville have det.
16 Anne: Nej.
17 Interviewer: Og så tager du kontakt til Kasper?
18 Anne: Ja.
19 Interviewer: Okay. Hvad er så grunden til at du gerne vil blive bedre til at lave det her
20 kast?
21 Anne: Det var for at kunne gøre det rigtigt, for at gøre øvelsen rigtigt
22 Interviewer: Er det så noget du gør for din egen skyld eller er det i forhold til at Ka-
23 sper skulle se at du godt kunne gøre det rigtigt.
24 Anne: Det var helt klart for min egen skyld, for at kunne kaste disken rigtigt fordi det
25 kunne jg ikke finde ud af.
26 Interviewer: Så det er vigtigt for dig at kaste rigtigt?
27 Anne: Ja.
28 Interviewer: Kan du uddybe hvorfor det er vigtigt for dig?
29 Anne: Så jeg kunne ramme de andre spillere når vi skulle spille ultimate. Det var det
30 det handlede om.
31 Interviewer: Har du i denne situation tænkt over at I senere skulle testes i det her, er
32 det noget der har fyldt?
33 Anne: Nej, det var mest bare fordi at jeg ville kunne gøre det rigtigt
34 Interviewer: Så det var for din egen skyld at du gerne ville ud og øve lidt?
35 Anne: Ja.
36 Interviewer: Okay, lad os gå videre til **Cille**.
37 Cille ser klippet
38 Interviewer: Det er den sidste gang hvor I bliver testet. Hvordan oplever du den her
39 situation med at Kasper siger med at han lige skal se dig en ekstra gang?
40 Cille: Det er lidt nervepirrende fordi at jeg godt ved at det er en test og så ved man at
41 man skal præstere godt og jeg ikke super god til at kaste med den der frisbee. Så det
42 er sådan lidt...
43 Interviewer: Så hvordan oplever du den situation hvor han kommer hen og står bag
44 ved dig og kigger, hvad tænker du i den situation?
45 Cille: Det er lidt nervepirrende fordi at man bliver bedømt på det. Og hvis jeg laver et
46 forkert kast hvor det kikser helt, så bliver jeg bedømt på det kast.
47 Interviewer: Så du synes at du føler et vist pres når Kasper kommer og kigger.
48 Cille: Ja lidt.

1 Interviewer: Hvordan har du så med at han vurderer din teknik i den her situation, at
2 det er det der er i fokus i testen?
3 Cille: Det synes jeg der er fint nok, min teknik er nok heller ikke helt i orden, men jeg
4 synes det er fint nok.
5 Interviewer: Men du føler dig lidt presset når han kommer og kigger efter en ekstra
6 gang.
7 Cille: Ja.
8 Interviewer: Det at du føler dig presset, går det udover at du synes det er sjovt?
9 Cille: Det gør det mindre sjovt når man bliver observeret og bedømt på den måde. Jeg
10 synes ikke at det er direkte trælst, men det er ikke direkte sjovt, ligesom når man bare
11 står og kaster i sin fritid.
12 Interviewer: Hvordan har det været de første tre gange, hvor han ikke stod og bedømte
13 jer, men at han sagde at I skulle testes den sidste gang. Er det noget du har tænkt
14 over undervejs.
15 Cille: Ikke rigtig.
16 Interviewer: Så det var først her til sidst at det begyndte at fylde noget mere?
17 Cille: Ja.
18 Interviewer: Okay.
19 Fadma ser klippet
20 Interviewer: Vi har en situation hvor I står og kaster til hinanden, kan du beskrive
21 hvad der sker i denne situation?
22 Fadma: Jeg tror jeg havde svært ved forhåndskast og spurgte jeg Kasper om hvordan
23 man holder
24 Interviewer: Hvordan kan det være at du kalder på Kasper i den situation?
25 Fadma: Fordi at jeg havde svært ved at kaste til **Mille** og **Lone**. Hver gang jeg kastede
26 så ramte jeg ikke præcist. Så jeg ville gerne blive bedre til det.
27 Interviewer: Hvad var grunden til at du gerne ville blive bedre til at kaste til de andre?
28 Fadma: Fordi så ville spillet være sjovere, så ville det ikke sådan at vi skulle hente
29 den hele tiden.
30 Interviewer: Så du tænkte måske ikke så meget over at du ville blive bedre til at kaste
31 for din egen skyld, men mere for spillets skyld?
32 Fadma: Ja.
33 Interviewer: Hvorfor er det ellers vigtigt for dig at øve teknikken i den her situation?
34 Er der nogle andre grunden til det?
35 Fadma: Nej.
36 Interviewer: Du tænkte ikke så meget over at I senere skulle testes?
37 Fadma: Det vidste jeg slet ikke
38 Interviewer: Så det havde du ikke tænkt over.
39 Fadma: Nej.
40 Interviewer: okay.
41 Interviewer: Sanne, det her det er den sidste gang.
42 Sanne ser klippet
43 Interviewer: Det her er den sidste gang, hvor I står og kaster inden undervisningen går
44 i gang. Kan du ikke beskrive hvorfor I står og kaster til hinanden?
45 Sanne: Jeg tror egentlig det var fordi at vi vidste at vi skulle have test og så ville vi
46 lige opvarme og lige prøve igen, være præcist med hvad vi skulle gøre ved de forskel-
47 lige kast.

1 Interviewer: Så det var fordi det var den dag I skulle testes. **Anne**, jeg tror det var dig
2 der stod og tog imod disken, var det også sådan du opfattede det?
3 Anne: Ja, det var det samme som **Sanne**, med at være klar til at vi skulle have test og
4 være sikker på at vi kunne gøre det og kaste rigtigt.
5 Interviewer: **Sanne**, har det med testene været vigtigt for dig i alle undervisningerne,
6 hvad har været vigtigt for dig?
7 Sanne: Jeg synes at man hele tiden har øvet sig frem til at man skulle have den her
8 test, fordi at det var enden på det her emne. Så kunne man ligesom bevise hvad man
9 havde lært. Så det synes jeg egentlig. Man har hele tiden tænkt ”oh nej” vi skal testes i
10 det her så man skal lære det.
11 Interviewer: Nu siger du ”oh nej” I skal testes, synes du ligesom Cille at man bliver
12 lidt nervøs når man skal testes. Har du følt et pres i forhold til det med at I skulle te-
13 stes?
14 Sanne: Jo man er vel sådan lidt.. Man gør sig mere umage når det er en test.
15 Interviewer: Umage, er det så kun den sidste gang eller også de andre gange?
16 Sanne: Jeg synes man koncentrerer sig mere når man har om de forskellige kast og læ-
17 re det så man kan finde ud af det til den sidste test. Så man gør det så godt som muligt
18 i selve teste.
19 Interviewer: Okay, når du siger gøre det så godt som muligt, er det så for at Kasper
20 giver dig en god karakter eller er den for din egen skyld?
21 Sanne: Begge dele. Det ville irritere mig hvis jeg blev ved med at kaste forkert. Jeg
22 kan godt blive irriteret over hvis jeg ikke kan, så vil jeg gerne lære det ordentligt og så
23 giver det selvfølgelig også en bedre karakter hvis det er godt.
24 Interviewer: Okay. Vi går videre til **Lone S**.
25 Lone S ser klippet.
26 Interviewer: Kan du prøve at beskrive hvad der sker i klippet og hvad er det der du
27 siger?
28 Lone: Jeg siger wuhu. Jeg kaster et godt kast og det er jeg glad for.
29 Interviewer: Hvorfor er du glad i den her situation?
30 Lone: Fordi mange af de andre kast jeg lavede mislykkedes og så var det her rimelig
31 godt.
32 Interviewer2: Det kan være lidt svært at høre, men det du egentlig siger er: den så han.
33 Lone: Jeg tror det var fordi Kasper nåede at se den, de andre gange hvor han havde set
34 havde det mislykkedes og så er det fint han lige ser en der også er god så man ikke
35 tænker at man har lavet en masse dårlige. Så at den ikke behøves at ryge 3 meter væk,
36 men at den ender i hånden på personen.
37 Interviewer: Så du synes det er fedt at der lykkes, men du tænker også samtidig over
38 om Kasper ser det.
39 Lone: Jeg tænker ikke over det. Han så det bare og så var det fedt.
40 Interviewer: Men du virker lid begejstret over at han ser det, sådan tolker vi det i hvert
41 fald. Hvordan oplever du det selv?
42 Lone: Begejstret, begejstret. Jeg havde lavet et par kast der sad nogenlunde. Jeg tror
43 også godt at han ved at jeg nogenlunde kan finde ud af det. Han har rost mig et par
44 gange før for det, men jeg tror bare det var en konstatering af at han så det.
45 Interviewer: Er det vigtigt for dig at han ser at du gør det godt?
46 Lone: Ja, jeg vil gerne have en nogenlunde karakter.
47 Interviewer: Hvordan kan det være at du gerne vil have en nogenlunde karakter?

1 Lone: Fordi at jeg går meget op i min karakter og vil gerne have en god karakter i
2 samtlige fag, bare middel cirka. Så går jeg også op i at mine karaktersnit ligger godt i
3 idræt.

4 Interviewer: Du siger at du gerne vil have nogenlunde karakter i alle fag. I det her for-
5 løb hvor I skulle testes til sidst, var det noget der fyldte de første gange. Skulle du vise
6 dig ekstra de første gange for at få en god karakter til sidst.

7 Lone: Nej, jeg tænkte ikke så meget over det med karakteren de første par gange, jeg
8 tænkte på at hvis man interesserer sig for faget og viser at man er godt med, så tror jeg
9 også at man får en ordentlig karakter. Så jeg har ikke rigtig tænkt over at vi skulle ha-
10 ve den her test, jeg har ikke haft søvnløse nætter. Det avr noget der bare kom.

11 Interviewer: Okay, så er det **Mads**. Der skal mest fokuseres på hvad der bliver sagt.
12 Mads ser klippet

13 Interviewer: Du tager kontakt til Kasper og så siger du: får vi karakter for det her
14 kast? Det er det der bliver sagt i situationen. Hvordan kan det være at du tager kontakt
15 til Kasper for at hører om I får karakter i kastet?

16 Mads: Jeg synes det er vigtigt om man skal gøre sig ekstra umage og lære det helt per-
17 fekte kast eller om det bare er hyggespil.

18 Interviewer: Så det er vigtigt for dig at?

19 Mads: at få en god karakter

20 Interviewer: Okay, er det så i forhold til din egen forventning eller er det i forhold til
21 det du tænker at Kasper forventer?

22 Mads: Hvad mener du?

23 Interviewer: I forhold til at du gerne vil være god til det?

24 Mads: Jeg vil rigtig gerne være god til det.

25 Interviewer: Så det er for din egen skyld?

26 Mads: Ja.

27 Interviewer: Okay. Hvad betyder det så for dig at I skal karakter i de her øvelser i
28 havde den sidste gang?

29 Mads: Jeg synes at det er fint, det ligger et pres på én og det har jeg overhovedet ikke
30 noget i mod. Jeg synes at det er fedt at man skal give en ekstra indsats for at få en god
31 karakter.

32 Interviewer: Så du følte dig ikke presset når han stod og kiggede?

33 Mads: Nej.

34 Interviewer: Er det sådan du har det generelt med idrætsforløb, at du gerne vil være
35 god pga. karakteren eller?

36 Mads: Jeg vil gerne være god til alle sportsgrene, men jeg går også op i karakteren.

37 Interviewer: Okay. Kan du prøve at beskrive hvad der ellers har været vigtigt for dig i
38 det her forløb i har haft?

39 Mads: Det er at kunne lave de tre forskellige kast ordentligt.

40 Interviewer: Du har ikke tænkt så meget over nogle andre ting i forhold til forløbet?
41 Er der noget andet som du har tænkt på undervejs? Du snakker om at du gerne vil væ-
42 re god til teknikken, vil du også gerne være god i kamp?

43 Mads: I kamp er det jo også vigtigt at man kan finde ud af at spille sammen med ens
44 holdkammerater og bevægelse.

45 Interviewer: Okay, så der er også noget omkring at arbejde sammen?

46 Mads: Ja, samarbejde.

47 Interviewer: Tak. Så er det Mille.

48 Mille ser klippet

1 Interviewer: Kan du beskrive hvad det der sker på klippet?
2 Mille: Det er fordi at der var nogle af de andre der ikke havde trøjer på der havde sagt
3 at dem med orange trøjer også fik strafpoint og så blev vi begge to forvirret. Men vi
4 fik ikke strafpoint, så jeg fattede det ikke helt.
5 Interviewer: Så du tænker at grunden til at Kasper råber det er at...
6 Mille: Det var fordi vi ikke lavede noget.
7 Interviewer: Hvordan reagerede du på at Kasper kom og sagde det her?
8 Mille: Jeg begyndte at løbe da han sagde det.
9 Interviewer: Det er også sådan vi har opfattet det. At Kasper han kommer siger det her
10 og så giver du den lige pludselig lidt ekstra gas
11 Mille: Ja.
12 Interviewer: Hvordan kan det være?
13 Mille: Jeg går ikke så meget op i idræt eller det vi lavede, så derfor lavede jeg ikke så
14 meget da han kiggede væk. Men når han kigger så laver jeg noget.
15 Interviewer: så når han kigger væk så giver du den ikke så meget gas? Er det så fordi
16 at det ikke er så vigtigt for dig at gøre det godt i det her spil?
17 Mille: Ja, det er ikke så vigtigt for mig.
18 Interviewer: Hvad er så vigtigt for dig?
19 Mille: At have det sjovt. Og det skrev jeg også de der logbøger vi skulle skrive.
20 Interviewer: Okay, hvad synes du så om at I skal have de her test og at Kasper kom-
21 mer og kigger, går det lidt udover det?
22 Mille: Nej, jo lidt fordi vi får karakter i det, men ikke så meget. Jeg tænker ikke så
23 meget over det når der er idræt.
24 Interviewer: Hvordan kan det være at det ikke er så vigtigt?
25 Mille: Jeg ved ikke hvad jeg skal bruge det til, det er derfor.
26 Interviewer: Men du siger stadig at når Kasper kigger så vil du gerne give den lidt
27 ekstra gas, hvordan kan det så være, hvis du siger det ikke er så vigtigt??
28 Mille: Jeg ved det ikke, sådan er det bare.
29 Interviewer: Så det betyder måske alligevel noget når Kasper han ser jer lave øvelser?
30 Mille: Ja, for det er jo ham der giver os karakter, men alligevel så går jeg ikke så me-
31 get op i det.
32 Interviewer. Okay, tak. Så mangler vi bare **Ole**.
33 Ole ser klip.
34 Interviewer: Det er anden gang i har undervisningen hvor I spiller kamp. Kan du ikke
35 prøve at beskrive den her situation?
36 Ole: Vi skal bare give frisbeen op, så det var bare med at få fyret den af sted langt ned
37 af banen.
38 Interviewer: Hvordan kan det være at det er dig der tager initiativ til at sætte spillet i
39 gang?
40 Ole: Det havde jeg lige lyst til, jeg ville lige se hvor langt jeg kunne kaste.
41 Interviewer: Er det fordi at du har en idé om at du er god til at kaste den?
42 Ole: Ja selvfølgelig, det kan jeg godt finde ud af.
43 Interviewer: Så du tænker at den kan du godt lige tyre ned i den anden ende.
44 Ole: Sagens.
45 Interviewer: Hvorfor er det så vigtigt at få den end i den anden ende?
46 Ole: vi skal bare have gang i noget presspil. Så bare langt ned og angribe forsvarspil-
47 lerne.
48 Interviewer: Så konkurrencen i spillet?

1 Ole: Ja, det er en stor del.
2 Interviewer: Hvad så i forhold til at I skal bedømmes i det her forløb og at I skal have
3 test senere, var det noget du tænkte over i situationen?
4 Ole: Ikke så meget under spillet, det var mere når vi skulle øve det forskellige kast og
5 teknikker. Der gik jeg op i det fordi at jeg tænkte at jeg skulle have nogle gode testre-
6 sultater.
7 Interviewer: Og så i selve konkurrencen der glemmer man det måske lidt?
8 Ole: Ja, så spiller man bare for sjov.
9 Interviewer: okay. Hvad er så vigtigst for dig, at øve teknikkerne eller have det sjovt i
10 kampene?
11 Ole: Det er vigtigt for mig at jeg får et godt resultat, så jeg spiller godt. Men det er
12 ikke sådan at jeg direkte tænker over det inden jeg kaster.
13 Interviewer: Så har vi ikke flere klip, så nu kører vi en fællesrunde hvor jeg stiller et
14 åbent spørgsmål og så byder dem der har lyst bare ind.
15 Kort briefing.
16 Interviewer: Hvad mener I der har været fokus på og været vigtigt i det her forløb?
17 Lone: Det er nok at kunne kaste en ordentlig aflevering til hinanden.
18 Interviewer2: teknikken?
19 Lone: Ja det er nok det der er blevet vægtet højest.
20 Interviewer: Hvad har været vigtigt for jer i forløbet? Er det også vigtigt for jer at ka-
21 ste rigtigt eller er der noget andet i går mere op i?
22 Cille: Jeg tror det er at kunne kaste rigtigt, fordi at hvis man kaster forkert, så kan det
23 være... Hvis man gør noget forkert har man nemmere ved at lave om på det i starten
24 end hvis man laver det i lang tid, så har man svære ved at lave om på det.
25 Sanne: Jeg synes også at det har meget at gøre med, få at man skal få en god kamp og
26 spille spillet godt så er man også nød til at vide hvordan man kaster præcist, så man
27 rammer hinanden når man skal aflevere.
28 Interviewer: Så det med at arbejde og spille sammen er også noget der betyder en del?
29 Sanne: Ja.
30 Interviewer: Okay. Synes at der var noget der var vigtigere den ene gang end den an-
31 den gang i forløbet, jeg tænker i forhold til at i skulle testes den sidste gang. Var der
32 forskel på hvad der var vigtigt for jer de forskellige gange?
33 Cille: Jeg tror det var det sammen igennem alle gangene. Mest teknikken og at få lært
34 det ordentligt
35 Interviewer: Kan det skyldes at Kasper startede med at sige, at I nu skulle have det her
36 forløb hvor i skal testes i de øvelser vi laver?
37 Anne: Ja.
38 Interviewer: Hvad betød det så i de gange i skulle undervises?
39 Anne: At man koncentrerede sig mere når man skulle skyde og hvis det var forkert så
40 spurgte man Kasper hvad man skulle gøre bedre.
41 Interviewer: Så du synes du er blevet mere fokuseret i øvelserne?
42 Anne: Ja.
43 Interviewer: Okay, I forhold til det med at få karakter i idræt, oplever I at der er en
44 forskel i den måde man får karakter i idræt i forhold til andre fag, matematik og
45 dansk?
46 Cille: I andre fag bliver man bedømt på hvad man ved, men i idræt bliver man bedømt
47 på hvad man gør og hvad man kan med sin krop. Det er ikke så meget hovedet man

1 bruger, eller man bruger også hovedet, men man bruger det mere i de andre fag hvor
2 man skal vide ting. Idræt skal man bare gøre

3 Interviewer: Okay, hvad synes I andre?

4 Anne: Man bliver bedømt på mange andre punkter, som jeg også synes kan være for-
5 kerte, eller ikke forkert, men om hvor gad man er til det. Det kan godt være man ikke
6 er særlig god til det, men man præsterer så godt man kan og det synes jeg er vigtigere
7 end at man er god til det, fordi at man er jo ikke god til alt. I Idræt fokuserer man me-
8 get på sådan nogle ting.

9 Interviewer: Så du tænker at det er meget tydeligt i idræt om man er god til det eller
10 ikke er god til det.

11 Anne: Ja.

12 Interviewer: I siger at det er handler meget om hvad man kan og hvad man præsterer.
13 Synes I det er snyd at der er nogle der har andre forudsætninger i idræt og derfor får
14 en bedre karakter. Hvad er jeres holdning til at man bliver bedømt ud fra hvor god
15 man er?

16 Lone: Jeg tror det kan være svært at leve op til alle andre. For mig synes jeg det er
17 svært at have idræt med W-klassen, de har de her elitesportsgrene hvor jeg måske har
18 spillet fodbold i tre år maks. og et par andre sportsgrene. Det er det der med at man
19 skal leve op til en karakter, hvis man ikke har spillet så kan man få en karakter der
20 ligger under, og derved får man dumpet i ansigtet at du ikke er ligeså god som de an-
21 dre. Det kan være tydeligt. I andre fag for man f.eks. at vide at man er klog på nogle
22 andre områder og du er klog på nogle ting som de andre måske er lidt uskarpe på.
23 Idræt handler mere om hvad man kan du. Så jeg synes det kan være lidt svært at leve
24 op til en karakter i idræt.

25 Interviewer: I siger at fokus i det her forløb har været teknik, er det unfair i forhold til
26 hvis nogle er gode til teknik? Synes i at det er unfair at Kasper han vælger at fokusere
27 på teknikken?

28 Cille: Det synes jeg ikke. Der var jo også lidt fokus på kampe. Nogle ting er der mere
29 fokus på end andre, så det man er god til det kan Kasper også godt se i kampene. Så
30 man bliver bedømt å det man er god til.

31 Interviewer: Så du tænker at det ikke kun er teknikken I bliver bedømt ud fra?

32 Cille: Det er lidt det hele. Men det er mest teknikken der bliver fokus på, overordnet.

33 Interviewer: I forhold til det her forløb med ultimate, har I haft en klar forståelse af
34 hvad Kasper har forventet af jer?

35 Sanne: Jeg synes at det handler om at gøre det så godt man kan og bare høre efter
36 hvad det er han siger. Han prøver jo også at vise os det på den bedst mulige måde så
37 vi forstår det og så må man gøre det så godt man kan, han forventer jo ikke at vi er
38 ligeså gode til alt ting. Der er jo nogle der er bedre end andre og så er der nogle ting
39 man er lidt bedre til.

40 Interviewer: Hvis vi forstiller os at vi har et forløb hvor I ikke skal testen den sidste
41 gang. Tror I at I har en bedre forståelse af hvad Kasper forventer i det her forløb i for-
42 hold til et forløb hvor man ikke skal testes til sidst. Er det nemmere at hvis hvad man
43 skal gøre i forhold til Kasper forventninger?

44 Cille: Jeg synes det er nemmere hvis man har en test, så bliver man også mere foku-
45 seret på opgaven i forhold til hvis der ikke er nogen test, så tænker man, at det klare
46 jeg bare og så slasker man bare igennem det lidt let. Det har jeg faktisk lidt en tendens
47 til. Hvis der er test til sidst så er mere fokuseret fra starten af og så følger man lidt
48 bedre med i det.

1 Mads: Jeg tror at man tænker mere over hvad man skulle kunne hvis der er en test. Så
2 tænker man mere over hvad han regner med at man skulle kunne. Hvis der ikke var en
3 test ville man måske kun bruge baghåndskast, i stedet for at man både laver forhånds-
4 kast og hammerkast.

5 Interviewer: Nu har i haft de her test til sidst, men I får ikke karakteren at vide for for-
6 løbet, ville I gerne have haft det? Ville I gerne at han havde givet jer en karakter for
7 ultimate forløbet?
8 (alle nikker og siger ja)

9 Interviewer: Hvordan kan det være?

10 Ann Sanne: Vi får jo en standpunktskarakter, så ved man ikke rigtig hvad han har fo-
11 kuseret på når man får den karakter, om det er ultimate eller andre ting der er blevet
12 fokuseret på.

13 Interviewer: Så du vil gerne have et klare billede af hvad der har været i fokus.

14 Ann Sanne: Ja.

15 Interviewer: Hvordan har I andre med det, er det også derfor I gerne vil have karakte-
16 ren med det samme?

17 Sanne: Nu har man gået og tænkt på den her test så meget lige siden vi startede forlø-
18 bet og når vi så er færdige så vil man gerne have at vide hvordan det er gået i stedet
19 for at skulle vente.

20 Interviewer: Så lidt ligesom når I laver en matematikaflevering, så får I jeres karakter
21 med det samme. Der tænker I at man måske burde gøre det samme i idræt?

22 Cille: Ja, også ligesom **Anne** siger at man kan vide hvad ens standpunktskarakter er
23 bedømt ud fra.

24 Interviewer: Så det er mere tydeligt hvad det er at jeres karakter er baseret ud fra.

25 Fadma: Og så kan måske gøre det bedre i næste forløb.

26 Interviewer: Så du tænker at hvis Kasper giver en karakter som du ikke er helt tilfreds
27 med i ultimate, så tænker man at næste gang giver jeg den lidt mere gas.

28 Fadma: Ja.

29 Interviewer: Kort til sidst, hvordan havde i det med at skulle testes den sidste gang,
30 fordele ulemper?

31 Lone: Det er en god afslutning at have. Om man kan finde ud af det eller man ikke
32 kan finde ud af det, så får man lige en idé om det

33 Interviewer: Hvad så med ulemper? Er der noget I synes har været træls ved de her
34 test?

35 Anne: Jeg synes at det var træls at det lige præcis var testen man blev bedømt ud fra,
36 fordi at nogle gange kaster man dårligt og så bliver man mere sur end hvis det ikke
37 var til en test. Så bliver man lidt skuffet over sig selv og tænker hvorfor kan jeg ikke
38 kaste ordentligt. Og man bliver nervøs og derfor kaster man heller ikke særlig godt og
39 så fokuserer man heller ikke så meget på hvordan man kaster, men mere på at kaste
40 godt og derfor bliver kastet ikke særlig godt.

41 Interviewer: Så du synes egentlig at det at karaktererne er baseret på testene er lidt en
42 ulempe?

43 Anne: Ja, men som sagt er det også en fordel, fordi at man fokuserer mere og så også
44 fordi at det er en god slutning.

45 Interviewer: I forhold til de første tre gange hvor I har spillet og lavet øvelser, hvad
46 betyder det for jer at Kasper kan give jer kommentarer og rose jer hvis der er et godt
47 kast.

1 Lone: Det gør at vi ved hvad vi skal forbedres os på og hvad i forvejen gør godt. Så vi
2 kan vedligeholde det eller vi kan forbedre nogle af de ting vi måske ikke er så gode
3 til.
4 Interviewer: Hvad tænker I andre?
5 Cille: Jeg synes at det er motiverende at få ros, fordi så ved man at man gør det godt
6 og så præsterer man lidt bedre. Personligt har jeg en tendens til at hvis jeg gør noget
7 godt så vil jeg hellere gøre det igen.
8 Interviewer: Så du tænker at du får en fornemmelse af at du er god til det og så har du
9 lyst til at gøre det igen?
10 Cille: Ja. Så har jeg mere lyst til at gøre det.
11 Interviewer: Hvad så med den sidste gang, hvor Kasper ikke havde megen mulighed
12 for at give jer feedback?
13 Anne: Jeg synes det var træls, når man gjorde noget forkert så vidste man ikke rigtig
14 hvad man skulle gøre godt igen og man vidst heller ikke hvornår man gjorde det godt.
15 Interviewer: Og I kunne heller ikke tage kontakt til Kasper og spørge om hvad I gjorde
16 forkert.
17 Anne: Nej. Det gjorde jeg bagefter øvelsen.
18 Interviewer2: Hvordan kan det være du gjorde det hvis det er efter testen?
19 Anne: Fordi at jeg gerne ville vide hvad jeg gør forkert fordi at jeg var rigtig irriteret
20 over at det var et dårlig kast, så jeg ville gerne vide hvad jeg gjorde forkert.
21 Interviewer: Har I ellers noget?
22 Interviewer: hele forløbet med ultimate, har det været fint?
23 Nogle nikker og siger ja.
24 Interviewer: Hvordan Har I haft det med at vi gik rundt?
25 Lone: det var lidt sjovt at blive filmet
26 Interviewer: Er det noget I har tænkt over de fleste gange?
27 Anne: Måske første gang, men ellers så var det bare..
28 Lone: Man vænner sig til det.
29 Sanne: Man glemte det lidt. Det er ikke noget man går og tænker over.
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48

1 **Bilag 8 - Analyse: Tematisering af citater fra in-** 2 **terviews med elever**

3
4 *Nedenstående bilag 8 præsenterer den foretaget analyse af de enkelte citater fra in-*
5 *terviewet med eleverne. Her er der til hvert enkelt citat identificeret et centralt tema.*
6 *Disse citater er herefter samlet i et overordnet tema, hvor det samme tema vurderes at*
7 *gå igen. De centrale temaer er således udgangspunktet til identificeringen af katego-*
8 *rier (bilag 9).*
9

10 **Centralt tema:** Jeppe synes det er vigtigt at vinde. Vil være bedre end de andre.

11
12 Interviewer: **Jeppe** kan du ikke starte med at forklare hvad det er der sker her hvad er
13 det vi ser?

14 **Jeppe:** Det er fordi at vi er meget bedre end **Mortens** gruppe, ej det var en frisbee
15 øvelse, hvor det gældte om at komme frem og tilbage, der konkurrerede vi lidt **Mor-**
16 **ten** og **Sigurds** gruppe, det sådan en "Brobis". Vi var lidt hurtigere og så ved jeg ikke
17 lige hvorfor jeg gjorde det der, jeg tror det var fordi vi var de hurtigste.

18 Interviewer: Så det kunne godt have noget at gøre med at I vandt øvelsen?

19 **Jeppe:** Ja, jeg kan godt lide at vinde.

20 Interviewer: Du siger at du kan lide at vinde, er det sådan det har været generelt i for-
21 løbet?

22 **Jeppe:** Det er altid fedt at vinde, det er jo ikke så fedt at tabe, men et var jo også me-
23 get for sjov

24 Interviewer: NU siger du at det er vigtigt at vinde, kan du hvorfor du synes det er vig-
25 tigt at vinde?

26 **Lone:** Så har man lidt håneret.

27 **Jeppe:** Ja, det er jo federe at være nr. 1. end nr. 27. Det er federe at være en af dem
28 der har præsteret bedst og gjort tingene bedst, sådan er det nok for alle.

29
30 **Centralt tema:** Behov for bekræftelse af underviser.

31
32 Interviewer: Er det så i forhold til din egen præstation, så du kan vise at I er bedre end
33 de andre eller er det overfor Kasper, hvad skyldes at du gerne vil være nr. 1?

34 **Jeppe:** Jeg har dyrket sport siden jeg var lille og det er tit gået godt, jeg ved ikke en-
35 gang hvorfor jeg gjorde det der (Kaldte på Kasper efter vundet opvarmningsøvelse).
36 Det er nok noget jeg gør når vi vinder.

37 Interviewer: Kan du forklare hvorfor du kalder på Kasper?

38 **Jeppe:** Nå ja, det er fordi vi havde lige noget med at jeg ikke kunne finde ud af et kast
39 og det lærte jeg lige. Det er fordi at vi for sjov er lidt efter hinanden.

40 Interviewer: Hvem var efter hinanden?

41 **Jeppe:** Mig og Kasper, vi havde bare lige noget sjovt med hinanden

42 Interviewer: Nå okay, så du havde et kast du ikke så godt kunne

43 **Jeppe:** Ja.

44 Interviewer: Og hvorfor skulle han så lige se det her?

45 **Jeppe:** Det ved jeg ikke

46 Interviewer: Var det fordi du godt kunne kaste?

47 **Jeppe:** Det tror jeg, det ved jeg ikke.

1 **Centralt tema:** Sigurd synes at det er fint han bliver udvalgt, da han mener at han
2 godt kan finde ud af teknikken bag hammerkast og føler at det er en anerkendelse af at
3 han kan kastet. Teknikken er vigtig.

4
5 Interviewer: Der er nogle af klippene der er lidt længere end andre. **Sigurd** kan du
6 ikke forklare hvad der sker i klippet?

7 **Sigurd:** Jo, jeg mener det er der hvor vi stod i en firkant, hvor vi skal til at lave nogle
8 forskellige kast, hvor vi skal kaste og løbe. Så skulle jeg demonstrere hvordan man
9 laver hammerkastet.

10 Interviewer: Okay, hvordan har du det med at Kasper vælger dig ud til at lave det her
11 hammerkast?

12 **Sigurd:** Det har jeg det fint nok med, jeg synes det er okay.

13 Interviewer: Hvordan kan det være at du synes det er fint nok, er det fordi du godt kan
14 finde ud af det eller?

15 **Sigurd:** Altså hvis jeg ikke kunne finde ud af teknikken, så var jeg nok ikke den rigti-
16 ge der skulle vise det, så jeg viste de andre noget forkert. Nu kunne jeg teknikken ud-
17 mærket, så jeg synes det var fint nok.

18 Interviewer: Så du tænker at Kasper måske vælger dig ud fordi at han godt ved du
19 kan?

20 **Sigurd:** Ja, det eller fordi vi stod ved siden af hinanden, det ved jeg ikke.

21 Interviewer: Hvis vi nu antager at Kasper han vælger dig ud fordi at han mener du er
22 god til at kaste hammerkast, hvordan har du det med det?

23 **Sigurd:** Det er en anerkendelse af at man kan de teknikker man har lært, så det har jeg
24 det fint med.

25 Interviewer: Hvordan har du det ellers med når Kasper giver kommentar på den her
26 måde, hvor han inddrager dig og hvor du skal vise de andre noget?

27 **Sigurd:** Jeg synes det er fint. Både hvis det er en tilkendegivelse af at man gør noget
28 godt, men også hvis det er noget hvor man kan gøre noget bedre så man bliver bedre
29 til det. Hvis der er noget med teknikken man kan gøre lidt anderledes.

30 Interviewer: Så teknikken er meget vigtig i de her øvelser?

31 **Sigurd:** Ja.

32
33 **Centralt tema:** Lilly bliver frustreret over dårligt kast, da det går ud over samarbejdet
34 og flowet i spillet.

35
36 Interviewer: Kan du ikke prøve at beskrive hvad der sker i klippet og hvordan du op-
37 lever det?

38 **Lilly:** Vi skulle lave en øvelse hvor man blev bedre til at score mål. Så først kaster jeg
39 til Nanna hvor de går rigtig godt og så skal jeg kaste til Lone hvor jeg skyder et godt
40 stykke forbi og så bliver jeg sur og går hen og sparker til en kegle.

41 Interviewer: Hvordan kan det være at du går hen og næste sparker til keglen?

42 **Lilly:** Jeg tror bare det var fordi at det var et lorte kast.

43 Interviewer: Okay, men hvorfor er det vigtigt for dig at kaste rigtigt i den her situati-
44 on? Jeg kan også sige det på en anden måde, hvorfor er det træls at det er et dårligt
45 kast?

46 **Lilly:** Det var en øvelse der handlede meget om det at samarbejde, så alle ting skulle
47 ligesom passe sammen og alle var i gang på samme tid og når man så laver en fejl og

1 stopper det hele, så går spilet lidt i stå og så skal man hen og hente den igen eller et
2 eller andet, så tror jeg måske bare at jeg blev lidt irriteret over det
3 Interviewer: Så der var måske noget med at det gik ud over spillet med de andre
4 **Lilly:** Ja

5
6 **Centralt tema:** Lilly synes det betyder meget at få konstruktiv kritik og hun får mere
7 lyst til at spille når hun får positiv feedback.

8
9 Interviewer: Okay, men hvis vi tager udgangspunkt i det han siger, hvad betyder det
10 så for dig at du får ros i undervisningen på den måde?

11 **Lilly:** Det betyder meget, man ved at han ser én og når man gør det godt, som **Sigurd**
12 også sagde, man får både noget kritik hvis der er noget man skal lave om på, kon-
13 struktiv kritik. Men også hvis man gør noget godt, så får man et at vide og så får man
14 mere lyst til at spille videre i stedet for at man hele tiden bliver hakket ned på, så jeg
15 synes det gør rigtig meget.

16
17 **Centralt tema:** Positiv feedback giver ekstra adrenalinkick og det er vigtigt i forhold
18 til testen.

19
20 Interviewer: I den her situation, i forhold til det du siger med feedback når du får
21 kommentar fra Kasper. Grunden til det er vigtig, kan det også være i forhold til at I
22 sidste gang skal testes i det her forløb. Var det noget du tænkte over?

23 **Lilly:** Ja helt sikkert, man går hele tiden og vil forbedre sig for at man kan klare det
24 godt til sidst og hver eneste gang man får noget positivt.. Det er som om man.. Nu er
25 vi jo også sportsmennesker alle sammen så vi ved det der med at hvis man får noget
26 ros eller man gør det godt så får man et ekstra adrenalinkick og så er det som om man
27 lige gør det lidt bedre næste gang eller et eller andet. Bortset lige fra den her gang.

28 Interviewer: Ja fordi du virker lidt frustreret. Du giver i hvert fald utryk for at du ikke
29 synes at netop det kast var så godt. Men grunde til du synes det var lidt træls i det her,
30 det var at det her med at spillet stoppede?

31 **Lilly:** Ja, det tror jeg.

32
33 **Central tema:** Lilly er meget konkurrence minded i forhold til sig selv.

34 Interviewer: Men hvad så med i forhold til dig selv, i forhold til din egen forventning.

35
36 **Lilly:** Jeg er en person der sætter meget stort pres på mig selv når jeg går i gang med
37 et eller andet, både med skolen og sport, det skal gerne gå godt. Så jeg er også en per-
38 son der bliver ret hidsig hvis det ikke går så godt. Det går tit ikke udover andre, men
39 det går tit udover mig selv eller en kegle.

40
41 **Central tema:** Det er vigtigt for Lone at vise hvad hun kan og få bekræftelse får hen-
42 de selv. Men også får at hendes karakter ikke udelukkende afhænger af testen.

43
44 Interviewer: Her til sidst i klippet, kan du ikke prøve beskrive hvad der sker og hvad
45 det er du siger?

1 **Lone:** Det er en øvelse hvor vi skal kaste til hinanden, hvor vi skal øve hammerkast
2 og så fordi at det egentlig går pisse godt og fordi man gerne vil have at han ser det så
3 han ligesom godt ved at man kan finde ud af det.

4 Interviewer: Hvorfor er det vigtigt at han ser det?

5 **Lone:** Det er fordi, så har han ligesom han den der... Så ved han ligesom hvad man
6 kan. Så har han også lidt en forventning om at man godt kan finde ud af det selvom
7 det går galt i prøven, så kan han tænke tilbage på at hun kan faktisk godt finde ud af
8 det.

9 Interviewer: Okay, så du tænker, altså jeg tror det her var anden gang, at der er det
10 godt at du viser dine evner i forhold til at det måske ikke går lig så godt til testen, kan
11 du ikke prøve at uddybe det?

12 **Lone:** ehm, det tror jeg har sagt.

13 Interviewer: Du tænker ikke kun at det er testen til sidst der har en indflydelse på din
14 karakter?

15 **Lone:** Nej, det er egentlig også mere forløbet, hvis han kan huske man gjorde det
16 godt flere gange. Jeg tror også bare at man gerne vil have at han ser det, fordi det er
17 bare fedt når det lykkes, så han også tænker at hun faktisk godt kan finde ud af det.

18 Interviewer: Ja okay, du siger at det er fedt at det lykkes, er det så kun i forhold til
19 Kasper eller hvordan?

20 **Lone:** Nej, det er også for mig selv. Jeg bliver også mega irriteret hvis det ikke funge-
21 rer. Jeg tror bare det er glæde der kommer lidt op når det lykkes, det er fedt.

22 Interviewer: Så en af grundene til at du siger godt du så det Kasper, hvad kunne det
23 være?

24 **Lone:** Jamen, det var også det jeg sagde før synes jeg. Tror ikke der er mere.

25 Interviewer: Hvorfor er du opmærksom på at Kasper ser dit kast, der havde du både
26 det med at I skulle testen den sidste gang..

27 **Lone:** Ja og så det at han godt kunne huske at jeg godt kan finde ud af det gennem
28 hele forløbet. At det ikke kun er en gang at det går godt og så at de andre gange går
29 dårligt.

30
31 **Central tema:** Lone synes det er vigtigt at de kan give hinanden feedback.

32
33 Interviewer: Hvad så i forhold til når du står og kaster og giver udtryk for at det er
34 godt at han ser det fordi at du selv mener det er et godt kast, synes du at det går ud
35 over samarbejdet med de andre, altså at øvelsen er meget individuel? Er det noget du
36 savner?

37 **Lone:** Kastene er jo meget individuelle, men jeg synes i hvert fald at vi var gode til at
38 rose hinanden, hvis man kastede "ej det var bare pisse godt" og justere på hinanden
39 "du skal måske gøre sådan i stedet" og sådan noget. Så på en måde er det individuelt,
40 men på den anden side er det også vigtigt at man giver kritik, altså konstruktiv kritik.

41
42 **Central tema:** Skade holder Marie ude af undervisningen. Marie synes det er træls
43 hun ikke kan være med da hun gerne vil forbedre sig og samarbejde med de andre.

44
45 Interviewer: Jeg ved ikke om du kan huske den første gang.

46 **Marie:** Jo, det var fordi jeg fik ondt i mine skinneben, det har jeg døjet rigtig meget
47 med i lang tid og når jeg løber for meget så får jeg ondt og så var jeg nød til at gå ud

1 til sidst fordi jeg havde fået ondt efter vi havde lavet en øvelse hvor man skulle ind i
2 en cirkel og kaste til en. Så satte jeg mig ud for at strække lidt ud.

3 Interviewer: Så det var simpelthen en fysisk skade der gjorde at du ikke kunnen delta-
4 ge i kampen?

5 **Marie:** Ja.

6 Interviewer: Hvordan har du det så med at du ikke kan være med i kampen?

7 **Marie:** Altså, det er jo ikke særlig fedt bare at sidde udenfor og kigge på mens de an-
8 dre laver det. Jeg vil jo altid gerne være med, det er jo også meget samarbejde.

9 Interviewer: Hvad er det der gør at du gerne vil være med, at du synes det er lidt træls
10 at sidde derude?

11 **Marie:** Altså, nu spiller jeg meget badminton og det er lidt det sammen, det der med
12 at, hvis jeg ikke kan være med så er det en træls følelse fordi jeg vil rigtig gerne og
13 jeg kan rigtig godt lide at være med. Også aktiviteter når vi har idræt, så vil jeg gerne
14 kunne være med og jeg vil også gerne kunne forbedre mig og blive god til det. Og når
15 jeg ikke rigtig kan være med, så kan jeg ikke rigtig forbedre mig.

16
17 **Central tema:** Marie synes det er træls at hun ikke kan deltage da Kasper ikke kan
18 bedømme hende og derved give hende en god karakter hvilket er vigtig for hende da
19 hun går op i det, spille sammen med de andre og gerne vil vinde sætter høje krav til
20 sig selv.

21
22 Interviewer: Nej okay, så der er noget med at du gerne vil blive bedre selv. Hvad så i
23 forhold til det her med at I fik at vide at I skulle testes den sidste gang? Det var kun
24 den første gang du kunne være med i forløbet, var det ikke det.

25 **Marie:** jo.

26 Interviewer: Hvordan har du det med at du ikke kunne være med mere de næste gange
27 og være med i testen til sidst?

28 **Marie:** Det er lidt det samme, det var ikke særlig fedt fordi jeg vidste heller ikke hvad
29 jeg skulle lave i de timer, jeg kunne rigtig lave noget for det meste de lavede det sidste
30 stykke tid var rigtig meget løb og der var en af gangene hvor jeg havde fået hold i
31 nakken og det var derfor jeg ikke var med sidste gang. Men det er også lidt træls at
32 tænke på at de for en bedømmelse til sidst, fordi så kan han ikke rigtig bedømme mig
33 ud fra noget når jeg kun har været med en gang.

34 Interviewer: Okay, så det betyder noget for dig at Kasper ikke kan se dig og at han har
35 svært ved at bedømme dig?

36 **Marie:** Ja, fordi så kan han jo heller ikke give mig en god karakter, fordi så ved han
37 ikke rigtig hvad han skal bedømme mig ud fra.

38 Interviewer: Nej okay, det du siger med en god karakter, er det noget der er vigtigt for
39 dig?

40 **Marie:** Ja, jeg vil i hvert gerne have en god karakter i de fleste fag. Jeg sætter også
41 nogle gange høje krav til mig selv og bliver sur hvis det ikke går særlig godt eller jeg
42 får en lav karakter.

43 Interviewer: Kan du fortælle mere om hvorfor at du gerne vil have en god karakter i
44 idræt?

45 **Marie:** Jeg tror at det er fordi jeg går op i det. Når jeg er med, vil jeg rigtig gerne
46 vinde og hvis jeg gør det godt vil jeg også gerne have at Kasper ser det, så at jeg ved
47 at jeg også er god til det. Så det er også fordi jeg går meget op i det.

1 Interviewer: Så det at du ikke kan være med, det synes du er træls i forhold til at han
2 har svært ved at bedømme dig og få karakter til sidst, hvad med det med at arbejde
3 sammen med de andre?

4 **Marie:** Ja det er også det. Det med at være med i det, man spiller jo også meget sam-
5 men når man spiller mod hinanden og det vil jeg jo også gerne være med til i stedet
6 for bare at sidde udenfor

7

8 **Central tema:** Morten synes at det er vigtigt at vinde for holdet og hans egen skyld.
9 At vinde betyder for ham at man har lavet en god præstation og bidraget til sejren.

10

11 **Morten** ser klippet

12 Interviewer: **Morten**, kan du ikke prøve at beskrive, hvad er det du gør i den her si-
13 tuation?

14 **Morten:** Vi er i gang med at spille kamp til sidst tror jeg og så får vi en hurtig erob-
15 ring, så en omstilling og løber jeg bare dybt og så kaster han skiven og så ligger den
16 og godt og så griber jeg den.

17 Interviewer: Det er en meget god beskrivelse, det vil sige at man kan godt antage at
18 du anstrenger dig faktisk for at komme ned i enden og score, er det det der er målet?

19 **Morten:** Ja.

20 Interviewer: Hvorfor vælger du så at lave det her løb i den her situation, hvorfor vil du
21 gerne ned og score?

22 **Morten:** For at få flere mål mod modstanderen så vi vinder.

23 Interviewer: Så det er det med at vinde

24 **Morten:** Ja.

25 Interviewer: I forhold til de med at vinde, er det så for din egen skyld eller er det for
26 holdets skyld?

27 **Morten:** For holdets skyld men også for min egen skyld.

28 Interviewer: Hvad betyder det for dig at I vinder?

29 **Morten:** Så har man nok lavet en god præstation og så tænker man at man har bidra-
30 get til sejren

31

32 **Central tema:** Morten synes at præstation er vigtig i forhold til Kasper bedømmelse.

33

34 Interviewer: Okay, og en god præstation er vigtigt forhold til?

35 **Morten:** Det er vigtigt i forhold til den måde Kasper han bedømmer en til sidst

36 Interviewer: Okay, så du tænkte måske også lidt på det med at Kasper står og be-
37 dømmer?

38 **Morten:** Ja og så er det også fordi at det er et sjovt spil, så er det sjovere at vinde.

39 Interviewer: Okay, så det betyder også noget at ultimate er et sjovt spil?

40 **Morten:** Ja.

41 Interviewer2: Nu er den her situation ikke fra sidste gang hvor der blev lavet test,
42 tænker du stadig over at Kasper kigger på dig, i forhold til at du snakker om at det er
43 vigtigt at vinde?

44 **Morten:** Ja det tror jeg måske. Inden kampen startede tænkte jeg: Jeg kan nok ikke
45 slagge så meget fordi at han kigger og så blev jeg nød til at lave lidt mere og så også
46 bare fordi at spillet er sjovt når man kommer ind i spillet, så kommer det måske lidt
47 mere naturligt.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47

Central tema: Nanna føler pres for at præstere godt, da hun har høje forventninger til sig selv og fordi hun gerne vil have en god karakter.

Interviewer: Kan du beskrive hvad der sker her?

Nanna: Kasper han forklare lidt hvad det er vi skal til at lave og tænker at det ser lidt indviklet og svært ud.

Interviewer: Han siger ordret at I skal have tre test, det her fra den sidste gang. Hvad er grunden til at du reagerer på den måde?

Nanna: Det er fordi at jeg får lidt præstationsangst fordi at jeg gerne vil gøre det godt. Og så bliver man sådan lidt.. hvis man nu ikke gør det godt.

Interviewer: Ja okay. Hvorfor er det at du gerne vil gøre det godt?

Nanna: Fordi at jeg godt vil bevise at jeg godt kan finde ud af det.

Interviewer: Hvorfor vil du gerne bevise at du kan finde ud af det, er det for din egen skyld eller er det for testen skyld?

Nanna: Begge dele, fordi at jeg gerne vil være god fordi så for man en god karakter, men jeg vil også gerne være god, hvor jeg selv synes jeg er god fordi, at jeg har høje forventninger til mig selv.

Interviewer: Okay, så du tænkte måske meget over at det her er den sidste gang hvor I skal have test, hvor du gerne vil have en god karakter?

Nanna: hm (ja)

Central tema: Nanna vil gerne vise at hun er god over andre og sig selv, derudover er det vigtigt med en god karakter.

Interviewer: Hvad skyldes at du gerne vil have en god karakter, kan du uddybe det?

Nanna: Når man er idrætsudøver, og det er idræt, så synes jeg at det er der hvor man skal være bedst og så vil jeg bare gerne have en god karakter

Interviewer: Er det i forhold til andre. Det er jo lidt forskelligt hvad man mener er en god karakter. Nogle sammenligner med andre, hvis man så har fået den højeste, så kan det godt være en god karakter. Når du siger god karakter er det i forhold til andre eller er det i forhold til hvad du plejer at få?

Nanna: Det er lidt begge dele. Jeg vil gerne vise de andre at jeg godt kan finde ud af det og at jeg får en god karakter i det. Men også for mig selv, for at vise at jeg godt kan finde ud af det og at jeg i hvert fald ikke er dårlig.

Interviewer: Okay, men hvad er din opfattelse så i de her test du lavede?

Nanna: Jeg kunne godt have gjort det bedre, men det er fint nok. Jeg er i hvert fald ikke fuldt tilfreds med mig selv.

Central tema: Eleverne synes at der var fokus på teknik pga. testen, flowet i kampen fordi at teknikken er en stor del af spillet. Teknikken er vigtig, da spillet bliver sjovere. Teknikken er vigtigt i starten, da det basale er nødvendigt for at spille spillet.

Interviewer: Kan i beskrive hvad der har været fokus i det her forløb I har haft over fire gange med ultimate. Hvad synes I har været fokus?

Sigurd: Teknikkerne

Interviewer2: Hvordan kan det være du siger det?

1 **Sigurd:** Fordi at mange af øvelserne har bærer præ af at man skulle lære de forskelli-
2 ge kast Og udnytte dem i forskellige situationer. Så også lidt det taktiske.
3 Interviewer: Hvad tænker I andre, er det også det?
4 **Lilly:** De fleste har prøvet at kaste en frisbee før, men nu lærte vi lidt mere om hvor-
5 dan vi skulle holde ved den. Man kan tydeligt se forskel på hvordan vi spillede i første
6 kamp og i nogle af de sidste, der er noget mere teknik og vi ved hvordan man kaster
7 bedst hvis man nu er omringet. Hvad der nu er den bedste metode.
8 Interviewer: Okay. Hvad er grunden til at I synes at teknikken er vigtig heri, er det i
9 forhold til testen til sidst eller hvad er det I synes at der gør at det er teknikken?
10 **Lone:** Hvis man ikke kan teknikken, så klare man sig ekstremt dårligt. Hvis man ikke
11 kan det der med hænderne, sætte sine fingre rigtig og det der.
12 Sigurd: Også bare spillet i det hele taget. Der er selvfølgelig det der test hvor det er
13 vigtigt at man kan de basale teknikker til de forskellige kast, men også fordi at når vi
14 spiller de der kampe så vil man også godt gøre det så godt som muligt og det fungerer
15 altså bare bedst hvis man kan kastene og ved hvornår man skal bruge de forskellige
16 kast.
17 Interviewer: Så det I føler er det vigtigste i det her forløb hvad er det?
18 **Sigurd:** At lære spillet, at blive bedst muligt til det på den tid man har.
19 Interviewer: Og hvad med teknikken?
20 Sigurd: At blive god til det, fordi at det er en stor del af spillet.
21 **Jeppe:** Det er jo federe at lave en vellykket aflevering hver gang i stedet for at kaste
22 den væk eller ikke at kunne kaste til dem man er på hold med, så er der flow i spillet
23 hver gang du laver en vellykket én. Det skal man jo bruge teknik for hvis du ikke har
24 teknikken så kan du jo ikke vellykket aflevering
25 Interviewer2: I siger at det er vigtigt at lære spillet. Er det så for jeres egen skyld eller
26 fordi at Kasper kigger på jer.
27 **Sigurd:** Jeg tror bare det er sjovere at spille når det fungerer, det er lidt ligesom Jeppe
28 siger, det er federe at spille spillet hvor man oplever at der er gang i spillet og man har
29 en eller nogle vellykkede afleveringer holdet imellem. Og man føler at det er succes-
30 fuldt. Man kan sige at hvis man ikke kan teknikker og hver gang formår at kaste den
31 væk så kommer der ikke rigtig gang i det.
32 **Lone:** Så bliver det heller ikke rigtig sjovt.
33 Interviewer: Så i spillet er det vigtigt at der ikke er en masse afbrydelser fordi at der
34 bliver kastet et dårlig kast?
35 **Lone:** Ja, fordi så er der ikke flow i det.
36 **Lilly:** Det var også som om at i starten der kunne vi et kast og hvis det så var at man
37 var omringet var den eneste mulighed at fyre så langt vi kunne og så håbe på at det
38 gik okay, hvor vi nu har lært nogle flere teknikker og taber den færre gange og får et
39 spil ordentligt i gang.
40 **Sigurd:** Det gør noget for spillet, men det gør også at det for en selv er sjovere.
41 Interviewer: Var der forskel på det I synes var vigtigt i de fire gange? Var der forskel
42 på hvad I synes var vigtigt de første par gange i forhold til de sidste par gange?
43 **Lone:** I starten var det meget basale ting vi skulle lære. Og det formår vi så at udnytte
44 til sidst, så vi får flow i og det bliver sjovere. Det er sjovt når man kan det, så bliver
45 det også sjovere at spille til sidst
46 Interviewer: Så det at I selv bliver bedre til teknikken gør at I synes det bliver sjovere?
47 **Lone:** Ja, det bliver også federe at spille når folk de kan det. Det er jo ikke sjovt at
48 spille et spil man ikke kan finde ud af.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47

Central tema: Eleverne synes at karakter i alle fag lige vigtige. Mennesker har forskellige forudsætninger i alle fag derfor er en god karakter i idræt, for idrætsudøvere, ikke snyd.

Interviewer: Okay. Det er lidt i forhold til karakter i idræt i forhold til andre fag. Hvilke forskelle oplever I den måde hvorpå man får karakter i idræt i forhold til andre fag, matematik, dansk og de andre fag?

Jeppe: I idræt skal man være fysisk aktiv, mens man i matematik skal bruge hjernen. Man skal også bruge hjernen i idræt, på en måde. Men jeg synes at karaktererne er lige vigtige

Interviewer: Så karaktererne er lige vigtige men du synes at?

Jeppe: Hvis nu man får gode karakter i alle andre fag, men en dårlig karakter i idræt, så gør det meget ved ens snit. Så jeg tænker at alle fag er lige vigtige.

Interviewer: Hvad tænker I andre om det, ser I også karakteren som ligeværdig?

Lone: Jeg tror nogle af os har lidt nemmere ved idræt, når vi selv spiller idræt. Og så kan man have nemmere ved idræt end f.eks. matematik end dem der ikke dyrker idræt, men som bruger mere tid derhjemme gloser og alt det der. Hvor vi ligesom bruger mere tid på vores sport og at det er mere normalt for os.

Lilly: det er lidt ligesom om at idræt er vores base, det er lidt vores stærke side.

Jeppe: Man er sådan lidt på hjemmebane, det er jo noget man har gjort siden man var lille. Sporten den er der bare.

Interviewer: I siger at jeres forudsætninger er at I alle har gået til idræt, er det noget i synes at der er snyd i det her fag, når at I får karakter. Er det snyd at I er mega gode til idræt og derfor for I en god karakter i idræt.

Lilly: Nej, altså så er der nogle der går til skak og er enormt øvede i at bruge deres hjerner og har en fordel i matematik. Og så har vi brugt enormt meget af vores tid på idræt så synes jeg ikke det er snyd at vi måske scorer en højere karakter. Det er bare det vi har valgt at prioritere.

Lone: Ja, så har de måske prioriteret noget andet som vi måske ikke er så skarpe i.

Central tema: Klare mål, da eleverne første gang blev informeret omkring testene

Interviewer: Kan I ikke prøve at beskrive hvad der forventes af jer i det her forløb, hvad er det Kasper forventer i det her ultimate forløb?

Lone: Han forventer nok lidt mere når vi er idrætsudøvere i forhold til f.eks. z-klassen. Der kan også godt være nogle idrætsudøvere men ikke på samme plan, han forventer nok at vi giver den noget gas som vi plejer.

Interviewer 2: Nu siger du plejer, så der var ingen forskel i forhold til forventningerne i dette forløb?

Interviewer: I forhold til de forløb I normalt har haft i idræt. Har det været nemmere i det her ultimate forløb hvor I skulle testes til sidst at vide hvad det var I skulle blive bedre til i forhold til hvad I er vant til med idræt, hvor man ikke nødvendigvis skal testes i det man laver, havde I en bedre idé om hvad det var I skulle blive bedre til i det her ultimate.

Lilly: Altså, jeg har ikke prøvet at have de der test før i slutningen, men ellers synes jeg altid der har været et eller andet mål

1 Interviewer 2: Så det har ikke været klare for dig hvad der har været målene i under-
2 visningen end normalt?

3 **Lilly:** Vi fik jo at vide at vi skulle lære de forskellige kast, så det har man jo været
4 forbedret på, men ellers har vi jo også bare spillet kamp og lært det lige så stille.

6 **Central tema:** Eleverne synes at fordele ved testene var, at der var fokus på teknik-
7 ker, at der var en afslutning hvor viste hvad man havde lært, at man blev tvunget til at
8 høre efter i undervisningen. De synes at ulemperne ved testen var at man godt kan
9 blive nervøs og præstere dårligt og derfor er det træls at blive bedømt ud fra en enkelt
10 gang.

12 Interviewer: I forhold til de her test den sidste gang, hvordan havde i det med at I
13 skulle testes?

14 **Sigurd:** Det var fint nok.

15 Interviewer: Hvorfor?

16 **Sigurd:** Jamen det var fint med en dag hvor vi havde fokus på at nu skulle man have..
17 Hen ad vejen har vi lært de forskellige kast og så er det fint at vi skulle prøve at bruge
18 dem i de forskellige øvelser hvor vi skulle testes i om vi havde lært det. Så kunne man
19 også få prøvet alle de forskellige kast i forskellige situationer.

20 Interviewer: Så der var et klart mål for at i skal lave de her kast til at starte med fordi
21 det er dem i til sidst skal testes i?

22 **Sigurd:** Ja. Men også at vi den sidste gang hvor vi skulle testes spillede vi en del
23 kamp. Så også får at have fokus på at vi skulle lære de forskellige kast fordi at det var
24 det vi kunne benytte i spillet. Det ville gøre os bedre som både enkelt person men og-
25 så som hold. Det ville gøre det bedre og lettere at spille.

26 Interviewer: Hvilke fordele og ulemper ser i ved det her med testning. Hvis vi tager
27 ulemper først, er der noget der er træls ved de her test til sidst?

28 **Lilly:** Man kommer under et pres som nogle gange gør at man nogle gange kan kom-
29 me til at skyde helt skidt, ligesom til en hvilken som helst eksamen kan man gå helt
30 kold og glemme hvad det er man skal sige, så kan man også blive helt vildt nervøs til
31 sådan en test og så slet ikke gøre det ligeså godt som man plejer. Og så er det træls at
32 man bliver bedømt ud fra det.

33 Interviewer: Så man føler et vist pres når man ved at man står og bliver bedømt?

34 **Lilly:** Ja.

35 **Nanna:** Jeg synes også at man bliver mere tvunget til at høre efter hvad Kasper han
36 siger i løbet af idrætstimen, for at høre hvilke teknikker man kunne bruge.

37 Interviewer: Okay, så det er en fordel ved testen?

38 **Nanna:** Ja.

39 Interviewer: Er der nogle af jer andre? Hvad har I tænkt i forhold til det her med te-
40 sten, er det noget der har fyldt undervejs. Er det noget I har, ligesom Nanna siger, har
41 I haft mere fokus, er det noget der har fyldt undervejs?

42 **Sigurd:** For mit vedkommende der har jeg lidt ligegyldigt hvad det er, hvis jeg går ind
43 til noget så vil jeg også gerne forbedre mig i det og blive så god til det som jeg nu kan
44 i den tid man har til det. Hvis testen ikke havde været der havde stadigvæk gerne ville
45 forbedre mig og lære de forskellige teknikker, så det er ikke sådan at jeg vil sige at
46 fordi der er test, så føler jeg at man skal, for mit vedkommende, lære det ekstra godt
47 fordi det ville jeg nok også gerne have villet selvom testen ikke havde været der.

48 Interviewer: Så for dig, der synes du ikke at der er nogen stor påvirkning.

1 **Sigurd:** Nej ikke umiddelbart, udover at det selvfølgelig er fint at man det kulminerer
2 med at man skal have prøve alle de forskellige kast.

3
4
5 **Central tema:** Eleverne synes ikke det er fair at deres karakter bedømmes ud fra en
6 enkelt test. De synes den bør vurderes ud fra et helhedsbillede. En enkelt elev synes at
7 engagement i undervisningen er en vigtig del af helhedsbilledet og synes det er unfair
8 at kun blive bedømt på en test.

9
10 Interviewer: Okay, I forhold til det med kulminationen. Man kan sige at kulmination
11 af de her test det er at I får en karakter. Hvordan har I det med at det er testene der be-
12 stemmer hvilken karakter I får i det her forløb?

13 **Lone:** Det kan godt være lidt unfair hvis man slet ikke kan finde ud af det, så får man
14 bare en dårlig karakter. F.eks. I matematik der kan man være lidt god til forskellige
15 ting, i ultimate kan man godt være dårlig og så får man bare en dårlig karakter, det er
16 også lidt unfair. Hvis vi f.eks. havde fodbold og man får dårlig karakter fordi at man
17 er dårlig til at spille fodbold, det lidt unfair.

18 Interviewer: Så hvad mener du at man burde give karakter ud fra, hvad skulle I be-
19 dømmes på?

20 **Lone:** Hele forløbet.

21 **Jeppe:** Jeg tænker også den måde man præsterer på, hvis nu f.eks. skulle spille hånd-
22 bold, så havde jeg ikke været på hjemmebane, hvis jeg nu så prøvede at give den alt
23 hvad jeg havde, så tænker jeg at man godt burde kunne få en okay karakter i forhold
24 til hvis nu at jeg ikke prøvede og tænkte det her kan jeg ikke finde ud af det gider jeg
25 heller ikke at lære. Så synes jeg det er fint nok at man ikke får en særlig høj karakter.

26 **Lilly:** Jeg synes også at det der gør idræt forskelligt fra andre fag, det er at det handler
27 meget om hvor meget man vil. Så jeg synes også at ens karakter skulle bedømmes ud
28 fra ens engagement i timerne. Fordi at man kan bare være totalt boldspasser og bare
29 have svært ved det, men kæmpe helt vildt med det. Og så synes jeg også at det er un-
30 fair hvis man er virkelig uheldig til prøven, men bare har kæmpet og virkelig arbejdet
31 for det. Så synes jeg det er lidt en skam at det kun bedømmes på de ting.

32 Interviewer: Så du tænker at testene, de godt kan gå ud over alt det andet, at der kun
33 er fokus på teknikken og at man ikke kigger så meget på engagement.

34
35 **Centralt tema:** Eleverne synes det er vigtigt at få kommentarere i undervisningen for
36 at blive bekræftet i hvad de kan eller ikke kan, derved ved de hvad de skal forbedre.
37 Til testen var de usikre, da Kasper ikke havde mulighed for at give feedback og derfor
38 gav de feedback til hinanden.

39
40 Interviewer: Hvad betyder det for jer at Kasper giver kommentar i undervisningen,
41 han giver jeg f.eks. feedback hvis han I laver et godt kast?

42 **Lone:** Så bliver man bare lidt mere selvsikker, i forhold til hvis han bare gik forbi os
43 hvis man selv synes det var et godt kast og han ikke siger noget, så tænker man at det
44 måske ikke var helt godt. Man hviler lidt mere i sig selv når der kommer sådan nogle
45 kommentar og tænker at det faktisk er godt nok.

46 Interviewer: Hvordan har i det med at Kasper kan give jer kommentarere undervejs?

47 **Sigurd:** Jeg synes også at det er godt. Også hvis det er konstruktive kommentarere,
48 hvis der er noget man skal forbedre eller ændre. Eller også bare hvis man nu har lavet

1 et godt kast og så man får at vide at det er et godt kast, så kan det være at man ikke
2 lige har prøvet at gøre noget ekstra ud af teknikken og så finder man ud af at det var
3 på den her måde det skulle gøres på. Så kan det også være det bliver lettere fremover.
4 Fordi så ved man at der ramte jeg den og fordi at man også får at vide at det var et
5 godt kast.

6 Interviewer: Er det så vigtigt i den situation at du bliver bedre til at kaste for din egen
7 skyld eller er det vigtigt for dig i forhold til at Kasper kigger.

8 **Sigurd:** Begge dele, fordi man jo ved at hvis han ser at man laver et godt kast så kan
9 han godt se at man kan finde ud af det, men også fordi at, i hvert fald for mit ved-
10 kommende, gerne vil lære de forskellige teknikker så jeg kan bruge dem i spillet og så
11 er det fedt hvis man kommer til et tidspunkt hvor man føler at nu kan man faktisk tek-
12 nikkerne, fordi så har man nået det mål man og man er blevet bedre til det.

13 Interviewer: I forhold til den sidste gang hvor i skulle testes, hvad betyder det for jer
14 at Kasper ikke kan komme med kommentar. Han gik jo bare bag ved jer og noterede
15 nogle ting da i lavede de her øvelser.

16 **Lone:** der kunne jeg godt blive lidt usikker omkring om det egentlig var godt det
17 man lavede. Men han kunne jo selvfølgelig heller ikke sige godt kastet. Men så var
18 det også vigtigt at dem man var sammen med siger, godt Lone.

19 Interviewer: Okay, så I bruger hinanden i stedet for?

20 **Lone:** Ja, så man ikke er så anspændt eller mega nervøs.

21 Interviewer: Okay. Er det noget resten af jer synes der er vigtigt?

22 **Lilly:** Ja.

23

24 **Centralt tema:** Anne synes det er vigtigt at gøre øvelsen rigtig for sin egen skyld og
25 for at kunne skyde præcist og derfor tager hun kontakt til Kasper.

26

27 Interviewer: Anne, kan du ikke beskrive hvad det er vi ser i det her klip, hvordan op-
28 lever du det der sker?

29 Anne: Det at lære at kaste rigtigt, når jeg kastede vendte jeg disken forkert, jeg skulle
30 vende den lidt mere den vej og så skulle jeg bruge håndledet i stedet for hele armen
31 til at kaste med. Det var det han forklarede mig

32 Interviewer: Okay, men du tager kontakt til Kasper efter det første kast ikke?

33 Anne: Ja.

34 Interviewer: Hvordan kan det være?

35 Anne: Det var fordi at jeg ikke ramte hende da jeg kastede og så spurgte jeg hvad jeg
36 skulle gøre for at kaste rigtigt.

37 Interviewer: Okay, så du mente at de kast ikke var godt nok eller det var ikke som du
38 gerne ville have det.

39 Anne: Nej.

40 Interviewer: Og så tager du kontakt til Kasper?

41 Anne: Ja.

42 Interviewer: Okay. Hvad er så grunden til at du gerne vil blive bedre til at lave det her
43 kast?

44 Anne: Det var for at kunne gøre det rigtigt, for at gøre øvelsen rigtigt

45 Interviewer: Er det så noget du gør for din egen skyld eller er det i forhold til at Ka-
46 sper skulle se at du godt kunne gøre det rigtigt.

47 Anne: Det var helt klart for min egen skyld, for at kunne kaste disken rigtigt fordi det
48 kunne jeg ikke finde ud af.

1 Interviewer: Så det er vigtigt for dig at kaste rigtigt?
2 Anne: Ja.
3 Interviewer: Kan du uddybe hvorfor det er vigtigt for dig?
4 Anne: Så jeg kunne ramme de andre spillere når vi skulle spille ultimate. Det var det
5 det handlede om.
6 Interviewer: Har du i denne situation tænkt over at I senere skulle testes i det her, er
7 det noget der har fyldt?
8 Anne: Nej, det var mest bare fordi at jeg ville kunne gøre det rigtigt
9 Interviewer: Så det var for din egen skyld at du gerne ville ud og øve lidt?
10 Anne: Ja.

11
12 **Centralt tema:** Cille føler sig presset fordi at hun ikke mener hun er kompetent i tek-
13 nikken. Hun er bange for at hun laver et dårligt kast til testen og hun så udelukkende
14 bliver bedømt på det.
15
16 Interviewer: Det er den sidste gang hvor I bliver testet. Hvordan oplever du den her
17 situation med at Kasper siger med at han lige skal se dig en ekstra gang?
18 Cille: Det er lidt nervepirrende fordi at jeg godt ved at det er en test og så ved man at
19 man skal præstere godt og jeg ikke super god til at kaste med den der frisbee. Så det
20 er sådan lidt...
21 Interviewer: Så hvordan oplever du den situation hvor han kommer hen og står bag
22 ved dig og kigger, hvad tænker du i den situation?
23 Cille: Det er lidt nervepirrende fordi at man bliver bedømt på det. Og hvis jeg laver et
24 forkert kast hvor det kikser helt, så bliver jeg bedømt på det kast.
25 Interviewer: Så du synes at du føler et vist pres når Kasper kommer og kigger.
26 Cille: Ja lidt.

27
28 **Centralt tema:** Cille synes at det er fint at man bliver vurderet på teknik, men at det
29 gør det mindre sjovt når man testes.
30
31 Interviewer: Hvordan har du så med at han vurderer din teknik i den her situation, at
32 det er det der er i fokus i testen?
33 Cille: Det synes jeg der er fint nok, min teknik er nok heller ikke helt i orden, men jeg
34 synes det er fint nok.
35 Interviewer: Men du føler dig lidt presset når han kommer og kigger efter en ekstra
36 gang.
37 Cille: Ja.
38 Interviewer: Det at du føler dig presset, går det udover at du synes det er sjovt?
39 Cille: Det gør det mindre sjovt når man bliver observeret og bedømt på den måde. Jeg
40 synes ikke at det er direkte trælst, men det er ikke direkte sjovt, ligesom når man bare
41 står og kaster i sin fritid.
42 Interviewer: Hvordan har det været de første tre gange, hvor han ikke stod og bedøm-
43 te jer, men at han sagde at I skulle testes den sidste gang. Er det noget du har tænkt
44 over undervejs.
45 Cille: Ikke rigtig.
46 Interviewer: Så det var først her til sidst at det begyndte at fylde noget mere?
47 Cille: Ja.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29

Centralt tema: Fadma vil gerne blive bedre til teknikken og henvender sig til Kasper for hjælp. Hun mener at det gør spillet sjovere, hvis hendes teknik er bedre. Hun vil blive bedre for sin egen skyld (for at det bliver sjovere). Hun giver udtryk for at de tests de skal have ikke påvirker hende.

Fadma ser klippet

Interviewer: Vi har en situation hvor I står og kaster til hinanden, kan du beskrive hvad der sker i denne situation?

Fadma: Jeg tror jeg havde svært ved forhåndskast og spurgte jeg Kasper om hvordan man holder

Interviewer: Hvordan kan det være at du kalder på Kasper i den situation?

Fadma: Fordi at jeg havde svært ved at kaste til **Mille** og **Lone**. Hver gang jeg kastede så ramte jeg ikke præcist. Så jeg ville gerne blive bedre til det.

Interviewer: Hvad var grunden til at du gerne ville blive bedre til at kaste til de andre?

Fadma: Fordi så ville spillet være sjovere, så ville det ikke sådan at vi skulle hente den hele tiden.

Interviewer: Så du tænkte måske ikke så meget over at du ville blive bedre til at kaste for din egen skyld, men mere for spillets skyld?

Fadma: Ja.

Interviewer: Hvorfor er det ellers vigtigt for dig at øve teknikken i den her situation? Er der nogle andre grunden til det?

Fadma: Nej.

Interviewer: Du tænkte ikke så meget over at I senere skulle testes?

Fadma: Det vidste jeg slet ikke

Interviewer: Så det havde du ikke tænkt over.

Fadma: Nej.

Interviewer: okay.

Centralt tema: Sanne og Anne øver inden sig inden testen fordi at de gerne ville øve sig og gøre det godt. Derudover har Sanne øvet sig frem til testen i hele forløbet og frygten den.

Interviewer: Det her er den sidste gang, hvor I står og kaster inden undervisningen går i gang. Kan du ikke beskrive hvorfor I står og kaster til hinanden?

Sanne: Jeg tror egentlig det var fordi at vi vidste at vi skulle have test og så ville vi lige opvarme og lige prøve igen, være præcist med hvad vi skulle gøre ved de forskellige kast.

Interviewer: Så det var fordi det var den dag I skulle testes. **Anne**, jeg tror det var dig der stod og tog imod disken, var det også sådan du opfattede det?

Anne: Ja, det var det samme som **Sanne**, med at være klar til at vi skulle have test og være sikker på at vi kunne gøre det og kaste rigtigt.

Interviewer: **Sanne**, har det med testene været vigtigt for dig i alle undervisningerne, hvad har været vigtigt for dig?

Sanne: Jeg synes at man hele tiden har øvet sig frem til at man skulle have den her test, fordi at det var enden på det her emne. Så kunne man ligesom bevise hvad man havde lært. Så det synes jeg egentlig. Man har hele tiden tænkt ”oh nej” vi skal testes i det her så man skal lære det.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48

Centralt tema: Sanne gør sig mere umage og koncentrerer sig mere undervejs pga. testen. Hun vil gerne være bedre for sin egen skyld, men også får at få en god karakter.

Interviewer: Nu siger du ”oh nej” I skal testes, synes du ligesom Cille at man bliver lidt nervøs når man skal testes. Har du følt et pres i forhold til det med at I skulle testes?

Sanne: Jo man er vel sådan lidt.. Man gør sig mere umage når det er en test.

Interviewer: Umage, er det så kun den sidste gang eller også de andre gange?

Sanne: Jeg synes man koncentrerer sig mere når man har om de forskellige kast og lære det så man kan finde ud af det til den sidste test. Så man gør det så godt som muligt i selve teste.

Interviewer: Okay, når du siger gøre det så godt som muligt, er det så for at Kasper giver dig en god karakter eller er den for din egen skyld?

Sanne: Begge dele. Det ville irritere mig hvis jeg blev ved med at kaste forkert. Jeg kan godt blive irriteret over hvis jeg ikke kan, så vil jeg gerne lære det ordentligt og så giver det selvfølgelig også en bedre karakter hvis det er godt.

Centralt tema: Lone er glad for Kasper så hendes kast da han havde set nogle dårlige kast. Hun mener selv hun kan finde ud af det.

Interviewer: Kan du prøve at beskrive hvad der sker i klippet og hvad er det der du siger?

Lone: Jeg siger wuhu. Jeg kaster et godt kast og det er jeg glad for.

Interviewer: Hvorfor er du glad i den her situation?

Lone: Fordi mange af de andre kast jeg lavede mislykkedes og så var det her rimelig godt.

Interviewer2: Det kan være lidt svært at høre, men det du egentlig siger er: den så han.

Lone: Jeg tror det var fordi Kasper nåede at se den, de andre gange hvor han havde set havde det mislykkedes og så er det fint han lige ser en der også er god så man ikke tænker at man har lavet en masse dårlige. Så at den ikke behøves at ryge 3 meter væk, men at den ender i hånden på personen.

Interviewer: Så du synes det er fedt at der lykkes, men du tænker også samtidig over om Kasper ser det.

Lone: Jeg tænker ikke over det. Han så det bare og så var det fedt.

Interviewer: Men du virker lid begejstret over at han ser det, sådan tolker vi det i hvert fald. Hvordan oplever du det selv?

Lone: Begejstret, begejstret. Jeg havde lavet et par kast der sad nogenlunde. Jeg tror også godt at han ved at jeg nogenlunde kan finde ud af det. Han har rost mig et par gange før for det, men jeg tror bare det var en konstatering af at han så det.

Centralt tema: Det har ikke fyldt meget hos Lone, men hun vil gerne have at Kasper ser hende gøre det godt, da hun ønsker en nogenlunde karakter.

Interviewer: Er det vigtigt for dig at han ser at du gør det godt?

Lone: Ja, jeg vil gerne have en nogenlunde karakter.

Interviewer: Hvordan kan det være at du gerne vil have en nogenlunde karakter?

1 Lone: Fordi at jeg går meget op i min karakter og vil gerne have en god karakter i
2 samtlige fag, bare middel cirka. Så går jeg også op i at mine karaktersnit ligger godt i
3 idræt.

4 Interviewer: Du siger at du gerne vil have nogenlunde karakter i alle fag. I det her for-
5 løb hvor I skulle testes til sidst, var det noget der fyldte de første gange. Skulle du vise
6 dig ekstra de første gange for at få en god karakter til sidst.

7 Lone: Nej, jeg tænkte ikke så meget over det med karakteren de første par gange, jeg
8 tænkte på at hvis man interesserer sig for faget og viser at man er godt med, så tror jeg
9 også at man får en ordentlig karakter. Så jeg har ikke rigtig tænkt over at vi skulle ha-
10 ve den her test, jeg har ikke haft søvnløse nætter. Det avr noget der bare kom.

11
12 **Centralt tema:** Det er vigtigt for Mads at få en god karakteren

13
14 Interviewer: Du tager kontakt til Kasper og så siger du: får vi karakter for det her
15 kast? Det er det der bliver sagt i situationen. Hvordan kan det være at du tager kontakt
16 til Kasper for at hører om I får karakter i kastet?

17 Mads: Jeg synes det er vigtigt om man skal gøre sig ekstra umage og lære det helt per-
18 fekte kast eller om det bare er hyggespil.

19 Interviewer: Så det er vigtigt for dig at?

20 Mads: at få en god karakter

21
22 **Centralt tema:** Det er vigtigt for Mads at være god til det for hans egen skyld og for
23 at få en god karakter. Han føler sig ikke presset og ikke noget i mod testen.

24
25 Interviewer: Okay, er det så i forhold til din egen forventning eller er det i forhold til
26 det du tænker at Kasper forventer?

27 Mads: Hvad mener du?

28 Interviewer: I forhold til at du gerne vil være god til det?

29 Mads: Jeg vil rigtig gerne være god til det.

30 Interviewer: Så det er for din egen skyld?

31 Mads: Ja.

32 Interviewer: Okay. Hvad betyder det så for dig at I skal karakter i de her øvelser i
33 havde den sidste gang?

34 Mads: Jeg synes at det er fint, det ligger et pres på én og det har jeg overhovedet ikke
35 noget i mod. Jeg synes at det er fedt at man skal give en ekstra indsats for at få en god
36 karakter.

37 Interviewer: Så du følte dig ikke presset når han stod og kiggede?

38 Mads: Nej.

39 Interviewer: Er det sådan du har det generelt med idrætsforløb, at du gerne vil være
40 god pga. karakteren eller?

41 Mads: Jeg vil gerne være god til alle sportsgrene, men jeg går også op i karakteren.

42 Interviewer: Okay. Kan du prøve at beskrive hvad der ellers har været vigtigt for dig i
43 det her forløb i har haft?

44 Mads: Det er at kunne lave de tre forskellige kast ordentligt.

45 Interviewer: Du har ikke tænkt så meget over nogle andre ting i forhold til forløbet?
46 Er der noget andet som du har tænkt på undervejs? Du snakker om at du gerne vil væ-
47 re god til teknikken, vil du også gerne være god i kamp?

1 Mads: I kamp er det jo også vigtigt at man kan finde ud af at spille sammen med ens
2 holdkammerater og bevægelse.
3 Interviewer: Okay, så der er også noget omkring at arbejde sammen?
4 Mads: Ja, samarbejde.

5

6 **Centralt tema:** Mille føler ikke at det er nødvendigt at gøre det godt. Men gør sig
7 umage når Kasper kigger. Det er vigtigt for hende at have det sjovt.

8

9 Interviewer: Kan du beskrive hvad det der sker på klippet?

10 Mille: Det er fordi at der var nogle af de andre der ikke havde trøjer på der havde sagt
11 at dem med orange trøjer også fik strafpoint og så blev vi begge to forvirret. Men vi
12 fik ikke strafpoint, så jeg fattede det ikke helt.

13 Interviewer: Så du tænker at grunden til at Kasper råber det er at...

14 Mille: Det var fordi vi ikke lavede noget.

15 Interviewer: Hvordan reagerede du på at Kasper kom og sagde det her?

16 Mille: Jeg begyndte at løbe da han sagde det.

17 Interviewer: Det er også sådan vi har opfattet det. At Kasper han kommer siger det her
18 og så giver du den lige pludselig lidt ekstra gas

19 Mille: Ja.

20 Interviewer: Hvordan kan det være?

21 Mille: Jeg går ikke så meget op i idræt eller det vi lavede, så derfor lavede jeg ikke så
22 meget da han kiggede væk. Men når han kigger så laver jeg noget.

23 Interviewer: så når han kigger væk så giver du den ikke så meget gas? Er det så fordi
24 at det ikke er så vigtigt for dig at gøre det godt i det her spil?

25 Mille: Ja, det er ikke så vigtigt for mig.

26 Interviewer: Hvad er så vigtigt for dig?

27 Mille: At have det sjovt. Og det skrev jeg også de der logbøger vi skulle skrive.

28

29

30 **Centralt tema:** Det betyder lidt at Kasper kigger fordi at det er ham der giver hende
31 karakter.

32 Interviewer: Okay, hvad synes du så om at I skal have de her test og at Kasper kom-
33 mer og kigger, går det lidt udover det?

34 Mille: Nej, jo lidt fordi vi får karakter i det, men ikke så meget. Jeg tænker ikke så
35 meget over det når der er idræt.

36 Interviewer: Hvordan kan det være at det ikke er så vigtigt?

37 Mille: Jeg ved ikke hvad jeg skal bruge det til, det er derfor.

38 Interviewer: Men du siger stadig at når Kasper kigger så vil du gerne give den lidt
39 ekstra gas, hvordan kan det så være, hvis du siger det ikke er så vigtigt??

40 Mille: Jeg ved det ikke, sådan er det bare.

41 Interviewer: Så det betyder måske alligevel noget når Kasper han ser jer lave øvelser?

42 Mille: Ja, for det er jo ham der giver os karakter, men alligevel så går jeg ikke så me-
43 get op i det.

44

45 **Centralt tema:** Ole tager initiativ til at kaste disken fordi han ved han kan finde ud af
46 det.

47

1 Interviewer: Det er anden gang i har undervisningen hvor I spiller kamp. Kan du ikke
2 prøve at beskrive den her situation?
3 Ole: Vi skal bare give frisbeen op, så det var bare med at få fyret den af sted langt ned
4 af banen.
5 Interviewer: Hvordan kan det være at det er dig der tager initiativ til at sætte spillet i
6 gang?
7 Ole: Det havde jeg lige lyst til, jeg ville lige se hvor langt jeg kunne kaste.
8 Interviewer: Er det fordi at du har en idé om at du er god til at kaste den?
9 Ole: Ja selvfølgelig, det kan jeg godt finde ud af.
10 Interviewer: Så du tænker at den kan du godt lige tyre ned i den anden ende.
11 Ole: Sagtens.
12 Interviewer: Hvorfor er det så vigtigt at få den end i den anden ende?
13 Ole: vi skal bare have gang i noget presspil. Så bare langt ned og angribe forsvarspil-
14 lerne.

15
16
17 **Centralt tema:** Ole tænkte meget over at øve teknik i forløbet fordi at de skulle have
18 test senere, i kampene spillede han bare for sjov.

19
20 Interviewer: Så konkurrencen i spillet?
21 Ole: Ja, det er en stor del.
22 Interviewer: Hvad så i forhold til at I skal bedømmes i det her forløb og at I skal have
23 test senere, var det noget du tænkte over i situationen?
24 Ole: Ikke så meget under spillet, det var mere når vi skulle øve det forskellige kast og
25 teknikker. Der gik jeg op i det fordi at jeg tænkte at jeg skulle have nogle gode testre-
26 sultater.
27 Interviewer: Og så i selve konkurrencen der glemmer man det måske lidt?
28 Ole: Ja, så spiller man bare for sjov.
29 Interviewer: okay. Hvad er så vigtigst for dig, at øve teknikkerne eller have det sjovt i
30 kampene?
31 Ole: Det er vigtigt for mig at jeg får et godt resultat, så jeg spiller godt. Men det er
32 ikke sådan at jeg direkte tænker over det inden jeg kaster.
33 Interviewer: Så har vi ikke flere klip, så nu kører vi en fællesrunde hvor jeg stiller et
34 åbent spørgsmål og så byder dem der har lyst bare ind.

35
36 **Centralt tema:** Eleverne synes at teknikken er i fokus, da den er nødvendig for at få
37 spillet til at fungere.

38
39 Interviewer: Hvad mener I der har været fokus på og været vigtigt i det her forløb?
40 Lone: Det er nok at kunne kaste en ordentlig aflevering til hinanden.
41 Interviewer2: teknikken?
42 Lone: Ja det er nok det der er blevet vægtet højest.
43 Interviewer: Hvad har været vigtigt for jer i forløbet? Er det også vigtigt for jer at ka-
44 ste rigtigt eller er der noget andet i går mere op i?
45 Cille: Jeg tror det er at kunne kaste rigtigt, fordi at hvis man kaster forkert, så kan det
46 være... Hvis man gør noget forkert har man nemmere ved at lave om på det i starten
47 end hvis man laver det i lang tid, så har man svære ved at lave om på det.

1 Sanne: Jeg synes også at det har meget at gøre med, få at man skal få en god kamp og
2 spille spillet godt så er man også nød til at vide hvordan man kaster præcist, så man
3 rammer hinanden når man skal aflevere.

4 Interviewer: Så det med at arbejde og spille sammen er også noget der betyder en del?

5 Sanne: Ja.

6 Interviewer: Okay. Synes at der var noget der var vigtigere den ene gang end den an-
7 den gang i forløbet, jeg tænker i forhold til at i skulle testes den sidste gang. Var der
8 forskel på hvad der var vigtigt for jer de forskellige gange?

9 Cille: Jeg tror det var det sammen igennem alle gangene. Mest teknikken og at få lært
10 det ordentligt

11 Interviewer: Kan det skyldes at Kasper startede med at sige, at I nu skulle have det her
12 forløb hvor i skal testes i de øvelser vi laver?

13 Anne: Ja.

14

15 **Centralt tema:** Anne siger at hun koncentrere mere pga. testen.

16

17 Interviewer: Hvad betød det så i de gange i skulle undervises?

18 Anne: At man koncentrerede sig mere når man skulle skyde og hvis det var forkert så
19 spurgte man Kasper hvad man skulle gøre bedre.

20 Interviewer: Så du synes du er blevet mere fokuseret i øvelserne?

21 Anne: Ja.

22

23 **Centralt tema:** Eleverne giver udtryk for at man i idræt ikke bliver bedømt så meget
24 på hvad ved men mere hvad man kan. Anne siger at man bliver bedømt på andre
25 punkter som hun synes kan være forkerte, da hun mener engagement er vigtige end
26 hvor god man er. Lone synes det kan være uretfærdigt at blive sammenlignet med an-
27 dre.

28

29 Interviewer: Okay, I forhold til det med at få karakter i idræt, oplever I at der er en
30 forskel i den måde man får karakter i idræt i forhold til andre fag, matematik og
31 dansk?

32 Cille: I andre fag bliver man bedømt på hvad man ved, men i idræt bliver man bedømt
33 på hvad man gør og hvad man kan med sin krop. Det er ikke så meget hovedet man
34 bruger, eller man bruger også hovedet, men man bruger det mere i de andre fag hvor
35 man skal vide ting. Idræt skal man bare gøre

36 Interviewer: Okay, hvad synes I andre?

37 Anne: Man bliver bedømt på mange andre punkter, som jeg også synes kan være for-
38 kerte, eller ikke forkert, men om hvor gad man er til det. Det kan godt være man ikke
39 er særlig god til det, men man præsterer så godt man kan og det synes jeg er vigtigere
40 end at man er god til det, fordi at man er jo ikke god til alt. I Idræt fokuserer man me-
41 get på sådan nogle ting.

42 Interviewer: Så du tænker at det er meget tydeligt i idræt om man er god til det eller
43 ikke er god til det.

44 Anne: Ja.

45 Interviewer: I siger at det er handler meget om hvad man kan og hvad man præsterer.
46 Synes I det er snyd at der er nogle der har andre forudsætninger i idræt og derfor får
47 en bedre karakter. Hvad er jeres holdning til at man bliver bedømt ud fra hvor god
48 man er?

1 Lone: Jeg tror det kan være svært at leve op til alle andre. For mig synes jeg det er
2 svært at have idræt med W-klassen, de har de her elitesportsgrene hvor jeg måske har
3 spillet fodbold i tre år maks. og et par andre sportsgrene. Det er det der med at man
4 skal leve op til en karakter, hvis man ikke har spillet så kan man få en karakter der
5 ligger under, og derved får man dumpet i ansigtet at du ikke er ligeså god som de an-
6 dre. Det kan være tydeligt. I andre fag for man f.eks. at vide at man er klog på nogle
7 andre områder og du er klog på nogle ting som de andre måske er lidt uskarpe på.
8 Idræt handler mere om hvad man kan du. Så jeg synes det kan være lidt svært at leve
9 op til en karakter i idræt.

10
11 **Centralt tema:** Eleverne giver udtryk for at det ikke er uretfærdigt at der fokuseres på
12 teknik, da der også har været fokus på andet.

13
14 Interviewer: I siger at fokus i det her forløb har været teknik, er det unfair i forhold til
15 hvis nogle er gode til teknik? Synes i at det er unfair at Kasper han vælger at fokusere
16 på teknikken?

17 Cille: Det synes jeg ikke. Der var jo også lidt fokus på kampe. Nogle ting er der mere
18 fokus på end andre, så det man er god til det kan Kasper også godt se i kampene. Så
19 man bliver bedømt å det man er god til.

20 Interviewer: Så du tænker at det ikke kun er teknikken I bliver bedømt ud fra?

21 Cille: Det er lidt det hele. Men det er mest teknikken der bliver fokus på, overordnet.
22

23 **Centralt tema:** Eleverne synes at testene gør at man bliver mere fokuseret og skal
24 koncentrere sig mere. Derudover tænker de mere over hvilke ting man skulle kunne
25 og derfor bruger de forskellige kast.

26
27 Interviewer: I forhold til det her forløb med ultimate, har I haft en klar forståelse af
28 hvad Kasper har forventet af jer?

29 Sanne: Jeg synes at det handler om at gøre det så godt man kan og bare høre efter
30 hvad det er han siger. Han prøver jo også at vise os det på den bedst mulige måde så
31 vi forstår det og så må man gøre det så godt man kan, han forventer jo ikke at vi er
32 ligeså gode til alt ting. Der er jo nogle der er bedre end andre og så er der nogle ting
33 man er lidt bedre til.

34 Interviewer: Hvis vi forstiller os at vi har et forløb hvor I ikke skal testen den sidste
35 gang. Tror I at I har en bedre forståelse af hvad Kasper forventer i det her forløb i for-
36 hold til et forløb hvor man ikke skal testes til sidst. Er det nemmere at hvis hvad man
37 skal gøre i forhold til Kasper forventninger?

38 Cille: Jeg synes det er nemmere hvis man har en test, så bliver man også mere foku-
39 seret på opgaven i forhold til hvis der ikke er nogen test, så tænker man, at det klare
40 jeg bare og så slasker man bare igennem det lidt let. Det har jeg faktisk lidt en tendens
41 til. Hvis der er test til sidst så er mere fokuseret fra starten af og så følger man lidt
42 bedre med i det.

43 Mads: Jeg tror at man tænker mere over hvad man skulle kunne hvis der er en test. Så
44 tænker man mere over hvad han regner med at man skulle kunne. Hvis der ikke var en
45 test ville man måske kun bruge baghåndskast, i stedet for at man både laver forhånd-
46 kast og hammerkast.

47

1 **Centralt tema:** Eleverne vil gerne have en karakter for ultimate forløbet lige efter, så
2 de ved hvad de bliver bedømt ud fra og så de evt. Kan forbedre sig.

3
4 Interviewer: Nu har i haft de her test til sidst, men I får ikke karakteren at vide for for-
5 løbet, ville I gerne have haft det? Ville I gerne at han havde givet jer en karakter for
6 ultimate forløbet?

7 (alle nikker og siger ja)

8 Interviewer: Hvordan kan det være?

9 Ann Sanne: Vi får jo en standpunktskarakter, så ved man ikke rigtig hvad han har fo-
10 kuseret på når man får den karakter, om det er ultimate eller andre ting der er blevet
11 fokuseret på.

12 Interviewer: Så du vil gerne have et klare billede af hvad der har været i fokus.

13 Ann Sanne: Ja.

14 Interviewer: Hvordan har I andre med det, er det også derfor I gerne vil have karakte-
15 ren med det samme?

16 Sanne: Nu har man gået og tænkt på den her test så meget lige siden vi startede forlø-
17 bet og når vi så er færdige så vil man gerne have at vide hvordan det er gået i stedet
18 for at skulle vente.

19 Interviewer: Så lidt ligesom når I laver en matematikaflevering, så får I jeres karakter
20 med det samme. Der tænker I at man måske burde gøre det samme i idræt?

21 Cille: Ja, også ligesom **Anne** siger at man kan vide hvad ens standpunktskarakter er
22 bedømt ud fra.

23 Interviewer: Så det er mere tydeligt hvad det er at jeres karakter er baseret ud fra.

24 Fadma: Og så kan måske gøre det bedre i næste forløb.

25 Interviewer: Så du tænker at hvis Kasper giver en karakter som du ikke er helt tilfreds
26 med i ultimate, så tænker man at næste gang giver jeg den lidt mere gas.

27 Fadma: Ja.

28
29 **Centralt tema:** Testen er en fordel ved at man kommer til at kende ens standpunkt, at
30 man fokuserer mere og at det er en god afslutning på et forløb. Ulempen er at man
31 bliver nervøs og ikke kaster ordentligt.

32
33 Interviewer: Kort til sidst, hvordan havde i det med at skulle testes den sidste gang,
34 fordele ulemper?

35 Lone: Det er en god afslutning at have. Om man kan finde ud af det eller man ikke
36 kan finde ud af det, så får man lige en idé om det

37 Interviewer: Hvad så med ulemper? Er der noget I synes har været træls ved de her
38 test?

39 Anne: Jeg synes at det var træls at det lige præcis var testen man blev bedømt ud fra,
40 fordi at nogle gange kaster man dårligt og så bliver man mere sur end hvis det ikke
41 var til en test. Så bliver man lidt skuffet over sig selv og tænker hvorfor kan jeg ikke
42 kaste ordentligt. Og man bliver nervøs og derfor kaster man heller ikke særlig godt og
43 så fokusere man heller ikke så meget på hvordan man kaster, men mere på at kaste
44 godt og derfor bliver kastet ikke særlig godt.

45 Interviewer: Så du synes egentlig at det at karaktererne er baseret på testene er lidt en
46 ulempe?

47 Anne: Ja, men som sagt er det også en fordel, fordi at man fokuserer mere og så også
48 fordi at det er en god slutning.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31

32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44

Centralt tema: Det er vigtigt for eleverne at de kan få feedback. Så ved de hvad de skal forbedre og hvad de godt kan. Gennem feedbacken kan de så øve mere på teknikken. En elev giver udtryk for at når hun gør det godt og får ros, så vil hun meget gerne gøre det igen. De synes det er træls at man ikke får feedback i testen, så vidste de ikke hvad de skulle gøre bedre. Anne tager kontakt bagefter fordi hun gerne vil blive bedre.

Interviewer: I forhold til de første tre gange hvor I har spillet og lavet øvelser, hvad betyder det for jer at Kasper kan give jer kommentarer og rose jer hvis der er et godt kast.

Lone: Det gør at vi ved hvad vi skal forbedres os på og hvad i forvejen gør godt. Så vi kan vedligeholde det eller vi kan forbedre nogle af de ting vi måske ikke er så gode til.

Interviewer: Hvad tænker I andre?

Cille: Jeg synes at det er motiverende at få ros, fordi så ved man at man gør det godt og så præsterer man lidt bedre. Personligt har jeg en tendens til at hvis jeg gør noget godt så vil jeg hellere gøre det igen.

Interviewer: Så du tænker at du får en fornemmelse af at du er god til det og så har du lyst til at gøre det igen?

Cille: Ja. Så har jeg mere lyst til at gøre det.

Interviewer: Hvad så med den sidste gang, hvor Kasper ikke havde megen mulighed for at give jer feedback?

Anne: Jeg synes det var træls, når man gjorde noget forkert så vidste man ikke rigtig hvad man skulle gøre godt igen og man vidst heller ikke hvornår man gjorde det godt.

Interviewer: Og I kunne heller ikke tage kontakt til Kasper og spørge om hvad I gjorde forkert.

Anne: Nej. Det gjorde jeg bagefter øvelsen.

Interviewer2: Hvordan kan det være du gjorde det hvis det er efter testen?

Anne: Fordi at jeg gerne ville vide hvad jeg gør forkert fordi at jeg var rigtig irriteret over at det var et dårlig kast, så jeg ville gerne vide hvad jeg gjorde forkert.

1 **Bilag 9 - Analyse: Identificering af kategorier ud** 2 **fra de centrale temaer**

3
4 *Nedenstående bilag 9 præsenterer den foretaget analyse af de identificerede temaer i*
5 *bilag 8. Herunder er temaerne blevet samlet i de kategorier der vurderes at gå igen i*
6 *de centrale temaer (bilag 8). Kategorierne er således blevet identificeret gennem vo-*
7 *res tolkning af citaterne og de identificerede kategorier har herved været udgangs-*
8 *punktet for den foretaget diskussion i specialet (se kapitel 8).*
9

10 Der er i følgende analyse, identificeret 5 kategorier. Disse kategorier er således dem
11 der går igen i diskussionen (kapitel 8).

12
13 **Kategori 1: Eleverne har behov for feedback**

14 **Kategori 2: Eleverne har fokus på opgave- og præstationsmål**

15 **Kategori 3: Eleverne har behov for kompetence, tilhørsforhold og flow**

16 **Kategori 4: Forløbstesten giver et øget fokus på karakteren**

17 **Kategori 5: Forløbstesten fremmer nervøsitet og præstationsangst.**

18 19 ***Kategori 1: Eleverne har behov for feedback.***

20
21 **Sigurd:** Altså hvis jeg ikke kunne finde ud af teknikken, så var jeg nok ikke den rigti-
22 ge der skulle vise det, så jeg viste de andre noget forkert. Nu kunne jeg teknikken ud-
23 mærket, så jeg synes det var fint nok.

24
25 **Sigurd:** Det er en anerkendelse af at man kan de teknikker man har lært, så det har jeg
26 det fint med.

27
28 **Sigurd:** Jeg synes det er fint. Både hvis det er en tilkendegivelse af at man gør noget
29 godt, men også hvis det er noget hvor man kan gøre noget bedre så man bliver bedre
30 til det. Hvis der er noget med teknikken man kan gøre lidt anderledes.

31
32 **Lilly:** Det betyder meget, man ved at han ser én og når man gør det godt, som **Sigurd**
33 også sagde, man får både noget kritik hvis der er noget man skal lave om på, kon-
34 struktiv kritik. Men også hvis man gør noget godt, så får man et at vide og så får man
35 mere lyst til at spille videre i stedet for at man hele tiden bliver hakket ned på, så jeg
36 synes det gør rigtig meget.

37
38 **Lilly:** Ja helt sikkert, man går hele tiden og vil forbedre sig for at man kan klare det
39 godt til sidst og hver eneste gang man får noget positivt.. Det er som om man.. Nu er
40 vi jo også sportsmennesker alle sammen så vi ved det der med at hvis man får noget
41 ros eller man gør det godt så får man et ekstra adrenalinkick og så er det som om man
42 lige gør det lidt bedre næste gang eller et eller andet. Bortset lige fra den her gang.

43
44 **Lone:** Kastene er jo meget individuelle, men jeg synes i hvert fald at vi var gode til at
45 rose hinanden, hvis man kastede ”ej det var bare pisse godt” og justere på hinanden
46 ”du skal måske gøre sådan i stedet” og sådan noget. Så på en måde er det individuelt,
47 men på den anden side er det også vigtigt at man giver kritik, altså konstruktiv kritik.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47

Interviewer: Hvad betyder det for jer at Kasper giver kommentar i undervisningen, han giver jeg f.eks. feedback hvis han laver et godt kast?

Lone: Så bliver man bare lidt mere selvsikker, i forhold til hvis han bare gik forbi os hvis man selv synes det var et godt kast og han ikke siger noget, så tænker man at det måske ikke var helt godt. Man hviler lidt mere i sig selv når der kommer sådan nogle kommentar og tænker at det faktisk er godt nok.

Sigurd: Jeg synes også at det er godt. Også hvis det er konstruktive kommentarer, hvis der er noget man skal forbedre eller ændre. Eller også bare hvis man nu har lavet et godt kast og så man får at vide at det er et godt kast, så kan det være at man ikke lige har prøvet at gøre noget ekstra ud af teknikken og så finder man ud af at det var på den her måde det skulle gøres på. Så kan det også være det bliver lettere fremover. Fordi så ved man at der ramte jeg den og fordi at man også får at vide at det var et godt kast.

Anne: Jeg synes det var træls, når man gjorde noget forkert så vidste man ikke rigtig hvad man skulle gøre godt igen og man vidst heller ikke hvornår man gjorde det godt. (manglende feedback)

Interviewer: Og I kunne heller ikke tage kontakt til Kasper og spørge om hvad I gjorde forkert.

Anne: Nej. Det gjorde jeg bagefter øvelsen.

Interviewer2: Hvordan kan det være du gjorde det hvis det er efter testen?

Anne: Fordi at jeg gerne ville vide hvad jeg gør forkert fordi at jeg var rigtig irriteret over at det var et dårlig kast, så jeg ville gerne vide hvad jeg gjorde forkert.

Lone: der kunne jeg godt bliver lidt usikker omkring om det egentlig var godt det man lavede. Men han kunne jo selvfølgelig heller ikke sige godt kastet. Men så var det også vigtigt at dem man var sammen med siger, godt Lone. (manglende feedback)

Lone: Jeg tror det var fordi Kasper nåede at se den, de andre gange hvor han havde set havde det mislykkedes og så er det fint han lige ser en der også er god så man ikke tænker at man har lavet en masse dårlige. Så at den ikke behøves at ryge 3 meter væk, men at den ender i hånden på personen. (evt. Underkategori om at blive set og anerkendt)

Lone: Det gør at vi ved hvad vi skal forbedres os på og hvad i forvejen gør godt. Så vi kan vedligeholde det eller vi kan forbedre nogle af de ting vi måske ikke er så gode til.

Cille: Jeg synes at det er motiverende at få ros, fordi så ved man at man gør det godt og så præsterer man lidt bedre. Personligt har jeg en tendens til at hvis jeg gør noget godt så vil jeg hellere gøre det igen.

Kategori 2: Eleverne har fokus på opgave- og præstationsmål.

Sigurd: Fordi at mange af øvelserne har bærret præ af at man skulle lære de forskellige kast Og udnytte dem i forskellige situationer. Så også lidt det taktiske.

Lilly: De fleste har prøvet at kaste en frisbee før, men nu lærte vi lidt mere om hvordan vi skulle holde ved den. Man kan tydeligt se forskel på hvordan vi spillede i første kamp og i nogle af de sidste, der er noget mere teknik og vi ved hvordan man kaster bedst hvis man nu er omringet. Hvad der nu er den bedste metode.

Lone: Hvis man ikke kan teknikken, så klare man sig ekstremt dårligt. Hvis man ikke kan det der med hænderne, sætte sine fingre rigtig og det der.

Sigurd: Også bare spillet i det hele taget. Der er selvfølgelig det der test hvor det er vigtigt at man kan de basale teknikker til de forskellige kast, men også fordi at når vi spiller de der kampe så vil man også godt gøre det så godt som muligt og det fungerer altså bare bedst hvis man kan kastene og ved hvornår man skal bruge de forskellige kast.

Lilly: Vi fik jo at vide at vi skulle lære de forskellige kast, så det har man jo været forbedret på, men ellers har vi jo også bare spillet kamp og lært det lige så stille.

Sigurd: Jamen det var fint med en dag hvor vi havde fokus på at nu skulle man have.. Hen ad vejen har vi lært de forskellige kast og så er det fint at vi skulle prøve at bruge dem i de forskellige øvelser hvor vi skulle testes i om vi havde lært det. Så kunne man også få prøvet alle de forskellige kast i forskellige situationer.

Nanna: Jeg synes også at man bliver mere tvunget til at høre efter hvad Kasper han siger i løbet af idrætstimen, for at høre hvilke teknikker man kunne bruge.

Sigurd: Begge dele, fordi man jo ved at hvis han ser at man laver er godt kast så kan han godt se at man kan finde ud af det, men også fordi at, i hvert fald for mit vedkommende, gerne vil lære de forskellige teknikker så jeg kan bruge dem i spillet og så er det fedt hvis man kommer til et tidspunkt hvor man føler at nu kan man faktisk teknikkerne, fordi så har man nået det mål man og man er blevet bedre til det.

Sanne: Jeg tror egentlig det var fordi at vi vidste at vi skulle have test og så ville vi lige opvarme og lige prøve igen, være præcist med hvad vi skulle gøre ved de forskellige kast.

Anne: Ja, det var det samme som **Sanne**, med at være klar til at vi skulle have test og være sikker på at vi kunne gøre det og kaste rigtigt.

Sanne: Jeg synes at man hele tiden har øvet sig frem til at man skulle have den her test, fordi at det var enden på det her emne. Så kunne man ligesom bevise hvad man havde lært. Så det synes jeg egentlig. Man har hele tiden tænkt ”oh nej” vi skal testes i det her så man skal lære det.

1
2 **Sanne:** Jeg synes man koncentrerer sig mere når man har om de forskellige kast og
3 lære det så man kan finde ud af det til den sidste test. Så man gør det så godt som mu-
4 ligt i selve teste.

5
6 **Ole:** Ikke så meget under spillet, det var mere når vi skulle øve det forskellige kast og
7 teknikker. Der gik jeg op i det fordi at jeg tænkte at jeg skulle have nogle gode testre-
8 sultater.

9 Interviewer: Og så i selve konkurrencen der glemmer man det måske lidt?

10 **Ole:** Ja, så spiller man bare for sjov.

11
12 **Cille:** Jeg tror det er at kunne kaste rigtigt, fordi at hvis man kaster forkert, så kan det
13 være... Hvis man gør noget forkert har man nemmere ved at lave om på det i starten
14 end hvis man laver det i lang tid, så har man svære ved at lave om på det.

15
16 **Cille:** Jeg tror det var det sammen igennem alle gangene. Mest teknikken og at få lært
17 det ordentligt

18 Interviewer: Kan det skyldes at Kasper startede med at sige, at I nu skulle have det her
19 forløb hvor i skal testes i de øvelser vi laver?

20 **Anne:** Ja.

21
22 **Anne:** At man koncentrerer sig mere når man skulle skyde og hvis det var forkert så
23 spurgte man Kasper hvad man skulle gøre bedre.

24 **Cille:** Det er lidt det hele. Men det er mest teknikken der bliver fokus på, overordnet.

25
26 **Cille:** Jeg synes det er nemmere hvis man har en test, så bliver man også mere fokuse-
27 ret på opgaven i forhold til hvis der ikke er nogen test, så tænker man, at det klare jeg
28 bare og så slasker man bare igennem det lidt let. Det har jeg faktisk lidt en tendens til.
29 Hvis der er test til sidst så er mere fokuseret fra starten af og så følger man lidt bedre
30 med i det.

31
32 **Mads:** Jeg tror at man tænker mere over hvad man skulle kunne hvis der er en test. Så
33 tænker man mere over hvad han regner med at man skulle kunne. Hvis der ikke var en
34 test ville man måske kun bruge baghåndskast, i stedet for at man både laver forhånds-
35 kast og hammerkast.

36
37 **Anne:** Ja, men som sagt er det også en fordel, fordi at man fokuserer mere og så også
38 fordi at det er en god slutning.

39
40 **Kategori 3: Eleverne har behov for kompetence, tilhørsforhold**
41 **og flow**

42
43 **Lilly:** Vi skulle lave en øvelse hvor man blev bedre til at score mål. Så først kaster jeg
44 til Nanna hvor de går rigtig godt og så skal jeg kaste til Lone hvor jeg skyder et godt
45 stykke forbi og så bliver jeg sur og går hen og sparker til en kegle.
46

1 **Lilly:** Det var en øvelse der handlede meget om det at samarbejde, så alle ting skulle
2 ligesom passe sammen og alle var i gang på samme tid og når man så laver en fejl og
3 stopper det hele, så går spilet lidt i stå og så skal man hen og hente den igen eller et
4 eller andet, så tror jeg måske bare at jeg blev lidt irriteret over det
5 **Lone:** Nej, det er også for mig selv. Jeg bliver også mega irriteret hvis det ikke funge-
6 rer. Jeg tror bare det er glæde der kommer lidt op når det lykkes, det er fedt.
7
8 **Marie:** Altså, det er jo ikke særlig fedt bare at sidde udenfor og kigge på mens de an-
9 dre laver det. Jeg vil jo altid gerne være med, det er jo også meget samarbejde.
10
11 **Marie:** Altså, nu spiller jeg meget badminton og det er lidt det sammen, det der med
12 at, hvis jeg ikke kan være med så er det en træls følelse fordi jeg vil rigtig gerne og
13 jeg kan rigtig godt lide at være med. Også aktiviteter når vi har idræt, så vil jeg gerne
14 kunne være med og jeg vil også gerne kunne forbedre mig og blive god til det. Og når
15 jeg ikke rigtig kan være med, så kan jeg ikke rigtig forbedre mig.
16
17 **Marie:** Ja det er også det. Det med at være med i det, man spiller jo også meget sam-
18 men når man spiller mod hinanden og det vil jeg jo også gerne være med til i stedet
19 for bare at sidde udenfor
20
21 **Morten:** Så har man nok lavet en god præstation og så tænker man at man har bidra-
22 get til sejren
23
24 **Jeppe:** Det er jo federe at lave en vellykket aflevering hver gang i stedet for at kaste
25 den væk eller ikke at kunne kaste til dem man er på hold med, så er der flow i spillet
26 hver gang du laver en vellykket én. Det skal man jo bruge teknik for hvis du ikke har
27 teknikken så kan du jo ikke vellykket aflevering
28
29 **Sigurd:** Jeg tror bare det er sjovere at spille når det fungerer, det er lidt ligesom Jeppe
30 siger, det er federe at spille spillet hvor man oplever at der er gang i spillet og man har
31 en eller nogle vellykkede afleveringer holdet imellem. Og man føler at det er succes-
32 fuldt. Man kan sige at hvis man ikke kan teknikker og hver gang formår at kaste den
33 væk så kommer der ikke rigtig gang i det.
34
35 **Lilly:** Det var også som om at i starten der kunne vi et kast og hvis det så var at man
36 var omringet var den eneste mulighed at fyre så langt vi kunne og så håbe på at det
37 gik okay, hvor vi nu har lært nogle flere teknikker og taber den færre gange og får et
38 spil ordentligt i gang.
39 **Sigurd:** Det gør noget for spillet, men det gør også at det for en selv er sjovere.
40
41 **Lone:** I starten var det meget basale ting vi skulle lære. Og det formår vi så at udnytte
42 til sidst, så vi får flow i og det bliver sjovere. Det er sjovt når man kan det, så bliver
43 det også sjovere at spille til sidst
44
45 **Lone:** Ja, det bliver også federe at spille når folk de kan det. Det er jo ikke sjovt at
46 spille et spil man ikke kan finde ud af.
47

1 **Sigurd:** Ja. Men også at vi den sidste gang hvor vi skulle testes spillede vi en del
2 kamp. Så også får at have fokus på at vi skulle lære de forskellige kast fordi at det var
3 det vi kunne benytte i spillet. Det ville gøre os bedre som både enkelt person men og-
4 så som hold. Det ville gøre det bedre og lettere at spille.

5
6 Interviewer: Okay. Hvad er så grunden til at du gerne vil blive bedre til at lave det her
7 kast?

8 **Anne:** Det var for at kunne gøre det rigtigt, for at gøre øvelsen rigtigt

9 Interviewer: Er det så noget du gør for din egen skyld eller er det i forhold til at Ka-
10 sper skulle se at du godt kunne gøre det rigtigt.

11 **Anne:** Det var helt klart for min egen skyld, for at kunne kaste disken rigtigt fordi det
12 kunne jg ikke finde ud af.

13 Interviewer: Så det er vigtigt for dig at kaste rigtigt?

14 **Anne:** Ja.

15 Interviewer: Kan du uddybe hvorfor det er vigtigt for dig?

16 **Anne:** Så jeg kunne ramme de andre spillere når vi skulle spille ultimate. Det var det
17 det handlede om.

18
19 **Fadma:** Fordi at jeg havde svært ved at kaste til **Mille** og **Lone**. Hver gang jeg kaste-
20 de så ramte jeg ikke præcist. Så jeg ville gerne blive bedre til det.

21 Interviewer: Hvad var grunden til at du gerne ville blive bedre til at kaste til de andre?

22 **Fadma:** Fordi så ville spillet være sjovere, så ville det ikke sådan at vi skulle hente
23 den hele tiden.

24
25 **Mads:** I kamp er det jo også vigtigt at man kan finde ud af at spille sammen med ens
26 holdkammerater og bevægelse.

27
28 **Sanne:** Jeg synes også at det har meget at gøre med, få at man skal få en god kamp og
29 spille spillet godt så er man også nød til at vide hvordan man kaster præcist, så man
30 rammer hinanden når man skal aflevere.

31 32 33 **Kategori 4: Forløbstesten giver et øget fokus på karakteren.**

34
35 **Lone:** Det er fordi, så har han ligesom han den der... Så ved han ligesom hvad man
36 kan. Så har han også lidt en forventning om at man godt kan finde ud af det selvom
37 det går galt i prøven, så kan han tænke tilbage på at hun kan faktisk godt finde ud af
38 det.

39
40 **Lone:** Nej, det er egentlig også mere forløbet, hvis han kan huske man gjorde det godt
41 flere gange. Jeg tror også bare at man gerne vil have at han ser det, fordi det er bare
42 fedt når det lykkes, så han også tænker at hun faktisk godt kan finde ud af det.

43
44 **Lone:** Ja og så det at han godt kunne huske at jeg godt kan finde ud af det gennem
45 hele forløbet. At det ikke kun er en gang at det går godt og så at de andre gange går
46 dårligt.

1 **Marie:** Det er lidt det samme, det var ikke særlig fedt fordi jeg vidste heller ikke hvad
2 jeg skulle lave i de timer, jeg kunne rigtig lave noget for det meste de lavede det sidste
3 stykke tid var rigtig meget løb og der var en af gangene hvor jeg havde fået hold i
4 nakken og det var derfor jeg ikke var med sidste gang. Men det er også lidt træls at
5 tænke på at de for en bedømmelse til sidst, fordi så kan han ikke rigtig bedømme mig
6 ud fra noget når jeg kun har været med en gang.
7

8 **Marie:** Ja, fordi så kan han jo heller ikke give mig en god karakter, fordi så ved han
9 ikke rigtig hvad han skal bedømme mig ud fra.
10

11 **Marie:** Ja, jeg vil i hvert gerne have en god karakter i de fleste fag. Jeg sætter også
12 nogle gange høje krav til mig selv og bliver sur hvis det ikke går særlig godt eller jeg
13 får en lav karakter.
14

15 **Marie:** Jeg tror at det er fordi jeg går op i det. Når jeg er med, vil jeg rigtig gerne vin-
16 de og hvis jeg gør det godt vil jeg også gerne have at Kasper ser det, så at jeg ved at
17 jeg også er god til det. Så det er også fordi jeg går meget op i det.
18

19 **Morten:** Det er vigtigt i forhold til den måde Kasper han bedømmer en til sidst
20

21 **Morten:** Ja det tror jeg måske. Inden kampen startede tænkte jeg: Jeg kan nok ikke
22 slagge så meget fordi at han kigger og så blev jeg nød til at lave lidt mere og så også
23 bare fordi at spillet er sjovt når man kommer ind i spillet, så kommer det måske lidt
24 mere naturligt.
25

26 **Nanna:** Begge dele, fordi at jeg gerne vil være god fordi så for man en god karakter,
27 men jeg vil også gerne være god, hvor jeg selv synes jeg er god fordi, at jeg har høje
28 forventninger til mig selv.
29

30 **Nanna:** Når man er idrætsudøver, og det er idræt, så synes jeg at det er der hvor man
31 skal være bedst og så vil jeg bare gerne have en god karakter
32

33 **Nanna:** Det er lidt begge dele. Jeg vil gerne vise de andre at jeg godt kan finde ud af
34 det og at jeg får en god karakter i det. Men også for mig selv, for at vise at jeg godt
35 kan finde ud af det og at jeg i hvert fald ikke er dårlig.
36

37 **Jeppe:** Hvis nu man får gode karakter i alle andre fag, men en dårlig karakter i idræt,
38 så gør det meget ved ens snit. Så jeg tænker at alle fag er lige vigtige.
39

40 **Sanne:** Begge dele. Det ville irritere mig hvis jeg blev ved med at kaste forkert. Jeg
41 kan godt blive irriteret over hvis jeg ikke kan, så vil jeg gerne lære det ordentligt og så
42 giver det selvfølgelig også en bedre karakter hvis det er godt.
43

44 **Lone:** Fordi at jeg går meget op i min karakter og vil gerne have en god karakter i
45 samtlige fag, bare middel cirka. Så går jeg også op i at mine karaktersnit ligger godt i
46 idræt.
47

1 **Mads:** Jeg synes det er vigtigt om man skal gøre sig ekstra umage og lære det helt
2 perfekte kast eller om det bare er hyggespil.

3 Interviewer: Så det er vigtigt for dig at?

4 **Mads:** at få en god karakter

6 **Mille:** Jeg går ikke så meget op i idræt eller det vi lavede, så derfor lavede jeg ikke så
7 meget da han kiggede væk. Men når han kigger så laver jeg noget.

9 **Mille:** Nej, jo lidt fordi vi får karakter i det, men ikke så meget. Jeg tænker ikke så
10 meget over det når der er idræt.

12 **Mille:** Ja, for det er jo ham der giver os karakter, men alligevel så går jeg ikke så me-
13 get op i det.

15 **Kategori 5: Forløbstesten fremmer nervøsitet og præstations-** 16 **angst.**

18 **Nanna:** Det er fordi at jeg får lidt præstationsangst fordi at jeg gerne vil gøre det godt.
19 Og så bliver man sådan lidt.. hvis man nu ikke gør det godt.

21 **Lilly:** Man kommer under et pres som nogle gange gør at man nogle gange kan kom-
22 me til at skyde helt skidt, ligesom til en hvilken som helst eksamen kan man gå helt
23 kold og glemme hvad det er man skal sige, så kan man også blive helt vildt nervøs til
24 sådan en test og så slet ikke gøre det ligeså godt som man plejer. Og så er det træls at
25 man bliver bedømt ud fra det.

27 **Cille:** Det er lidt nervepirrende fordi at jeg godt ved at det er en test og så ved man at
28 man skal præstere godt og jeg ikke super god til at kaste med den der frisbee. Så det
29 er sådan lidt...

31 **Cille:** Det er lidt nervepirrende fordi at man bliver bedømt på det. Og hvis jeg laver et
32 forkert kast hvor det kikser helt, så bliver jeg bedømt på det kast.

34 **Cille:** Det gør det mindre sjovt når man bliver observeret og bedømt på den måde. Jeg
35 synes ikke at det er direkte trælst, men det er ikke direkte sjovt, ligesom når man bare
36 står og kaster i sin fritid.

38 **Lone:** Nej, jeg tænkte ikke så meget over det med karakteren de første par gange, jeg
39 tænkte på at hvis man interesserer sig for faget og viser at man er godt med, så tror jeg
40 også at man får en ordentlig karakter. Så jeg har ikke rigtig tænkt over at vi skulle ha-
41 ve den her test, jeg har ikke haft søvnløse nætter. Det avr noget der bare kom.

42 (Et citat der viser at ikke alle har været nervøse for testen)

43 **Mads:** Jeg synes at det er fint, det ligger et pres på én og det har jeg overhovedet ikke
44 noget i mod. Jeg synes at det er fedt at man skal give en ekstra indsats for at få en god
45 karakter.

46 **Anne:** Jeg synes at det var træls at det lige præcis var testen man blev bedømt ud fra,
47 fordi at nogle gange kaster man dårligt og så bliver man mere sur end hvis det ikke

1 var til en test. Så bliver man lidt skuffet over sig selv og tænker hvorfor kan jeg ikke
2 kaste ordentligt. Og man bliver nervøs og derfor kaster man heller ikke særlig godt og
3 så fokusere man heller ikke så meget på hvordan man kaster, men mere på at kaste
4 godt og derfor bliver kastet ikke særlig godt.

5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44

1 Bilag 10 - Undervisningsplan over forløbet

2
3 *Følgende bilag 9 præsenterer de undervisningsplaner som underviseren anvendte til*
4 *de fire lektioner med ultimate, som vi herved observerede.*

6 Ultimate 1 (1.id)

7 **Opvarmning**

8 Fælles hoppeøvelser og løbe øvelser i cirkel.

10 **Baghåndskast og gribeteknikker**

11 *Øvelse 1: Teknik og parvise kast*

12 Underviser introducerer baghåndskastet og gribeteknikker, hvorefter eleverne kaster
13 skiftevis til hinanden parvist. Eleverne retter hinanden efter bedste evne.

14 **Teknikbeskrivelsen for baghåndskastet** følger nedenfor:

- 15 a) Tommelfinger løber ”parallelt” oven på discen, mens øvrige fingre ”krølles”
16 rundt om discens kant.
- 17 b) Let spredte ben med siden til målet. Øjnene på målet – ikke på discen.
- 18 c) Armen skal føres i næsten strakt position fra siden af kroppen (som et baghånd-
19 slag i tennis).
- 20 d) I kastebevægelsen føres vægten fra bagerste til forreste ben, mens armen føres i
21 en fremadrettet bevægelse – ikke i en cirkel om kroppens akse.
- 22 e) Discen sendes af sted med et svirp i håndleddet, hvilket giver discen stabilitet i
23 luften. I eftersvinget skal håndfladen vende nedad.

24 Der introduceres **to gribeteknikker** samt (diskuteret) fordele og ulemper ved de to:

- 25 a) Pandekagegribning – det vil sige en hånd ovenpå og under discen. Denne gribete-
26 teknik er den mest sikre og anvendes hvis discen kommer mellem livet og hals-
27 regionen.
- 28 b) Almindelig gribning med enten én eller to hænder. Denne gribeteknik anvendes
29 hvis discen kommer i yderpositioner. Samtidig kan den være mere anvendelig,
30 hvis discen skal føres hurtigt videre.

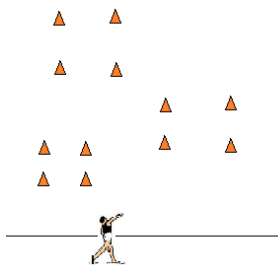
31 *Øvelse 2: Konkurrence – Hvor langt kan vi kaste?*

32 Eleverne går sammen x antal (helst to) om én discs med 8-12 meter mellem sig og
33 arbejder med de netop gennemgåede kaste- og gribeteknikker. Øvelsen kan udvides
34 på et utal af måder:

- 35 a) Som konkurrence, hvor der må trædes ét skridt tilbage for et vellykket kast, men
36 skal trædes ét skridt frem ved mislykket kast. Efter 2-3 min ”afmåles” hvilket
37 par, som er længst fra hinanden.
- 38 b) Som konkurrence hvor eleverne skal lykkedes med 20 vellykkede kast. Det er
39 tilladt at bevæge sig efter discen, dog skal kastet altid kastes fra et fastlagt sted.

40
41 Øvelse 3: Hvor præcist kan vi kaste (kommende test)

- 1 Der er opstillet tre zoner i forskellig afstand fra eleverne, som de skal forsøge at ramme.
- 2 Den ene elev er i 'marken' og den anden kaster fra en linje. Spilleren der kaster skal melde hvilken zone han går efter at ramme før der kastes.
- 3 Der kastes fem disce, hvorefter der byttes.



5
6 *Øvelse 4: Forhåndskast*

7 **Gentag øvelse 1 og 3 for forhåndskastet.**

8 Der er følgende fokuspunkter med forhåndskastet:

- 9 1) Tommelfingeren er ovenpå disc'en.
- 10 2) Pege- og langefinger er på indersiden af discens kant.
- 11 3) Albuen let bøjet
- 12 4) Svirp med håndledet.

13 **Afleveringsspil**

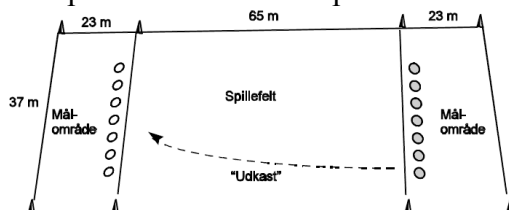
14 *Øvelse 1: Partibold*

15 Eleverne inddeles i grupper af 8-10 elever, som hver inddeles i to hold. Der spilles efter partiboldregler og 5 velykkede afleveringer giver en scoring (antallet korrigeres naturligvis alt efter niveau). Blokeres eller rammer discen jorden overgår den til det modsatte hold.



20 **Kamp**

21 Der spilles 6 mod 6 til 15 point.



22
23
24

25 **Ultimate 2 (1.id)**

26 **Opvarmning**

27 *Øvelse 1: Transporter discen*

- 28 Eleverne inddeles i grupper af tre hver med én disc og udfører følgende øvelser:
- 29 a) Gruppen skal samarbejde om at transportere discen over en givet distance. Det vil sige 'Elev 1' afleverer til 'elev 2', som afleverer til 'elev 3'. Efter afleveringen løber den pågældende elev op foran for på denne måde at kunne føre discen fremad.
 - 30 Eleverne skal holde sig på en afstand af 8-10 meter mellem hver.
 - 31
 - 32
 - 33 b) Samme øvelse blot med 10 styrke til hele holdet, hver gang discen tabes på jorden.

- 1 c) Samme som 2. nu blot som konkurrence grupperne imellem. I denne er afstanden
2 mellem eleverne valgfri. Der må selvfølgelig korrigeres for, hvis eleverne blot
3 vælger at kaste den lange, umulige aflevering for (blot) at tage 10 styrke.

4 *Øvelse 2: Kapløb om disc*

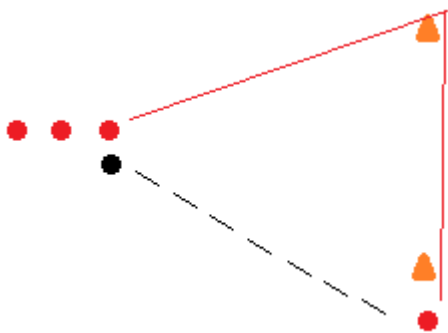
5 Eleverne står i samme rækker som i øvelsen ovenfor – dog med større afstand mellem
6 rækkerne. De to forreste elever ligger sig fladt på maven, og en tredje elev stiller sig
7 mellem de to og gør klar til at kaste discen. Kasteren råber ”nu”, hvorefter kombatan-
8 ter løber af sted. Kastet foretages 1-2 sekunder efter råbet (alt efter vejrforhold og ni-
9 veau). De to elever skal nu kæmpe om at gribe discen. (Øvelsen kan udføres som
10 konkurrence de to rækker imellem – Hvem griber flest discs?).

11

12 **Cut og teknisk præcision**

13 *Øvelse 1: Cutøvelse (kommende test)*

14 Eleverne går sammen 4 og 4. En person har en disk (sort) og resten er placeret i en
15 række og klar til at løbe (røde). Der laves cut ved kegle et, hvorefter farten sættes op.
16 Discen skal gribes ved kegle to. Fokus: 1) Acceleration efter kegle et, 2) Anvend kor-
17 rekt gribeteknik 3) Timing af kastet.



18

19 **Test:** Jeg vil senere bruge denne øvelse til at evaluere elevernes evne til at kaste præ-
20 cist, time kastet samt lave korrekt gribeteknik.

21

22 *Øvelse 2: Hanekamp (kommende test)*

23 Eleverne kan også her blive i grupperne af 6-8 personer. De stiller sig på to rækker
24 ved siden af hinanden og danner dermed 3-4 par. Den ene udvælges til angriber og
25 den anden som forsvarer. Det første par løber frem i roligt tempo. Angriberen skal
26 med cuts og temposkifte forsøge at bevæge sig fri af forsvareren (der kan sættes en
27 tidsgrænse på – eksempelvis 10 sekunder). Når han sætter sit ”angreb” ind kalder han
28 på discen, som afleveres af den næste elev, som er placeret i angrebsrækken. Forsva-
29 reren søger at forhindre en vellykket aflevering. Parrene skiftes til at agere angriber og
30 forsvarer.

31 **Test:** Senere vil jeg bruge denne øvelse til at test elevernes evne til at løbe fri i sco-
32 ringszonen samt lave præcise afleveringer.

33

34 **Ny teknik**

35 *Øvelse 1: Overhåndskast (Hammerkast)*

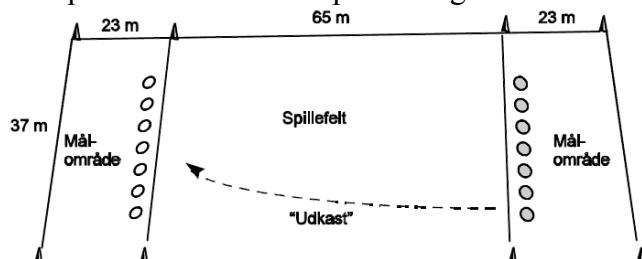
36 Eleverne øver kastet parvist.

37 *Fokus:*

- 1 a) Samme greb som forhåndskastet
- 2 b) Svirp godt igennem med håndled og fingre
- 3 c) Lille vinkel på frisbee'en
- 4 d) Minder en del om badmintoncLillyr

5 Kamp

6 Der spilles 6 mod 6 til 15 point. Reglerne kan læses i dokumentet 'Ultimate (Regler)'.



7 Ultimate 3 (1.id)

10 Opvarmning

11 Øvelse 1: Repetition af de tre kastetyper

12 Eleverne går sammen tre og tre. Når man har afleveret løber man efter discen.

- 13 - Først kastes kun baghåndskast
- 14 - Dernæst kun forhåndskast
- 15 - Slutteligt overhåndskast
- 16 - Til er det skiftevis

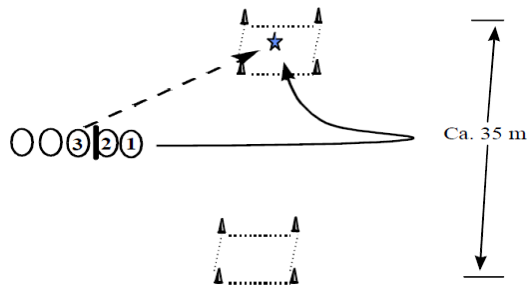
17 Øvelse 2: Fedtefadet

18 Eleverne går i grupper af mellem 6 og 9 med en disc. Ca. 2/3 af eleverne er angribere, og stiller sig i en rundkreds med en diameter på ca. 15 meter. Inde i rundkredsen stiller den sidste 1/3 af eleverne sig og er opdækkere. For angriberne gælder det om, at kaste disc'en rundt mellem sig, så præcist at modtagerne ikke behøver flytte sig efter den, og samtidig uden for opdækkernes rækkevidde. Opdækkerne må løbe og springe det bedste de har lært for at fremtvinge et dårligt kast eller en blokering. Efter et stykke tid byttes plads.
 26 Fanges discen gives der +1 i straf som summeres op til sidst i øvelsen.

27 Taktisk træning

28 Øvelse 1: Cut med pres

29 7 til 11 elever stiller sig i en række med så mange disc's som muligt. Der opstilles to målzoner, som vist på figuren nedenfor. Nummer 3 i rækken er kaster og er dækket op af nummer 2. Nummer 1 løber frem mellem de to målzoner, og laver et cut til en af målzonerne. Nummer 3 finter og udløser kast, hvorefter han vender sig om som ny opdækker. Nummer 2 løber frem og cutter - og så videre. Cuttes der til venstre skal en højrehåndskaster bruge sin baghånd, og cuttes der til højre skal han bruge sin forhånd.



1

2 *Variationer:* 1) Først uden angriber, 2) Dernæst med opdækker og 3) slutteligt
3 med forsvarsspiller som er ude i 'marken'.

4 *Øvelse 2: Bredder i spillet*

5 Eleverne inddeles i fire hold á 4 elever. Der spilles på en bane af 20 x 40 meter.
6 Der opstilles i alt fire zoner af 5 x 5 meter, så hvert hold har to zoner de kan score
7 i. To af zonerne placeres i hver ende, hvor indenfor henholdsvis det ene og det
8 andet hold skal score. De to øvrige zoner placeres enten midt for (langs siden)
9 eller nærmere hver ende af banen. Zonerne placeres, så de "inviterer" til bredde i
10 spillet. Der scores ved, at en medspiller griber en aflevering fra en medspiller in-
11 de i en af zonerne.

12

13 Kamp

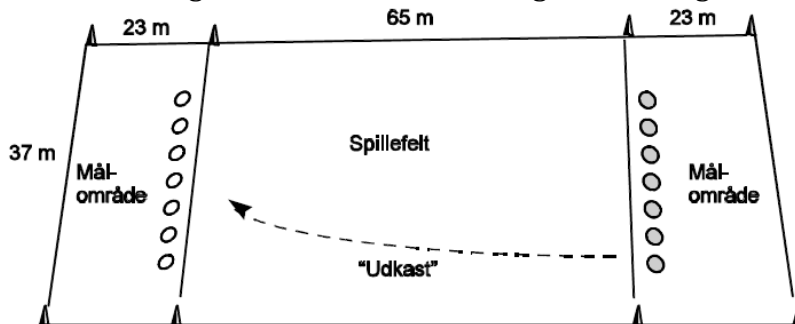
14 *Øvelse 1*

15 Der spilles kamp, hvor der er opstillet to mindre zoner (i bredden af banen) i den
16 normale scoringszone. Der gives to point, hvis discen gribes her.

17 *Øvelse 2:*

18 Der spilles almindelig kamp.

19 *Senere:* Scoring ved overhånds- eller baghåndskast giver +2 point.



20

21

22

23

23 Ultimate 4 (1.id)

24

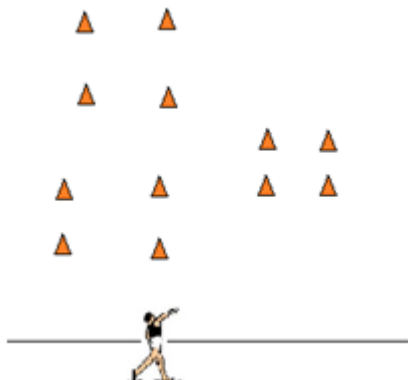
25 Opvarmning (10.20-10.25)

- 26 • Eleverne løber og afleverer til hinanden over korte afstande (forhånd og bag-
27 hånd).

28 Test 1: Zoneafleveringer (10.25-10.40)

29 Der laves en test fra første blok. Der er fire elever placeret ved hver zone.

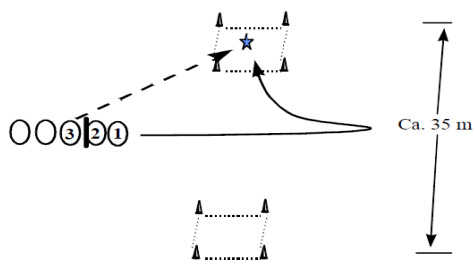
- 1 Der er opstillet tre zoner i forskellig afstand fra eleverne, som de skal forsøge at ramme. Den ene elev er i 'marken' og den anden kaster fra en linje. Spilleren der kaster skal melde hvilken zone han går efter at ramme før der kastes.
- 2
- 3
- 4 Der kastes fem disce, hvorefter der byttes.



5
6

7 **Test 2: Cut med pres (10.40-10.55)**

- 8 5 elever stiller sig i en række med så mange disc's som muligt. Der opstilles to
- 9 målzoner, som vist på figuren nedenfor. Nummer 3 i rækken er kaster og er
- 10 dækket op af nummer 2. Nummer 1 løber frem mellem de to målzoner, og laver
- 11 et cut til en af målzonerne. Nummer 3 finter og udløser kast, hvorefter han ven-
- 12 der sig om som ny opdækker. Nummer 2 løber frem og cutter - og så videre. Ele-
- 13 ven bestemmer selv, hvordan denne kaster.



14
15
16

17 **Test 3: Hanekamp (10.55-11.15)**

- 18 Eleverne kan også her blive i grupperne af 5 personer. De stiller sig på to rækker
- 19 ved siden af hinanden og danner dermed 2 par (én elev bruges som kaster). Den
- 20 ene udvælges til angriber og den anden som forsvarer. Det første par løber frem i
- 21 roligt tempo. Angriberen skal med cuts og temposkifte forsøge at bevæge sig fri
- 22 af forsvareren (der kan sættes en tidsgrænse på – eksempelvis 10 sekunder). Når
- 23 han sætter sit "angreb" ind kalder han på discen, som afleveres af kasteren. For-
- 24 svareren søger at forhindre en vellykket aflevering. Når begge par har været
- 25 igennem to gange som angriber og forsvarer (dvs. fire gange) skiftes kaster.

26

27 **Kamp (11.15-11.35)**

28
29
30

1 **Bilag 11 - Underviserens evalueringsskema til**
 2 **forløbstesten**

3
 4
 5
 6
 7

Følgende bilag 10 præsenterer det skema som underviseren anvendte til forløbstesten. Dette er således det evalueringsskema som underviseren herved anvender i sin evaluering af eleven og senere i karaktergivningen.

	Test 1 Afleverings- teknik	Test 1 Gribe- teknik	Test 2 Tek- nik og ti- min- g	Test 3 Cut og løbevil- lighed	Test 3 Kaste- teknik og valg	Kamp Generelt (fx spil- forståel- se)	Sam- let karak- rak- ter
Alex							
An- ne							
Cille							
Fad ma							
Jep- pe							
Jane							
Lilly							
Lone B							
Lone S							

	Test 1 Afleverings- teknik	Test 1 Gribe- teknik	Test 2 Tek- nik og ti- min- g	Test 3 Cut og løbevil- lighed	Test 3 Kaste- teknik og valg	Kamp Generelt (fx spil- forståel- se)	Sam- let karak- rak- ter
Mad s							
Ma- rie							
Mor- ten							
Mille							
Nan na							
Ole							
Si- gurd							
San- ne							

1
2
3
4
5
6
7
8
9

1

2

3

4 **Bilag 12 – Videoklips til interviews med elever**

5

6 *Følgende bilag 12 præsenterer de videoklip der blev valgt ud til interviewene med*
7 *eleverne. Forinden det enkelte udvalgte klip, havde vi valgt flere forskellige situatio-*
8 *ner ud, for til sidst at skære ned til ét enkelt som vi mente var bedst til at anvende i*
9 *interviewet, for således at spørge ind til de tegn der var på motivation.*

10

11 **Alex 1i**

12 (P4) 54:29-55:05. *Virker meget begejstret for at skulle spille kamp*

13

14 **Anne 1d**

15 (D2) 30:30-31:40. *Starter med at kaste dårligt kast, tager kontakt til Kasper, får feed-*
16 *back og øver sig på egen hånd*

17

18 **Cille 1d**

19 (P4) 21:09-22:22 *Kasper vil se Cille. Står lige bagved*

20

21 **Fadma 1d**

22 (P1) 14:15-15:15 *Får feedback af Kasper. (Hun får feedback i lang tid efter)*

23

24 **Jeppé 1i**

25 (P2) 04:00-04:20. *Jubler over sejr i opvarmings- "konkurrence", kalder på Kasper og*
26 *giver highfive.*

27

28 **Jane 1d**

29 (P1)14:00-14:15 *Feedback fra Kasper*

30

31 **Sigurd 1i**

32 (P3) 13:00-13:10 *Kasper beder Sigurd om at kaste hammerkast og lykkes*

33

34 **Sanne 1d**

35 (P4) 00:50-01:10 *Inden timen står Sanne og kaster med Anne. (brobyg til de andre)*

36

37 **Lilly 1i**

38 (P2) 24:30-24:45. *Lea kaster et godt kast og får ros af Kasper, derefter kaster hun*
39 *dårligt og ærgrer sig.*

40

41 **Lone B 1i**

42 (P2) 37:42-37:50. *Efter godt kast jubler Lone og siger: "godt du så det" til Kasper.*

43

44 **Lone S 1d**

45 (P1)23:45- 24:00. *Retter øvelse og Kasper giver hende ret. (autonomi?)*

- 1 (P4) 36:25-36:35 ”Den så han godt” efter et godt kast.
2
3 **Mads 1i**
4 (P4) 09:20-09:35 Mads spørger om de får karakterer i deres kast
5
6 **Marie P1d**
7 (P1) 54:45-55:00. Sidder ude og deltager ikke i ultimate-kamp
8
9
10 **Morten 1d**
11 (P2) 50:00- 50:15. Morten tager en lang løbetur og scorer, men fejre det ikke.
12
13 **Mille 1i**
14 (D3) 24:30-25:20 Kasper siger orange ikke løber nok. Mille giver den gas derefter.
15
16 **Nanna 1d**
17 (P4) 03:30-03:40 Nanna reagerer på at skal have tests (negativt)
18
19 **Ole 1i**
20 (D2) 47:00- 47:23 Ole tager initiativ og kaster discen til start.
21