

Idræt i Gymnasieskolen

Synlig Læring og Motivation Hos Drenge og Piger

Kandidatspeciale i Idræt
School of Medicin and Health, Aalborg University

Udarbejdet af

*Martin Mølholm
Rasmus Hansen*

Vejleder

Oline Bjørkelund

Anslag med mellemrum: 190.840 *Rapportens indhold er frit tilgængeligt, men offentliggørelse (med kildeangivelse) må kun ske efter aftale med forfatterne.*

Resumé

Baggrund: Idrætsfaget bliver i folkeskolen og gymnasieskolen nedprioriteret af eleverne sammenlignet med andre fag, hvilket kommer til udtryk ved højere fraværsprocenter i idrætsundervisningen. Mette Munk og Jesper von Seelen (2012) har undersøgt, hvorfor det forholder sig sådan. Deres resultater peger på, at eleverne ikke kan se et tydeligt formål med undervisningen. Vi ønsker derfor at undersøge hvorledes implementering af John Hatties (2014) teori om synlig læring, påvirker gymnasieelevers motivation i en idrætsundervisning. Netop Hatties teori er valgt, da den fokuserer på at synliggøre undervisningens formål samt vejen derhen. Frydendahl Nielsen et. al. (2011) har desuden lavet en undersøgelse af elever fra Rysensteen Gymnasium, for at belyse unges syn på idræt, bevægelse og sundhed i gymnasieskolen. Denne undersøgelse viser, at drenge foretrækker at være sammen med andre drenge, mens piger foretrækker at kønnene blandes. På baggrund af dette, ønsker vi at undersøge forskelle i drenge og pigers motivation, både når de er blandet og delt op efter køn.

Formål: Specialets formål er at belyse hvilke faktorer, der påvirker drenge og pigers motivation (autonomi, kompetencer og tilhørsforhold) i idrætsundervisningen for fremadrettet at kunne planlægge og derigennem motivere eleverne på bedst mulig vis, ved blandt andet at fordre internaliseringsprocessen hos den enkelte elev.

Metode: Undersøgelsen foretages på et idrætshold fra Aalborg Handelsskole. Selve undervisningsaktiviteten er volleyball, hvilket er valgt på baggrund af skolens årsplan for idrætsaktiviteter. Drengene og pigerne undervises sammen i første undervisning og hver for sig i anden undervisning.

Indsamling af empiri foregår ved hjælp af semistrukturerede fokusgruppeinterview med grupper af fire drenge og fire piger. Som sekundær metode anvendes observation og videoobservation til indsamling af empiri.

Resultater og konklusion: På baggrund af den indsamlede data, fremgår et billede af, at drengene føler sig mere motiverede når eleverne er delt op efter køn. Pigerne giver derimod udtryk for en højere overordnet motivation når kønnene er blandede. Drengenes følelse af motivation skinner tydeligst igennem i forbindelse med konkurrenceelementer, hvorimod pigerne er mest motiverede for at arbejde med individuelle færdigheder i grupper med tre elever. En væsentlig fejkilde består i, at der ikke er lige mange drenge og piger i den

undersøgte gymnasieklasse, hvilket har indflydelse på aktiviteterne i anden undervisning, hvor eleverne er delt op efter køn.

Emneord: Motivation, Self-Determination Theory (SDT), autonomi, kompetence, tilhørsforhold, feedback.

Abstract

Background: In elementary school and high school, students are downsizing physical education (PE) compared to other courses, which is illustrated by the higher rates of absenteeism in PE. Mette Munk and Jesper von Seelen (2012) have examined the phenomenon. Their results suggest that students cannot see a clear purpose with their PE classes. For that reason, we want to examine how the implementation of the visible learning theory, by John Hattie (2014), will effect high school students' motivation in PE. The theory by Hattie is chosen, as it focuses on highlighting the lecture purpose. Furthermore, the study by Frydendahl Nielsen et al. (2011), which examined students from Rysensteen Gymnasium to illustrate young people's perspective on PE, physical activity and health in the Danish high school, showed that boys preferred having PE in collaboration with other boys, while girls preferred when they were mixed with the boys. As a result of this, we wish to examine the differences in either gender's motivation, as they are working together and divided.

Purpose: The purpose of this Master thesis is to highlight what factors effect the motivation (autonomy, competence, relatedness) of boys and girls during PE, to create an optimal educational and motivating environment for future purposes.

Method: The research examines a PE class from Aalborg Handelsskole. As a result of the annual activity plan, volleyball was chosen as the given activity for the two lectures. In the first lecture, boys and girls are working together in groups. In the second lecture, they are divided. The data collection is gathered by semi-structured focus group interviews with participants of groups of either four girls or boys. As a secondary method, observations and video-observations are also used to gather empirical data.

Results and conclusion: The boys are more motivated by the gender division. In contrast, the girls express a higher feeling of motivation when the two groups are mixed. The boys express highest motivational sensation when they are partitioning in exercises with elements of competition, whereas the girls are more motivated by smaller group sessions with focus on the development of individual skills.

Keywords: Motivation, Self-Determination Theory (SDT), autonomy, competence, relatedness, feedback.

Forord

Projektet er skrevet i perioden fra d. 1 september 2015 til d. 4. januar 2016. Projektet er et kandidatspeciale og er udarbejdet på 3. Semester af kandidatuddannelsen i Idræt, under School of Medicine and Health på Aalborg Universitet. Projektets primære tema omhandler motivation i gymnasieskolen, og er udarbejdet i samarbejde med et idrætshold fra Aalborg Handelsgymnasium, Turøgade. Vi ønsker at takke underviseren og de deltagende elever for deres deltagelse i undersøgelsen.

Derudover vil vi gerne takke vores vejleder, Oline Bjørkelund, for konstruktiv vejledning i hele projektperioden.

God læselyst!

Indholdsfortegnelse

1. Problemanalyse.....	3
1.1 Afgrænsning.....	7
1.2 Problemformulering.....	8
1.3 Hypoteser.....	8
2. Teori.....	9
2.1 Synlig læring.....	9
2.2 Læring og mål.....	10
2.3 Synlig læring og motivation.....	11
2.4 Synlig læring og feedback.....	11
2.5 Maslows behovsteori.....	13
2.6 Self-Determination Theory.....	15
2.6.1 Anbefalinger til fordring af SDT i idrætsundervisning.....	19
2.7 Situeret læring.....	20
2.8 Læring og køn.....	22
2.9 Videnskabsteori.....	24
2.9.1 Fænomenologi og hermeneutisk fænomenologi.....	24
3. Metode.....	26
3.1 Interviewundersøgelsens struktur.....	26
3.1.1 Tematisering.....	26
3.1.2 Design.....	26
3.1.3 Interview.....	29
3.1.4 Transskription.....	30
3.1.5 Analyse.....	31
3.2 Observation.....	32
3.2.1 Den observerende deltager.....	32
3.2.2 Videoobservation.....	33
3.3 Undervisningsplanlægning.....	34
4. Analyse.....	36
4.1 Første undervisning (drengene).....	37
4.2 Første undervisning (piger).....	49
4.3 Anden undervisning (drengene).....	60
4.4 Anden undervisning (piger).....	68
5. Konklusion.....	80

6. Metodediskussion83
7. Referencer86

1. Problemanalyse

I dette afsnit belyses de problemstillinger, som ligger til grund for nærværende undersøgelse. Der vil i kapitlet være fokus på idrætsfagets aktuelle tilstand samt de relevante teoretiske retninger og deres relation til undersøgelsens helhed.

Nutidens idrætsfag i folkeskolen og gymnasieskolen

Sundhedsstyrelsen (2011) dokumenterer i deres seneste rapport omhandlende fysisk aktivitet og forebyggelse og behandling, at fysisk aktivitet har en forebyggende effekt på livsstilssygdomme såsom hjerte-kar-sygdomme, diabetes, overvægt og nogle former for kræft. Der hersker derfor ingen tvivl om rationaliteten bag fysisk aktivitet og dennes relevans for unges uddannelsesmæssige og personlige udvikling. Sundhedsstyrelsen udgav i 2010 en rapport over 11-15 åriges livsstils- og sundhedsvaner fra 1997-2008. Rapporten tegner et klart billede af, at unge bliver mindre fysisk aktive i perioden fra 11-15 års alderen, hvilket gælder både for drenge og piger (Sundhedsstyrelsen, 2010). Ligeledes tegner rapporten et klart billede af, at der er en sammenhæng mellem unges inaktive interesser, såsom tid foran computeren, fjernsynet, Play Station og unges fysiske aktivitet. Sundhedsstyrelsen (2010, s. 46) illustrerer tendensen med en model, der viser sammenhængen mellem de unges fysiske inaktivitet og deres forbrug af fjernsyn og lignende medier. Der er ingen grund til at tro, at unges interesser for de nye teknologier er mindsket siden rapportens udgivelse i 2010, da nye spillekonsoller, mobiltelefoner og computere konstant fortsætter sin udvikling. Som idrætsundervisere interesserer vi os for, at de unge skal have skabt en bevidsthed om sundhed og sport som de kan overføre til deres fritid. Vi mener, at idrætsundervisningen er et vigtigt redskab til at motivere de unge til at føre en aktiv livsstil og ikke blive opslugt af alle de andre fristelser, som er nævnt ovenfor.

Hvis blikket rettes mod gymnasieskolens idrætstimer, ses der i bekendtgørelsen for Idræt (Undervisningsministeriet, 2016), præcist defineret områder eleverne skal undervises i og hvor lang tid, der er til rådighed for at opnå dette. Her har underviseren et ansvar for at påvirke eleverne i en positiv retning, i forhold til deres viden, engagement og motivation for de aktiviteter de konfronteres med. Det kan betegnes som en nødvendighed, at der optimeres, hvor der optimeres kan for at øge unges motivation for at deltage i fysiske aktiviteter.

Det er dokumenteret at idrætsfaget, både i folkeskolen og gymnasiet, opfattes forskelligt af eleverne. I 2004 undersøgte Danmarks Evalueringsinstitut idrætsfaget i den danske folkeskole og gymnasieskole. Her viste det sig, at idrætsfaget i markant grad blev karakteriseret som et pausefag, hvilket resulterede i højere fraværsprocenter sammenlignet med andre fag (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004). I 2011 udgav Mette Munk og Jesper Von Seelen, fra de nationale videnscenter Kosmos, en rapport, der belyste idrætsfagets daværende status i folkeskolens udgangsfase (7-9 klasse). I 2011 var elevernes fraværsrater i idrætsfaget ligeledes høje og ikke faldende siden Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse syv år tidligere (Munk & Von Seelen, 2012). I Munk og Von Seelens rapport havde flere elever givet deres besyv med til, hvorfor idrætsfaget, af nogle elever, nedprioriteres sammenlignet med andre fag. Elevernes svar kredsede omkring idrætsfagets relevans for deres uddannelse sammenlignet med andre fag, og at idrætsfaget ikke stiller de samme krav i form af eksamener og lignende.

"Dansk og sådan noget, når man kommer der, så ved man, ok, jeg får karakterer for det her, jeg skal op i det, nu når vi går i 9.klasse, men idræt, det er jo bare, det er nærmest bare sådan leg. Det er ikke rigtigt, men sådan tager folk det". (Elev)
(Munk & Von Seelen, s. 71)

En elev pointerer ligeledes selve læringsdelen som årsag til, hvorfor idrætsfaget nedprioriteres:

"Man skal sådan set ikke rigtig bruge det til noget. Dansk, det er jo noget nyt du lærer. I idræt er det løbe, fodbold, ind i bad. Det er jo ikke et fag, som alle andre, så det er lidt lige meget. Jeg lærer ikke noget af det, altså". (Elev)
(Munk & Von Seelen, s. 71).

Selvom dette blot er udtalelser fra enkelte individer, rejser det alligevel spørgsmål omkring idrætsfagets nutidige status i folke- og gymnasieskolen. Det kan argumenteres at folke- og gymnasieskolen er forskellige institutioner, og at der stilles forskellige krav til elevernes viden og kunnen inden for idræt i henholdsvis folke- og gymnasieskolen. Hvis der allerede i folkeskolen stilles spørgsmål, fra elevernes side, til meningen med idrætsfaget, kan det argumenteres, at der er en risiko for at eleverne tager denne indstilling med videre til gymnasieskolen, hvor det samme mønster gentages.

Drenge og pigers syn på idrætsfaget

Der er evidens for, at drenge og piger opfatter undervisningen på forskellig vis (Hutters, Lykke Nielsen, & Görlich, 2013). Idrætsundervisningen ønskes fra underviserens side forberedt således, at alle elever bliver aktiveret og får flyttet deres faglige kompetencer omkring teori og praksis. Et af værktøjerne, der kan bruges til dette, er niveaudifferentiering. I idrætsfaget samt andre fag er dette en udfordring for underviseren, både fordi der er et ønske om et højt aktivitetsniveau i undervisningen, men også fordi det er tidskrævende at skulle inddele eleverne efter passende niveau i hver enkelt aktivitet. En måde at inddele eleverne på er ved at kønsopdele drenge og piger og praktisere særskilt undervisning med grupperne, hvis rammerne tillader det. Dette kan gøres i håb om, at niveauet dermed passer flest elever bedst. Spørgsmålet er, om dette er den bedste løsning.

Flere undersøgelser foretaget i vesten, heriblandt Norge, Spanien, Tyskland, Storbritannien, USA og Frankrig, viser et billede af kønnenes ulighed i fysisk aktivitet. Piger og kvinder er generelt mindre deltagende i fysisk aktivitet sammenlignet med drenge og mænd (Fredricks & Eccles, 2002) (Hartmann-Tews & Pfister, 2003). Det er ligeledes dokumenteret, at pigerne træner mindre i de aktiviteter, hvor kønnene ellers er ligeligt repræsenteret (Hartmann-Tews & Pfister, 2003). Selvom der i disse undersøgelser lader til at være en forskel på mænd og kvinder, er det vigtigt at påpege, at undersøgelserne er foretaget i nationer, som alle er forskellige fra Danmark i forhold til enten kultur, skolestruktur, religion samt andre væsentlige faktorer. Derfor fremhæves Laub og Pilgaard (2013) som har foretaget en undersøgelse på den danske befolkning i 2011. Deres undersøgelse belyser børn og voksnes motionsvaner og viser i korte træk, at begge køn er ligeligt repræsenteret i dansk motion og sport. Til gengæld kunne det også ses, at kønnene dyrker forskellig motion og sport, hvilket kan stille spørgsmål ved, om drenge og piger, mænd og kvinder motiveres af de samme aktiviteter. Det findes derfor interessant at undersøge, hvordan kønnene arbejder sammen og hver for sig, når de udsættes for den samme aktivitet.

I forbindelse med ovenstående findes det ligeledes interessant, at drenge og piger opfatter sportsaktiviteter forskelligt. Flere undersøgelser, udover Laub og Pilgaard (2013), har dokumenteret, at drenge og piger, mænd og kvinder, i store træk, dyrker forskellige sportsgrene (Fasting, 2003) (Klomsten, Skaalvik, & Espnes, 2004). Dette kan betyde, at drenge og piger i de danske uddannelsesinstitutioner har forskellig interesse og motivation for den undervisning de møder i idrætsfaget, grundet de forskellige aktiviteter der undervises i.

Institut for Idræt på Københavns Universitet, udgav i 2011 en kvantitativ undersøgelse af 469 elever fra Rysensteen Gymnasium i København. Undersøgelsen havde til formål at belyse unges syn på idræt, bevægelse og sundhed i gymnasieskolen (Frydendal Nielsen et. al., 2011). Undersøgelsen viste, at drengene i højere grad foretrækker at dyrke idræt med andre drenge end at dyrke idræt med piger, hvorimod at pigerne foretrækker at blande begge køn i undervisningen (Frydendal Nielsen et. al., 2011, s. 41). Dette rejser spørgsmål om, hvorvidt begge køns motivation er optimal, når de undervises sammen, da det kan tyde på, at kønnene har modstridende ønsker til, hvordan undervisningen struktureres. Det findes interessant at diskutere, hvorfor drenge og piger er forskellige i denne sammenhæng.

Synlig læring i folke- og gymnasieskolen

Rundt omkring i verden, og ikke mindst i Danmark, gøres en stor indsats for at motivere skoleelever på forskellige niveauer, ved blandt andet at effektivisere elevernes indlæring. John Hattie, professor og leder af Melbourne Education Research Institute på University of Melbourne, Australien betragtes som en anerkendt professor indenfor netop dette område. Hattie (2009) har udarbejdet en af de største og mest omfattende undersøgelser omhandlende faktorer, der påvirker elevers læring og motivation. Undersøgelsen omfatter 800 metaanalyser af 80 millioner elevers målopnåelse (Hattie, 2009). De vigtigste identificerede faktorer, der har størst indvirkning på eleverne samt indholdet af synlig læring som teori, vil blive beskrevet i afsnit 2.1 Synlig læring.

I Danmark er Hatties forskning, omhandlende synlig læring, blevet modtaget positivt, og den anvendes aktivt i undervisningen. I en rapport fra Undervisningsministeriet forklares det, hvordan underviserne har brugt mål og evaluering som værktøj til at styrke kvaliteten i folkeskoleundervisningen, hvilket er gjort med inspiration fra Hatties undersøgelser (Undervisningsministeriet, 2014, s. 4-5). Efterfølgende har synlig læring også spredt sig til gymnasieskolen, hvor nogle skoler implementerer synlig læring i undervisningen. På Silkeborg Gymnasium er dele af undervisningen blevet optimeret ved hjælp af synlig læring, forklarer vicerektor Tina Riis Mikkelsen (Danske Gymnasier, 2015).

Inkluderingen af synlig læring i gymnasieskolen sker på baggrund af regeringens udspil i December 2014, *Gymnasier til fremtiden – parat til at læse videre*, som blev skabt for at optimere gymnasieskolens uddannelse på flere områder. Nogle af disse områder involverer

underviser-til-elev feedback, samt optimeringen af for eksempel underviserens opgaveretning, hvilket blandt andet skyldes den massive elevtilgang i gymnasieskolen (Undervisningsministeriet, 2015). Dette regeringsudspil lægger op til brugen af synlig læring, blandt andet grundet elementerne feedback og målstyring (Svejgaard Pors, 2015), hvorfor undervisningsplanlægningen i dette projekt er inspireret af Hatties teori om synlig læring.

Self-Determination Theory (SDT)

Tidligere i kapitlet nævnes det, at idrætsfaget har betydning for at hjælpe med at definere unge danskeres sundhed. Folke- og gymnasieskoleelevernes faldende aktivitetsniveau er kritisk i forhold til, at de unge skal leve op til anbefalingerne fra Sundhedsstyrelsen. Dette har allerede skabt interesse hos flere forskere for at undersøge elevernes motivation for deltagelse i idræt. Flere undersøgelser har gjort brug af Self-Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 2000), som er en af de mest brugte teoretiske rammer for at undersøge motivation i idræt (Ntoumanis & Standage, 2009). Motivation opnås ifølge SDT ved, at de tre psykologiske behov; autonomi, kompetence og tilhørsforhold, er til stede hos en elev (Deci & Ryan, 2000). Nærværende undersøgelse finder disse tre faktorer relevante for at undersøge motivation, hvorfor SDT vil danne projektets teoretiske ramme. SDT og de tre psykologiske behov beskrives yderligere i afsnit 2.6 Self-Determination Theory.

For at øge motivationen hos de deltagende elever, anvendes synlig læring som den grundlæggende teori. Yderligere inddrages Latham og Lockes (2006) målsætningsteori, for at kunne vurdere om undervisningens mål er passende, realistiske og tydelige for eleverne. På denne måde sikres det, at eleverne kan opnå en følelse af kompetence, som ifølge SDT er et af de psykologiske behov, der kobles til elevens motivation.

1.1 Afgrænsning

Formålet med dette projekt er, at undersøge hvilke uligheder der er mellem drenge og pigers motivation i idrætsundervisningen. Forsøgsgruppen i projektet består af elever fra anden og tredje årgang på Aalborg Handelsgymnasium i Turøgade. I tilrettelæggelsen af undervisningen har projektgruppen inddraget overvejelser omkring hvilke didaktiske instrumenter, der skal anvendes. Projektgruppen anvender i dette projekt primært en deduktiv undervisningsmetode. Der har yderligere været brug af den induktive undervisningsmetode til enkelte øvelser. Den progressive delmetode bruges for at skabe en

forståelse omkring selve aktiviteten. Det ønskes undersøgt, hvorledes implementeringen af feedback, medbestemmelse og synlige, udfordrende samt realistiske mål påvirker elevernes motivation.

Motivation er defineret på forskellige måder, og SDT er blot én af metoderne, hvorved motivation kan analyseres. SDT af Deci og Ryan (2000) er valgt, idet den omhandler flere væsentlige aspekter som projektgruppen finder relevante, såsom indre og ydre motivation, samt de tre psykologiske behov; autonomi, kompetence og tilhørsforhold.

1.2 Problemformulering

"Hvordan påvirkes autonomi, kompetence og tilhørsforhold hos henholdsvis mandlige og kvindelige elever på et handelsgymnasium i Aalborg, ved praktisk anvendelse af John Hatties teori om synlig læring i to idrætsundervisninger med volleyball som aktivitet, hvor kønnene er samlet i den første undervisning og delt op i den anden undervisning?"

1.3 Hypoteser

- *Hvis eleverne deles op i køn, forventes det at nogle piger føler sig mindre motiverede, da de hellere vil blandes med drengene.*
- *Drengene forventes omvendt at føle sig mere motiverede af at blive delt op i køn.*

2. Teori

2.1 Synlig læring

Dette afsnit har til formål at afdække John Hatties (2014) teori om synlig læring, da det er Hatties teori, der ligger til grund for undervisningsdesignet i dette projekt. I afsnittet argumenteres for, hvorfor Hatties teori er relevant i dette projekt, og hvordan den kan kobles til motivation set ud fra parametrene autonomi, kompetence og tilhørsforhold, som udgør de psykologiske behov fra SDT. På baggrund af de nævnte psykologiske behov fokuseres der på elementerne; synlige mål og feedback i Hatties teori, da disse elementer kan påvirke elevernes motivation direkte.

I problemanalysen tog projektgruppen udgangspunkt i Hatties arbejde med mere end 800 metaanalyser, som omhandler elevers opnåelse af mål. Hatties arbejde er interessant i forhold til dette projekt, da han undersøger, hvorledes elevers præstation fremmes. Hattie anbefaler at arbejde med tydelige mål samt feedback for at optimere elevers præstation (Hattie, 2014). Anbefalingen om at opsætte tydelige mål, kan knyttes til Latham og Lockes (2006) målsætningsteori, som ud over tydelige mål også omfatter udfordrende, men realistiske mål. Ved at anvende specifikke, udfordrende mål, som er realistiske at opnå, kan elevernes følelse af kompetence, som er et af de tre psykologiske behov i SDT, fremmes, såfremt de når målene. Hatties (2014) studie fokuserer desuden på, hvordan processen mod opnåelse af mål forbedres ved brug af specifikke mål og feedback. I forlængelse af dette beskriver Latham og Locke (2006), hvordan elevers motivation fremmes, hvis de får medbestemmelse på processen mod målene, hvilket kan kobles til det psykologiske behov autonomi. Feedback-elementet i synlig læring kan desuden knyttes til elementet tilhørsforhold, da eleverne igennem underviser-elev feedback og makkerfeedback, aktivt interagerer med omgivelserne. Koblingen mellem synlig læring og motivation beskrives yderligere i afsnit 2.3 Synlig læring og motivation.

Synlig læring finder sted når både underviser og elev forsøger at blive bevidste om, hvor og hvornår det fastsatte mål er nået. Synlig læring opnås når; der er en bevidst praksis, hvori eleven søger at mestre de ønskede mål; når elev og underviser aktivt deltager i læringsaktiviteterne; og når feedback i stor udstrækning bliver givet og søgt. Det er desuden vigtigt at underviseren forsøger at se læring gennem elevernes øjne, og eleverne skal se undervisningen som et springbræt til videre læring (Hattie, 2014).

2.2 Læring og mål

Ifølge Hattie (2014) er læring noget der sker i hovedet, og det er underviserens mål at bidrage til at gøre denne læring synlig for eleverne. Hattie argumenterer for, at der ikke findes nogen enkelt måde at lære på eller et enkelt sæt forståelser til at afkode læringsprocesserne. For at der kan forekomme læring, er det en nødvendig forudsætning at et individ skal opleve en form for uligevægt. Med det mener Hattie, at individet erkender at det befinder sig ét sted og gerne vil nå frem til et andet sted (2014). Dette ønske om forbedring hos individet kan knyttes til elementet kompetence fra SDT, såfremt individet når det mål, som ønskes opfyldt. Ifølge SDT er kompetence en af de tre psykologiske behov, som skal være til stede for at et individ føler sig indre motiveret (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Når denne erkendelse af uligevægt forekommer, har de fleste brug for hjælp fra andre eller fra ressourcer af en eller anden art. I relation til en underviser, vil denne typisk have tilegnet sig noget viden, som kan gives videre til det individ, som ønsker at flytte sig. Der kan desuden søges hjælp hos andre elever, hvis disse har tilegnet sig viden inden for det område der arbejdes med. Der findes forskellige strategier, som underviseren kan anvende for at hjælpe elever med at nå målet. Hattie argumenterer, at den afgørende forudsætning for at der forekommer forbedring af elevers læring er, at underviseren ser denne læring gennem elevernes øjne (2014). Der tages i dette projekt udgangspunkt i, at elevernes læring er bedst når de psykologiske behov; autonomi, kompetence og tilhørsforhold, opfyldes, og eleverne dermed er motiverede for at nå målet. Synlig læring omhandler synliggørelse af, hvad målet med læringen er og hvordan eleven når frem til dette mål.

For at kunne koble Hatties teori om tydeliggørelse af mål til SDT, er det nødvendigt at kigge på, hvad der motiverer individer, når det gælder målsætning. Det findes relevant at bruge Latham og Lockes målsætningsteori som bindeled, da det er en procesorienteret motivationsteori til opnåelse af mål (Hein, 2009). Grundtanken i målsætningsteorien er, at hvis et individ har den fornødne viden og kompetence, er der et lineært forhold mellem den grad af målsværhed individet er villig til at forpligte sig til at nå, og individets arbejdspræstation (Latham & Locke, 2006). Latham og Locke siger desuden, at ikke kun individets præstation forbedres ved fastsættelse af realistiske mål, men også individets motivation og selvtilfredshed øges (Hein, 2009). Latham og Lockes målsætningsteori siger desuden, at individets engagement øges, såfremt individet involveres i

fastsætningen af mål (Latham & Locke, 1979). Elevernes følelse af autonomi, som er en del af SDT, kan altså påvirkes ved at involvere eleverne i fastsætningen af mål, samt processen mod at nå målet. Slutteligt omhandler målsætningsteorien, ligesom teorien om synlig læring, hvordan feedback kan have indflydelse på individets præstation og motivation. Hvis individet skal være motiveret for at nå sit mål, i dette tilfælde opnå læring, skal underviseren eller andre individer give den nødvendige feedback. Dette gøres for at eleven hele tiden er bevidst om, hvor i processen mod målet denne er (Hein, 2009). På baggrund af ovenstående mener vi, at der kan laves en relevant kobling mellem elementerne i Hatties teori om synlig læring til de tre psykologiske behov i SDT, som skal opfyldes for at eleverne opnår indre motivation.

2.3 Synlig læring og motivation

Synlig læring fokuserer på klare og eksplicitte mål i undervisningen og det er derfor, ifølge Hattie (2014), vigtigt med en målstyret undervisning. Hattie beskriver målstyret undervisning som bestående af to dele: at være tydelig i forhold til hvad eleverne skal lære i løbet af en lektion (læringsmål), og at have en metode til at vide om den ønskede læring er opnået (kriterierne for målopfyldelse). Målstyret undervisning forudsætter derfor, at underviseren har en klar hensigt med lektionen og at eleverne er klar over hvilken hensigt underviseren har. Tydelighed er essentiel for at kunne føre eleverne hen imod læringsmålet og gennem forløbet kunne vurdere alle elevers fremskridt. Tydelige læringsmål kan også bidrage til større tillid mellem elev og underviser, så begge parter dermed bliver mere engagerede i opgaven og fokuserede på at bevæge sig hen imod målet (Hattie, 2014). Essensen ved målstyret undervisning er at engagere eleverne i processen mod målet.

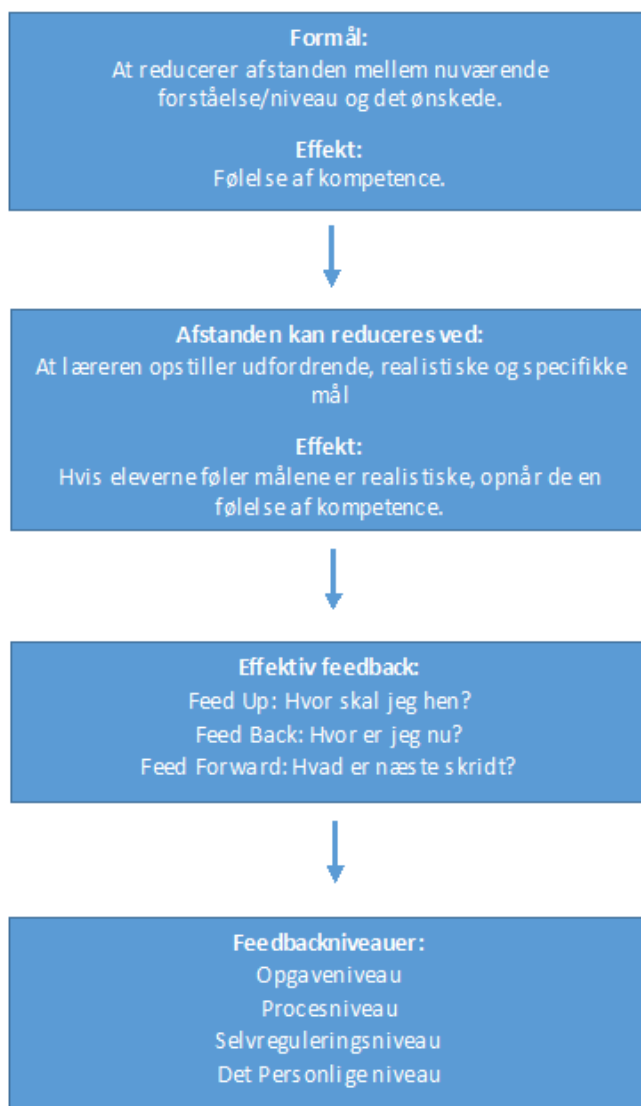
2.4 Synlig læring og feedback

Brugen af synlige og specifikke mål kan hjælpe med at fastholde elevens og undervisernes fokus, og har en positiv indvirkning på underviserens feedback, så den bliver mere præcis i forhold til elevens læringsproces mod målet. Den feedback som underviseren modtager fra eleverne er med til at understøtte synligheden af elevernes læring. Ifølge Hattie er det også vigtigt, at der er en naturlig progression i sværhedsgraden af opgaver og mål, så eleverne konstant udfordres, hvilket er med til at øge elevernes indsats og læringsudbytte (Hattie, 2014).

I udarbejdelsen af undervisningen er feedback ud fra Hatties feedbackmodel (Pedersen, 2013)

forsøgt implementeret. Dette er gjort for at hjælpe eleverne i processen mod at nå de opstillede mål, og dermed give eleverne en følelse af kompetence. Feedback skal desuden involvere eleverne aktivt i relation til underviser og medelever, hvilket har til formål at give eleverne en følelse af tilhørsforhold. Ved at eleverne giver feedback til hinanden, skal de løbende forhandle indbyrdes om, hvilken vej mod målet der er den optimale for dem. Denne indbyrdes forhandling har til hensigt at give eleverne en følelse af autonomi. Desuden skulle det gerne give nogle elever en følelse af kompetence, da de måske har mere viden end andre elever, og dermed kan videregive denne.

Nedenfor ses en redigeret version af feedbackmodellen med de elementer, som findes relevante for dette projekt:



Model 1: Redigeret version af feedbackmodellen

Feed Up knytter sig til målet for læreprocessen og giver eleven en retning for sin læring. Hvis målet er realistisk i forhold til elevernes aktuelle niveau, vil eleverne ifølge målsætningsteorien føle sig motiverede. Desuden vil eleverne ved opnåelse af målene opnå en følelse af kompetence, som er en af de tre elementer, der fordrer indre motivation ifølge SDT. Feed Back informerer eleverne om, hvor i læreprocessen de er og dermed deres nuværende position i forhold til målet. Denne feedback øger ifølge målsætningsteorien elevernes præstation og engagement. Ved at bruge både underviserfeedback samt makkerfeedback i undervisningen i dette projekt, skulle eleverne gerne opnå både en følelse af tilhørsforhold og autonomi, som fordrer motivation ifølge SDT.

Feed Forward omhandler, hvordan eleven føres sikkert videre i læreprocessen mod målet. I undervisningsdesignet åbnes op for, at det ikke udelukkende er underviseren, der giver eleverne denne instruktion. Eleverne får mulighed for selv at tage nogle beslutninger, som har til hensigt at øge deres følelse af autonomi. Målsætningsteorien nævner, at ved at give eleverne medindflydelse, kan der gå noget fagligt tabt. Dette ses dog ifølge Latham og Locke (2006) som en acceptabel faldgrube, da eleverne i stedet gerne skulle opnå en følelse af autonomi og tilhørsforhold, som afleder motivation (Hein, 2009).

Feed Up og Feed Back er forudsætninger for, at Feed Forward kan gøres så specifikt og effektivt som muligt (Hattie, 2014). Feed Up og Feed Back forsøges udført så grundigt som muligt i undervisningen i dette projekt, således at det faglige tab ved at give eleverne medbestemmelse i Feed Forward mindskes.

2.5 Maslows behovsteori

Projektets formål er at undersøge motivation hos gymnasieelever. Derfor findes det relevant, at tage afsæt i Abraham Harold Maslows behovsteori. Maslow (1908-1970) var en amerikansk psykolog og betragtet af mange som en pioner inden for psykologi og motivationsteori (Hein, 2009, s. 67).

Før projektet går i dybden med den primære motivationsteori, SDT, er det væsentligt at forstå, hvorfor mennesker motiveres. Helt grundlæggende er den menneskelige adfærd, ifølge Maslow, betinget af behov eller udækkede behov. Teorien er baseret på, at mennesket altid vil forsøge at få dækket et behov, som føles udækket. Det udækkede behov vil derfor dominere adfærden (Hein, 2009).

Behovet for tilhørsforhold, agtelsesbehovet og selvaktualiseringsbehovet, er de mest relevante i forhold til dette projekt, da disse kan kobles til SDT og de tre psykologiske behov: autonomi, kompetence og tilhørsforhold, som er de tre psykologiske behov, der styrer om et individ føler motivation. Maslow beskriver behovet for tilhørsforhold, som det der først skal opfyldes af de tre nævnte. Kort beskrevet omhandler behovet for tilhørsforhold at give og modtage affektion (Hein, 2009). Det vedrører ligeledes, at individet kan indgå socialt i grupper og føler kærlighed. Konsekvensen, hvis dette behov er udækket, kan være ensomhed og længsel efter socialisering (Maslow, 1987). I næste afsnit beskrives det, hvordan tilhørsforhold påvirker individets motivation ifølge SDT, mere præcist hvordan motivationen påvirkes, når individer indgår i forskellige relationer.

Ifølge Maslow (1987) har alle mennesker behov for at kunne vurdere dem selv højt, at have selvrespekt, selvagtelse for sig selv og for andre mennesker. Maslow deler agtelsesbehovet op i to. Den første del fokuserer på det indre og udspringer af, at individet ønsker for eksempel tilstrækkelighed, kompetence og uafhængighed. Den anden del fokuserer på det ydre og udspringer af ønsket om blandt andet anerkendelse og accept fra andre mennesker (Maslow, 1987). Denne todeling af agtelsesbehovet kan relateres til SDT's fokus på indre og ydre motivation, hvilket vil blive beskrevet i det følgende afsnit. Hvis agtelsesbehovet dækkes føler individet blandt andet kompetence og tilstrækkelighed, hvorimod individet kan risikere at føle mindreværd, svaghed eller hjælpeløshed, hvis behovet ikke er dækket (Hein, 2009). Maslow (1987) forklarer, at der er en fare ved at basere sin selvagtelse på andres meninger, i stedet bør mennesket gøre sig fortjent til den respekt, der gives via sine egne reelle kompetencer.

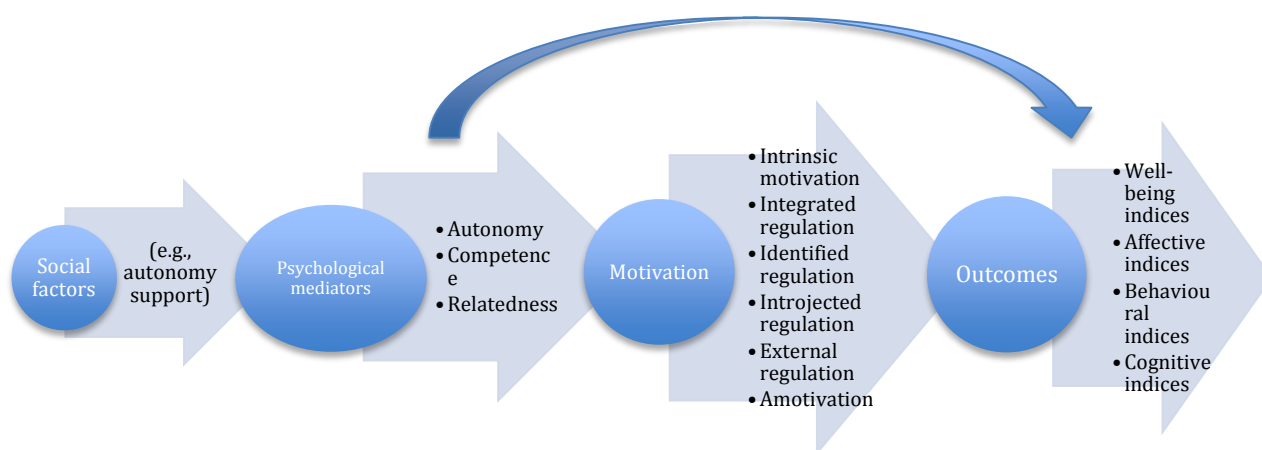
Det sidste behov i Maslows behovshierarki, selvaktualiseringsbehovet, adskiller sig fra de andre behov. I sammenhæng med det selvaktualiserende menneske beskriver Maslow (1987) autonomi, som en af de karakteristika der adskiller dem fra andre mennesker. Ifølge Maslow er det selvaktualiserende menneske autonomt i hele ordets forstand. Dette betyder, at de blandt andet er i stand til at: *"danne deres egen mening, træffe deres egne beslutninger, er selvstartende og tager ansvar for sig selv og deres skæbne"* (Hein, 2009, s. 92).

Maslows behovsteori forklarer dermed de grundlæggende årsager til menneskets adfærd. Behovsteorien fungerer i projektet som indledning til projektets primære teori, SDT.

2.6 Self-Determination Theory

SDT er en anerkendt teori, som omhandler forskning i motivation. Dette projekt vil tage afsæt i den forskning, som drejer sig om motivation i undervisning, mere specifikt idrætsundervisning.

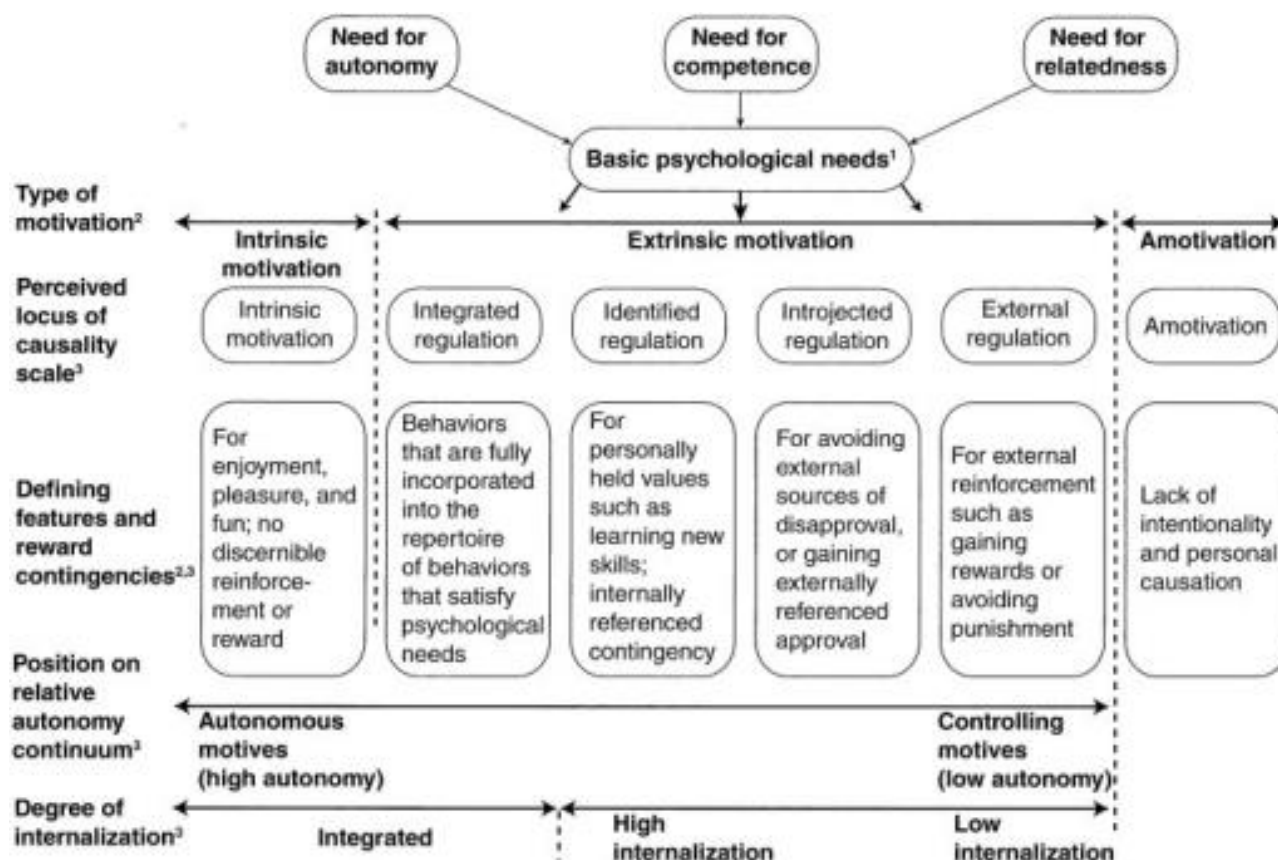
Væsentligheden af autonomi, kompetence og tilhørsforhold i relation til Maslows behovsteori er gennemgået i 2.5 Maslows behovsteori. De tre psykologiske behov vil i dette afsnit blive sat i en SDT kontekst. For at skabe et overblik over SDT, ses herunder en model, som oprindeligt er udviklet af Vallerand (1997), og siden er blevet videreudviklet af Standage, Gillison og Treasure (2007). Model 2 viser sammenhængen mellem de sociale og de psykologiske faktorer, motivation og resultatet disse faktorer medfører.



Model 2: Modellen viser sammenhængen mellem sociale og psykologiske faktorer, der har vist at have indflydelse på motivationen i idrætsundervisning (figuren er re-designet af dette projekts forfattere).

Fundamentalt for SDT er, at individets motivation og velvære påvirkes af sociale faktorer. En social kontekst hvor omgivelserne er autonomistøttende, vil ifølge Deci & Ryan (1985) (1991) fordrer motivation, sund udvikling og optimal psykologisk funktion i forhold til hvis omgivelserne er kontrollerende. Med autonomistøttende menes en social kontekst, hvor omgivelserne støtter valg, initiativ og udviser forståelse. Omvendt anses en kontrollerende social kontekst, som en dikterende og autoritær størrelse (Standage, Gillison, & Treasure, 2007).

Idrætsundervisningens sociale kontekst er væsentlig i forhold til elevernes motivation, og når konteksten er autonomistøttende, kommer de psykologiske behov i spil. De psykologiske behov er som nævnt: autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Model 3 viser, hvordan de tre psykologiske behov påvirker individets motivation, og den proces der forekommer, kaldet internalisering.



Model 3 - Deci & Ryans videreudviklede model, som viser sammenhængen mellem de tre psykologiske behov og internaliseringsprocessen fra ydre til indre motivation (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Modellen er en sammenfatning af tre mikro-teorier; Basic Needs Theory, Cognitive Evaluation Theory og Organismic Integration Theory, som samlet udgør makro-teorien - Self-Determination Theory.

Ovenfor ses den model, som Hagger og Chatzisarantis (2007) udviklede for at samle flere sammenhængende mikro-teorier under makroteorien SDT. Denne model giver et bedre overblik end Model 2, når de forskellige processer, der forekommer på elevens rejse mod et motiverende eller amotiverende stadie, skal forklares. Først beskrives de tre mikro-teorier, og dernæst beskrives, hvilke praktiske overvejelser teorien anbefaler, at underviseren gør sig i undervisningssituationen.

Basic Needs Theory (BNT), indeholder de tre psykologiske behov; autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Disse tre behov styrer kvaliteten af den motivation der opnås. Særskilt kan behovene påvirke motivation, men individet opnår kun optimal motivation ved tilstedeværelsen af alle tre behov (Ryan & Deci, 2007). Men hvad betyder begrebet "behov" i denne forstand? Ryan og Deci definerer behov specifikt som "*nutriments essential to growth, integrity, and well-being*" (2007, s. 13). For ydermere at definere hvert enkelt behov, eller næringsstof, beskriver Katz og Assor (2007) autonomi som et behov, der involverer følelsen af vilje og evnen til at kunne tage valg i de aktiviteter, der forekommer. Kompetence involverer individets følelse af, at kunne mestre de udfordringer, der opstilles, og ligeledes følelsen af at have effektivt samarbejde med ens omgivelser. Med tilhørsforhold menes følelsen af at have samvær med andre mennesker (Katz & Assor, 2007). I idrætsundervisningen kan dette for eksempel være gruppearbejde. Denne mikro-teori illustrerer begyndelsen af motivationsprocessen og kan belyse individuelle forskelle i forhold til, hvordan individets behov tilfredsstilles i en given praktisk kontekst (Ryan & Deci, 2007).

Den næste mikro-teori, Cognitive Evaluation Theory (CET), omhandler den type af motivation som individet føler. Nærmere betegnet kaldes disse typer for indre og ydre motivation samt amotivation. Denne mikro-teori omhandler ikke selve typen af motivation, men det adfærdsstadium som individet er i, der forårsager en bestemt form for motivation. Hvis et individ agerer på baggrund af interesse, morskab eller tilfredshed omkring selve aktiviteten uden indflydelse fra eksterne eller interne konsekvenser, vil individet beskrives som indre motiveret (Deci, Ryan, & Williams, 1996).

I kontrast til dette, kan individet også være ydre motiveret. I dette tilfælde vil aktiviteten være udført på baggrund af faktorer som for eksempel; at ville undgå skyldfølelse, opnå anerkendelse, opnå en belønning eller at undgå en straf (Deci, Ryan, & Williams, 1996). Som Deci et al. (1996) beskriver, kan det være svært at forestille sig, at gymnasieelever i idræt kan blive indre motiverede, da de for det meste vil være ydre påvirkede af deres undervisere, til at skulle udføre en bestemt aktivitet for at opnå belønning eller undgå en straf. På baggrund af dette er gymnasieunderviserens praktiske tilgang til undervisningen ekstremt vigtig, hvilket beskrives i afsnit 2.6.1 Anbefalinger til fordring af SDT i idrætsundervisning.

Den sidste type motivation kaldes amotivation. SDT omtaler stadiet amotivation som en tilstand, hvor individet ikke føler nogen form for motivation i relation til den aktivitet, der skal udføres. Amotivation kan opstå, hvis individet for eksempel føler sig inkompetent til at udføre

en aktivitet, eller hvis aktiviteten ikke leder til et ønsket resultat (Ryan & Deci, 2007). I idrætsundervisningen er amotivation en udfordring, da det er svært at tilfredsstille alle elevers ønsker og individuelle præferencer i undervisningen (Standage, Gillison, & Treasure, 2007).

Den tredje mikro-teori, Organismic Integration Theory (OIT), handler om, at den ydre motivation kan inddeles i fire undergrupper, som det ses i model 3. Længst til højre på skalaen findes *external regulation*, som repræsenterer aktiviteter kontrolleret af udefra kommende krav eller forpligtigelser såsom belønning eller straf (Deci, Ryan, & Williams, 1996). *Introjected regulation* indebærer aktiviteter, som styres af indefra kommende krav eller forpligtigelser såsom skyldfølelse eller forlegenhed (Deci, Ryan, & Williams, 1996). *Identified regulation* beskriver et stadie af ydre motivation, hvor individet bedre kan relatere aktiviteten til sine egne interesser. Individet kan på dette stadie identificere sig med rationaliteten bag aktiviteten, og måske føler individet sågar at det er vigtigt han eller hun opnår et selvvalgt mål omkring denne aktivitet. Hvis et individ er i dette stadie af ydre motivation, opleves øget engagement, forpligtigelse og præstation. Det er desuden lettere at vedligeholde denne form for ydre motivation, i modsætning til external og introjected regulation (Deci & Ryan, 2000). Tættest på indre motivation er stadiet *integrated regulation*. Det karakteriserende for dette stadie er, at aktiviteter opleves i en fri sindstilstand, hvilket sker, fordi aktiviteten er integreret i individets selvforståelse. Forskellen på indre motivation og *integrated regulation*-stadiet er, at individet handler grundet vigtigheden af et vigtigt eller ønsket resultat, hvoraf individet, som handler ud fra indre motivation, handler grundet selve aktiviteten og interessen der forbindes med denne (Deci, Ryan, & Williams, 1996). Opsummerende kan det beskrives som, at selv-determineret motivation øges i sin bevægelse langs adfærdsskalaen. Jo mere ejerskabsfølelse individet har (autonomi), kontra udefra kommende kontrolleret adfærd, desto mere selv-determineret motivation vil individet føle (Katartzi & Vlachopoulos, 2011). Ifølge SDT forekommer internaliseringsprocessen, når individet flytter sig langs skalaen fra ydre (kontrollerende) mod indre (autonom) motivation (Katartzi & Vlachopoulos, 2011). Ryan og Deci (2007) definerer ligeledes internalisering således:

“...a progressive process by which external regulations are transformed into internal regulations as the person “takes in” the value and integrates the activity into his or her repertoire of need-satisfying behaviors” (s. 80).

Som tidligere beskrevet er det interessant at se, hvorledes SDT kan eller bør implementeres i idrætsundervisningen for at øge elevernes motivation. Standage, Gillison og Treasure (2007) forklarer, at flertallet af elever i en idrætsundervisning befinder sig på *pre-internalization* stadiet (s. 80). Dette betyder, at eleverne primært er eksternt styret i deres adfærd, grundet at de handler på en bestemt måde, fordi deres underviser beder dem om det (*external regulation*). For at facilitere internaliseringsprocessen beskrives herunder forudsætninger og medfølgende praktiske implikationer, som anbefales inddraget i et undervisningsdesign.

2.6.1 Anbefalinger til fordring af SDT i idrætsundervisning

(Deci & Ryan, 1991), (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994), (Deci & Vansteenkiste, 2004) (Ryan & Deci, 2002) siger:

- Kommunikationen fra underviseren i idrætsundervisningen er vigtig, og skal være understøttende i forhold til BNT. Dette betyder, at for at facilitere internalisering hos eleverne, er underviseren nødsaget til at overveje, hvordan undervisningen planlægges samt hvilken verbal information, der skal kommunikeres ud til eleverne. Underviseren kan for eksempel give eleverne den nødvendige information omkring en øvelse eller en taktik, og derefter give eleverne mulighed for selv at bestemme, hvordan de vil udføre opgaven, eller hvordan de taktisk vil gøre sig klar til for eksempel en kampsituation. Derudover kan underviseren med fordel implementere arbejdsgrupper, hvor eleverne kan demonstrere en færdighed eller snakke taktik med hinanden. Det er derudover nævneværdigt, at elevernes egenopfattelse af kompetence styres af det miljø og den kontekst de indgår i. Derfor skal der faciliteres et miljø, som primært lader den individuelle elev fokusere på sin egen udvikling, i modsætning til et konkurrencemiljø, hvor den enkelte elev sammenligner sig med andre elever, deres kompetencer og udvikling. For at facilitere tilhørsforhold kan underviseren lave arbejdsaktiviteter til små elev-grupper og belønne hvis arbejdsgrupperne skaber positive resultater på baggrund af godt samarbejde.
- Det beskrives ligeledes, at underviseren skal forsyne eleverne med en viden omkring undervisningens rationalitet. Specielt hvis eleverne ikke finder aktiviteten interessant, er det ekstra vigtigt, at de kender årsagen til, hvorfor de skal igennem det. Dette gøres som et forsøg på at fordre internaliseringen, således at eleven ser værdien i at rykke

sig fra *external regulation*-stadiet mod en mere selvstyret indrefrakommende motivation. Standage et al. (2007) nævner, at underviseren som eksempel kan forklare sundhedsfordelene ved eksempelvis orienteringsløb eller lignende, for at fordre elevens internaliseringsproces.

- Nogle elever kan føle bekymringer omkring de aktiviteter de bliver stillet overfor. Derfor er det også vigtigt, at underviseren udviser empati og anerkendelse for disse bekymringer. Hvis en underviser for eksempel siger til sine elever: "Jeg ved godt, at det ikke nødvendigvis er sjovt at løbe en cooper test", så legitimerer underviseren elevernes holdninger til aktiviteten og eleverne vil dermed føle sig mere accepterede.
- Afslutningsvist er de ovenstående pointer kun mulige at indføre for underviseren, hvis aktivitetens rationale og underviserens anerkendelse for empati bliver formidlet på den korrekte måde. For at facilitere internalisering, er det absolut afgørende, at underviseren ikke bruger udefra kommende kontrolleret sprog, såsom; "du/i burde..."; "i skal..."; "I bliver nødt til...". Disse er eksempler på en formidling der er styret af kontrol, og som ikke ligger op til valg og opbakning. Hvis underviseren i stedet formidler sig således: "I kan prøve at..."; eller "Hvis man gør sådan her, hvad sker der så?" På denne måde styrkes elevernes internaliseringsproces og dermed rejse mod indre motivation.

2.7 Situeret læring

I dette afsnit afdækkes Jean Laves & Etienne Wengers (1991) teori omkring situeret læring gennem legitim perifer deltagelse. Dette afsnit findes relevant i forhold til nærværende undersøgelse, da elevens motivation i en given læringsituation kan knyttes til elevernes interaktion med hinanden, samt deres oplevelse af situationen. For at analysere elevernes motivation skal det afklares, hvad der er på spil i en given læringsituation, og hvilke parametre der påvirker elevernes læring og motivation.

Læring finder altid sted i en direkte eller indirekte social sammenhæng, og karakteren af denne sammenhæng, som den opleves af den lærende, indgår som en integreret faktor i både læreprocessen og det, som bliver lært (Illeris (red.), 2012). Denne opfattelse af læring bliver, af Lave og Wenger (1991), betegnet som legitim perifer deltagelse. Legitim perifer deltagelse betyder, at de der underviser, uundgåeligt indgår i fællesskaber af praktikere, og at opnåelse af ny viden og færdigheder kræver, at nye deltagere i fællesskabet

bevæger sig mod fuld deltagelse. Dette kommer i dette projekt til udtryk i den tilrettelagte idrætsundervisning, hvori eleverne indgår i et fællesskab, hvor hensigten er at lære nye færdigheder. Læreprocessen påvirkes af både af aktiviteten, som er volleyball, men også af de sociale relationer som eleverne har til hinanden. Legitim perifer deltagelse handler om relationer mellem nytilkomne og erfarne deltagere i et sociokulturelt fællesskab, samt de aktiviteter, identiteter og artefakter som indgår i fællesskabet. Vejen fra legitim perifer deltager til fuldgyldigt medlem af et praksisfællesskab er en social proces, som formes gennem individets intention om at lære. Denne sociale proces underlægger sig læringen af de relevante færdigheder, i denne case, volleyball. Der tales altså om nytilkomne og erfarne deltagere i et praksisfællesskab. I den tilrettelagte idrætsundervisning indtager underviseren rollen som erfaren deltager, som har tilegnet sig noget viden omkring det aktuelle emne, som han kan give videre til eleverne. Der vil dog højst sandsynligt også være nogle elever, som tidligere har stiftet bekendtskab med volleyball, og på den måde har gode forudsætninger for at indtage en central rolle i praksisfællesskabet. Elevernes forudsætninger, og kendskab til den pågældende aktivitet har dermed også betydning for elevernes læring. I denne case undersøger vi de sociale relationer mellem eleverne i praksisfællesskaber, henholdsvis når alle elever er samlet og når eleverne er delt op i køn.

I denne case findes det interessant at undersøge om opdeling af eleverne, i henholdsvis drenge og piger, påvirker hvilke positioner de enkelte indtager i praksisfællesskabet – og hvorledes deltagerne oplever, at dette eventuelt påvirker deres motivation gennem kompetence, autonomi og tilhørsforhold. Desuden indeholder legitim periferhed sociale strukturer, som omfatter magtrelationer. Periferhed henviser til en position i det sociale rum, hvor deltageren har mulighed for at bevæge sig mod mere intensiv deltagelse, og udvikle mere selvtillid og magt. Hvis det i en given undervisningssituation lykkes for en elev at bevæge sig fra en perifer position til en mere central position, ville dette givetvis give eleven nogle nye kompetencer, som ifølge SDT er en vigtig faktor for at øge motivation. Elevens vej fra perifer deltagelse til mere fuldgyldig central foregår som tidligere nævnt gennem sociale relationer, hvilket i dette projekt eksplicit kommer til udtryk gennem brugen af makkerfeedback. Makkerfeedback bruges som redskab i undervisningssituationen, således at eleverne får mulighed for at skifte position i det praksisudøvende fællesskab gennem tilhørsforhold, som ifølge SDT er et psykologisk behov, der påvirker motivation.

Til sidst er det vigtigt at nævne, at med hensyn til fællesskabers komplekse, forskelligartede natur er det vigtigt ikke at se den endelige pointe som en midtsøgende deltagelse, hvor der er et uniform eller ensartet centrum, og hvor der findes en lineær tilegnelse af færdigheder (Illeris (red.), 2012). Alle elever har individuelle forudsætninger for at indgå i et praksisfællesskab, og dermed vil elevernes læring og vej mod målet også være individuelt.

2.8 Læring og køn

Kønsmæssige forskelle set i forhold til læring kan behandles på tre forskellige niveauer: Det kropslige eller fysiologiske niveau, hvor især kønsmæssige forskelle i hjernens opbygning spiller en rolle. Det psykologiske niveau som handler om, hvordan drenge og piger forholder sig forskelligt til og oplever forskellige former for læring. Til sidst, det sociologiske niveau, der handler om hvilke samfundsmæssige muligheder og behov for læring, der er for hvert af kønnene (Illeris, Læring, 2006).

På det kropslige niveau er det bredt anerkendt, at piger gennemsnitligt modnes hurtigere end drenge, men at drenge gennemsnitligt bliver større og stærkere end piger under og efter puberteten. Dette indebærer, at piger generelt kan lære nogle ting tidligere, og at drenge, på fysisk kraftbetonede områder, kan præstere bedre end piger. I dette projekt kunne det komme til udtryk ved, at drengene i gennemsnit vil kunne hoppe højere end pigerne, og dermed opnå en fordel i den aktivitet der øves. Hvorvidt denne kropslige forskel har indvirkning på kønnenes motivation analyseres senere i forhold til elevernes oplevelse af kompetence.

På det fysiologiske niveau diskuterer Baron-Cohen (2004), hvorvidt der er visse forhold mellem de to hjernehalvdele, som er forskellige kønnene imellem. Den centrale forskel er, at venstre hjernehalvdel, som varetager en række sproglige funktioner, er mere udviklet hos piger, mens højre hjernehalvdel, som varetager en række logiske og rumlige funktioner, er mere fremtrædende hos drenge. Nyere forskning viser, at det ikke er så ligetil som at dele hjernen op i to halvdele. Det skal nærmere ses således, at de sproglige funktioner hos piger er placeret i begge hjernehalvdele, mens det samme gør sig gældende for drenges logiske og rumlige funktioner (Baron-Cohen, 2004). Baron-Cohen går skridtet videre, og har opstillet følgende tese:

”Den kvindelige hjerne er overvejende programmeret til empati (indfølelse, ki). Den mandlige hjerne er overvejende programmeret til forståelse og systemkonstruktion” (Baron-Cohen, 2004, s. 11)

Det empatiske omfatter alt, hvad der kan relateres til indfølelse, herunder gensidig forståelse, kommunikation, samspil og sprog, hvilket kan relateres til fornemmelsen af tilhørsforhold og makkerfeedback. Det systemorienterede omfatter sans for systematiske træk i alle mulige og tænkelige sammenhænge. Baron-Cohens tese skal dog ikke ses som en endelig sandhed, men også blot som en tendens baseret på forskellige forsøg. Ud fra dette kan der spekuleres i, om piger vil være mere modtagelige over for et didaktisk redskab som makkerfeedback samt arbejde i grupper, hvilket undersøges nærmere i analysen. Illeris (2006) forholder sig kritisk til Baron-Cohens brug af etiketter på, hvordan kønnenes hjerner fungerer. Han fokuserer i stedet på forskellene i, hvordan drenge og piger opfatter og oplever læring. Her pointerer Illeris, at kønssocialiseringen i barndommen og ungdommen spiller en væsentlig rolle. Illeris mener, at kønsrollerne udvikles i et integreret samspil mellem biologiske dispositioner og samfundsmæssige påvirkninger, og at de i høj grad har betydning for læring (Illeris, Læring, 2006). Begge køn er i barndommen orienteret mod indøvelse af samfundsskabte kønsroller, hvilket ifølge Illeris (2006) bedst sker blandt kammerater af eget køn, hvorfor børnene hovedsageligt vælger at være opdelt i køn i denne periode. Illeris (2006) taler desuden om tendenser i det danske uddannelsessystem, som domineres af piger, både i form af en overvægt af kvindelige undervisere, samt at piger generelt klarer sig bedre fagligt. Han nævner en relevant pointe i forhold til dette projekt, da han mener, at moderne undervisningsformer, som for eksempel gruppearbejde, appellerer mere til piger end drenge, hvilket kan relateres til arbejdet i små grupper i dette projekt. Piger burde ifølge dette udsagn være mere motiverede end drenge for at arbejde i grupper. Set i ovenstående perspektiv kan det siges, at der på det læringsmæssige område er en tendens til nogle kønsmæssige forskelle. Om disse forskelle har indflydelse på henholdsvis drengenes og pigernes motivation, behandles i projektets diskussion.

2.9 Videnskabsteori

2.9.1 Fænomenologi og hermeneutisk fænomenologi

I dette projekt anvendes fænomenologien som analyseredskab, ved at projektgruppen udarbejder diskussionen på baggrund af partipanternes egne opfattelser af undervisningen. Fænomenologien defineres som et studie af bevidstheden (Giorgi & Giorgi, 2008), idet det opleves af levende væsener. I fænomenologisk forskning fokuseres der på menneskers opfattelser og erfaringer med den verden de omgås. Målet med denne form for forskning er, at komme frem til sandheden, at beskrive et fænomen idet det manifesterer sig i menneskets bevidsthed (Moran, 2000). Langdridge (2007) påpeger, at fænomenologiske undersøgelser er optaget af at bruge direkte påvirkede individers beskrivelser af en oplevelse til at opnå forståelse for oplevelsens mening og essens som helhed. På denne måde kan det, efter indsamling af flere individers beskrivelser, bruges til at identificere en mere universel struktur eller forståelse af et fænomen.

Fænomenologien adskiller sig fra andre videnskabsteorier ved, at den udelukkende ønsker at arbejde ud fra de deltagenes subjektive holdninger. Dette betyder, at forskernes forudfattede ideer tilsidesættes således, at der opnås en optimal forståelse af den verden, som partipanterne er en del af ud fra deres perspektiv (Jones, Brown, & Holloway, 2013). I dette projekt er dette ikke helt muligt, da projektgruppen har en forudfattet forståelse for det undersøgte, og har dannet hypoteser om det undersøgte emne. Ligeledes er interviewguiden dannet ud fra en teori, som forventes at have relevans i forhold til det undersøgte.

Projektgruppens bias kommer i dette projekt til udtryk igennem den hermeneutiske, fortolkende fænomenologi, som adskiller sig fra den traditionelle fænomenologi ved at være mere fortolkende end blot beskrivende (Jones, Brown, & Holloway, 2013). I undersøgelser som anvender hermeneutisk fortolkende fænomenologi, anvendes ofte semistrukturerede interviews. Semistrukturerede interviews indeholder en struktur, som tillader interviewereren at reflektere og dermed åbne op for meningsfulde spørgsmål. Dette er en værdi, som er tilladt i den hermeneutiske fænomenologi, ifølge Todres og Wheeler (2001). I forhold til dette projekt forventes det, at resultaterne kan være brugbare i lignende situationer for at belyse lignende problemstillinger, der som minimum er relevante på skoler med samme struktur.

Det er i dette projekt blevet vurderet, at brugen af observation og videoobservation som sekundær data til fokusgruppeinterviews, kan bidrage til analysen med positiv effekt, da partcipanterne kan have svært ved selv at reflektere og sætte ord på deres oplevelser. Jones, Brown og Holloway (2013) påpeger, at der ud over at være fordele ved denne metode, også findes begrænsninger. Først og fremmest er brugen af observation problematisk set ud fra et fænomenologisk standpunkt. Kun den fortolkende fænomenologiske videnskabsteori tillader brugen af observation. Årsagen til at observationer findes problematiske som metode, er at der ønskes et perspektiv ud fra de partcipanternes egne fortællinger, hvilket ikke er tilfældet ved brugen af observation (Jones, Brown, & Holloway, 2013). Her bidrager forskeren med sit eget eksterne perspektiv, hvilket ifølge kritikere af fænomenologien vil argumentere er accepteret. Disse kritikere vil påpege, at mennesket ikke altid vil være i stand til at vurdere eller beskrive deres adfærd, hvortil en ekstern vurdering kan være hjælpsom (Jones, Brown, & Holloway, 2013). Fokusgruppeinterviews er desuden valgt frem for enkeltinterviews for at sikre, at elever som potentielt har meget at sige, men blot ikke får det formuleret, kan støtte sig op ad andre elever. I det følgende afsnit vil projektgruppens overvejelser omkring interviewundersøgelsens struktur blive beskrevet.

3. Metode

Dette kapitel indeholder projektgruppens overvejelser i forhold til valg af design og metode. For at forstå valget af design og metode i dette projekt, er det nødvendigt først og fremmest at fastslå det videnskabsteoretiske udgangspunkt, hvilket er gjort i afsnit 2.9 Videnskabsteori.

3.1 Interviewundersøgelsens struktur

I den indledende forberedelse af interviewundersøgelsen er det valgt at tage udgangspunkt i Svend Brinkmann og Steinar Kvaales syv faser (2009). Disse syv faser indeholder de overvejelser, som er nødvendige at reflektere over i processen mod at sikre en optimal dataindsamling og kvalitet af denne. De syv faser beskrives som følger: *Tematisering, Design, Interview, Transskribering, Analyse, Verifikation, Rapportering* (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 122-123).

3.1.1 Tematisering

Denne fase handler om, undersøgelsens formål. Dette er beskrevet i projektets problemanalyse, og tager i høj grad afsæt i en tidligere undersøgelse foretaget af Mette S. Abildgaard, Katrine B. Hansen, samt nærværende projekts forfattere. Dette projekt viste en sammenhæng imellem synlig læring som undervisningsmetode og gymnasieelevers motivation. Efter udarbejdelsen af nævnte undersøgelse, fandt nærværende projektgruppe det interessant at undersøge, hvorvidt drenge og pigers motivation påvirkes forskelligt på baggrund af synlig læring. Ved at udsætte eleverne for undervisning henholdsvis samlet og opdelt efter køn, ønskes det undersøgt, hvorledes disse gruppedynamikker påvirker elevernes motivation. Idet motivation er et vidt begreb, har projektgruppen valgt at begrænse sig til SDT og de tre psykologiske behov som værende dette projekts analysetemaer.

3.1.2 Design

I dette afsnit beskrives planlægningen af undersøgelsens design, herunder valg af interviewform samt hvordan interviewparticipanterne blev udvalgt.

Interviewform

Det semistrukturerede interview er i dette projekt anvendt, for at skabe et dynamisk flow i samtalen mellem fokusgruppens partcipanter og interviewer. Ved brugen af semistrukturerede interviews er det for interviewer muligt at stille åbne spørgsmål. Hvis besvarelserne kræver yderligere uddybninger eller afklaringer, er det muligt for interviewer at stille uddybende spørgsmål. Denne form for interview kræver rutine fra interviewer, da en uerfaren interviewer muligvis ikke er i stand til at stille relevante uddybende spørgsmål (Brinkmann & Kvale, 2009). Da projektgruppen har brugt denne interviewform flere gange tidligere, argumenteres det at selve interviewformen ikke har været en problematik i dette tilfælde. Til gengæld kan det have haft indflydelse, at interviewene blev foretaget med fokusgrupper, hvilket projektgruppens medlemmer ikke har erfaring med. Som Jones et al. (2013) nævner, er der både fordele og ulemper ved brugen af fokusgruppeinterviews. Projektgruppen vurderer, at fordelene vægtede højest i dette projekt, da vi ønskede at eleverne skulle indgå i en diskussion omkring deres følelser vedrørende den undervisning, som de havde været igennem. Det ønskes undersøgt, hvordan pigerne opfatter undervisningen i forhold til drengene og omvendt, og det blev derfor besluttet at dele fokusgrupperne op efter køn. På denne måde kunne pigerne og drengene tale frit om deres følelser omkring den anden gruppe. Af praktiske årsager var fokusgruppeinterviews samtidigt den bedste løsning, idet projektgruppen består af to personer, som dermed kunne afholde interview med hver deres fokusgruppe i de to undervisningers afslutning. De to fokusgrupper bestod af fire elever i hver. Antallet blev besluttet, idet Jones et al. (2013) påpeger, at fokusgrupper typisk består af mellem fire og 12 personer. Grundet det faktum at pigerne kun udgjorde syv personer af klassens helhed, blev det valgt at der skulle være fire i hver fokusgruppe, for at kalkulere for eventuelt fravær fra undervisningen. Projektgruppen vurderede ligeledes, at en mindre gruppe giver mere plads til de individuelle deltagere til at udtrykke deres meninger, hvilket understøttes af Jones, Brown, & Holloway (2013).

Sekundært blev et semistruktureret interview ligeledes anvendt til interviewet med underviseren. Dette interview blev foretaget med én interviewer. Det blev vurderet, at det ville skabe en tryk ramme for interviewet, at interviewer og underviseren har et kollegialt kendskab til hinanden på forhånd. Underviseren var ligeledes informeret om, hvad dette projekt omhandler således at han kunne være opmærksom på elevernes adfærd i løbet

af de to undervisninger. Der kan argumenteres for, at underviseren, ifølge Brinkmann og Kvale (2009), fungerede som en aktiv deltagende observatør.

Udvælgelsen af interviewparticipanter

Det var på forhånd bestemt at undersøgelsen skulle udføres på valgfagsholdet fra et handelsgymnasium i Aalborg, indeholdende 27 elever fra 2.- og 3.g. heraf 20 drenge og 7 piger. For ikke blot at udvælge fire drenge og fire piger tilfældigt opstillede vi nogle udvælgelseskriterier, som skulle afgøre, hvem der skulle deltage i fokusgruppeinterviewene. Et spørgeskema blev sendt ud til eleverne. Heri blev eleverne spurgt ind til følgende; køn, alder samt volleyballerfaring.

Vi vurderede, at partcipanterne skulle udgøre et repræsentativt snit af idrætsholdet. Med det menes at det var ønsket at finde deltagere, som havde meget volleyball erfaring, men også elever uden volleyball erfaring. Dermed kunne det forventes, at elevernes forskellige forudsætninger ville bidrage til en mere nuanceret diskussion i de planlagte fokusgruppeinterviews.

Da de otte ønskede deltagere var fundet, rettede vi henvendelse til disse gennem en Facebook gruppe, som var oprettet til holdets daglige interaktion. Holdet var blevet informeret på forhånd, fra underviserens side, om at projektgruppen ville introducere sig og fortælle om vores involvering i de to undervisningsgange. I vores introduktion til holdet, via Facebook, spurgte vi de otte elever, om de havde mulighed for at deltage i undersøgelsen på de to planlagte dage. Der kom hurtigt en bekræftelse fra alle otte elever, som virkede interesserede i at deltage.

I kvalitative studier som dette, hvor der arbejdes med mennesker, opstår der situationer, som en forskergruppe har svært ved at kontrollere. Udeblivelse fra undervisningen af valgte interviewparticipanter var en risici, som var forsøgt undgået ved at fortælle om undersøgelsens vigtighed og dermed elevernes medansvar. Underviseren havde desuden lagt vægt på forventningen om et stort fremmøde. Alligevel var der problemstillinger, som skulle tackles til både første og anden undervisningsgang. I den første undervisning var en af pigerne syg, og kunne derfor ikke deltage i undervisningen. Derfor spurgte vi en anden deltagende elev, om hun var interesseret i at bidrage til undersøgelsen. Efter hendes samtykke kunne proceduren fortsætte som planlagt. En fejkilde er, at denne elev ikke havde de samme kriterier som den først-udvalgte elev.

I den anden undervisning skete det, at flere elever udeblev fra undervisningen. Desværre var flere af disse elever også en del af interviewundersøgelsen, hvilket gør sammenligningsgrundlaget mindre pålideligt. Nogle af de udvalgte elever udeblev fra undervisningen grundet faktorer, som vi ikke kunne påvirke. En deltager mistede et nærtstående familiemedlem natten forinden, og en anden skulle deltage i et andet skolearrangement, som var skemalagt samtidig med undervisningen. De fem udeblivende elever blev erstattet af andre elever, som havde de samme udvælgelseskræterier.

3.1.3 Interview

I dette afsnit vil vi klarlægge, hvilke overvejelser der er gjort omkring selve interviewguiden og hvordan interviewet blev gennemført.

Interviewguide til fokusgruppeinterviews

Interviewguiden er udformet på baggrund af SDT. Mere specifikt er interviewguiden inddelt i temaer vedrørende de tre basale psykologiske behov; autonomi, kompetence og tilhørsforhold. På denne måde kommer eleverne ind omkring de emner, som ønskes belyst i undersøgelsen, og som har haft indflydelse på, hvorvidt eleverne har været motiveret af undervisningen. Der er gjort brug af indledende, fortolkende, opklarende, sonderende, projektive og direkte spørgsmål, for at komme så meget i dybden af emnerne som muligt (Brinkmann & Kvale, 2009). Der er derudover indlagt nogle tillægsspørgsmål efter den anden undervisningsgang, for at afklare nogle væsentlige faktorer, som kan have påvirket elevernes besvarelser til de andre spørgsmål. Dette kan for eksempel være, at en elev er meget styret af, at vedkommende får en karakter, og ikke er motiveret af selve aktiviteten. Ligeledes afdækkes det, hvad elevernes motivation har været for at vælge idræt som valgfag. Der er udformet to ens interviewguides til de to fokusgrupper, da dette skaber et optimalt sammenligningsgrundlag.

Interviewguide til underviseren

Interviewguiden til underviseren er opbygget således, at der er få spørgsmål, som afdækker temaerne. Denne metode blev valgt, idet underviseren havde indsigt i undersøgelsens interesseområde, hvorfra det kunne forventes, at han ville besvare

spørgsmålene ud fra et andet perspektiv end eleverne eksempelvis havde gjort. Det semistrukturerede interview blev ligeledes anvendt til dette interview, således at interviewerens havde mulighed for at udforske eventuelle kommentarer, der måtte opstå i løbet af interviewet.

Udførelse af interviews

Alle fokusgruppeinterviews blev foretaget i slutningen af undervisningen inden for den tid, der var skemalagt til idrætsundervisningen, da dette var mest praktisk for eleverne. Interviewene blev afholdt i de samme to lokaler begge gange, i samme bygning som den idrætshal hvori undervisningen foregik. Det ene lokale var et mindre mødelokale, omkring et rundt bord, og det andet lokale var en større kantine omkring et firkantet bord. Jones et al. (2013) nævner, at disse ydre faktorer kan have indflydelse på interviewets kvalitet, hvorfor det skal nævnes som en potentiel fejlkilde. I løbet af de fokusgruppeinterviews, som blev afholdt efter anden undervisningsgang, var der en ydre forstyrrelse i form af baggrundsstøj, som kom fra den hal, hvor undervisningen havde fundet sted. Det vurderes, at denne støj ikke havde nogen påvirkning på selve resultatet. Det kunne have været undgået ved afholdelse i mere rolige omgivelser. Dette var dog ikke muligt, i og med det blev vurderet fra vores side, at det var vigtigt eleverne kunne gennemføre interviewet med det samme efter idrætsundervisningens afslutning. På denne måde stod deres oplevelser frisk i erindringen.

Interviewet med underviseren blev afholdt tre dage efter den anden undervisnings afholdelse. Af logistiske årsager kunne det ikke lade sig gøre at afholde interviewet efter undervisningen, hvorfor det var en nødvendighed at afvente. Det kan derfor anses som en fejlkilde, at underviseren ikke har sine oplevelser frisk i erindringen. Det argumenteres, at det dog ikke har været af større betydning, da underviserens refleksioner viste sig at være velovervejede, idet han, som tidligere nævnt, havde indsigt i undersøgelsens interesseområde. Interviewet blev afholdt i et mødelokale på underviserens egen arbejdsplads, for at skabe så tryk og rolig en atmosfære som muligt.

3.1.4 Transskription

Til transskription af alle interviews har programmet NVivo været anvendt. Programmet gør det let overskueligt at kode transskriberingen i temaer, efter at selve

transskriptionen er afsluttet. Det er fra vores side prioriteret, at transskriptionerne skal være sammenhængende og give sproglig mening. Med dette menes det, at udtalelser fra interviewparticipanter ikke nødvendigvis er transskriberet helt præcist, hvis de har indeholdt formuleringer eller fyldeord, som ikke har haft indflydelse på udtalelsens betydning. Hvis det er blevet vurderet, at kunstpauser eller fyldeord for eksempel har haft indflydelse på udtalelsens betydning, er disse selvfølgelig medtaget.

Projektgruppens medlemmer har begge været en del af transskriptionsfasen, idet det blev vurderet, at den person som havde figureret som interviewer, også ville have lettest ved at transskribere det enkelte interview, i og med vedkommende har hørt udtalelserne på forhånd. Det kan argumenteres, at selve transskriptionsmetoden ville have været mere ensartet, hvis der kun havde været brugt én person til at transskribere. Proceduren har dog været diskuteret i projektgruppen, hvilket må forventes at have afstemt eventuelle misforståelser. Alle lydoptagelser er hørt igennem flere gange under transskriptionerne, for at sikre korrekt transkribering, og dermed øge validiteten.

3.1.5 Analyse

Denne fase har til formål, at omsætte den indsamlede empiri til en forståelse af den verden som de interviewdeltagende har oplevet (Jones, Brown, & Holloway, 2013). Gennem meningskondensering og kodning af transskriptionerne findes tematikker, som danner grundlag for den diskussion, vi lader danne ramme for undersøgelsen (Brinkmann & Kvale, 2009). Analysen har et deduktivt afsæt, idet der, som tidligere nævnt, tages udgangspunkt i den på forhånd valgte motivationsteori SDT. Temaerne, som også blev brugt i selve interviewguiden, vil gå igen i de temaer der indgår i transskriptionerne, blandt andre autonomi, kompetencer og tilhørsforhold. Selve kategoriseringen blev foretaget ved at farvekode transskriptionerne i de temaer, som analysen skulle inddeles i. For eksempel blev transskriptionerne inddelt i autonomi (gul), kompetence (grå) og tilhørsforhold (turkis).

Den næstkommende fase i en interviewundersøgelse er verifikationsfasen, som omhandler undersøgelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhed (Brinkmann & Kvale, 2009). Dette vil blive behandlet i kapitel 6. Metodediskussion. Ligeledes er det syvende trin i Brinkmann og Kvalets syvtrins model (2009), rapportering, at finde i projektets næste

kapitler, som skal hjælpe med at bekræfte eller afkræfte projektets problemformulering og indledende hypoteser.

3.2 Observation

Vi valgte i dette projekt, at understøtte den primære empiriindsamling, interviews, med observationer. Observationerne havde til formål at bidrage til bekræftelse eller afkræftelse af udtalelser fra enten interviewdeltagere eller underviser. Ligeledes kunne de bidrage til undersøgelsen ved at give et indtryk af hele holdet som helhed og ikke kun ud fra interviewdeltagernes eller underviserens perspektiv. Det giver dermed en ekstra dimension til datamaterialet (Jones, Brown, & Holloway, 2013).

3.2.1 Den observerende deltager

Jones et al. (2013) beskriver fire former for observationsmetode (s. 72-75). Metoden der anvendes i dette projekt, er den observerende deltager. En af projektgruppens medlemmer havde denne rolle. Denne observatørmethode var valgt, eftersom at observatøren ikke på forhånd havde noget kendskab til det observerede hold. I stedet for at være involveret i selve undervisningen, kunne observatøren også koncentrere sig om at få skrevet observationer ned i løbet af undervisningen. En ulempe ved denne metode kan være, at observatøren ikke indgår som et naturligt element i undervisningen (Jones, Brown, & Holloway, 2013). Elever vil, i værste tilfælde, reagere anderledes end de normalvis ville gøre i en undervisningssituation på grund af tilstedeværelsen af en udefrakommende person, hvis rolle er at tage notater. Vi prøvede at imødekomme denne problemstilling, ved at lade underviseren introducere på forhånd, samt at projektgruppens tilstedeværen blev tilkendegivet på forhånd via Facebook.

Som tidligere nævnt er observationsmetoden en sekundær empiri, idet vi arbejder ud fra den hermeneutisk fænomenologiske tilgang. Der kan altså forekomme fortolkningsproblemer for en observatør, når vedkommende har denne perifere tilgang til eleverne, og dermed ikke kan være sikker på sin opfattelse af elevernes adfærd eller udtalelser. For at modarbejde denne problemstilling har vi anvendt videoobservation. Dette vil blive beskrevet i det følgende afsnit.

For at sikre at den enkelte observatør indsamlede mest mulig observationsempiri, aftales det, hvordan observatøren skulle bevæge sig rundt i de fysiske undervisningsrammer. Da der blev spillet volleyball, opholdte observatøren sig typisk mellem to volleyballbaner, for at indsamle flest mulige kommunikations- og bevægelsesmønstre fra de deltagende. Disse mønstre, eller kriterier, beskrives af Whitehead (2006), som en del af en række kriterier, der er nødvendige at overveje før og imens observation finder sted.

3.2.2 Videoobservation

I dette afsnit beskrives det kort, hvilke overvejelser vi har gjort os omkring den anvendte videoobservation. Harel (1991) beskriver en mobil video-optagelsesmetode, der fungerer som et fortolkende og subjektivt syn på situationen. Denne kan beskrives som en hermeneutisk fænomenologisk metode og passer derfor godt til undersøgelsens øvrige metode. Denne form for observation blev valgt, idet vi ønskede, at kunne gennemse videoerne efterfølgende for at kæde den observerende deltagers observationer sammen med videoobservationerne. For at kunne gøre dette i praksis, blev det diskuteret, hvordan videoobservatøren skulle være placeret i lokalet i forhold til den observerende deltager. Videoobservatøren, som optog sessionerne med en iPad 4, holdte sig på de tilskuertribuner, der var en del af idrætshallens rammer. På denne måde holdte han en afstand til eleverne, for ikke at forstyrre deres naturlige adfærdsmønstre. Videoobservatøren fulgte den observerende deltagers synsretning i lokalet for at fange de samme situationer som den observerende deltager nedskrev i sine notater. På denne måde kan vi potentielt bekræfte eller afkræfte nogle eventuelt fejlfortolkede observationer. Videoobservatørens afstand til de deltagende var dog så stor, at det ikke var muligt at opfange alle kommunikationsmønstre mellem de mange arbejdsgrupper. Dette kunne have været afhjulpet, hvis videoobservatøren havde holdt sig tæt til den observerende deltager igennem undervisningsforløbene. Dog ville dette have gjort, at video-materialet var blevet mere indsnævret, og dermed ikke havde fanget lige så mange deltageres bevægelsesmønstre på en gang. Jørgensen (2005) beskriver:

"It has been stated that videotaped registrations cannot replace reality, because the spatiality of the registrations is imperfect and one-eyed, which points in another direction. It is therefore necessary to implement more videocams in order to strive

towards the multiperspective and simultaneity, because qualities and properties of open-endedness and depth” (S. 11).

Det er derfor relevant, at der holdes et kritisk øje på projektgruppens brug af videoobservation, idet der udelukkende har været brug af én videoobservatør med ét kamera. Dog er videomaterialet ikke tiltænkt som en primær empirikilde, men som en understøttende empiri til den observerende deltager samt de interviews, der udgør undersøgelsens primære empiri.

Det er ved denne form for metode ligeledes vigtigt, at vi har fået de deltagendes komplette samtykke til at blive optaget på video. Vi sendte derfor en besked ud til de deltagende via deres Facebook gruppe, hvor de kunne skrive, hvis ikke de havde lyst til at blive videooptaget. Ligeledes spurgte vi igen inden selve undervisningens begyndelse på selve dagen, for at spørge elever, som muligvis ikke havde set opslaget på det Facebook. Da ingen deltagere havde nogen indvendinger, blev videooptagelsen taget i brug. Det var ikke nødvendigt, at få accept fra elevernes forældre, idet alle deltagende var myndige. I det efterfølgende afsnit beskrives det, hvilke overvejelser vi har haft omkring selve undervisningsplanlægningen.

3.3 Undervisningsplanlægning

I de vedlagte bilag, jf. Bilag 1 og 2, ses to undervisningsskemaer, der illustrerer det setup, der har ligget til grund for undervisningernes struktur og gennemførelse. I dette afsnit vil de overvejelser, som lå til grund for de beslutninger, der blev taget i forbindelse med denne planlægning blive beskrevet.

Som det fremgår af de vedlagte undervisningsskemaer, skulle eleverne i de to undervisningsgange spille volleyball. Dette var ikke et valg, som blev taget af projektgruppen. Ifølge idrætsholdets årsplan skulle holdet undervises i volleyball i denne periode, og derfor besluttede vi at definere undervisningsplanlægningen ud fra denne information. Hvilken aktivitet undersøgelsen skulle bygge på, var i princippet ikke interessant, da det ikke var aktiviteten, som udgjorde selve undersøgelsens interesseområde. Derimod var det at se hvordan drenge og pigers motivation blev påvirket af synlig læring, når de var inddelt i forskellige grupper.

Det blev beskrevet i afsnit 2.6.1 Anbefalinger til fordring af SDT i idrætsundervisning, at der er bestemte elementer, som skal implementeres i undervisningen for at optimere elevernes følelse af de basale psykologiske behov; autonomi, kompetencer og tilhørsforhold. Derfor blev disse elementer taget med i overvejelserne omkring undervisningsplanlægningen. Da det for flere elever var nyt at spille volleyball, vurderede vi at underviseren skulle bruge en deduktiv metode til en større del af undervisningen. Primært undervisningernes introducerende fase samt de tekniske øvelser af volleyballfærdigheder, var baseret på en deduktiv instruerende tilgang, hvor underviseren fremviste og beskrev, hvorefter eleverne selv kunne prøve. Vi lagde vægt på, at underviseren skulle stille spørgsmål til eleverne for at udfordre deres refleksioner omkring aktiviteten. Ligeledes blev der lagt vægt på, at de skulle huske nogle bestemte fokuspunkter, som ville være relevante i forbindelse med de efterfølgende øvelser. Eleverne skulle give hinanden feedback i løbet af begge undervisningsgange for at påvirke autonomi, kompetence og tilhørsforhold positivt. Ligeledes skulle eleverne diskutere taktiske overvejelser over flere omgange, i forbindelse med for eksempel spilsituationer eller kamp, for ifølge teorien at fordrage elevernes motivation. Til dette, samt til øvelser hvor eleverne selv skulle finde på en spiløvelse, anvendtes en induktiv tilgang. På denne måde kunne eleverne derefter, via diskussion på klassen og med underviseren, skabe en forståelse omkring de målsætninger, der blev stillet for idrætsholdet.

Selve undervisningsmetoden var baseret på en progressiv delmetode. Denne forklares kort for at tydeliggøre bagtanken med dette. Idet volleyball som sagt var nyt for mange elever, fandtes det naturligt at dele volleyballspillet op i dele, og til sidst samle det til en helhed. For eksempel startede eleverne med at øve en serv, og skulle til sidst øve et korrekt opspil til smash og derefter bruge det i en kampsituation. Den præcise undervisningsplan kan som nævnt ses i bilag 1 og 2.

4. Analyse

Analysen i dette projekt tager udgangspunkt i problemformuleringen som er nævnt i projektets indledning:

”Hvordan påvirkes autonomi, kompetence og tilhørsforhold hos henholdsvis mandlige og kvindelige elever på Aalborg Handelsskole i Turøgade, ved praktisk anvendelse af John Hatties teori om synlig læring i to idrætsundervisninger med volleyball som aktivitet, hvor kønnene er samlet i den første undervisning, og delt op i den anden undervisning?”

De tre psykologiske behov fra SDT er de primære fokuspunkter i analysen. Det skal dog gøres klart, at elementerne fra synlig læring, som feedback og tydelige mål også inddrages i analysen. Disse elementer inddrages både i forhold til indflydelsen på autonomi, kompetence og tilhørsforhold samt om de overordnet har haft den, ifølge teorien, tilsigtede virkning. Ydermere tages der højde for eventuelle andre faktorer, der kan spille ind på elevernes oplevelse af undervisningen, som for eksempel omgivelserne, den valgte aktivitet og undervisningens didaktiske opbygning.

På baggrund af den indsamlede empiri, deles analysen op på følgende måde:

- Første undervisning
 - Analyse af interview med drenge
 - Autonomi
 - Kompetence
 - Tilhørsforhold
 - Analyse af interview med piger
 - Autonomi
 - Kompetence
 - Tilhørsforhold
 - Delkonklusion
- Anden undervisning
 - Analyse af interview med drenge
 - Autonomi
 - Kompetence
 - Tilhørsforhold

- Analyse af interview med piger
 - Autonomi
 - Kompetence
 - Tilhørsforhold
- Delkonklusion

Hensigten med at dele analysen op på denne måde er, at skabe et klart overblik over henholdsvis drengenes og pigernes oplevelse af hver enkelt undervisning før der laves nogle sammenligninger mellem de to undervisningsgange.

Interviewpersoner interview 1:

Nummer	Køn	Erfaring med volleyball
1	Mand	Har prøvet det få gange
2	Mand	Har prøvet det en del gange
3	Mand	Har prøvet det få gange
4	Mand	Har prøvet det en del gange
5	Kvinde	Har prøvet det få gange
6	Kvinde	Har prøvet det få gange
7	Kvinde	Har prøvet det en del gange
8	Kvinde	Har prøvet det en del gange

4.1 Første undervisning (dreng)

Autonomi

For at fordre elevernes følelse af autonomi i første undervisning fik eleverne mulighed for selv at vælge, hvilken type serv de ville øve, efter at de havde prøvet både underhåndsserv, overhåndsserv og turbulent serv. De mandlige interviewpersoner i fokusgruppeinterviewet bliver spurgt: *"I kunne så selv bestemme hvad det var for en serv i ville øve mest, hvad synes i om det?"* Til dette svarer interviewperson fire, som har prøvet volleyball en del gange:

"Du kan ikke selv lære det, du er nødt til at få det vist, altså den måde man skal trække den op på. Øh så den vil jeg måske, den var for en svær øvelse for hvad for et niveau vi nu har."

Han giver udtryk for, at valgfriheden i denne øvelse ikke umiddelbar var gavnlig, da han mener, at det niveau eleverne starter på, ikke er tilstrækkeligt i forhold til at udføre en overhåndsserv eller en turbulent serv. Interviewperson fire har på det indledende spørgeskema til udvælgelse af interviewpersoner svaret, at han har en del erfaring med volleyball, og projektgruppens observationer viser, at han var dominerende i de aktiviteter der blev gennemført i undervisningen. Der forekommer altså en uoverensstemmelse mellem hans udtalelse, og det som blev observeret i selve undervisningen. Denne uoverensstemmelse kan muligvis skyldes valget af fokusgruppeinterview som metode. Med dette menes, at interviewpersonen er bevidst om, at han sidder sammen med andre mandlige klassekammerater, som muligvis ikke besidder de samme evner som ham selv, og han svarer dermed på deres vegne, for ikke at virke overlegen. Dette kan understøttes af, at han siger: *"Det niveau vi nu har"*. Han taler altså for alle elever og ikke blot ham selv. Observationen viser, at netop interviewperson fire besad de nødvendige færdigheder til at udføre en overhåndsserv, og han burde derfor, ifølge SDT, blive motiveret af at have denne valgfrihed. SDT nævner dog også, at følelsen af autonomi øges, hvis eleverne får positiv og bekræftende feedback fra omgivelserne. Interviewperson fire blev af underviseren udvalgt til at modtage underviserens demonstration af de forskellige servere. Umiddelbart tolker vi det som anerkendelse fra underviseren, at netop interviewperson fire udvælges til en demonstration. De nødvendige forudsætninger for at påvirke motivation gennem autonomi, burde være opfyldt for denne mandlige interviewperson. Det er dog muligt, at han ikke har opfattet underviserens udvælgelse af ham som anerkendelse.

Intervieweren spørger efterfølgende ind til interviewperson fires svar: *"Var det mangelfuld instruktion fra underviserens side?"* Hertil svarer han:

"Nej jeg synes simpelthen det var for svær en instruktion. Altså der skulle vi have holdt den til, så kunne vi have lavet variationer af overhåndsserven, altså præcis hvor vi skulle serve den hen, øh... Så man kunne lave den hver gang, og kunne bestemme selv hvor den ville lande, altså det der med de her højre og venstre side... I stedet for at gå over i overhåndsserven... Og så kunne man så, de lidt mere øvede, de kunne så få lov at serve overhåndsserv".

Han uddyber her, at han ikke følte sig kompetent til at udnytte den valgfrihed der blev givet. Som tidligere nævnt stemmer dette ikke overens med observationerne, og baggrunden for hans svar kan skyldes interviewformen. Interviewpersonen tilkendegiver dog, at han synes valgfrihed er en god idé idet han foreslår, at der kunne være lavet forskellige variationer af underhåndsserven. Han slutter af med at sige, at de lidt mere øvede kunne få lov at lave en overhåndsserv. Dette svar tyder på, at en yderligere valgfrihed ville gavne elevernes følelse af både autonomi og kompetence, hvilket vil påvirke deres motivation positivt. Eleven viser med sit svar desuden, at han reflekterer over de valg og muligheder, som findes i forhold til tilrettelæggelsen af en undervisning. Han har en klar mening om, hvad der kunne være gjort, hvilket er en af de egenskaber som Maslow beskriver, at det selvaktualiserende menneske besidder. Hvorvidt interviewperson fire udtrykker sine egne ønsker og behov, eller han taler på vegne af elever på et lavere teknisk niveau, vides ikke.

Interviewperson tre, som ifølge eget udsagn har prøvet volleyball få gange tidligere, tilføjer:

"...det er jo så faktisk meget dejligt det med, at når vi snakker om det med, at det er niveauer, at man så selv har en valgmulighed for at vælge hvad for en sværhedsgrad det vil være – så dem der ikke har prøvet det så mange gange, de vil selvfølgelig foretrække og lave underhånds. Men dem der så er lidt mere erfarne ved det, de har jo så muligheden for at øve en anden serv, så det er jo faktisk meget godt."

Han udtrykker sig positivt i forhold til valgfriheden i serveøvelsen. Da han ikke tidligere har så meget erfaring med volleyball, kan det tænkes at han ikke besidder evnerne til at give sig i kast med overhåndsserven eller en turbulent serv. Det virker dog til, ifølge hans udsagn, at ved han får muligheden for at udvikle sig i sit eget tempo og tage styring med sin udvikling, påvirkes hans motivation positivt. Interviewperson tre er, ligesom interviewperson fire, fokuseret på, at det kræver et vidst niveau at udnytte den frihed som eleverne får.

Interviewpersonerne spørges efterfølgende, om de føler at denne valgfrihed involverer dem i processen mod de mål, som der tydeligt bliver forklaret i løbet af undervisningen. Til dette svarer interviewperson tre:

"...altså helt klart... det med at man får en valgmulighed, så bliver man også mere involveret i det." "Det gør at man føler man har lidt mere indflydelse på, at man ikke bare bliver instrueret til og kun lave underhånds, det kan også blive meget kedeligt".

Interviewperson et, som ikke er erfaren i volleyball, nikker: *"Jeg vil give nummer tre ret."* Både interviewperson tre og et føler, at de ved at få muligheder for selv at vælge vejen mod undervisningens mål, også bliver mere involveret i selve processen mod målet. Dette stemmer overens med Latham og Lockes (2006) målsætningsteori, som forklarer, at medindflydelse hos eleverne vil optimere deres præstation og motivation. Deres udtalelser giver desuden et indtryk af, at deres følelse af autonomi er blevet påvirket positivt.

Som tidligere nævnt spiller omgivelsernes også en rolle, da støtte og forståelse fra medelever og underviser skaber et miljø der er gunstigt for at skabe en følelse af autonomi. I forbindelse med dette spørges interviewpersonerne om, hvad de synes om underviserens feedback.

Interviewperson et, som er uerfaren inden for volleyball, svarer:

"Jeg synes det var fint nok at han kom med nogle småting hen ad vejen, det gjorde ligesom lidt, at man lidt bedre ligesom kunne fokusere på de områder man ligesom måske ikke var så god på".

Han giver her udtryk for at underviseren kommer med små justeringer, og ikke direkte går ind og overtager, eller dikterer hvad der skal gøres hvordan. Han er positiv i forhold til denne didaktiske overvejelse fra projektgruppen, hvilket vi tolker som, at det er lykkedes at lave nogle autonomistøttende omgivelser for denne mandlige interviewperson. Intervieweren spørger efterfølgende ind til, om det har nogen betydning, at det er underviseren, der kommer med feedback frem for andre elever. Til dette svarer interviewperson et, at det mener han ikke det har, så længe der er tale om konstruktiv feedback. Dette tyder på at elementet makkerfeedback er med til at skabe et autonomistøttende miljø, hvis altså eleverne er i stand til at komme med konstruktiv/støttende feedback. Det er dog værd at bemærke, at denne mandlige interviewperson er rutineret i volleyball, og dermed kan opfatte sine medelever som mere kompetente end ham selv, og føler at deres feedback er med til at gøre ham bedre. En mere rutineret volleyballspiller vil sandsynligvis ikke have det på samme måde.

Interviewperson to understøtter denne hypotese:

"...jeg vil kunne tage det lidt mere seriøst, og høre lidt mere på det når det er underviseren der kommer end hvis det for eksempel var en eller anden der kom og sagde det der".

Denne mandlige interviewperson har prøvet volleyball en del gange, og giver udtryk for at han hellere vil modtage feedback fra underviseren, da han på den måde tager det mere seriøst. Interviewperson fire følger op:

"Man tager ham lidt mere seriøst end man tager sine kammerater seriøst, og det går lidt mere op i sjov... Altså jeg prøvede at forklare dem jeg var i gruppe med, og så gør de det en gang, og så er vi tilbage til fejlen, af samme fejl... Altså der bliver ikke rettet op på det. Der bliver lige lyttet seriøst kort og så er vi tilbage... Hvor så tog underviseren over og så lærte hun det faktisk, så sådan, ja så hørte hun efter... Så der er lidt mere autoritet".

Interviewperson fire, som har en del erfaring med volleyball, og som ifølge observationerne lå i toppen af klassen, erklærer sig enig med interviewperson to, når det kommer til at modtage feedback fra underviseren kontra klassekammeraterne. Der opstår altså et problem ved brugen af makkerfeedback, når drengene oplever en forskel i deres individuelle niveau. Interviewperson fire kommer også ind på elementet om at give feedback, hvor han fortæller, at han forsøgte at give feedback til de andre i gruppen, men han udtrykker frustration, da denne feedback ikke havde nogen tydelig effekt. En af bagtankerne ved at anvende makkerfeedback er at de mere rutinerede volleyballspillere, gerne skulle opnå en følelse af kompetence og autonomi ved at påtage sig en underviserrolle og lære fra sig. Umiddelbart virker dette redskab ikke efter hensigten, da interviewperson fire ikke føler, at de andre elever tager ham lige så seriøst, som hvis feedbacken kom fra underviseren. Observationerne understøtter til dels interviewperson ets synspunkt og til dels interviewperson to og fires. Der lader til at være stor forskel på hvordan det indlagte feedbackelement bliver modtaget i grupperne, da nogle grupper interagerer aktivt, mens andre venter på at selve volleyballøvelsen sættes i gang igen. Dette kan skyldes gruppernes sammensætning. Næsten alle grupper består af to drenge og en pige, men elevernes forudgående niveau inden for volleyball er der ikke taget højde for. Elevernes interesse for den specifikke sportsgren er heller ikke overvejet i forbindelse med gruppedannelsen. Disse parametre, samt elevernes kendskab til hinanden, kan spille ind på gruppedynamikken, og dermed hvor effektivt elementet feedback er til at skabe et autonomistøttende miljø. Dette bakkes op af en udtalelse fra interviewperson tre:

"... Så tror jeg også at man skal stå og, hvis jeg skal stå og forklare nummer to hvad han har gjort forkert, så kunne det godt blive lidt mere fjollet for eksempel og ikke så seriøst... Så det er vel både godt og dårligt, det afhænger lidt af situationen og personen".

Interviewpersonerne spørges ind til, hvordan de oplevede elementet med, at de selv skulle stå for taktik og rollefordeling inden den afsluttende kamp, hvortil interviewperson fire svarer:

"Det synes jeg er fint, at vi selv kan bestemme. Så kan man selvfølgelig sige at der er en der kommer ind og tager styringen, altså der er en kaptajn-rolle, og den tog jeg også på mit hold..."

Ifølge interviewperson fire påvirker dette element med valgfrihed ham positivt. Dette stemmer overens med SDT som siger, at autonomi omfatter muligheden for at foretage valg i de aktuelle aktiviteter. Udtalelsen skal dog ses i lyset af, at denne mandlige interviewperson er god til volleyball, og selv valgte at tage lederrollen i fordelingen af roller og dermed følte en høj grad af autonomi. Mindre øvede volleyballspillere kan måske føle at der blev trumfet noget igennem, som de ikke var enige i eller trykke ved. Der var dog ingen af de mandlige interviewpersoner, som gav udtryk for dette. Interviewperson fire nævner, at han synes, at alle skal have lov at prøve alt i en idrætstime, hvilket taler imod, at eleverne selv fordeler roller, da nogle elever er mere dominerende end andre. Han udtaler desuden i forbindelse med at eleverne selv skulle finde på en øvelse: *"... Så jeg prøvede at tage teten, men det gik så, det var flertallet imod, så måtte jeg jo bukke mig."* Denne udtalelse indikerer, at selv når rammerne for selv at træffe valg opstilles, så er det ikke nødvendigvis ensbetydende med, at eleverne opnår en følelse af autonomi, da omgivelserne muligvis ikke støtter de forslag den enkelte elev fremstiller. Det kan dermed være problematisk at skabe en følelse af autonomi blandt eleverne, når de i grupper skal arbejde mod at finde en fælles løsning som alle kan være tilfredse med. Interviewperson fire udtaler, at han føler den primære årsag til at hans forslag blev nedstemt, var at de andre i gruppen ikke havde niveauet til at udføre den foreslåede øvelse. I forhold til autonomi, kan dette betyde, at de bedste forudsætninger for at skabe autonomistøttende omgivelser, er ved at sætte elever sammen, som er på samme niveau. Da drengene rent fysiologisk besidder en fordel ved at kunne hoppe højere og slå hårdere til bolden, kan en niveauopdeling for eksempel gøres ved at dele eleverne op efter køn.

Kompetence

Elementet kompetence ligger næsthøjest i Maslows (1987) behovspyramide, og bliver også bragt i spil som det første, da interviewpersonerne bliver spurgt overordnet om undervisningens forløb. Her siger interviewperson fire:

"Jeg synes at vi godt kunne blive delt op lidt mere, altså hvem der kan noget og ikke kan noget... Det er træls når man bliver mikset drenge og piger vil jeg så sige, fordi det er sjovt nok pigerne, de fleste piger der falder fra..."

Han giver her udtryk for, at han føler sig tilstrækkelig og kompetent i forhold til den aktivitet der skal udføres. Han giver desuden udtryk for, at han tror at de andre drenge har det på samme måde, da han foreslår en opdeling af klassen i køn. En grund til at denne mandlige interviewperson foreslår denne opdeling, kan være, at han ikke føler han opnår et effektivt samarbejde med sine omgivelser, mere specifikt med pigerne. Effektivt samarbejde er ifølge SDT en forudsætning for, at følelsen af kompetence påvirkes positivt. I dette tilfælde betyder det ikke at eleven føler sig inkompetent, nærmere det modsatte, hvorpå hans løsning er at blive delt op i køn. Han siger efterfølgende: *"Jeg kan også godt se det smarte i, at der er én som kan lære de lidt dårligere det."* Han giver her udtryk for, at der er "én", som kan lære de lidt dårligere/pigerne den givne færdighed, men det skal ikke nødvendigvis være ham. Han siger dog senere i interviewet:

"...men jeg vil sige, også når vi skal give den der feedback, os den bedre halvdel, vi skal lige pludselig tænke over, hvad er det egentlig vi gør, hvor meget af det der kommer egentligt naturligt til os... Og så skulle vi egentlig lige tænke over, hvorfor er det jeg ikke lige kan ligge bolden her, og så skulle man lige finde af, hvad gør jeg egentlig for at forklare de detaljer, det var bare et lille buk i knæene, det er jo vigtigt at give det videre..."

Her giver han udtryk for, at han ved at give feedback til mindre erfarne deltagere bliver mere opmærksom på selve øvelsen, hvilket muligvis hjælper ham til selv at blive bedre. Samtidig opnår han en følelse af kompetence ved at instruere sine medelever. Intervieweren spørger om de andre interviewpersoner er enige i forslaget om at dele eleverne op. Hertil svarer interviewperson tre:

"Altså jeg kan godt give dig ret i, at det godt kunne gå lidt for langsomt nogle gange... Når man skal lave sådan noget her hvor man starter helt fra bunden af. Men til gengæld så plejer vi også at have det hele to gange. Så måske næste gang kommer der noget mere, hvor der er lidt mere udfordring, og måske kan man blive delt op på en eller anden måde, men det tror jeg bare ikke helt at man kan når det er idræt man har på gymnasiet, der tror jeg altid det vil være sådan at man skal tage hensyn til alle"

Han erklærer sig enig med interviewperson fire. Han taler dog umiddelbart først om undervisningens opbygning, hvor eleverne starter med at træne basale teknikker. Her tyder det på, at han ønskede en hurtigere progression, da det indledende niveau lå under kompetenceniveau. Derefter kommer han, ligesom interviewperson fire, ind på en opdeling af eleverne. Interviewperson tre nævner dog ikke en decideret kønsopdeling, men en opdeling efter niveau. Det tyder altså på, at drengene ikke har opnået en følelse af effektivt samarbejde med deres omgivelser, hvilket påvirker deres motivation negativt. Interviewperson to understøtter dette: "*... Altså det, os der havde prøvet det lidt før det var lidt kedeligt med bare at stå og spille bolden frem og tilbage*". Der tegnes et billede af, at de interviewede drenge føler sig overkvalificerede i forhold til selve aktiviteten, hvilket ifølge deres udsagn, kan skyldes manglende effektivt samarbejde i grupperne. Interviewperson to tilføjer yderligere: "*Jeg kan godt forstå at vi selvfølgelig skal lære det, også dem der ikke har prøvet det før, de skal også lære det*". Denne udtalelse understøtter interviewperson fire og tres udtalelser, som peger i retningen af, at de interviewede drenge føler en vis frustration eller amotivation ved, at de føler niveauet i undervisningen er for lavt. Vores observationer samt videoobservationer understøtter dog ikke elevernes udtalelser om, at niveauet er for lavt. Observationerne viser til gengæld tydelige niveauforskelle eleverne imellem, hvilket kan være årsagen til interviewpersonernes frustration.

Intervieweren spørger yderligere ind til, hvordan inddeling af eleverne efter niveau eller køn ville påvirke elevernes engagement. Interviewperson fire svarer:

"Jeg tror toppen de vil rykke sig mere, altså vi ville kunne hjælpe hinanden, men bunden vil jo ikke kunne hjælpe hinanden, i og med at de ikke ved hvad de skal gøre... så kan man så sige, så kan underviseren gå derned og hjælpe der, men så vil vi ikke få hans opmærksomhed og hjælp du ved..."

Han giver her udtryk for, at en opdeling i niveau, hvilket han tidligere har nævnt kunne være kønsopdeling, ville gavne de erfarne drenge, da de på den måde vil kunne hjælpe hinanden effektivt, og føle sig mere uafhængige, da de ikke skal trækkes med de uerfarne volleyballspillere. Dette ville give de erfarne drenge en følelse af kompetence, såfremt undervisningens mål er tilpas udfordrende. Interviewperson fire gør dog opmærksom på den problemstilling, at underviseren sandsynligvis vil fokusere sin opmærksomhed mod de uerfarne for at hjælpe dem. Det logistiske forhold med én underviser per klasse bliver altså en hæmsko, hvis eleverne deles op, da underviseren skal kunne bedømme og hjælpe samtlige

elever. Interviewperson fire nævner også, at de uerfarne vil have svært ved at hjælpe hinanden, da de ikke besidder de nødvendige kompetencer til at give konstruktiv feedback, hvilket vil påvirke deres motivationen negativt. Denne hypotese følges op af interviewperson et, som selv er uerfaren inden for volleyball:

"Jeg tror det ville være bedst hvis man sådan var blandet, fordi at man får den der feedback der, altså nu er nummer fire jo nok rimelig god til det, og jeg er nok ikke sådan den bedste... At han sådan ligesom kommer og giver mig noget feedback, i stedet for at jeg måske har en anden én som er på samme niveau, fordi personen kan jo ikke give den samme instruktion og forklaring på, hvad er det ligesom du skal gøre bedre, hvor skal du stramme op henne".

Han validerer interviewperson fires udtalelse, og siger samtidig at han ikke føler en opdeling af eleverne efter niveau ville være gavnlige for ham. Hvis eleverne udelukkende blev opdelt efter køn, ville han dog stadig have erfarne medelever at støtte sig op ad. Ifølge Maslow burde interviewperson et ikke opnå en følelse af kompetence, da han ikke umiddelbart giver udtryk for at han føler sig tilstrækkelig, kompetent eller uafhængig. Tværtimod giver han udtryk for en afhængighed af de mere erfarne volleyballspillere. Denne afhængighed kan kobles til effektivt samarbejde med omgivelserne, som SDT nævner som et vigtigt parameter for at opnå en følelse af kompetence og desuden tilhørsforhold. Der opstår en diskrepans mellem den erfarne og uerfarne volleyballspiller om, hvordan eleverne bør deles op, og om de overhovedet bør deles op. I citatet ovenfor fra interviewperson et, nævner han elementet med makkerfeedback, og hvordan han synes det fungerede. Intervieweren spørger yderligere ind til, om eleverne følte at makkerfeedbacken hjalp dem til at forbedre deres færdigheder.

Interviewperson et udtaler:

"Det var rart at vi havde en der havde noget erfaring med det... Men jeg tror hvis vi var en helt anden gruppe hvor vi begge, eller alle tre ligesom var fra startpunktet af, jamen så var det jo ikke gået...".

Han giver her udtryk for, at makkerfeedbacken var med til at forbedre hans færdigheder, men udelukkende fordi der var en erfaren volleyballspiller i gruppen. Dette kan igen kobles sammen med SDT, som nævner effektivt samarbejde med omgivelserne. Gennem samarbejdet med en anden elev, forbedrede interviewperson et sig, og hans følelse af kompetence blev på denne måde påvirket positivt. Intervieweren spørger om der er enighed omkring dette, hvortil de tre andre drenge svarer, at det er der. Hvorvidt denne enighed er udtryk for, at de

også føler en forbedring af deres kompetencer gennem makkerfeedback, eller om enigheden går på, at de uerfarne har fået noget ud af makkerfeedbacken, kan ikke bestemmes. Dette er en fejl fra interviewerens side, men baseret på tidligere citater, vurderes det, at enigheden umiddelbart går på, at de mener de uerfarne volleyballspillere har nydt gavn af elementet makkerfeedback.

For at afklare yderligere om eleverne har opnået en følelse af kompetence i undervisningen, spørger intervieweren om, hvordan øvelserne passede til elevernes forudgående niveau.

Interviewperson fire lægger ud:

"Jeg synes øvelserne var lige lette nok til at starte med, altså dengang vi bare skulle server underhånd, altså jeg bliver så også igen udfordret med min overhåndsserv i og med at den kan altid ligge mere præcist..." .

De tre andre interviewpersoner udtaler, at de også synes niveauet var passende.

Interviewpersonernes udtalelser tyder altså på, at øvelsernes sværhedsgrad i sig selv har fået eleverne til at føle sig tilstrækkelige, og dermed opnået en følelse af kompetence. Dette på trods af, at de ikke på forhånd besad de samme kompetencer. Vi vurderer at valgfriheden omkring serveøvelsen, samt elevernes fokus på egne præstationer, har været med til at give dem en følelse af kompetence. Interviewperson fire nævner desuden, at han bliver udfordret ved, at eleverne selv kan bestemme hastigheden af deres progression. Dette kan kobles til Latham og Lockes (2006) målsætningsteori, som siger at passende og udfordrende mål øger individets motivation og præstation. Der spørges yderligere ind til om undervisningsmålene var realistiske og udfordrende, hvortil nummer et svarer: *"Jeg vil mene at vi godt kunne nå målet, og de var meget realistiske", "... Som sagt så er jeg ikke lige sådan den mest professionelle, så jeg synes at jeg lærte nogle ting, og nåede det der mål med at skulle gøre det"*.

Interviewperson to og tre er enige i ovenstående. Det tyder altså på, at eleverne er blevet motiveret og udfordret af undervisningens sværhedsgrad, hvilket fører til en følelse af tilstrækkelighed og kompetence. Nummer et udtaler desuden: *"Det var fint nok, altså, fordi vi fik de der lektioner i, hvor vi kunne prøve os frem"*. Han udtrykker her en form for uafhængighed, da eleverne får lov at prøve sig frem, hvilket fører til motivation.

Interviewperson fire er den eneste, som udtaler, at han ikke følte sig udfordret, hvilket påvirker hans motivation negativt.

Tilhørsforhold

Intervieweren spørger drengene om, hvad de synes om at blive delt op i grupper à tre med to drenge og en pige per gruppe. Interviewperson fire svarer:

“...altså hvis man kommer sammen med en som er lidt useriøs, ikke fordi at, det skal også være sjovt... det er træls når det totalt er sådan en der fjoller den, det kan jeg se problemet i.”

Han udtrykker frustration over måden grupperne inddeles på, hvilket tyder på, at projektgruppens intentioner om at give eleverne en følelse af tilhørsforhold gennem socialt samvær ikke har haft en positiv virkning for denne elev. Han fremhæver desuden at undervisningen også skal være sjov, hvilket dog lader til at være sekundært i forhold til undervisningens opstillede mål. Som det ses i følgende citat, fremhæver interviewperson to ligeledes useriøsitet som et vigtigt element i forhold til elevernes samarbejde:

“...jeg tror for eksempel jeg vil kunne tage det lidt mere seriøst, og høre lidt mere på det når det er underviseren, der kommer, end hvis det for eksempel var eller en eller anden der kom og sagde det der.”

Interviewperson fire erklærer sig enig: *“Man tager ham lidt mere seriøst end man tager sine kammerater seriøst, og det går lidt mere op i sjov...”*

Det kan argumenteres, at drengenes modstridende interesser i forhold til om undervisningen skal være sjov eller lærerig, skaber en konflikt i forhold til deres opfattelse af tilhørsforhold. Både interviewperson to og fire udtrykker, at de tager underviserens feedback mere seriøst, hvilket kan skyldes at de ser ham som værende mere konstruktiv og støttende. Underviserens kompetencer lader til at være vigtige for drengenes modtagelse af feedback. Det kan argumenteres, at drengene føler affektion, idet de modtager konstruktiv feedback fra underviseren, og dermed styrkes tilhørsforholdet mellem elev og underviser. Intervieweren spørger fokusgruppen ind til, hvad de generelt synes om at give og modtage feedback, hvortil interviewperson tre svarer: *“...det er vel både godt og dårligt, det afhænger lidt af situationen og personen”*. Observationerne samt videoobservationerne understøtter interviewperson tres kommentar, idet der ses stor forskel i, hvordan grupperne arbejder med makkerfeedback. Interviewperson fire, som har en del volleyball erfaring, gav meget feedback i undervisningens begyndelse. Som undervisningen skred frem ændrede hans indsats sig til at være mindre aktiv. Dette skyldes formentlig de andre elevers modtagelse af interviewpersonens feedback. Udtalelserne fra drengene samt observationerne viser, at de

centrale figurer i gruppen har haft svært ved at videregive sin viden, samt de mere perifere deltagere foretrækker at få feedback fra underviseren. Der observeres overvejende en mangel på gensidigt engagement, da forhandlingsprocessen i grupperne er kortvarig og overfladisk, for derefter at forsvinde. Elevernes fælles virksomhed kommer til udtryk gennem den fælles aktivitet, men forhandlingsprocessen mellem eleverne er dog stadig fraværende i de fleste grupper. Underviseren forsøger at give eleverne en form for fælles repertoire, ved at forevise øvelser og forklare teknik i et fælles forum. De mandlige interviewpersoners udtalelser tyder dog på, at de har følt stor forskel i hvorledes der bliver arbejdet mod undervisningens overordnede mål, hvorfor der ikke umiddelbart har været et fælles repertoire. Som nævnt tidligere giver interviewperson tre udtryk for, at arbejdet i grupper afhænger af personen og situationen. På baggrund af dette vurderer vi, at en niveauiddeling kunne være gavnlig for at danne praksisfællesskaber i grupperne. Teorien om situeret læring siger dog, at der i praksisfællesskaber typisk vil være centrale og perifere deltagere. Hvis eleverne inddeles efter niveau, kan der opstå grupper, hvor der ikke umiddelbart findes en central deltager til at videregive viden, og eleverne opnår dermed muligvis ikke nye kompetencer.

Der ses dog også eksempler i undervisningen, hvor der lader til at være opstået en form for praksisfællesskab, hvilket kommer til udtryk i følgende citat fra interviewperson to:

"Det gik jo godt ved os med at give feedback og høre på hinanden og sådan noget, selvom vi var nogenlunde på samme niveau. Vi havde en pige med, men hun var også fin nok. Men ja, vi tog det med at give feedback sådan nogenlunde til os..."

Han giver udtryk for, at der var en grad af forhandling deltagerne imellem, hvilket ifølge udtalelsen overvejende skyldes, at eleverne i pågældende gruppe var på nogenlunde samme niveau. Ifølge interviewperson to's udtalelse kan niveaudifferentiering fremme den fælles forhandling eleverne imellem. Det kan dog argumenteres, at ved inddeling efter niveau vil eleverne med lavere niveau ikke opnå konstruktiv fælles forhandling. Interviewperson to følger dog med at sige: *"...da læreren kom og gav os feedback, så tog vi det mere til os, og tog det lidt mere seriøst kan man sige."* Det vurderes, som nævnt tidligere, at modtagelsen af feedback fra underviseren bliver modtaget bedre grundet hans kompetenceniveau.

Eleverne fik i forbindelse med volleyballkampen mulighed for selv at uddele roller og lave taktik. Intervieweren spørger i den forbindelse, hvad interviewpersonerne synes om dette. Interviewperson fire svarer: *"Så kan man selvfølgelig sige, at der er en der kommer ind og tager styringen, altså der er en kaptajn-rolle, og den tog jeg også på mit hold."*

Han giver udtryk for, at han har haft en central rolle i forbindelse med denne opgave, hvilket øger hans følelse af tilhørsforhold. Da interviewperson fire spørges om elementet med at fordele roller fungerede godt, svarer han "Ja." Interviewperson tre følger op: *"Altså der tror jeg det var lidt basalt at, der var vi bare enige om, at der kørte vi tre bagved og to foran."* Han giver udtryk for, at der på hans hold foregik en kort forhandlingsproces, hvor alle var involveret. Baseret på interviewperson fire og tres udtalelser, kan der argumenteres for, at der på holdende á seks elever i forbindelse med kamp ses elementer af praksisfællesskaber. Dette ses desuden også i forbindelse med at eleverne i grupper á seks, skulle finde på en øvelse selv, da interviewperson to siger: *"Altså jo vi fik, der var en pige der kom med en ide og så fik vi lov til at sige vores mening og sådan, men det var egentlig en god ide..."* Han giver udtryk for at der i gruppen var en fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire. Interviewpersonerne giver udtryk for at der i arbejdet i større grupper opstår en form for praksisfællesskab i modsætning til når de arbejder i grupper af tre. Det vurderes derfor, at både gruppestørrelse samt elevernes individuelle niveau har betydning for gruppedynamikken og dermed elevernes tilhørsforhold.

4.2 Første undervisning (piger)

I dette afsnit vil empiri-indsamlingen af pigernes udtalelser samt observationer og videoobservationer, blive diskuteret. Efterfølgende laves en delkonklusion baseret på begge køns perspektiver.

Autonomi

Pigerne bliver ikke spurgt ind til, hvordan det påvirkede dem, at de selv måtte styre hvilken serv de øvede. Det blev til gengæld observeret, at pigerne havde svært ved selve teknikken omkring server. Derfor brugte de fleste piger kræfter på at mestre den letteste serv, underhåndsserven. Det kan argumenteres, at pigernes niveau har været udslagsgivende for, at de ikke har været motiveret af autonomidelen i øvelsen, da de ikke følte, at de havde et valg, da de har ikke kunne udføre alle tre servevarianter, som blev fremvist. Det kan omvendt argumenteres, at pigerne rent faktisk er blevet positivt påvirket af det faktum, at de fik lov til at træne den lette serv, indtil de kunne finde ud af denne. De blev dermed ikke presset til, at skulle præstere noget teknisk, som deres niveau ikke rakte til. Pigerne lod generelt til at være

positive omkring denne øvelse grundet feedbackelementet, som tillod drengene at hjælpe de piger, der havde behov for det. Feedbackelementet nævnes igen senere i afsnittet.

Intervieweren spørger, hvad pigerne synes om, at de selv skulle finde på en volleyballøvelse i undervisningen. Hertil svarer interviewperson fem:

"Jeg synes det er en god måde, for det inddrager eleverne og så kan de også få lov til at udfolde sig kreativt". Udtalelsen beskriver den bagtanke, som undervisningsplanlægningen omkring denne øvelse var designet ud fra. Det var tiltænkt, at eleverne netop skulle føle medbestemmelse og kreativitet, for at fordre deres autonomi. Det er derfor interessant, at hun sætter disse ord i sammenhæng med øvelsen. Interviewperson seks er ikke enig med interviewperson fem: *"Jeg synes måske ikke vi havde så lang tid. Vi var lidt pressede. Vi sagde bare 'fint vi laver bare rundt om nettet'. Så lidt tidspresede det synes jeg vi var med at finde ud af det".* Denne udtalelse viser, at eleverne har haft tidspres i forhold til, at skulle skabe en velovervejet øvelse. Observationerne viste ligeledes, at de forskellige grupper var hurtige til at finde en "let" løsning, til den opgave de blev stillet. Med undtagelse af en enkelt gruppe, var det drenge, som tog initiativ og fandt på en øvelse, der typisk var inspireret af erfaringer fra andre sportsgrene. To grupper lavede for eksempel rundt om nettet, hvilket er en klassisk begynderøvelse kendt fra bordtennis. Der kan altså stilles spørgsmål ved, om øvelsen i praksis har haft den ønskede effekt for pigerne, da de ikke var aktivt involverede i beslutningsprocessen. De lader til, at have forstået idéen med øvelsen, men udførelsen var modstridende i forhold til interviewperson fems beskrivelse om, at øvelsen fordrer kreativitet. Det er selvfølgelig interessant at kigge nærmere på, hvorfor eleverne ikke udnytter denne medbestemmelse mere effektivt. Vi vurderer, at det primært har været elevernes begrænsede viden omkring volleyball, som har været udslagsgivende for, at eleverne ikke har kunne finde på bedre øvelser. Desuden mener vi, at samfundsnormer kan spille ind, når der skal tages initiativ i en gruppe. Vi tolker drengenes dominans omkring beslutningsprocesser som en afspejling af, at vi lever i et hovedsageligt patriarkalsk samfund. Ifølge Illeris (2012) sker der dog en ændring på ungdomsuddannelserne, hvor pigerne dominerer mere, specielt i de boglige fag. Drengenes fysiske fordel gør dog, at de er dominerende i idrætsundervisningen i dette projekt. Denne indflydelse vil kunne elimineres ved at opdele eleverne efter køn.

Det blev observeret, at underviserens formulering af øvelsesbeskrivelsen muligvis har fastlåst elevernes kreative muligheder, idet eleverne troede, at de kun måtte bruge baggerslaget,

hvorimod det faktisk var tiltænkt, at andre volleyballslag også måtte indgå i øvelsen. For at styrke elevernes følelse af autonomi er det dermed nødvendigt, at underviseren formidler undervisningsplanlægningen korrekt. Desuden skal de autonomifordrende elementer i undervisningen planlægges efter, at eleverne har dannet yderligere forståelse for aktiviteten, end tilfældet har været her. Det er problematisk at konkludere, hvorvidt pigerne har været positivt påvirket af denne form for autonomistøttende øvelse eller ej, da de forskellige udsagn antyder delte meninger. En fejlkilde kan ligeledes være interviewerens spørgeteknik, idet intervieweren, efter interviewperson fems udtalelse, spørger ind til, om eleverne oplevede nogle negative ting ved øvelsen. Da der ikke på samme måde bliver spurgt ind til positive ting, kan det være svært at danne et neutralt perspektiv fra pigernes side.

Det blev desuden observeret, at gruppernes størrelse virkede til at have indflydelse på, hvor meget medbestemmelse eleverne egentlig fik i udviklingen af øvelsen med baggerslag.

Grupperne indeholdt omkring seks-syv personer, og der var primært en eller to som tog styringen og bestemte, hvad gruppen skulle lave, mens resten blot fulgte efter.

Interviewperson syv beskriver situationen således: *"I min gruppe var der en der ligesom kom med forslaget, hvad det var man kunne gøre. Og så prøvede vi det og så gik det helt vildt godt og vi kunne alle være med"*. Intervieweren spurgte herefter, om det var en dreng eller pige, der kom med forslaget, hvortil interviewperson syv svarer, at det var en dreng. Hun giver udtryk for, at øvelsen sådan set fungerer fint for dem, hvilket lader til at have haft en positiv effekt på hende, selvom hun ikke personligt har taget nogle beslutninger. Eleverne beskriver efterfølgende de meget opdelte roller i øvelsen, hvor de har lagt mærke til en forskel fra dem selv og drengene. Noget som de tydeligvis også har bidt mærke i, når de eksempelvis har skulle spille fodbold med drengene. Interviewperson fem forklarer:

"...men jeg tror også det er fordi der er mange drenge de synes de er på hjemmebane når det kommer til sport, sammenlignet med piger, og i hvert fald på hold, men jeg tror så også den holder når det er den kommer, nok oftest med fodbold".

Da der ingen indvendinger kommer fra fokusgruppens andre deltagere, lader dette til at være en fælles holdning fra pigernes side. Drengene fylder tilsyneladende meget når kønnene blandes, og når der skal samarbejdes om at løse opgaver. Ifølge pigerne skyldes det, at drengene føler sig mere kompetente, hvilket berettiger dem til at tage styringen i aktiviteterne. Problematikken i dette er, at det er vigtigt at eleverne involverer sig for at opnå

en følelse af medbestemmelse og dermed autonomi, hvilket pigerne ikke har gjort i denne situation. For at uddybe dette spørger intervieweren mere direkte ind til, om pigerne kunne have tænkt sig mere medbestemmelse i sådan en øvelse, hvortil interviewperson fem svarer:

"Ja, men jeg synes måske at nogle gange så er det vigtigere at man inddeler grupperne efter piger og drenge. Fordi at man ser tingene på forskellige måder, også at de automatisk indtager den der lederrolle og så tager den med videre og laver de der fodboldøvelser, hvor vi måske godt kunne have udfoldet os på en anden måde, for der er ikke ret mange af os piger der spiller fodbold, af hvad jeg ved af".

Det er iøjnefaldende, at interviewpersonen selv fremhæver kønsinddeling som alternativ for at fremme pigernes deltagelse i denne slags øvelser. Hun pointerer, at pigerne ofte ikke får deres idéer frem i lyset, fordi drengene tager over. Da ingen af de andre interviewpersoner argumenterer imod dette, tolker vi, at pigernes autonomifølelse i dette tilfælde har været negativt påvirket grundet drengenes dominans. Denne tolkning er yderligere understøttet af en udtalelse mere, også fra interviewperson fem, som til spørgsmålet om, hvad pigerne synes om elementet med, at holdene selv skulle styre taktikken inden de skulle spille kamp, siger: *"...igen, så er det drengene der kommer ind og dominerer"*. Denne udtalelse stemmer overens med observationerne, hvor det eksempelvis kunne ses, at en af drengene fysisk flytter pigerne rundt på de positioner, som han ønsker, de skal besætte.

Pigerne bliver spurgt ind til betydningen af den makkerfeedback, der skulle gives under den første undervisning. De lader til at have opfattet makkerfeedbacken som autonomistøttende, idet den første del af undervisningen bød på konstruktiv feedback fra både egne grupper, og ligeledes fra underviseren, hvilket også understøttes af observationer og videoobservation. Interviewperson otte siger for eksempel:

"Jeg synes man fik meget ud af det, fordi så kunne man også se hvad man gjorde rigtigt og hvad man gjorde forkert og hvad man kunne gøre bedre også. I stedet for at man bare tror at det man gør er rigtigt, at man så også får andres synspunkt på det".

Interviewperson seks uddyber med en bekræftende kommentar: *"Det fungerede også ret godt for os. Vi observerede i hvert fald de forskellige ting, jeg tror også det hjalp virkelig meget, at vi ikke var så mange i den gruppe"*. Helt tydelig var den autonomistøttende feedback for observatøren, da en af pigerne, som desuden ikke var udvalgt til interviews, udbryder midt under øvelsen: *"Jeg kan ikke det her!"*, hvorefter straks en af drengene fra hendes gruppe giver

hende konstruktiv feedback. Det har for pigernes vedkommende haft en positiv betydning, at makkerfeedback har været en del af undervisningens mål, idet elementet, ifølge interviewparticipanternes udtalelser, har bidraget til en større forståelse for de opstillede øvelser og mål for undervisningen.

Kompetence

Pigerne giver overordnet udtryk for, at første undervisningsgang har været sjov, hvilket ses i udtalelser fra henholdsvis interviewperson seks og fem: "*lige i dag synes jeg faktisk var ekstremt sjovt...*", "*Jeg kunne også godt lide dagen...*". Intervieweren spørger ind til, hvad det var der gjorde dagens undervisning sjov, hvortil interviewperson seks svarer: "*Jeg ved ikke om det måske var selve sporten måske faktisk.*" Interviewperson fem supplerer: "*...i den sport her, der er vi allesammen mere på bølgelængde, altså samme niveau.*" Disse udtalelser viser, at ved undersøgelse af motivation, spiller valget af aktivitet en vigtig rolle for pigerne. Det er desuden værd at bemærke, at udtalelsen er modstridende i forhold til drengenes opfattelse af kønnenes indbyrdes niveau. Hvis projektgruppen havde valgt en anden aktivitet, men med samme didaktiske tiltag, kunne der ifølge pigerne have været et andet udfald. Der kan argumenteres for, at interviewperson seks og fems udtalelser kan relateres til *Identified regulation*, som er et stadie af ydre motivation, hvor eleverne kan relatere aktiviteten til egne interesser. Hvis et individ er i dette stadie af ydre motivation, opleves øget engagement, forpligtigelse, præstation, hvilket betyder, at aktiviteten i sig selv muligvis øger elevernes modtagelighed for undervisningens didaktiske tiltag. Det kan yderligere argumenteres, at pigerne har været positivt påvirket af selve undervisningen, som har fordret internaliseringsprocessen hos pigerne. I interviewperson fems udtalelse ses det desuden, at hun føler sig mere kompetent sammenlignet med drengene i denne aktivitet, hvilket påvirker hendes motivation positivt. Interviewperson syv udtaler, at hun synes det var sjovt at arbejde i små grupper á tre, og at denne gruppeinddeling gjorde det nemmere at give og modtage feedback. Det tolkes, at gruppeindelingen har haft en positiv indflydelse på hende, da hun har følt et effektivt samarbejde med sine omgivelser. Intervieweren spørger om feedbackelementet fungerede godt fordi gruppemedlemmerne havde forskellige kompetencer, hvortil interviewperson syv svarer: "*Ja, i de grupper jeg var i, ja.*", "*...når man er så få, så er det nemmere for folk at rette hinanden, fordi at så er det ikke overfor en hel forsamling man får det at vide.*" Interviewperson fem erklærer sig enig. Der gives her udtryk

for, at inddelingen i små grupper gør, at pigerne har lettere ved at give og modtage feedback, hvilket giver et effektivt samarbejde med de andre elever. Dette øger ifølge SDT elevernes følelse af kompetence og dermed deres motivation.

I forhold til elevernes følelse af kompetence, er det ifølge Maslow (1987) vigtigt, at eleverne føler sig uafhængige, hvilket kommer til udtryk i en udtalelse fra interviewperson seks:

"Vi var ret gode til at fortælle hinanden om at måske man skulle have lidt mere power på, og så talte vi meget om at håndfladen den ikke sådan skulle være for slap men ligesom være sådan fast så den netop kom længere og sådan noget. Vi var meget gode til at fortælle løsningen også, på hvad man så skulle gøre i stedet".

Hun udtaler sig positivt i forhold til samarbejdet i grupper, hvor de er uafhængige af underviseren. Det er dog vigtigt, at der fra underviserens side opstilles realistiske mål og konkrete rammer for eleverne, hvilket påvirker engagement og motivation ifølge Latham og Lockes (2006) målsætningsteori. Ifølge ovenstående citat tyder det på, at målene og rammerne har været passende til at give hende en følelse af kompetence. Den didaktiske fremgang med en progressiv delmetode har også haft en positiv indflydelse ifølge en udtalelse fra interviewperson syv:

"...det var helt vildt dejligt at starte helt fra bunden af, fordi det er slet ikke en sport jeg er stærk i, men bare at man tog det lige så stille et skridt af gangen med forskellige øvelser".

På trods af at eleven ikke på forhånd føler sig kompetent, har undervisningens design påvirket hendes følelse af kompetence positivt. Intervieweren spørger i forbindelse med ovenstående udtalelse ind til, om sværhedsgraden af undervisningens mål var passende i forhold til elevernes niveau. Alle fokusgruppens deltagere svarer, at de synes niveauet var passende. Intervieweren spørger: *"Hvordan påvirkede det jer?"*, hvortil interviewperson fem svarer: *"Det gør os tilpasse, og at vi tør udforske og prøve."* Pigerne har altså opnået en følelse af tilstrækkelighed og uafhængighed, da de føler sig tilpasse og ikke er bange for at kaste sig ud i nye aktiviteter. Intervieweren spørger om dette gav eleverne lyst til at opfylde de stillede mål, hertil svarer interviewperson syv:

"...man kommer ud i nogle grupper med folk som man ikke snakker med til dagligt, så vil man jo godt gøre en god indsats. For både at vise sine holdkammerater, sin lærer og sig selv, at man kan godt, når man koncentrerer sig".

Hun giver her udtryk for et ønske om at vise andre sine kompetencer, og dermed opnå en form for anerkendelse fra omgivelserne, hvilket ifølge SDT giver en følelse af kompetence.

Tilhørsforhold

Pigerne tilkendegiver i interviewet, at de synes undervisningen var sjov. Dertil spørger interviewer, hvad de synes der gjorde undervisningen sjov. Interviewperson syv svarer:

"Jeg synes også det var sjovt, at vi var i sådan nogle små grupper. Fordi nu er det for nogen en ny sport og for andre noget man havde prøvet, men man fik sådan mulighed for at øve, ja, fordi man ikke var så mange".

For denne interviewperson havde gruppearbejde en positiv effekt på hendes lyst til at medvirke i undervisningen. Interviewperson syv uddyber herefter, for at forklare årsagen til denne positive påvirkning: *"...det gjorde ikke noget man lavede en fejl, og så kunne folk, når man er så få, så er det nemmere for folk at rette hinanden, fordi at så er det ikke overfor en hel forsamling man får det at vide".* Det lader til, at hun har følt sig accepteret i gruppen og har oplevet en positiv effekt af det at give og modtage affektion igennem feedback. Hun påpeger selv, at eleverne har haft nytte af at rette hinanden, når der har været behov for det. Ifølge SDT, vil eleven dermed føle at behovet for tilhørsforhold opfyldes, hvilket er motiverende. Det blev nævnt i ovenstående afsnit, kompetence, at den velfungerende feedback skyldes, at eleverne havde et forskelligt udgangspunkt eller niveau, da de går ind til øvelsen i samarbejde. Dette står dog i kontrast til den oplevelse drengene beskriver. Observationerne viste, at pigerne modtog feedback i grupperne og det primært var drengene, som gav feedback. Det lader dog til, at pigerne ikke har følt mindre ejerskab for de små feedbackøvelser, som grupperne gennemgik:

"Jeg synes man fik meget ud af det, fordi så kunne man også se hvad man gjorde rigtigt og hvad man gjorde forkert og hvad man kunne gøre bedre også. I stedet for at man bare tror at det man gør er rigtigt, at man så også får andres synspunkt på det", siger interviewperson otte.

Interviewperson seks forklarer hendes perspektiv:

"Det fungerede også ret godt for os. Vi observerede i hvert fald de forskellige ting, jeg tror også det hjalp virkelig meget at vi ikke var så mange i den gruppe, så man ligesom ikke skulle holde øje med alt for mange ting".

De to interviewpersoner giver begge udtryk for, at deres respektive grupper har fået udbytte af de omtalte øvelser. Interviewperson ottes formulering, samt observationerne, antyder dog, at det indimellem var pigerne, som fik mest feedback i grupperne. Derfor spurgte interviewer fokusgruppen nærmere ind til, om det var alle tre deltagere i grupperne, som bidrog lige meget. Interviewperson fem svarer hertil: *"Ja det synes jeg. Når vi kun var tre så var det meget fint, men ja, vi lyttede på hinanden og det synes jeg var super fint"*. De andre deltagere i fokusgruppen har ingen indvendinger til spørgsmålet, hvorfor det må antages, at de resterende er enige i udsagnet. Ud fra de ovenstående tre citater, kan det argumenteres, at pigerne har følt et positivt tilhør til deres grupper, grundet en, ifølge pigerne, konstruktiv feedback på tværs af alle gruppens deltagere.

Det ovenstående var, som nævnt, primært gældende for undervisningens første fase, hvor der var fokus på indlæring af færdigheder og brugen af makkerfeedback. I undervisningens afsluttende fase var pigernes oplevelse mere blandet. Eleverne blev inddelt i hold, som skulle planlægge taktik og efterfølgende spille kamp mod et af de andre hold. Hertil havde pigerne blandede meninger om, hvordan rollefordelingen var på deres respektive hold. Interviewperson fem giver udtryk for, at drengene var dominerende i deres måde at være på, når der skulle gives feedback og i kampene. Intervieweren spørger derfor ind til om de andre i fokusgruppen også følte, at drengene var meget dominerende. Interviewperson syv svarer:

"...der roterede vi hele tiden rundt, så vi allesammen prøvede at have hver vores plads, og man kunne, selvom at der måske var nogle der var bedre til at serve end andre, så var det ikke fordi at de andre ikke fik lov. Jeg synes også vi var gode til at rose hinanden på holdet".

Hun er altså ikke enig med interviewperson fem, idet hun har følelsen af, at alle på hendes hold har fået lov at bidrage. For hende har der dermed været et positivt tilhørsforhold, hvilket må anses for at have været motiverende. Interviewperson seks var derimod enig med interviewperson fem:

"Sådan var det faktisk ikke helt på vores synes jeg. Der var det meget sådan at drengene de var ret dominerende og de ville jo gerne vinde og så begyndte de jo bare sådan lidt 'ok jeg har den, jeg har den, jeg har den!', selvom de så kom helt hen til en og man sådan egentlig godt måske havde bolden".

Det er tydeligt at interviewperson seks har følt sig overrumplet ude på banen.

Interviewperson fem uddyber den følelse, som både hende selv og interviewperson seks lader

til at stå tilbage med på deres hold: *"Jeg kan bare godt lide at man er på bølgelængde, så jeg ikke føler at jeg står i vejen og sådan nogle ting"*. Selvom pigerne måske har følt sig kompetente nok til at kunne bidrage mere til holdet, så har de følt sig begrænset af drengene på holdet. Dermed har de altså ikke oplevet det tilhørsforhold, som for eksempel interviewperson syv, hvilket betyder, at de formentlig ikke har været motiverede i kampsituationen. Hagger & Chatzisarantis (2007) beskriver, at underviseren bør undlade at lave konkurrenceorienteret undervisning, da eleverne vil have svært ved at fokusere på deres egen udvikling, og i stedet fokuserer på andre elevers præstationer. Interviewperson syv var altså den eneste i den kvindelige fokusgruppe, som udtrykte en positiv effekt af den gruppedynamik der opstod. Interviewperson syv er eksempel på, at konkurrenceorienteret undervisning godt kan være motiverende. Det afhænger af forskellige faktorer, hvoraf elevernes karakteristika (for eksempel vindermentalitet) og gruppesammensætningen lader til at være vigtige.

Delkonklusion

Ud fra det ovenstående ses der flere interessante forskelle og ligheder i, hvorledes drengene og pigerne har oplevet første undervisningsgang. Drengene udtaler sig primært skeptisk i forhold til arbejdet i grupperne á tre, hvor der var fokus på makkerfeedback. Den overordnede følelse fra drengenes side var, at den feedback de gav, ikke havde en synlig effekt hos modtageren. Desuden følte de ikke, at den feedback de gav, kom tilbage i samme omfang, hvilket førte til frustration. Det er dog værd at bemærke at en enkelt dreng, som ifølge eget udsagn samt observationer, ikke var så stærk i volleyball, fandt arbejdet med makkerfeedback i grupper positivt. Det tyder på, at der er en sammenhæng mellem elevernes niveau og den måde de oplever elementet makkerfeedback. Pigenes udtalelser omkring arbejdet i grupper viser, at de overordnet var positive omkring elementet makkerfeedback, hvilket skyldes at de modtager feedback fra elever, primært drenge, som har et højere niveau. Der tegner sig et billede af, at makkerfeedback har en positiv effekt på elever med et lavt niveau, primært piger, da de kan søge hjælp hos deres medelever af modsatte køn. Modsat har det en negativ effekt på motivationen hos elever med et højt niveau, da de ikke føler, at de opnår den nødvendige sparring for at udvikle deres kompetencer. Drengene søger derfor feedback fra underviseren, da de mener, at han besidder de nødvendige kompetencer til at hjælpe deres udvikling. Drengene udtaler desuden, at en opdeling i køn, sandsynligvis ville øge deres motivation, da de mener, at de dermed ville indgå i samarbejde med ligeværdige elever. Da eleverne inddeles i større grupper, udtaler pigerne sig mere positivt omkring en eventuel opdeling i køn. De føler, at drengene er meget dominerende i større grupper og kampsituationer, hvor pigernes kompetencer ikke får lov at komme frem i lyset. En af de fire piger er dog uenig, og føler sig ikke på samme måde overrumplet af drengenes dominans. Hovedsageligt lader det til, at opgavesituationen og de involverede er afgørende for, om eleverne føler sig aktivt involveret i undervisningen. Dette understøttes af SDT (Hagger & Chatzisarantis, 2007), som siger at et konkurrenceelement bør udelades, da eleverne vil sammenligne sig med andre frem for at fokusere på egen udvikling. Desuden nævnes der i SDT, at arbejde i mindre grupper faciliterer tilhørsforhold, hvilket er noget pigerne også giver udtryk for. Teorien omkring praksisfællesskaber virker ikke til at fungere efter hensigten, da de centrale elever i undervisningen, ikke virker til at føle sig tilpasse i rollen som formidler af viden. I forhold til målsætningsteorien (Latham & Locke, 2006), udtaler begge fokusgrupper sig positivt omkring undervisningsmålenes sværhedsgrad,

hvilket har øget følelsen af kompetence for begge grupper. Drengene følte dog, at de indledende øvelser, til tider var for lette.

Pigerne udtaler, at selve aktiviteten volleyball havde en positiv indvirkning på deres motivation, da de følte sig mere på samme niveau som drengene end i for eksempel fodbold. Det viser sig dog, at i kampsituationen får pigerne ikke mulighed for at vise deres kompetencer, da drengene overtrumfer dem. Dette kan relateres til kønsteorien (Illeris, 2006), om at drenge typisk vil dominere grundet deres fysiske formåen. Kønsteorien (Baron-Cohen, 2004) nævner yderligere, at piger er mere empatiske og udviser en højere grad af gensidig forståelse, hvilket kan være årsagen til, at de finder samarbejdet i mindre grupper mere motiverende.

Interviewpersoner interview 2:

Nummer	Køn	Erfaring med volleyball
1	Mand	Har prøvet det en del gange
2	Mand	Har prøvet det en del gange
3	Mand	Har prøvet det mange gange
4	Mand	Har prøvet det en del gange
5	Kvinde	Har ikke prøvet det før
6	Kvinde	Har prøvet det få gange
7	Kvinde	Har prøvet det en del gange
8	Kvinde	Har prøvet det en del gange

4.3 Anden undervisning (drengene)

Autonomi

I interview to med den mandlige fokusgruppe spørges der ind til undervisningens struktur, og snakken falder hurtigt på kampsituationen, hvor interviewperson fire siger:

"...jeg synes også at det var godt at vi fik lov at lave taktisk oplæg i de der hold, inden vi gik ind og spillede kamp, så vi kunne, altså inden for holdet vælge, hvordan vi ville gribe det her an, og lige få sådan et lille taktisk indblik i hvordan volleyball ligesom bliver spillet".

Interviewperson fire var dominerende i undervisningen, da han udviste et højt færdighedsniveau sammenlignet med de andre elever. Han giver udtryk for, at selvbestemmelse i forhold til taktikplanlægning påvirkede ham positivt, hvilket falder i tråd med anbefalingerne fra SDT. Interviewperson fire, som er den samme i begge interview, gav udtryk for samme holdning i forbindelse med første undervisning. Intervieweren gør ham opmærksom på, at dette element af medbestemmelse også var til stede i første undervisning, hvortil interviewpersonen svarer: *"Ja, men problemet der var, at så falder niveauet så meget, at så er det igen lidt lallet"*. Han udtaler, at elementet med selvbestemmelse i forhold til taktik virker bedre, når elevernes niveau er nogenlunde ens. Dette giver god mening, da autonomi ifølge SDT fordres, når eleverne indgår i konstruktivt samarbejde med omgivelserne, hvilket der formentligt er højere sandsynlighed for, når eleverne kan indgå i forhandlinger om løsninger med andre på eget niveau, i dette tilfælde med andre drenge.

Intervieweren spørger ind til, hvordan eleverne har oplevet elementet med makkerfeedback i forhold til første undervisning, hvortil interviewperson to svarer:

"...jeg synes personligt, at når det er ens kammerater, som man går i klasse med... på idræt c-niveau der tror jeg, at det der med feedback til hinanden, der synes jeg måske, at det fungerer ikke helt som jeg tror det er tiltænkt, fordi at det er lidt på kammeratbasis, så man står ikke og siger til hinanden sådan hundrede procent... hvordan det er man, man snakker lige kort om det, og så går der lidt snak i den".

Denne elev, som har prøvet volleyball en del gange, giver udtryk for, at selvom han arbejder sammen med andre på samme niveau, så kommer elementet med makkerfeedback ikke til sin fulde ret. Hans primære begrundelse er, at eleverne går i klasse sammen, og deres indbyrdes relationer og venskaber er en hindring for at arbejde seriøst mod undervisningens mål. Han nævner desuden fagets niveau som en afgørende faktor i forhold til effektiviteten af makkerfeedbacken. Dette kan være et udtryk for, at han ikke føler at de andre elever er på samme niveau som ham selv, hvilket kan føre til ineffektivt samarbejde med omgivelserne. Underviseren spørger eleven, om han følte nogen forskel i makkerfeedbacken i forhold til første undervisning, hvortil han svarer: *"Nej ikke for mit vedkommende"*. Han har altså ikke haft en positiv følelse af autonomi i forbindelse med makkerfeedback hverken i samarbejde med pigerne eller drengene, hvilket ifølge hans udsagn skyldes, at niveauet er for lavt til at makkerfeedback er effektivt. Eleven nævner i interviewet at han har dyrket en anden sport på eliteniveau, hvor han er vant til at arbejde med makkerfeedback, hvilket kan påvirke hans oplevelse, når han skal arbejde med andre der ikke har samme erfaring. Interviewperson fire tilføjer: *"...enig i at man ikke kan stå og spille lærer over for sine kammerater"*. Denne udtalelse understøtter interviewperson tos udtalelse. Det stemmer i øvrigt overens med vores observationer, da der i undervisning to ikke var et særligt højt aktivitetsniveau når drengene skulle give hinanden feedback i små grupper. Aktivitetsniveauet var højere i første undervisning, hvor drengene og pigerne var sammen og der var større niveauforskel eleverne indbyrdes. Dette kan skyldes at eleverne med et højere niveau, primært drengene, følte, at de havde noget relevant viden at give videre. Interviewperson fires udtalelse kan dog relateres til hans oplevelse af makkerfeedback i første undervisning, hvor han heller ikke var positivt stemt for at give feedback til andre elever. Hvorvidt engagementet i forhold til feedback har noget at gøre med elevernes indbyrdes niveau, eller om det har noget at gøre med gruppedynamikken når kønnene er blandede eller opdelt, kan ikke entydigt konkluderes. Det

er dog væsentligt at bemærke, at observationerne viser et tydeligt fald i engagement hos drengene, når de skal give feedback til hinanden, i forhold til når de er sammen med pigerne. Hvis det antages at drengene er mere ligeværdige rent niveaumæssigt, burde de opnå et mere effektivt samarbejde, da de både kan give og modtage konstruktiv feedback – det viste sig dog ikke at være tilfældet.

Interviewperson to udtaler sig omkring effekten af underviserens feedback:

”...jeg synes at når han (underviseren) kommer ind, det er jo også ham som skal vurdere os og give os karakterer osv. Så derfor så tager man mere hensyn til hvad han siger, og derfor så prøver man at gøre det bedre end når ens kammerat står ved siden af en og gør det altså, så selvfølgelig er der forskel på det”.

Ud fra denne udtalelse er det tydeligt, at han tager underviserens feedback mere seriøst, da han har i baghovedet, at det er underviseren, der giver eleverne karakterer, og derfor gerne vil imponere underviseren. Dette kan relateres til COT, idet eleverne her beskriver en udefrakommende motivation fra underviseren, som påvirker deres adfærd. Som nævnt i SDT, er det vigtigt for underviseren at give eleverne en følelse af autonomi, ved at komme med positiv og konstruktiv feedback. Denne elev synes dog at give udtryk for, at han hellere vil have et kontrolleret miljø med faste rammer, som han kan arbejde indenfor. Dette kan være et udtryk for, at eleverne har forskellige præferencer for, hvordan en undervisning skal styres, og at autonomielementet måske ikke nødvendigvis har en positiv indflydelse på alle eleverne.

Interviewperson tre kommer med en kommentar:

”...det er jo ikke som sådan niveauet han, man bliver bedømt på i idræt, det er måske mere på indsatsen og ens ærgerrighed og den måde man vil integrere sig i faget og bare sætte sig ind i tingene”.

Han giver udtryk for, at det er ærgerrighed og elevens vilje til at integrere sig i faget, der er vigtigt i forhold til underviserens bedømmelse. Der kan argumenteres for, at ærgerrighed og vilje kan kobles til Maslows definition af autonomi, som omhandler elevernes evne til at tage beslutninger og tage ansvar for deres egen læring. Denne elev finder altså tilsyneladende øvelser med mulighed for selvbestemmelse positive i forhold til at vise sig frem på en positiv måde over for underviseren.

Elevernes kendskab til hinanden kan ifølge drengenes udtalelser føre til distraktioner, som modarbejder hensigten med makkerfeedback. Hvorvidt drengenes følelse af autonomi i forbindelse med makkerfeedback har ændret sig fra første til anden undervisning, er svært at

sige ud fra deres udtalelser. Vores observationer viser dog, at engagementet omkring elementet makkerfeedback faldt drastisk i anden undervisning, hvilket kan skyldes at gruppedynamikken ændres når det udelukkende er drenge der arbejder sammen, og de dermed hurtigere bliver distraheret. Observationerne samt fokusgruppens udtalelser peger på, at drengenes engagement og følelse af autonomi steg i kampsituationen. Dette kan skyldes, at konkurrenceelementet har en positiv indflydelse på deres motivation.

Kompetence

Fokusgruppen bliver som nævnt tidligere spurgt om, hvad de synes om strukturen på anden undervisning i forhold til første. Intervieweren har på dette tidspunkt ikke nævnt noget omkring kønsopdelingen, men det er alligevel noget af det første som drengene selv fremhæver:

"Jeg synes strukturen i dag den var helt vildt god i forhold til sidste gang, ved at vi kommer i de der makkerpar hvor vi kan øve lidt, og så bliver vi delt op der, drenge og piger, det giver et helt andet spil, så vi får en sindssygt god kamp til sidst jo, hvor at der virkelig, så bliver det lige pludselig sjovt, altså hvor alle får max ud af det, nu ved jeg ikke hvordan pigerne havde det.. men jeg går da også ud fra, at de havde det skægt", siger interviewperson fire.

Interviewperson fire, som også havde været skeptisk omkring samarbejdet med pigerne i den første undervisning, er klart mere tilfreds med kønsopdelingen i den anden undervisning. Han fremhæver, at undervisning pludselig er blevet sjov i forhold til sidste gang. Dette kan betyde, at han bevæger sig mod en mere indefra reguleret motivation, idet eleven finder undervisningen mere interessant. I citatet ses det også, at han kommenterer på, hvorvidt pigerne havde en sjov undervisning, hvilket han går ud fra de havde. Det kunne tydeligt ses af vores observationer, at engagementet mellem drengene i den anden undervisning var væsentligt højere, end det omvendt var hos pigerne. Intervieweren spørger yderligere ind til, om eleverne har flere kommentarer til, at de er blevet delt op i køn. Hertil svarer interviewperson et:

"Jamen vi får nok mere ud af det, men... et eller andet sted, så er det jo forkert at dele os op niveaumæssigt, hvor der måske er nogle af pigerne der ser det som om, de er på det dårlige hold... men rent, hvad både drengene og pigerne får ud af det, så synes jeg det er en god måde".

Interviewperson et påpeger først og fremmest, at drengene selv lader til at have fået mere ud af det. Det kan argumenteres, at drengene dermed har følt en større grad af kompetence og dermed må være mere motiveret sammenlignet med den første undervisning.

Interviewperson to tilføjer:

"...jeg synes det fungerede rigtig godt at dele os op i drenge og piger, i hvert fald for drengenes vedkommende, der synes jeg vi bliver udfordret mere end vi gjorde sidste gang. Sidste gang til volleyballtræningen der synes jeg, at man godt kunne blive lalleret lidt i søvn og ikke blive presset overhovedet, men i og med at vi får lov at spille os drenge i dag, udelukkende, så bliver man udfordret både tempomæssigt og tekniskmæssigt".

Drengene er enige om effekten af elevopdelingen. De har alle nævnt, at niveauet for dem var mere passende og udfordrende i forhold til den første undervisning, hvilket ifølge Deci og Ryan (2000), er et signal om, at eleverne har været mere motiverede grundet den kompetencefølelse, der udsprang af den anden undervisning.

Senere i fokusgruppeinterviewet uddyber interviewperson fire dette, og beskriver den differentiering, der forekommer, når drengene og pigerne bliver delt op:

"...vi starter på et meget højere niveau når vi er sammen med drengene altså, med pigerne der skal man lære at gå ned i hver enkelt lille detalje, og hvad gør vi her, altså sådan helt fra basis, hvor at, ja, der er vel ikke nogle af drengene, der ikke kan lave et fingerslag".

Niveauet beskrives altså som mere passende og udfordrende, og der bliver ikke brugt spildtid på at lære basale teknikker, som eleverne med lavere niveau har brug for, for at udvikle sig.

Der var dog ikke forskel på hvilke øvelser drengene og pigerne skulle igennem.

Observationerne viste til gengæld, at det ikke var alle drengene, hvis niveau passede til den gruppe, som de var en del af. Vi stiller os derfor tvivlende over for, om alle drengene var mere motiveret ved at være delt op efter køn. Interviewperson fire pointerer, at der vel ikke er nogle af drengene, som ikke kan lave et fingerslag, hvilket er let for ham at sige, idet han selv var den mest erfarne spiller. De andre drenge modsiger ham ikke, da de muligvis ikke vil fremstå som dårlige. Det blev dog observeret, at enkelte drenge ikke mestrede de basale færdigheder. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt det ville fungere bedre, hvis en underviser har tid og mulighed for at bruge en generel differentiering på tværs af køn, hvor underviseren

inddeler eleverne efter niveau. Dette kunne medvirke til, at endnu flere elever vil udtrykke sig positivt omkring deres følelse af kompetence og dermed motivation.

Ifølge SDT er det ligeledes vigtigt, at eleverne kan se formålet med undervisningen og dens relevans for elevernes personlige udvikling, for at de har de bedste forudsætninger for at opnå de tre psykologiske behov, heriblandt kompetence. Intervieweren spørger derfor ind til elevernes motivation for at have valgt idræt som valgfag, hvortil interviewperson et svarer:

"...så synes jeg det er fedt at man er begyndt at have noget teori bag det, hvor man også ligesom får noget teori om hvordan ens muskler virker, og hvad man egentlig bruger af muskler til den her øvelse og så videre".

Han viser en forståelse for de teoretiske elementer, der har været gennemgående vigtige for begge undervisningsgange og for idrætsfaget generelt. Det kan derfor argumenteres, at interviewpersonens kompetencefølelse styrkes af denne form for undervisning. Drengene uddyber i interviewet, at de kan se sammenhængen mellem de to undervisningsgange og måden de har været bygget op, hvilket understøtter den nødvendighed det er, at eleverne kan se en progression og struktur i de målsætninger, der sættes for undervisningen (Hattie, 2014). Eleverne føler, at deres egen udvikling følger de målsætninger, som er sat for undervisningen, og vil dermed føle kompetence og motivation.

Tilhørsforhold

For at undersøge drengenes oplevelse af tilhørsforhold, spørger intervieweren, hvad de synes om elementet makkerfeedback i forhold til første undervisning. Her genbruges et citat fra interviewperson to, som har prøvet volleyball en del gange:

"...jeg synes personligt at når det er ens kammerater som man går i klasse med, på idræt c-niveau, der tror jeg at det der med feedback til hinanden, der synes jeg måske, at det fungerer ikke helt som jeg tror det er tiltænkt fordi at det er lidt på kammeratbasis. Så man står ikke og siger til hinanden sådan hundrede procent... Man snakker lige kort om det, og så går der lidt snak i den".

Han giver her udtryk for, at han egentlig oplever en positiv form for tilhørsforhold, da han nævner at snakken i grupperne foregår på kammeratlig basis. Han forklarer dog, at han ikke føler, at feedbackelementet fungerer som det er tiltænkt, da eleverne ikke engagerer sig fuldt i opgaven. Det er selvsagt ikke hensigtsmæssigt, at snakken omhandler ting som ikke har relevans i forhold til undervisningen. Vores observationer omkring elementet

makkerfeedback viser, at engagementet omkring makkerfeedback ved tekniske øvelser, var højere i første undervisning, hvor eleverne var delt op i køn, end i anden undervisning. Dette kan skyldes at samarbejdet i grupperne i første undervisning, i mindre grad foregår på kammeratlig basis, da gruppedynamikken muligvis ændres når drengene og pigerne blandes. Dette kan knyttes til eventuelle niveauforskelle blandt gruppemedlemmerne når kønnene er blandede. Hvis vi antager at drengene generelt har et højere niveau via deres fysiske overlegenhed, så vil de i højere grad være i stand til at give positiv feedback eller affektion til pigerne, hvilket giver en øget følelse af tilhørsforhold. Denne tolkning er primært baseret på vores observationer, da interviewperson to ikke følte nogen forskel i effekten af makkerfeedback fra første til anden undervisning. Interviewperson fire, som har prøvet volleyball mange gange, mener ligesom interviewperson to ikke at makkerfeedbacken fungerer efter hensigten, da han siger: *"...enig i at man ikke kan stå og spille lære over for sine kammerater"*. Følelsen af tilhørsforhold øges altså ikke hos drengene, når de skal give affektion i form af feedback til andre elever. Observationerne viser dog igen, at interviewperson fire udviste højere engagement i forbindelse med makkerfeedbacken i første undervisning, hvor han forsøgte at forklare teknikken bag baggerslag til pigen i hans gruppe. Interviewperson to udtaler sig til gengæld positivt i forhold til at modtage affektion i form af feedback fra underviseren. I den forbindelse nævner han underviserens autoritet som udslagsgivende, da han er bevidst om, at hans præstation i underviserens nærvær, er det han bliver bedømt på i sidste ende. Baseret på interviewperson tos udtalelse om, at han tager underviseren mere seriøst, da det er ham der giver karakteren, tyder det på, at det er eksterne faktorer der motiverer ham.

Intervieweren spørger fokusgruppen, hvor involverede de følte sig i undervisningen i forhold til første undervisning, og om de føler de får en anden rolle i undervisningen. Interviewperson tre, som har prøvet volleyball mange gange siger:

"...det vil jeg mene... Man er jo lidt mere tilbageholdene når man er blandet, det vil jeg mene. Så når man er sammen drenge og drenge og piger og piger, så udfolder man sig måske lidt mere, og måske ikke tænker over hvad det er man foretager sig".

Han giver her udtryk for, at hans rolle i undervisningen ændrer sig fra første til anden undervisning. Årsagen til dette er ifølge ham selv, at han er mere tilbageholdene når kønnene er blandet. Han indikerer med sin udtalelse, at han er meget selvbevidst om hvad han foretager sig, når drengene og pigerne skal arbejde sammen. Han giver ikke umiddelbart

udtryk for, at han ikke kan give eller modtage affektion når kønnene er sammen, men udtalelsen viser at han indtager en mere fremtrædende rolle, når han udelukkende er sammen med andre drenge. Dette kan muligvis relateres til interviewperson to's udtalelse om, at makkerfeedback foregår på et kammeratligt niveau. Drengenes indbyrdes kendskab uden for idrætsfaget kan altså spille en væsentlig rolle i forhold til deres følelse af tilhørsforhold. Interviewperson fire, som også er en erfaren volleyballspiller, supplerer:

"...jeg synes også, at når man er drenge sammen, så kan man lidt mere gå ind og tage styringen uden at nedlade nogen... Hvis at der er piger med, så føler de nok, så føler de at de bliver trumfet lidt og sat over i et hjørne, og de får sådan en træls rolle".

Hans udtalelse bakker op om interviewperson tres udtalelse. Det lader dog til at denne dreng er mere selvbevidst over for pigerne i forhold til ikke at træde nogle over tæerne. Hans udtalelse er umiddelbart møntet på kampsituationen, hvor vores observationer også viste, at pigerne ofte blev forbigået i første undervisning, selvom de egentlig havde en favorabel position på banen. Generelt virkede det til at drengene oplevede et positivt tilhørsforhold, da de fleste har et kammeratligt forhold uden for idrætsundervisningen. Desuden lader det til at fraværet af pigerne også har påvirket deres rolle i undervisningen positivt, da de føler de har bedre plads til at udtrykke sig. Interviewperson et, som også har prøvet volleyball en del gange, byder ind:

"...jeg synes også at når man står og spiller piger og drenge så føler jeg at jeg får en lærerrolle over for pigerne, ved at fortælle dem meget pædagogisk sådan: 'prøv at gøre sådan i stedet for'",

"...hvis man kun spiller drenge sammen, så er man mere: 'nå han ramte forkert, han ved egentlig godt hvordan det skal gøres', men det er bare en fejl, og vi kan også, drengene vi kan tåle at vi står og tager pis på hinanden, og måske siger nogle lidt hårdere ting til hinanden, fordi at vi er på samme niveau primært".

Han giver her udtryk for, at når kønnene er blandet, så skal han påtage sig en underviserrolle, hvilket som tidligere nævnt opfattes negativt af drengene. Når han skal fejlrette en anden dreng, føler han derimod at han kan være mere ligefrem. Det kan dog tænkes, at når feedbacken foregår på tværs af kønnene, så er den mere konstruktiv, da drengene holder sig mere tilbage, og holder sig til feedback omkring den aktuelle aktivitet. Denne påstand bakkes op af vores observationer. Intervieweren spørger om det har betydning, at underviseren i

starten af undervisningen pointerer, at makkerfeedback er en del af undervisningens mål, hvortil interviewperson et svarer:

"Jeg synes det går meget over i at det ikke bliver feedback, men måske rettelser, så jeg lige pludselig bliver læreren... fordi jeg heller ikke får den samme feedback tilbage af pigen".

Denne udtalelse tyder på, at han mangler at modtage affektion i form af feedback når kønnene er blandet, da pigen i hans gruppe ikke havde kompetencer til at fejlrette ham. Det ses altså at drengene oplever en større motivation gennem tilhørsforhold når de er sammen med andre drenge, men noget af fagligheden, når de skal give feedback, ofres i processen.

4.4 Anden undervisning (piger)

Autonomi

Pigerne diskuterer, hvorvidt det havde været et problem for dem, at de kun var seks piger deltagende i den anden undervisning. Hertil nævner interviewperson fem:

"Det kan næsten ikke lade sig gøre at planlægge det taktiske spil, når man ikke er flere. Det bliver sådan lidt noget rod, fordi vi er tre og vi skal forholde os til mange flere steder eller zoner på én gang, end hvis man var flere".

Hun nævner det taktiske element som problematisk, idet pigerne, ifølge hende, ikke har evnerne til at få det til at fungere, når de er så få. Da det taktiske element er vigtigt i forhold til at skabe en følelse af autonomi, antages det, at interviewperson fem ikke har oplevet følelsen af autonomi og dermed ikke har været motiveret. Det samme er gældende for interviewperson syv, som kommenterer på pigernes udnyttelse af taktik i kampsituationen:

"Jeg synes at det er fint nok man lige får sådan en mulighed for lige at snakke og sige 'okay det er sådan her vi skal gøre det', men fordi vi kun var tre, så kunne vi ikke rigtig lege så meget med det. Hvor at når man er flere på banen så kan man godt sige 'vi skal lige sørge for, at i to i står længere fremme af' eller lige blive enige om, hvor det er at bolden den lige præcis skal hen".

Den resterende del af fokusgruppen har ingen indvendinger mod interviewperson fem og syvs udtalelser, hvorfor det antages at de er enige i de to pigers udsagn. Pigerne har i de to udtalelser meget fokus på, at antallet af deltagere var skyld i pigernes manglende succes og at pigerne ikke gennemgående fik diskuteret taktik i forbindelse med kampsituationen. Det kan argumenteres, at pigernes niveau og uerfarenhed i forhold til aktiviteten, er skyld i, at de

autonomifordrende øvelser ikke resulterer i succes, da vi antager, at tre erfarne volleyballspillere godt ville kunne diskutere taktiske overvejelser i en volleyballkamp. Projektgruppen argumenterer, at pigernes følelse af autonomi havde potentiale til at være højere i anden undervisning, grundet de små gruppestørrelser i kampsituationen, som gav mulighed for mere medbestemmelse for den enkelte elev. Betydningen af at pigerne var færre end drengene i den anden undervisning, vil blive diskuteret i kapitel 6. Metodediskussion. Fokusgruppens observationer viste ligeledes, at pigernes brug af konstruktiv makkerfeedback, stort set udeblev i den anden undervisningsgang. Det lod til ifølge observationerne, at der fra pigernes side, var mere fokus på at snakke om ikke-relevante hverdagsemner, i stedet for at diskutere eventuelle forbedringer. Dette fremgår dog ikke af fokusgruppeinterviewet, da pigerne selv føler, at de oplevede feedback i de indledende fingerslagsøvelser:

"Altså der synes jeg at man fik mere ud af det, fordi der var man hele tiden i gang, altså med fingerkast hvor vi hele tiden kastede til hinanden. Så der fik jeg meget mere ud af det også i forhold til feedback", udtaler interviewperson seks.

Idet interviewereren for fokusgruppen med pigerne også fungerede som observatør, havde interviewereren en opfattelse af, at der som før nævnt ikke forekom feedback, hvorfor interviewereren spørger yderligere ind til dette. Intervieweren spørger, om feedbacken havde været lige så effektiv som i første undervisningsgang, hvortil interviewperson seks svarer:

"Altså både og. Nu var jeg sidste gang sammen med to drenge og de var sådan meget ej det der og blah blah blah altså de gik meget mere op i det vil jeg sige, end hvad vi piger gjorde".

Interviewperson otte uddyber: *"Fordi vi var kun os piger og så var det nemmere lige at sige til hinanden at 'du gør det og du gør det'".* Pigerne udtrykker begge en forskel i de effekter af makkerfeedback i forhold til om gruppesammensætningerne har været på tværs af køn. Der lader til at være en forskel i, om pigerne finder deres interne samarbejde mere effektivt i den anden undervisning. De ovenstående udtalelser samt observationerne og videoobservationen sammenfattet, giver et indtryk af, at pigerne ikke har haft en effektiv følelse af autonomi i den anden undervisning.

Intervieweren spørger fokusgruppen om, hvorvidt underviserens rolle har haft en indflydelse på elevernes følelse af medbestemmelse i undervisningen. Hertil svarer interviewperson seks:

"Jeg synes at han er sådan meget, når vi kommer lige til det her, sådan fokuseret på drengene. Eller også hver gang han skal et eller andet, det ved jeg ikke om du lagde mærke til, så var det drengene og sådan var det også sidste gang, og sådan har det været de forrige gange også. Han inddrager ikke os piger, selvom vi piger synes måske det er sådan lidt. Men altså hvis nu vi bliver inddraget i det, så er vi nok også mere motiveret for at ville det".

Hun udtrykker en direkte amotivation, som skyldes mangel på medbestemmelse eller autonomi i undervisningen. Interviewperson seks taler på vegne af hele fokusgruppen i hendes formulering, hvilket fik interviewerens til at spørge yderligere ind til, om nogle af de andre piger kunne nævne en situation, hvor dette var forekommet. Hertil svarer interviewperson syv:

"Når det er, at der skal gives et eksempel med hvordan man lige laver et fingerkast, at så.. så hvis der ikke er nogen der melder sig, så bliver det bare en af drengene. Det er ikke sådan en af pigerne han lige tager".

Hendes udtalelse er et konkret eksempel på en situation i undervisningen, hvor underviseren tager en beslutning, som favoriserer drengene, hvilket gør at pigerne ikke får mulighed for at indgå aktivt i undervisningen. Den omtalte situation bekræftes af videoobservationen, hvor det primært var den samme elev, en dreng (interviewperson fire), som fremviste de øvelser klassen skulle gennemgå. Det faktum, at underviseren indbyder til, at pigerne selv kan tage et aktivt valg om at bidrage, burde være tilstrækkeligt til, at de oplever autonomi. I dette tilfælde er det dog tydeligt, at pigerne ikke vælger at involvere sig, når klassen bliver spurgt i åbent forum. Underviserens rolle er altså en afgørende faktor for, om pigerne føler autonomi, da han måske skal henvende sig mere aktivt til pigerne. Underviseren udvælger i stedet en elev, som han på forhånd ved, kan bidrage med noget konstruktivt til undervisningens formål. Dette kan relateres til Illeris' (2006) beskrivelse af det kropslige køn, idet drengene typisk har lettere ved at fremvise en øvelse, grundet deres fysiske fordele. Det kan konkluderes, at pigerne, i den anden undervisningsgang, ikke har følt autonomi på baggrund af underviserens rolle.

Kompetence

Intervieweren spørger overordnet ind til strukturen på anden undervisningsgang, hvor pigerne starter ud med at kommentere på opdelingen af eleverne efter køn. Interviewperson syv siger:

"Det var sådan lidt, ja det var mærkeligt at blive delt op, fordi at man.. Ja, der går alt det snak om at drenge de er atletiske og piger de er sådan lidt..", " ...det er jo ikke fordi vi piger vi ikke også godt kan. Men, det er bare når den der motivation den også dør, så bliver det lidt svært".

Hun føler, at opdelingen af eleverne efter køn påvirker hendes motivation negativt. Ud fra ovenstående citater, tolkes det, at hun føler, hun er kommet på det dårlige hold. Hun mener, at der i idrætsundervisningen hersker et paradigme om, at drengene generelt er bedre. Hun er dog ikke enig i denne anskuelse, da hun udtaler, at pigerne jo også godt kan. Det påvirker hendes følelse af selvagtelse negativt, når eleverne deles op, da hun føler at hun bliver valgt fra. Hun er ikke alene om denne holdning, da interviewpersoner fem og otte siger, at de er enige. Intervieweren spørger, hvad der kunne være gjort anderledes for at gøre undervisningen sjovere. Interviewperson otte siger, at hun hellere vil arbejde i kønsblandede grupper, da hun på den måde møder nogle andre udfordringer. Hun uddyber: *"Jamen altså så, hvis, altså nu er de også lidt bedre end os piger, men så har vi lige en udfordring, så bliver spillet ligesom lidt sværere end hvis det bare var os piger"*. Hun giver udtryk for, at når pigerne spiller sammen med drengene, så øges sværhedsgraden, og dermed udfordres pigerne mere. Denne udtalelse bekræfter Latham og Lockes (2006) målsætningsteori som siger, at sværere udfordringer inden for realistiske rammer, er motiverende. Interviewperson otte giver i samme udtalelse dermed også udtryk for, at sværhedsgraden var lavere, da det udelukkende var piger. Vores observationer samt videoobservationer kan dog ikke understøtte dette, da niveauet faldt drastisk hos pigerne i anden undervisning. Hendes udtalelse kan muligvis henvise til, at pigerne havde lettere ved at komme i kontakt med bolden og dermed indgå i spillet. Det viste sig dog, at ved pigerne oftere kom i kontakt med bolden, så kunne der ikke opretholdes spilsessioner af længere varighed. Når en spilsession typisk består af to-tre berøringer, og aldrig rigtig kommer i gang, vurderer vi, at det påvirker pigernes følelse af kompetence negativt. Det er vigtigt at huske på, at pigerne ikke var ligeså mange på hver banehalvdel som drengene, hvilket øger spillets sværhedsgrad, da de hver især skal dække et større område. Dette har haft direkte indflydelse på spillet, og dermed også på pigernes følelse af kompetence. Dette understreges tydeligt i en udtalelse fra interviewperson syv:

" ...det der var i dag, det var, at vi var så få. Altså vi var tre på en stor bane, og så var det helt vildt svært at dække ind, hvor drengene de var fem. Og så prøvede vi at

cutte det ned så det bare var på badmintonbanen, men sådan en bold den ryger bare helt vildt langt, så det var svært at holde den inde også”.

Hun udtrykker sin frustration over antallet af piger på hvert hold. Samtidig virker det til at frustrere hende, at hun kan se, hvordan det går hos drengene. Dette er en metodisk fejlkilde, som diskuteres i kapitel 6. Metodediskussion. Pigerne prøvede at ændre på reglerne, ved at begrænse sig til badmintonbanen. Dette virker umiddelbart som en god idé set fra projektgruppens perspektiv. Det gav dog ikke den ønskede effekt, da det var for svært for pigerne at placere serverne inden for badmintonbanen. Hvad der virkede som en god idé, får dermed den modsatte effekt, da pigerne endnu engang oplever en skuffelse, hvilket yderligere påvirker deres følelse af kompetence negativt. Vores observationer viser, at pigernes engagement er støt dalende igennem anden undervisning, hvilket i høj grad skyldes pigernes manglende følelse af kompetence.

Pigerne udtaler at de er mere motiverede når de er sammen med drengene. Interviewperson seks siger for eksempel:

”Man er også meget, altså der er meget mere gang i den når man spiller sammen med drengene. Fordi så skal man virkelig også bare oppe sig”, ”Når det er os piger så fjanter vi jo bare, for der er jo ikke nogen af os der sådan rigtig er mega gode til det. Så det bliver hurtigt sådan noget ’nå vi står bare lige og slapper lidt af”.

Hun giver her udtryk for, at når hun er sammen med drengene, så opper hun sig, hvilket kan skyldes at hun søger anerkendelse fra drengene. Netop behovet for at modtage anerkendelse fra omgivelserne, er en af de faktorer Maslow (1987) nævner i forbindelse med kompetence. Når pigerne er for sig, har hun ikke det samme behov for at vise sig, hvilket kan skyldes, at hun ser dem som værende på samme eller lavere niveau end hende selv. Det lader altså til, at behovet for anerkendelse opstår, når hun arbejder sammen med andre, der er på et højere niveau end hende selv. Overordnet set giver pigerne udtryk for, at de opnår en højere følelse af kompetence når kønnene er blandede. Der skal selvfølgelig tages højde for, at pigerne kun var tre på hver banehalvdel. Hvor stor betydning dette har haft for følelsen af kompetence kan ikke bestemmes, men vi mener, at det har haft en indflydelse.

Intervieweren spørger pigerne, hvad de synes om elementet makkerfeedback sammenlignet med første undervisning. Interviewperson syv siger: *”Der var meget forskel, også fordi at i dag der var ikke så meget trinvis, det gik meget hurtigt ud i den store kamp. Det var ikke ligesom sidste gang hvor der var mange sådan små lege vi skulle lave inden”.* Hun

fokuserer ikke umiddelbart på feedbackelementet, men koncentrerer sig mere om undervisningens struktur. Dette kan tyde på, at selve strukturen har påvirket hende. I forhold til hendes udtalelse, vurderer vi, at fremgangsmåden med færre deløvelser har påvirket hendes følelse af kompetence negativt, da hun siger: *"det gik meget hurtigt ud i den store kamp"*. Interviewperson seks udtaler i forbindelse med en øvelse, der involverede makkerfeedback: *"Altså der synes jeg at man fik mere ud af det, fordi der var man hele tiden i gang, altså med fingerkast hvor vi hele tiden kastede til hinanden."* Hun udtaler sig positivt i forhold til fingerslagsøvelsen, hvor pigerne kan fokusere på sin egen udvikling, og hvor antallet af personer ikke har en negativ indflydelse på øvelsen. Mere specifikt i forhold til makkerfeedbacken udtaler interviewperson syv: *"Altså ja fordi, når man ikke er særlig god, så har man ikke lyst til at sige "du gør lige det og du gør lige det" og omvendt"*. Hendes udtalelse er et svar til interviewer, som spørger om hendes niveau har betydning for, hvor meget hun tænker på at give feedback til andre, også i første undervisning. Hun føler sig muligvis ikke kompetent til at fejlrette andre, især ikke drengene, som overvejende har et højere niveau end hende selv. Interviewperson fem tilføjer:

"Men det gør det en del nemmere også sådan, at når man ved at der er ikke nogen der sådan er bedre end en selv og man sådan er på samme niveau, det gør det lidt nemmere at sige tingene til hinanden. Fordi så er det ikke noget med at man føler sig dårlig sammenlignet med andre. Så er det også lidt nemmere kritik sådan at sige 'du gør lige sådan'".

Denne udtalelse støtter vores fornemmelse af, at pigerne ikke føler sig kompetente til at give feedback når de er sammen med drengene, da de mener at drengene er bedre end dem selv. Ved at dele eleverne op i køn, bliver pigernes følelse af kompetence påvirket positivt i øvelsen med fokus på fingerslag og makkerfeedback. I forhold til første undervisning, var der dog ikke indlagt ligeså mange øvelser af denne slags i anden undervisning. Dette betyder at pigernes positive følelse af kompetence ikke er gennemgående for hele anden undervisningsgang. Interviewperson otte siger i forbindelse med dette: *"...jeg synes det var sjovere sidste gang, fordi der var flere ting man lige skulle lære. Altså i forhold til i dag, så skulle vi bare lære det der fingerkast. Der var lidt mere gang i den sidste gang"*. Hun bekræfter, at pigerne overordnet set foretrækker øvelser, hvor de kan fokusere på egne færdigheder og føle sig kompetente. Interviewperson syv er enig: *"Jeg synes også det var meget sjovere sidste gang. I dag der var det kun en øvelse man sådan skulle øve, og så lave nogle lege med det"*. Kampsituationen har ikke

været motiverende for pigerne, da de ikke opnåede en følelse af kompetence i denne. Intervieweren spørger om pigerne mener, at det var fordi de var så få, at kampen ikke fungerede, eller om andre faktorer spillede ind. Interviewperson syv svarer: *"Men så tror jeg også at det er det her med, at vi er delt ind i drenge og piger. At det har meget at sige, at man er meget blandede også niveaumæssigt, og der er nogen der lige tager styringen..."* Hun giver udtryk for, at ud over antallet af spillere på banen, så manglede der nogle kompetente volleyballspillere til at tage styring på banen, i dette tilfælde drengene.

Overordnet set daler pigernes følelse af kompetence, når kønnene deles op. Der er flere faktorer, der spiller ind: De mangler anerkendelse fra kompetente medspillere, de var for få på banen i kampsituationen og pigerne føler at de bliver delt op efter niveau, og de er på det dårlige hold. Pigerne opnår dog en følelse af kompetence, når de skal give makkerfeedback til hinanden i forbindelse med fingerslagsøvelsen. De føler sig mere kompetente til at give hinanden feedback, sammenlignet med første undervisning, hvor de ikke følte sig kompetente til at give drengene feedback.

Tilhørsforhold

Som tidligere nævnt bliver pigerne indledningsvist spurgt ind til, hvordan undervisningens struktur havde været i den anden undervisningsgang, hvortil de med det samme tilkendegiver en utilfredshed med den kønsopdeling, som forekom i undervisningen. Interviewperson seks besvarer først interviewerens spørgsmål således: *"Jeg synes man kunne finde noget som er meget sjovere og meget mere gang i. Fordi at når vi er piger så bliver vi lidt tilsidesat på en eller anden måde sådan"*. Observationerne og videoobservationen bekræftede, at pigerne havde præcis de samme opgaver stillet som drengene. Derfor burde pigerne som udgangspunkt ikke føle sig tilsidesat. Følelsen skal derfor opstå som et resultat af en underviser, som tilgodeser drengenes interesser. Dette kan godt have været tilfældet, idet pigerne ikke følte succes under deres samarbejde, hvorimod drengene, som det allerede er beskrevet, følte succes i løbet af undervisningen. Af denne årsag kan tilhørsforholdet pigerne imellem og til underviseren være svækket i den anden undervisning, hvilket påvirker pigernes motivation negativt. Interviewperson syv forklarer et vigtigt element, som kan have haft markant indflydelse på pigernes manglende tilhør: *"Men det er jo meget sådan, det er også hvordan man bliver påvirket af hinanden. Og hvordan, det ved jeg ikke, nogle drenge de har jo tit*

sådan nogle gode fif". Hun nævner, at drengene tit har nogle fifs, hvilket projektgruppen oversætter til en sportslig rådgivningsevne. Dette er ekstremt afgørende, da pigerne i den første undervisning følte opnåede en positiv følelse af tilhørsforhold, men i den anden undervisning har det modsat i forhold til deres eget køn. Det blev i kompetenceafsnittet beskrevet, at pigerne havde det fint med at give hinanden kritik. Det lod dog ikke til, at de fik noget konstruktivt ud af dette, idet der ikke blev givet decideret konstruktiv makkerfeedback. Det kan argumenteres, at pigerne i den anden undervisning dermed ikke har givet affektion til og modtaget affektion fra deres omgivelser, hvilket påvirker deres følelse af tilhørsforhold negativt.

Der har for pigernes vedkommende ikke været tale om et velfungerende praksisfællesskab, grundet deres fejlslagne vidensdeling. Projektgruppen argumenterer, at alle pigerne har været perifere grundet deres lave niveau, og har derfor ikke haft en central figur, som besad de nødvendige kompetencer til at udvikle fællesskabet. Denne form for gruppedynamik fordrer ikke følelsen af tilhørsforhold og må altså antages at have været amotiverende for pigerne. Interviewperson fem tydeliggøre i denne udtalelse, hvordan hendes perspektiv har været på pigernes manglende samarbejde:

"Vi havde slet ikke rigtigt nogen der tog styringen eller noget, vi gik bare sådan direkte til spillet. Også fordi vi er vant til der bare er en der sådan er på lidt højere niveau som siger 'hey vi skal spille sådan her i stedet for', når vi ikke rigtig har nogen viden om det".

Hun fremhæver altså projektgruppens antagelse om, at der har været en manglende nøglefigur, med en viden, eller kompetence, som kunne løfte pigernes samlede niveau som gruppe og deres tilhørsforhold til hinanden. Det viste sig dog i interviewet med underviseren, at han havde en anden opfattelse af pigernes indsats i de øvelser, hvor der skulle være fokus på makkerfeedback, end projektgruppen observerede. Han havde en følelse af, at hele holdet havde været mere effektive med deres feedback i den anden undervisningsgang, hvilket han mente også var gældende for pigerne. Han var dog ikke bevidst om, at det muligvis kun var i det øjeblik, hvor han var henne ved gruppen, at de arbejdede effektivt. Det giver god mening, at de to pige grupper har været i stand til, at arbejde effektivt med den feedback de har modtaget fra underviseren, da han udfylder det førnævnte tomrum af en figur med kompetencer, som pigerne ikke selv besidder. Hvis dette har været tilfældet, har pigerne potentielt følt tilhør til underviseren, hvilket kan være motiverende. Det lader dog ikke til, at

det har været nok til at skabe en generel positiv følelse af tilhørsforhold hos pigerne i den anden undervisning.

Da pigerne igennem hele det andet fokusgruppeinterview udtrykker større glæde ved at blive blandet med drengene, finder interviewerens det interessant at spørge ind til, om der er nogle aktiviteter, hvor pigerne i fremtiden ville foretrække at være delt op frem for blandet kønnene imellem. Interviewperson seks svarer:

"Jeg tror bare det er sådan generelt ved alt, at det er meget sjovere, hvis man er blandet. Fordi det er jo ikke sådan at vi overhovedet, altså vi.. altså vi kan jo godt, ikke på den måde, lide drengene, men altså det er sjovere at spille med drengene. Fordi de har meget mere gejsten end vi piger har og vi bliver grebet af den gejst".

Interviewperson seks fremhæver drengenes gejst som udslagsgivende for, at hun helst vil blandes med dem fremover, ligegyldigt hvilken aktivitet der er tale om. De resterende fokusgruppemedtagere udtrykker efterfølgende deres samtykke for udtalelsen. Underviseren forklarer hans perspektiv, da interviewer spørger, hvad underviseren tror er udslagsgivende for pigernes manglende engagement i den anden undervisning:

"Jeg har faktisk selv oplevet det der tidligere, at hvis jeg prøver at lave hold udelukkende med piger, så er det ligesom om at, hvis der ikke minimum er en pige med holdet som har det der drive, som virkelig gerne vil idræt og har den der gnist eller tænding, som man ser hos mange drenge, så ender det tit i sådan noget lal på en eller anden måde. Altså noget pjat, hvor de ligesom er bange for at præstere på en eller anden måde. De er bange for at være seriøse omkring nogle ting som de i forvejen godt ved de ikke er så gode til. Og det hæmmer dem helt vildt".

Underviseren efterlyser, ligesom interviewperson seks, en manglende gejst, som der skaber en større useriøsitet blandt pigerne, når drengene ikke er tilstedeværende i deres grupper. Det lader til, at pigerne har svært ved at skabe et motiverende tilhør til hinanden uden drengenes indflydelse. Projektgruppen argumenterer, at dette kan skyldes pigernes syn på hinanden og dem selv, idet de lader til at være bevidste om, at deres færdighedsniveau er meget lavt, og dermed måske har svært ved at tage dem selv seriøst:

"...jeg tror de synes det er meget sjovere bare at spille drengene, fordi at de får også spillemæssigt det er på et meget højere niveau end de ville have gjort, hvis vi er med. For der er sådan mange flere hensyn som de føler de skal tage når vi er med".

I og med at pigerne føler, at dette er det syn drengene har på dem, er det muligt, at det også er sådan de ser hinanden og sig selv. Dette giver pigerne et svært udgangspunkt i forhold til at skulle skabe en velfungerende gruppedynamik, som har et motiverende miljø. Der forekommer dermed ingen affektion imellem gruppens medlemmer.

Delkonklusion

Fokusgruppeinterviewene til anden undervisningsgang viser signifikante forskelle i, hvorledes drengene og pigerne oplevede elementerne autonomi, kompetence og tilhørsforhold.

Drengene giver overordnet set udtryk for, at deres følelse af autonomi forbedres i anden undervisning. Dette er primært i forbindelse med kampsituationen, hvilket både kommer til udtryk gennem interviewpersonernes udtalelser og projektgruppens observationer. Årsagen til den øgede følelse af autonomi findes i, at drengene ikke ser sig nødsaget til at tage hensyn til pigerne, og dermed kan udtrykke sig mere frit. I forbindelse med makkerfeedback omkring en teknisk øvelse, viser det sig dog, at engagement og følelsen af autonomi hos drengene falder i forhold til første undervisningsgang. Vi vurderer at dette skyldes, at drengene ser hinanden som ligeværdige, og dermed ikke føler behov for at fejlrette hinanden. Udtalelserne fra interviewet viser, at drengene hurtigt falder i kammeratlig snak, hvilket distraherer dem i forhold til undervisningens mål. Pigerne oplever følelse af autonomi falder, i modsætning til drengenes, i anden undervisning. Dette fald i autonomi ses primært i forbindelse med kampsituationen. Det er som nævnt tidligere væsentligt, at pigerne ikke var samme antal som drengene, hvilket besværliggjorde deres kampøvelse i volleyball. I forbindelse med den tekniske øvelse, som involverede makkerfeedback, gav pigerne udtryk for en øget følelse af autonomi. Denne øgede autonomifølelse skyldtes, at de så hinanden som værende på samme niveau, og derfor var mere tilbøjelige til at give hinanden konstruktiv feedback. Der var dog ikke ligeså mange øvelser med makkerfeedback i anden undervisning som i første, hvilket betyder at pigerne oplever følelse af autonomi, begrænses til denne ene øvelse. Drengenes autonomi stiger altså i kampøvelsen, mens pigerne falder. Drengenes autonomifølelse falder derimod ved makkerfeedback, hvor pigerne stiger.

I forhold til kompetence oplever drengene en øget følelse af kompetence, da de føler sig udfordret på et passende niveau i anden undervisning, hvor de i første undervisning til tider oplevede niveauet som værende for lavt. Det er ligesom ved autonomi primært under kampøvelsen, at drengene oplever en øget motivation. På den anden side oplever pigerne en lavere følelse af kompetence, da de ikke føler sig udfordret i samme grad, som når de er sammen med drengene. Dette skyldes mangel på anerkendelse fra omgivelserne, samt at de i kampsituationen ikke var i stand til at få spillet til at flyde. Dog føler pigerne en øget kompetence i forbindelse med makkerfeedback, da de føler sig mere kompetente til at

fejlrette hinanden sammenlignet med at fejlrette drengene.

Drengenes følelse af tilhørsforhold øges i anden undervisning i forbindelse med kampsituationen, hvilket skyldes, at de kan indtage en dominerende rolle, uden at de føler, at de tilsidesætter pigerne. I forbindelse med makkerfeedback opnår de dog ikke en øget følelse af tilhørsforhold, da de ikke føler sig tilpasse ved at agere underviser over for hinanden.

Drengenes tilhørsforhold i forbindelse med makkerfeedback ændres dog ikke fra første til anden undervisning. Derimod falder pigernes følelse af tilhørsforhold overordnet set i anden undervisning. Dette fald skyldes primært, at de ikke har følt nogen form for affektion fra omgivelserne, da der ikke har været nogle kompetente medelever til at give denne. Pigerne føler at underviseren tilgodeser drengene, og oplever at de er det "dårlige" hold. Dette skaber en selvforstærkende følelse af, at de ikke er kompetente til at hjælpe hinanden, og dermed daler deres overordnede motivation.

5. Konklusion

I dette kapitel besvares undersøgelsens problemformulering, som omhandler hvordan autonomi, kompetence og tilhørsforhold hos drenge og piger, påvirkes når John Hatties teori om synlig læring implementeres i en idrætsundervisning. Dette blev undersøgt over to undervisningsgange, hvor eleverne var samlet i første undervisning, og delt op efter køn i anden undervisning.

Desuden bekræftes eller afkræftes de opstillede hypoteser:

- *Hvis eleverne deles op i køn, forventes det, at nogle piger føler sig mindre motiverede, da de hellere vil blandes med drengene.*
- *Drengene forventes omvendt at føle sig mere motiverede af at blive delt op i køn.*

I indledningen nævnes undersøgelser af Frederick & Eccles (2002) og Hartmann-Tews & Pfister (2003), som påpeger at piger generelt er mindre aktive sammenlignet med drenge, når det gælder fysisk aktivitet. Vores undersøgelse bekræfter dette billede, da vores resultater viser, at drengene udviser et højere aktivitetsniveau end pigerne, både når kønnene er samlet og når kønnene er delt op. Specielt i anden undervisning, hvor eleverne deles op efter køn, ses der store forskelle i henholdsvis drengenes og pigernes aktivitetsniveau. Disse forskelle vurderes at have forbindelse til resultaterne fra undersøgelsen foretaget af Frydendahl Nielsen et. al. (2011), som viser, at drenge foretrækker at være sammen med andre drenge, og pigerne ønsker at kønnene blandes. Udtalelserne fra interviewpersonerne i vores undersøgelse stemmer overens med undersøgelsen af Frydendahl Nielsen et. al. (2011), da drengene føler sig mest motiveret, når de er sammen med andre drenge, mens motivationen hos pigerne ligeledes er højest, når de er blandet med drengene. Drengenes forhøjede motivation i anden undervisning var primært tydelig i forbindelse med den indlagte kampøvelse i volleyball. Drengene udtaler, at de i kampsituationen følte en højere grad af autonomi, da de ikke skulle tage hensyn til pigerne, som ifølge drengene var på et lavere sportsligt niveau. Ved at indgå i en kampøvelse med andre drenge, følte drengene desuden en højere grad af kompetence, da de oplevede en passende udfordring. Drengene tilkendegiver også, at de føler en højere grad af tilhørsforhold i kampsituationen, da de føler sig mere tilpasse ved at indtage en dominerende rolle, uden at skulle tage hensyn til pigerne. I

forbindelse med makkerfeedback var der ikke samme ændring fra første til anden undervisning. Vores observationer viste, at drengene i første undervisning, i højere grad indgik aktivt i at give feedback til pigerne. Drengenes udtalelser viser dog, at de hverken i første eller anden undervisning opnåede en positiv følelse af autonomi. Dette skyldes, at de ikke føler de opnår et effektivt samarbejde med omgivelserne, da de ikke modtager den samme feedback som de giver. Deres følelse af kompetence blev heller ikke påvirket positivt gennem makkerfeedback, da de ikke føler, at de er i stand til at agere underviser over for andre elever. Deres tilhørsforhold er ligeledes ikke påvirket positivt i forbindelse med makkerfeedback, da de ikke oplever anerkendelse fra de andre elever.

Pigernes følelse af autonomi falder i anden undervisning i forbindelse med kampsituationen. En væsentlig fejlkilde i dette projekt er, at pigerne ikke var samme antal som drengene, og kampsituationen i anden undervisning, var dermed ikke ens for begge grupper. Pigernes følelse af autonomi blev påvirket negativt, da de ikke følte at de var i stand til at diskutere kamptaktik, hvilket ifølge pigernes udsagn skyldtes antallet af spillere på hvert hold. Desuden faldt pigernes følelse af kompetence ved, at de ikke var i stand til at holde spillet kørende, da antallet af spillere på hvert hold øgede sværhedsgraden. Pigernes følelse af tilhørsforhold falder også når kønnene deles op, da de ikke modtager affektion fra omgivelserne. De føler desuden ikke samme behov for at opnå anerkendelse fra de andre piger, som de gør fra drengene. Pigernes tilhørsforhold falder i anden undervisning, da de føler at underviseren tilgodeser drengene, og pigernes rolle i undervisningen marginaliseres. Dette kommer til udtryk ved at underviseren typisk udvælger drenge til at fremvise øvelser frem for piger. På denne måde føler pigerne ikke at de har en aktiv rolle i undervisningen. Pigernes autonomi blev dog påvirket positivt i forbindelse med makkerfeedback, ved at de var sammen med andre på samme niveau, og dermed var mere tilbøjelige til at give feedback. Pigernes følelse af at være sammen med andre på samme niveau i feedbackøvelsen påvirker også deres følelse af kompetence positivt, da de føler sig mere kompetente til at give feedback til hinanden. Overordnet set, virker drengene til at opnå en højere grad af autonomi, kompetence og tilhørsforhold, når de er sammen med andre drenge, hvilket primært ses når der indgår et konkurrenceelement. Pigernes grad af autonomi, kompetence og tilhørsforhold falder, når eleverne opdeles efter køn. Dette skyldes, at de ikke oplever effektivt samarbejde, samt anerkendelse fra omgivelserne. På baggrund af konklusionen bekræftes begge projektets

hypoteser, da pigerne giver udtryk for at de var mest motiverede, når de var blandet med drengene. Drengene oplevede derimod en højere motivation når eleverne deles op efter køn.

6. Metodediskussion

I dette kapitel diskuteres, hvorvidt der kunne være foretaget nogle ændringer for at optimere den anvendte metodes validitet og reliabilitet.

Projektgruppen havde først og fremmest designet begge undervisningsgange med den tanke, at undervisningerne skulle være sammenlignelige i struktur, således at selve undervisningsopbygningens eventuelle forskelle ikke havde en decideret indflydelse på elevernes følelse af autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Der var dog alligevel blevet afsat mere tid til kampøvelse i anden undervisningsgang, da det blev prioriteret, at eleverne ikke skulle føle, at undervisningen var meget anderledes end den normalvis plejer at være, med elevernes sædvanlige underviser. Underviseren havde under udarbejdelsen af undervisningsdesignet forklaret, at han normalvis tillægger ekstra tid til kampøvelse i den sidste undervisningsgang, så eleverne får lov at prøve de indlærte færdigheder af i praksis. Projektgruppen havde derudover brugt *den progressive delmetode* (Rønholt & Peitersen, 2008) som didaktisk tilgang til undervisningen, hvilket gjorde det oplagt, at eleverne skulle prøve en kampsituationen i undervisningens afslutning. Da der var mere tid til kampøvelse i den anden undervisning, kan dette have forårsaget en forskel i elevernes følelse af motivation mellem de to undervisningsgange, hvilket kan påvirke validiteten negativt. Dette skyldes, at drengene virker til at være mere motiverede i kampøvelser end pigerne. Den øgede afsatte tid til kampøvelse i anden undervisning gør, at motivationen hos eleverne muligvis påvirkes af dette, frem for elementerne synlige mål, makkerfeedback og kønsopdeling.

Jones et al. (2013) fremhæver konkurrence som en faktor, der helst skal undgås, da den kan få eleverne til at fokusere på andre elevers præstation i stedet for elevernes egen individuelle udvikling. Da der har været kampsituationer i begge undervisninger, hvor eleverne følte, at der var et konkurrenceelement til stede, overvejes det, hvorvidt dette kunne være gjort anderledes. Projektgruppen anbefaler, at undervisere laver kampsituationer, hvor der ikke spilles med point til hvert hold, men hvor holdene spiller sammen for at få point. Der kan for eksempel skabes et spil, hvor der er fokus på mange boldberøringer og sammenspil. Dette kunne eksempelvis være, at hele banen får point ved korrekt at spille bolden fra den ene banehalvdel til den anden, og omvendt. På denne måde vil eleverne være mere tilbøjelige til at støtte hinanden, hvilket projektgruppen forventer vil bidrage til en forstærket følelse af de tre psykologiske behov. Denne løsning vil desuden også bevare projektgruppens oprindelige

ønske om, at bevare en genkendelig model for eleverne, og samtidigt fastholdes den didaktiske overvejelse ligeledes. Hvis denne metode havde været anvendt, ville det øge projektets validitet, da konkurrenceelementet udelukkes. Eleverne får dermed bedre mulighed for at fokusere på de indlagte didaktiske elementer som ønskes undersøgt.

Jones et al. (2013) påpeger, at underviserens verbale kommunikation er meget væsentlig, idet elevernes perception af undervisningen i høj grad afhænger af denne. Derfor havde projektgruppen gennemgået undervisningens forløb med underviseren og lagt vægt på hvornår og hvordan han for eksempel skulle forklare undervisningens mål. Da det i praksis ikke foregik præcist som projektgruppen havde planlagt, kan underviserens verbale kommunikation til eleverne ses som en fejlkilde. Det anbefales derfor, at der udformes et specifikt tale-manuskript til underviseren, som han skal gennemføre inden undervisningen påbegyndes. Ydermere var det i hovedtræk selve rækkefølgen af informationer som eleverne skulle have, som underviseren indimellem byttede rundt på. Projektgruppen vurderer, at dette ikke har haft betydning for elevernes følelse af autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Hvis projektgruppen havde lavet et taleark til underviseren, ville projektets reliabilitet øges. Det skal dog bemærkes at underviserens mimik, kropssprog og så videre, vil være svært at gengive i fremtidige lignende undersøgelser, hvorfor underviserens visuelle fremtoning kan påvirke reliabiliteten.

I forberedelsen af undervisningsforløbet, havde projektgruppen indsamlet informationer om de elever, der skulle deltage. Det anbefales, at informationer vedrørende elevernes erfaring med den aktivitet, der skal undervises i, bliver indsamlet med et velformuleret spørgsmål samt mere specifikke kategorier, som eleverne kan vælge. For eksempel blev det erfaret, at elevernes volleyballerfaringer var for subjektive udvalgt i projektgruppens spørgeskema. Dette skyldes, at eleverne skulle vælge, om de havde prøvet volleyball i kategorier som for eksempel hed "*en del gange*" eller lignende udefinerbare svarmuligheder. Ved at spørge eleverne om deres volleyballerfaring, ønskede projektgruppen at finde interviewpersoner, som både repræsenterede øvede og uøvede volleyballspillere. Dette blev gjort for at øge validiteten, da selve aktiviteten kan have haft indflydelse på elevernes motivation i undervisningen. Ved at spørge et bredt snit af eleverne, håbede projektgruppen at minimere eventuelt bias fra elevernes side. Det anbefales dog til fremtidige undersøgelser, at spørge eleverne: "*Hvor mange gange har du prøvet volleyball?*", hvortil de passende kan svare i tal-kategorier, såsom; 1-3 gange, 4-6 gange, 7-10 gange eller 10+ gange.

Ved at operationalisere kategorierne på denne måde vil undersøgelsens reliabilitet øges, da der ikke er mulighed for nogen individuel tolkning fra hverken eleverne eller projektgruppens side. Elevernes reelle volleyballniveau kan dog stadig ikke forudbestemmes på baggrund af disse svarmuligheder.

Det anbefales, at der til et lignende projekt, interviewes med én interviewer i stedet for flere. Til dette projekt blev der interviewet med to interviewere af praktiske årsager. Ved brug af én interviewer vil spørgsmålene og strukturen på interviews muligvis være mere ensrettede, hvilket vil højne metodens pålidelighed.

Der blev til dette projekt anvendt én observatør, samt én videoobservatør. Det anbefales til fremtidige projekter, at der anvendes to observatører samt flere videoobservatører. Dette skyldes, at der dermed vil være flere øjne på undervisningen, hvilket giver et bedre samlet indtryk af idrætsholdet som helhed, idet én observatør ikke kan følge næsten 30 elever på én gang. Videoobservationen kan forbedres ved enten flere stationære videostationer placeret rundt omkring i lokalet, eller hvis muligt, ved at bruge flere mobile videokameraer for at få hele holdet videooptaget under hele undervisningen. Ved at definere videomaterialets placering i lokalet, gøres det lettere at genskabe den anvendte metode, hvilket øger projektets reliabilitet.

I anden undervisning, hvor drengene og pigerne deles op, burde det overvejes at isolere de to køn helt, således de ikke kan se hinanden. Dette kan medvirke til, at eleverne ikke påvirkes af, hvad der foregår på den anden bane. Ved at isolere kønnene minimeres de forstyrrende elementer, og projektets validitet vil øges. Optimalt set bør en lignende case foretages på et hold eller en klasse med samme antal drenge og piger, for at sikre sig at selve antallet af de to køn ikke har direkte indflydelse på elevernes følelse af motivation. Dette kan især relateres til kampsituationen i anden undervisning, hvor antallet af elever virkede til at påvirke motivation. Dette vil højne projektets validitet, da denne fejlkilde udelukkes.

Overordnet set er der valgt nogle dataindsamlingsmetoder, som i sig selv ikke er særligt pålidelige, da de lægger op til subjektiv vurdering fra projektgruppens side. I ovenstående beskrives eventuelle ændringer, som kunne være foretaget af projektgruppen for at øge reliabiliteten. Når der arbejdes med en gymnasieklasse, kan der opstå uforudsete udfordringer, som skal løses på stedet. I dette projekt, er der som beskrevet nogle væsentlige fejlkilder, som påvirker validiteten. Disse fejlkilder har været svære at forudse, men kunne være håndteret anderledes, som beskrevet i dette kapitel.

7. Referencer

- Baron-Cohen, S. (2004). *Den afgørende forskel: kvinde, mand - hjerne og køn*. København: Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience (vol 41)*. New York: HarperPerennial.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2004). *Idræt I folkeskolen – Bilag 2 - En perspektiverende, kvalitativ undersøgelse blandt elever og idrætslærere i gymnasiet*. Danmarks Evalueringsinstitut. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danske Gymnasier. (17. April 2015). *danskegymnasier.dk*. Hentet 2. Oktober 2015 fra <http://www.danskegymnasier.dk/mod-synlige-maal-elever-silkeborg/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. I R. A. Dienstbier, *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Årg. 38, s. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inq.*, s. 227-268.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, s. 17-34.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, s. 119-142.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learn. Individ. Differ.*, s. 165-183.
- Fasting, K. (2003). Women and sport in Norway. I I. Hartmann-Tews, & G. Pfister, *Sport and women: Social issues in international perspective* (s. 15-34). London: Routledge.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children’s competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*(38), s. 519-533.

- Frydendal Nielsen, S., Brandt-Hansen, M., Nielsen, G., Ottesen, L., & Friis Thing, L. (2011). *Unge syn på idræt, bevægelse og sundhed i gymnasieskolen*. Københavns Universitet, Institut for Idræt. København: Det Samfundsvidenskabelige Fakultets ReproCenter.
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2008). Phenomenology. I J. Smith, *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (s. 25-50). London: Sage.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics.
- Hartmann-Tews, I., & Pfister, G. (2003). Women's inclusion in sport: International and comparative findings. I I. Hartmann-Tews, & G. Pfister, *Sport and women: Social issues in international perspective* (s. 266-280). London: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hein, H. H. (2009). *Motivation: Motivationsteori og praktisk anvendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hutters, C., Lykke Nielsen, M., & Görlich, A. (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne - Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Institut for Uddannelse og Pædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Faculty of Arts, Aarhus Universitet., Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2013. Aarhus: Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2013.
- Illeris (red.), K. (2012). *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K., Jarvis, P., Wenger, E., Engeström, Y., Mezirow, J., & Ziehe, T. (2007). *Læringsteorier - Seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jones, I., Brown, L., & Holloway, I. (2013). *Qualitative Research in Sport and Physical Activity*. London: Sage.
- Jørgensen, L. B. (2005). Video observation as phenomenological tool within health care: revisited. *Technology, Environment and Society, Department of Development and Planning*, s. 3-20.
- Katartzi, E. S., & Vlachopoulos, S. P. (2011). Motivating children with developmental coordination disorder in school physical education: the self-determination theory approach. *Res. Dev. Disabil.*, s. 2674-2682.

- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educ. Psychol. Rev.*, s. 429-442.
- Kirkegaard, K. L. (2007). *Overblik over den danske fitness-sektor: En undersøgelse af danske fitnesscentre*. Syddansk Universitet. Idrættens Analyseinstitut.
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M., & Espnes, E. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex Roles*, s. 119-127.
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological Psychology*. Edinburgh: Pearson Education.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1979). *Goal Setting - A Motivational Technique That Works*. Autumn.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2006). Enhancing the Benefits and Overcoming the Pitfalls of Goal Setting. *Organizational Dynamics* vol. 35, no. 4, s. 332-340.
- Laub, T. B., & Pilgaard, M. (2013). *Danskernes motions- og sportsvaner 2011*. København: Idrættens Analyseinstitut.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality*. Longman/Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*. London: Routledge.
- Munk, M., & Von Seelen, J. (2012). *Status på Idrætsfaget 2011 (SPIF-11) - webudgave*. KOSMOS.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (Juli 2009). Motivation in physical education classes - A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, s. 194-202.
- Pedersen, K. H. (2013). En pædagogisk-didaktisk præsentation af John Hatties feedbackmodel - en læringsgenerator for opfyldelse af fælles mål. *Reflexen, Vol. 8 nr. 1*, s. 26-32.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I E. L. Deci, & R. M. Ryan, *Handbook of self-determination research* (s. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. I M. S. Hagger, & N. L. Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 1-20). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rønholt, B., & Peitersen, B. (2008). *Idrætsundervisning - en grundbog i idrætsdidaktik*. Institut for Idræt.

- Standage, M., Gillison, F., & Treasure, D. C. (2007). Self-Determination and Motivation in Physical Education. I M. S. Hagger, & N. L. Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics.
- Sundhedsstyrelsen. (2010). *Undersøgelse af 11-15-åriges livsstil og sundhedsvaner 1997 - 2008*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Sundhedsstyrelsen. (2011). *Fysisk aktivitet – håndbog om forebyggelse og behandling*. Sundhedsstyrelsen, København.
- Svejgaard Pors, A. (2.. Marts 2015). Synlig læring kræver ny lærerrolle. (M. Romme-Mølby, Interviewer)
- Todres, L., & Wheeler, S. (2001). The complementarity of phenomenology, hermeneutics and existentialism for nursing research. *International Journal of Nursing Studies*, s. 1-8.
- Undervisningsministeriet. (2014). *Mål og Evaluering*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2015). *Gymnasier til fremtiden - Parat til at læse videre*. København: Regeringen - undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (3. januar 2016). *Retsinformation*. Hentet fra www.retsinformation.dk:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil28>
- Vallerand, R. J. (1997). Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation . I M. P. Zanna, *Advances in experimental social psychology* (s. 271-359). New York: Academic Press.
- Whitehead, T. (2006). *Workbook for Descriptive Observations of Social Settings, Acts, Activities and Events*. University of Maryland.

Bilag

Indholdsfortegnelse

BILAG 1. UNDERVISNINGSPLANER.....	2
1. VOLLEYBALLUNDERVISNING.....	2
2. VOLLEYBALLUNDERVISNING.....	3
BILAG 3. INTERVIEW GUIDES	4
FØRSTE UNDERVISNINGSGANG	4
ANDEN UNDERVISNINGSGANG	6
INTERVIEWGUIDE TIL UNDERVISER.....	8
BILAG 4 - TRANSSKRIFTION	9
INTERVIEW 1 - DRENGE.....	9
INTERVIEW 1 - PIGER.....	18
INTERVIEW 2 - DRENGE.....	24
INTERVIEW 2 - PIGER.....	30
INTERVIEW MED UNDERVISER.....	38

Bilag 1. Undervisningsplaner

1. volleyballundervisning

Navn: Idrætshold HHX Turøgade		Dato: 30.10.2015	
Mål for undervisningen - Eleverne skal kunne:			
<ul style="list-style-type: none">• Forklare teknikken for alle tre serve-former og baggerslag• Fejlrette hinandens server og baggerslag• Beherske en eller flere server og baggerslag• Udvikle en effektiv volleyball-øvelse, som de selv kan udføre.			
Tid	Indhold	Hvordan	Hvorfor
10 min	Introduktion til volleyball-forløb	Protokolføring. Forklaring af dagens mål.	Det er vigtigt, at eleverne føler at undervisningens indhold er rationelt og af betydning, for at de motiveres optimalt.
15 min	Opvarmning og gruppe-inddeling	Underviseren styrer opvarmningen.	For at blive varme og dermed forebygge skader hos de deltagende.
67 min	Hoveddel Serve-teknik	Underviser el. Elev fremviser.	Fremvisning for at give fokuspunkter, således eleverne selv kan give feedback.
	Serv/feedback	Grupper øver og udøver feedback til hinanden.	For at opfylde dagens målsætning. Fordrer desuden autonomi, kompetence, tilhørsforhold.
	Baggerslag teknik	Underviser/elev viser.	Instruktion og fokuspunkter til feedbackdelen.
	Baggerslag/feedback	Grupper øver og udøver feedback til hinanden.	For at opfylde dagens målsætning. Fordrer desuden autonomi, kompetence, tilhørsforhold.
	Lav-selv-øvelse	Grupperne finder selv på en øvelse med Baggerslaget i fokus.	For at fordre deres kreative evner og medbestemmelse i undervisningen. Burde fordre autonomi og tilhøret mellem de deltagende.
	Fremvisning af øvelse	Øvelsen vises for resten af klassen.	Fordre elevernes kompetencefølelse og skaber refleksion omkring de øvelser der er skabt.
15min	Afslutning Taktik/kamp	Holdende diskuterer taktik og spiller kamp	For at bruge de tillærte færdigheder i praksis.

2. volleyballundervisning

Navn: Idrætshold HHX Turøgade		Dato: 06.11.2015	
Mål for undervisningen - Eleverne skal kunne: <ul style="list-style-type: none"> ○ Forklare korrekt teknik for fingerslag ○ Fejlrette hinandens udførelse af fingerslag (feedback) ○ Have erhvervet sig en forståelse for taktikken bag volleyball 			
Tid	Indhold	Hvordan	Hvorfor
5 min	Intro til dagens forløb og mål	Protokolføring. Formidling af mål.	Det er vigtigt, at eleverne føler at undervisningens indhold er rationelt og af betydning.
15 min	Opvarmning og gruppeinddeling	Underviseren styrer opvarmningen.	For at blive varme og dermed forebygge skader hos de deltagende.
43 min	Hoveddel Fingerslag teknik	Underviser el. Elev fremviser.	Fremvisning for at give fokuspunkter, således eleverne selv kan give feedback.
	Fingerslag øves/feedback	Eleverne øver 2 og 2 eller i trekant / giver feedback i indlagt pause.	For at opfylde dagens målsætning. Fordrer desuden autonomi, kompetence, tilhørsforhold.
	Samling – samtale omkring opspil	Åbne spørgsmål og derefter forklaring	Erhverve eleverne med en forståelse for taktikken bag volleyball. Sammenspil ift. tid og rum-begrebet
35 min	Opspil til smash	Grupperne øver korrekte opspil – 2 hold på 1 bane.	Ved at bruge den før-diskuterede teori i praksis, får eleverne nu forståelse for, hvordan det virker. Styrker kompetencefølelsen.
	Afslutning Taktik/Kamp/taktik/kamp	Holdene diskuterer taktik og spiller kamp over 2 omgange.	For at afprøve de tillærte kompetencer i en kamp-situation. Taktik-delen styrker kompetence, tilhørsforhold og autonomi.

Bilag 3. Interview guides

Interviewguiden udformes efter Deci & Ryans SDT (self determination theory). Med fokus på at motivation, iflg. Deci & Ryan, opnås ved følelsen af de tre psykologiske behov; **Autonomi**, **Kompetence** og **Tilhørsforhold**, laves en sammenkobling med Hatties vigtigste punkter for opnåelse af synlig læring (målsætning, feedback, medbestemmelse) osv.

Første undervisningsgang

Autonomi

- Hvad synes I om undervisningens forløb/struktur i dag?
- Hvad synes I om at I selv kunne bestemme hvordan i ville træne færdigheden? (i forhold til den øvelse de selv skulle finde på).
 - Følte I at I blev involveret i processen mod at nå målet?
 - Var underviseren for dominerende, eller følte i at i selv fik lov at blive involveret i, hvad i skulle øve osv.?
- I skulle give hinanden feedback i flere af øvelserne i dag. Hvordan synes I at elementet med makker-feedback fungerede? Nævn gerne eksempler.
 - Både give og modtage feedback?
- Hvad synes I om, at I selv skulle uddele roller på holdende til kampen?
 - Hjalp det, at snakke om jeres taktik/rollefordeling før kampen, i forhold til at forstå jeres position på holdet?

Kompetencer

- Hjalp makker-feedbackken jer med at lære færdigheden?
- Hvordan synes I at sværhedsgraden var i forhold til jeres forudgående niveau?
 - Hvordan påvirkede det jer?
- Følte i lyst til at opfylde de mål der var stillet for dagen?
 - Hvis ja, var det interessant, sjovt? Eller hvorfor ellers?

- Hvis nej, hvorfor ikke?
- Føler I at I opnåede nogle kompetencer som I kan bruge fremadrettet?
 - Evt. via makkerfeedback, procesplanlægning, samarbejde?
- Kunne I bruge de færdigheder i havde lært i undervisningen i selve kampen til sidst i undervisningen?

Tilhørsforhold

- Hvordan påvirkede feedback-elementet jeres involvering i undervisningen?
- Følte I at I havde en vigtig rolle?
- Hvordan oplevede i jeres rolle i forbindelse med planlægningen af jeres selvvalgte øvelse?
- Hvordan oplevede i jeres rolle i kampen til sidst i undervisningen?

Anden undervisningsgang

Autonomi

- Hvad synes I om undervisningens forløb/struktur i dag?
- Var underviseren for dominerende, eller følte i at i selv fik lov at blive involveret i, hvad i skulle øve osv.?
- I skulle give hinanden feedback i flere af øvelserne i dag. Hvordan synes I at elementet med makker-feedback fungerede i forhold til sidste gang? Nævn gerne eksempler.
 - o Både give og modtage feedback?
- Hvad synes I om, at I selv skulle uddele roller på holdene til kampen?
 - o Hjalp det, at snakke om jeres taktik/rollefordeling før og under kampen, i forhold til at forstå jeres position på holdet?
 - o Hvordan fungerede dette i forhold til sidste gang?

Kompetencer

- Hjalp makker-feedbackken jer med at lære færdigheden?
- Hvordan synes I at sværhedsgraden var i forhold til jeres forudgående niveau?
 - o Hvordan påvirkede det jer?
- Følte i lyst til at opfylde de mål der var stillet for dagen?
 - o Hvis ja, var det interessant, sjovt? Eller hvorfor ellers?
 - o Hvis nej, hvorfor ikke?
- Kunne i bruge de færdigheder i havde lært sidste gang i undervisningen i dag?
 - o Hvis ja, hvordan påvirkede det jer?
- Kunne I bruge de færdigheder i havde lært i undervisningen i selve kampen til sidst i undervisningen?

Tilhørsforhold

- Hvordan påvirkede feedback-elementet jeres involvering i undervisningen?
- Følte I at I havde en vigtig rolle?
- Hvordan oplevede i jeres rolle i kampen til sidst i undervisningen?
- Kunne i tænke jer at gruppeinddelingen i dag var gjort anderledes?
- Hvad synes i om at være delt op i drenge og piger i forhold til sidste gang, hvor i var blandet?

Ekstra spørgsmål (skal først bruges efter anden undervisningsgang)

- Hvorfor har du valgt idræt som valgfag?
- Er jeres adfærd i idræt primært påvirket af selve aktiviteten (fx hvor sjovt det er), eller det, at i får en karakter på baggrund af jeres indsats?
- Påvirker det jer, at I er i en klasse med 20 drenge og 7 piger?
 - Tror I det ville være anderledes, hvis I var inddelt på en anden måde?

Interviewguide til underviser

1. Hvordan oplevede du elevernes engagement i henholdsvis første og anden undervisning?
2. Lagde du mærke til nogle ændringer i adfærden hos enten drengene eller pigerne de to undervisninger imellem?
3. Hvordan føler du at eleverne arbejdede mod undervisningens mål?
 - a. I første undervisning?
 - b. I anden undervisning?
 - i. Hvad tror du dette skyldes?
4. Hvordan følte du at elementet makkerfeedback fungerede i henholdsvis første og anden undervisning?
5. Hvordan synes du det fungerede, at eleverne selv skulle lægge taktik inden kamp? Både i første og anden undervisning?
6. Kunne du forestille dig at dele dit hold op i drenge og piger i fremtidige undervisninger?

Bilag 4 - Transskription

Transskriptionen er farvekodet indenfor de tre nedenstående kategorier. Indimellem vil kategorierne overlappe, dette er dog ikke visuelt synligt i transskriptionen, men fremgår af selve analysen.

Autonomi
Kompetence
Tilhørsforhold

IP = Interviewperson

I = Interviewer

Interview 1 - drenge

Tid	I P	Udsagn
0:00 – 0:11	I	Godt, det første jeg gerne vil høre, det er bare sådan generelt, hvad i synes om undervisningens forløb i dag, altså strukturen på det...
0:11 – 0:46	4	Ja, den kan jeg godt tage – skal jeg så sige nummer fire? Øh jeg synes at vi godt kunne blive delt op lidt mere, altså hvem der kan noget og ikke kan noget. Ikke fordi at det er et problem, men for at vi kan... altså, nu kan jeg godt finde ud af det, det vil sige jeg skal lære de andre, det er også fint nok, men jeg vil så sige at, hvis vi var nogle stykker... det er træls når man bliver mikset drenge og piger vil jeg så sige, fordi det er sjovt nok pigerne – de fleste piger der falder fra... Og så kan man godt optimere det ved at sætte den, ved at køre den på den måde, og så spille noget sammen til sidst, hvilket jeg synes er fint.
0:46 – 0:53	I	Okay, hvad føler du når du skal, når i bliver delt op sådan som i er i dag?
0:53 – 1:17	4	Nå men man kan godt se – så kan man sige at jeg var uheldig, men... altså hvis man kommer sammen med en som er lidt useriøs, ikke fordi at, det skal også være sjovt, det skal ikke være seriøst, men det skal, det er træls når det total er sådan en der fjoller den – det kan jeg se problemet i.. hvor man, hvis man bare kom sammen med nogen der var på samme niveau. Jeg kan også godt se det smarte i, at der er en som kan lære de lidt dårligere det.
1:17 – 1:24	I	Okay, hvad siger i andre til det? Er i enige eller uenige?
1:24 – 1:54	3	Nummer tre... altså jeg kan godt give dig ret i, at det godt kunne gå lidt for langsomt nogle gange.. øh når man skal lave sådan noget her hvor man starter helt fra bunden af. Men til gengæld så plejer vi også at have det hele to gange. Så måske næste gang kommer der noget mere, hvor der er lidt mere udfordring, og måske kan man blive delt op på en eller anden måde, men det tror jeg bare ikke helt at man kan når det er... idræt man har på gymnasiet, der tror jeg altid der vil være sådan at, man skal tage hensyn til alle. Det tror jeg ikke, det er ikke fordi man bliver delt op i A og B hold.

1:54 – 2:03	1	Så selve strukturen, den kan i godt forstå? Men man kan godt føle at det er lidt spild af tid, hvis man har prøvet det før, er det dét?
2:03 – 2:05	3	Ja...
2:05 – 2:10	1	Okay, har i noget at byde ind med i forhold til det?
2:10 – 2:29	2	Nummer to, altså det, os der havde prøvet det lidt før det var lidt kedeligt med bare at stå og spille bolden frem og tilbage, man vil bare gerne i gang med at spille kamp og turnering og sådan noget.. Så det kunne godt blive lidt kedeligt og derfor hurtigt useriøst. Jeg kan godt forstå at vi selvfølgelig skal lære det, også dem der ikke har prøvet det før, de skal også lære det.
2:29 – 2:43	1	Ja. Man kan sige i serveøvelsen f.eks. der var der tre forskellige server i fik introduceret, hvor i skulle selvfølgelig prøve alle tre, men i kunne så selv bestemme hvad det var for en i ville øve mest, hvad synes i om det?
2:43 – 3:12	4	Ja nummer fire.. Der synes jeg at øh underhåndsserven den er fin, den skal alle kunne lære og alle skal kunne udføre den, men jeg synes kaosserveren, hedder den ikke det? Overhåndsserven den var, hvor den svinger og bruger topspin, det kræver også lidt mere teknik, altså hvis du ikke kan, altså.. Du kan ikke selv lære det, du er nødt til at få det vist, altså den måde man skal trække den op på. Øh så den vil jeg måske, den var for en svær øvelse for hvad for det niveau vi nu har.
3:12 – 3:14	1	Var det mangelfuld instruktion fra Anders' side?
3:14 – 3:40	4	Nej jeg synes simpelthen det var for svær en instruktion, altså der skulle vi have holdt den til, så kunne vi have lavet variationer af underhåndsserven, altså præcis hvor vi skulle serve den hen, øh så man kunne lave den hver gang, og kunne bestemme selv hvor den ville lande, altså det der med de her højre og venstre side.. I stedet for at gå over i overhåndsserven.. Og så kunne man så, de lidt mere øvede, de kunne så få lov at serve overhåndsserv. Altså det er der man differentierer sin undervisning.
3:40 – 4:04	3	Men, nummer 3, det er også altså, det er jo så faktisk meget dejligt det med at når vi snakker om det med, at det er niveauer, at man så selv har en valgmulighed for at vælge hvad for en sværhedsgrad det vil være – så dem der ikke har prøvet det så mange gange, de vil selvfølgelig foretrække og lave underhånds. Men dem der så er lidt mere erfarne ved det, de har jo så muligheden for og øve en anden serv, så det er jo faktisk meget godt.
4:04 – 4:30	1	Jeg ved ikke om i kan huske de mål der blev stillet i starten af undervisningen, som Anders han lige ridsede op for jer? Det var jo blandt andet at i skulle kunne forklare teknikken i en serv osv. Og mestre en serv plus baggerlag. Ved at i sådan får lov til selv at bestemme hvad for en serv i vil øve, øh, føler i så at i får en øh, eller i bliver involveret i den proces mod det mål der bliver stillet fra starten af?
4:30 – 4:39	3	Nummer 3, altså helt klart, man får hvad hedder det.. det med at man får en valgmulighed, så bliver man også mere involveret i det – så jo, altså det.
4:39 – 4:41	1	Hvad gør det?
4:41 – 4:46	3	Det gør at man føler man har lidt mere indflydelse på, at man ikke bare

		bliver instrueret til og kun lave underhånds, det kan også blive meget kedeligt.
4:46 – 4:48	1	Ja, du nikker...
4:48 – 4:54	1	Nummer 1, jeg vil give nummer 3 ret...
4:54 – 5:11	1	Øhh, man kan sige, Anders' job det er jo at gå rundt og så give feedback osv. Men det niveau han gør det på, altså den måde han er involveret, er det for meget, eller er det for lidt i forhold til hvor meget i selv vil have indflydelse på, på jeres læring?
5:11 – 5:24	1	Nummer 1, jeg synes det var fint nok at han kom med nogle småting hen ad vejen, det gjorde ligesom lidt, at man lidt bedre ligesom kunne fokusere på de områder man ligesom måske ikke var så god på.
5:24 – 5:31	1	Ja, når det er Anders der kommer og giver feedback, har det så en anden indvirkning end hvis det er en af dine medelever der skal give dig feedback?
5:31 – 5:33	1	Det vil jeg ikke mene.
5:33 – 5:34	1	Det er lige meget hvem det er?
5:34 – 5:35	1	Ja.
5:35 – 5:36	1	Så længe der er noget konstruktiv feedback?
5:36 – 5:38	1	Præcis.
5:38 – 5:48	2	Nummer 2, jeg tror f.eks. jeg vil kunne tage det lidt mere seriøst, og høre lidt mere på det når det er Anders der kommer end hvis det f.eks. var Jens eller en eller anden der kom og sagde det der.
5:48 – 5:51	1	Fordi du tænker Anders måske ved mere om det?
5:51 – 5:55	2	Ja præcis.
5:55 – 6:25	4	Nummer 4, jeg vil sige at, det behøver ikke at være fordi at Anders ved noget mere, men han har lidt mere, hvad hedder det.. Man tager ham lidt mere seriøst end man tager sine kammerater seriøst, og det går lidt mere op i sjov – altså, jeg prøvede at forklare dem jeg var i gruppe med, og så gør de det en gang, og så er vi tilbage til fejlen, af samme fejl, altså der bliver ikke rettet op på det. Der bliver lige lyttet seriøst kort og så er vi tilbage – hvor så tog Anders over og så lærte hun det faktisk, så sådan, ja så hørte hun efter.. så der er lidt mere autoritet.
6:25 – 6:46	1	Det falder lidt i tråd med mit næste spørgsmål måske, at i skulle jo give hinanden den her makkerfeedback, hvor der er en der står og observerer som så skulle give feedback til de andre, og der vil jeg gerne høre bare sådan generelt hvad i synes om det, både at give og modtage feedback, øhm, hvad i synes om det.
6:46 – 7:09	3	Nummer tre, altså jeg tror på det kan gå begge veje, at det kan være meget godt og seriøst, men samtidig så tror jeg også at man skal stå og, hvis jeg skal stå og forklare Abdul hvad han har gjort forkert, så kunne det godt blive lidt mere fjollet f.eks. og ikke så seriøst. Øhh så, det er vel både godt og dårligt, det afhænger lidt af situationen og personen.
7:09 – 7:30	4	Nummer fire, jeg tror også vi har svært ved at gå ind og tage den der træner- eller lederrolle, når vi skal gøre det over for sin kammerat eller ven eller... altså det er svært for os at tage den rolle, hvor vi har det sjovt og vi er venner, så er det svært så og gå ind og sige: "hey, jeg er meget bedre end dig" altså nu skal du lige gøre hvad jeg siger, det kan man ikke

		rigtig gøre – det kan Anders bedre gøre.
7:30 – 7:44	1	Hvis nu I var delt op på en anden måde, det snakkede vi lidt om i starten, at der kunne være en niveaudifferentiering, eller dele det op i køn eller et eller andet – ville det have en anden indflydelse på, hvor seriøst i ville tage det?
7:44 – 8:04	4	Nummer fire igen, jeg tror toppen de vil rykke sig mere, altså vi ville kunne hjælpe hinanden, men bunden vil jo ikke kunne hjælpe hinanden, i og med at de ikke ved hvad de skal gøre, øhh, og så kan man så sige, så kan Anders gå derned og hjælpe der, men så vil vi ikke få hans opmærksomhed og hjælp du ved, så det tror jeg også at det ville være noget fis – så jeg ved ikke lige hvordan man skulle lave det, men...
8:04 – 8:24	1	Okay. Du er selvfølgelig en af dem der har prøvet det en del gange – hvis vi prøver at spørge henede på jer som måske ikke har prøvet det så mange gange igen – ikke at jeg siger at der er nogen niveauforskel her, men det kunne man måske godt forestille sig, ehh, mener i det samme? Hvis man ikke har prøvet det så mange gange, så vil man ikke få noget ud af makkerfeedbacken, hvis man skulle hjælpe hinanden.
8:24 – 8:47	1	Nummer et, jeg tror det ville være bedst hvis man sådan var blandet, fordi at man får den der feedback der, altså nu er nummer fire jo nok rimelig god til det, og jeg er nok ikke sådan den bedste – at han sådan ligesom kommer og giver mig noget feedback, i stedet for at jeg måske har en anden én som er på samme niveau, fordi personen kan jo ikke give den samme instruktion og forklaring på, hvad er det ligesom du skal gøre bedre, hvor skal du stramme op henne.
8:47 – 8:54	1	Ja, nu ved jeg ikke hvem du var sammen med i dag, men hvordan oplevede du den feedback du modtog i dag? Var det noget du kunne bruge til noget?
8:54 – 9:10	1	Altså vi havde en på mit hold som var sådan rimelig prof til det, øhm som ligesom kom med noget feedback, hvor man ligesom tog det til sig, og hende jeg også var sammen med, hun var på samme niveau som mig, og vi tog det til os på en måde og kunne også godt snakke om det.
9:10 – 9:16	1	Hvad med nummer 2? Med hensyn til at give feedback også.
9:16 – 9:37	2	Det gik jo godt ved os med at give feedback og høre på hinanden og sådan noget, selvom vi var nogenlunde på samme niveau, vi havde en pige med, men hun var også fin nok. Men ja, vi tog det med at give feedback sådan nogenlunde til os... Ikke helt, f.eks. da Anders kom og gav os feedback, så tog vi det mere til os, og tog det lidt mere seriøst kan man sige.
9:37 – 9:54	1	Jeg tænker også i får en instruktion i starten af undervisningen om hvordan tingene skal gøres, og så bliver i sat til at give andre feedback – hvis man ikke har prøvet det så mange gange, føler du så at du var kompetent til at give den feedback til de andre elever, eller var det for svært?
9:54 – 9:59	2	Jeg synes det var nogenlunde fint...
9:59 – 10:05	1	Godt.
10:05 – 10:20	1	Med hensyn til – nu springer jeg lidt i undervisningen, men kampen til sidst, der fik i at vide at i skulle lave en taktik, eller uddele nogle roller – hvad synes i om at i selv stod for det?

10:20 – 11:06	4	Det synes jeg er fint, at vi selv kan bestemme. Så kan man selvfølgelig sige at der er en der kommer ind og tager styringen, altså der er en kaptajn-rolle, og den tog jeg også på mit hold, men – det er også både godt og skidt for at vi skulle prøve noget andet, men der synes jeg at rotationen den ødelægger det... fordi at så kommer vi ud, og så sætter vi nogle ind, der ikke er så gode inde i den stærkeste rolle. Altså det gør kampen mere lige, men det ødelægger de roller, og sætter... altså sådan, det sætter nogle ud af spillet, og sætter nogle ind i spillet, som ikke kan styre spillet. Så vi får kortere dueller på den måde. Fordi der var når, vi begge to stod i stærkeste opstilling – det sker efter vi har roteret lige mange gange sjovt nok, så får vi lange dueller, og det var tydeligt at se på vores kamp, at så var der lidt længere dueller.
11:06 – 11:11	1	Så elementet med at i selv kunne bestemme rollerne, det fungerede godt?
11:11 – 11:12	4	Ja
11:12 – 11:14	1	Men begrænsningerne der blev sat på bagefter...
11:14 – 11:20	4	Men det er jo så igen fint nok fordi at det er idrætsundervisning, så alle skal have lov at prøve alt.
11:20 – 11:46	1	Det kan man sige, øhm... Den snak i havde omkring taktikken op ti kampen, nu ved jeg ikke hvordan den forløb, men følte i at i fik en forståelse af den position i havde på holdet, eller uden at lægge ord i munden på nogen, bare blev sat i et hjørne eller... man ikke rigtig var klar over hvad man skulle.
11:46 – 12:11	3	Nummer tre, altså der tror jeg det var lidt basalt at, der var vi bare enige om at der kørte vi tre bagved og to foran – øh, det var ikke fordi vi sådan direkte uddelte hvad man skulle gøre på den enkelte post, eller position, men det, altså det kom jo så i løbet af spillet hvordan man skulle placere sig – men det kan jo være at det er sådan noget, at det kommer næste gang, hvor man kommer lidt mere i dybden med det, hvordan det skal foregå, og så hvordan man skal gøre.
12:11 – 12:13	1	Det havde lidt at gøre med at det var første i havde volleyball?
12:13 – 12:22	3	Ja det tror jeg...
12:22 – 12:34	1	Vi har været lidt inde på det, men nu skal jeg lige alle spørgsmålene igennem – det her med makkerfeedback, jeg vil bare gerne vide om det hjalp jer til at blive bedre til at lære de her færdigheder?
12:34 – 13:02	1	Nummer et, delvist, at fordi der var jo selvfølgelig, det havde måske været bedre hvis at det også var Anders der sådan lidt, altså i vores gruppe der var han ikke så meget inde over, så der var det sådan lidt svært, men det var rart at vi havde en der havde noget erfaring med det.. men jeg tror hvis vi var en helt anden gruppe hvor vi begge, eller alle tre ligesom var fra startpunktet af, jamen så var det jo ikke gået, altså – så var vi jo bare stået der, og ja...
13:02 –	1	Okay, så det virkede fordi der var én som rent faktisk kunne give noget

13:04		feedback?
13:04 – 13:08	1	Ja.
13:08 – 13:11	1	Okay, hvis i bare lige siger om i er enige eller uenige, så er det fint.
13:11 – 13:12	2 , 3 , 4	Enig
13:12 – 13:28	1	Godt, øhm, hvis i tænker på sværhedsgraden af de øvelser i lavede i dag, hvordan passede de så i forhold til jeres startniveau? Det i kommer ind med til timen.
13:28 – 13:45	4	Nummer fire, jeg synes øvelserne var lige lette nok til at starte med, altså dengang vi bare skulle server underhånd, altså jeg bliver så også igen udfordret med min overhåndsserv i og med at den kan altid ligge mere præcist – øh, så jeg bliver også udfordret den vej, i og med at jeg har muligheden for og serve overhånden..
13:45 – 13:47	1	Selv at bestemme hvad du vil træne?
13:47 – 13:49	4	Ja.
13:49 – 14:11	3	Nummer tre, øhh, jeg tror, altså alle har vel prøvet og spille i idræt i folkeskolen, så jeg synes det var meget fint niveau, at man lige sådan lige starter helt, lige fra starten, og lige kommer ind i det igen, øhh hvordan det skal foregå, så jeg synes det var fint niveau vi stratede på.
14:11 – 14:20	2	Nummer to, jeg synes også det var fint med lidt varm op, og vi lærte det igen hvordan man skyder og sådan noget med server, men ja.
14:20 – 14:22	1	Nummer et, det er det samme.
14:22	1	Du er enig?
14:22 – 14:23	1	Ja.
14:23 – 14:37	1	Øhh, hvis vi så bare lige tager den anden vej fra, de mål der blev sat, det med at forklare igen, hvordan skal en serv udføres og så beherske en serv og så beherske baggerslag, var de realistiske i forhold til det niveau i starter på?
14:37 – 14:50	1	Nummer et, jamen jeg synes det var fint nok, altså, fordi vi fik de der lektioner i, hvor vi kunne prøve os frem osv. Så jeg vil mene at vi godt kunne nå målet, og de var meget realistiske.
14:50 – 14:52	1	Var du udfordret af målene?
14:52 – 15:02	1	Ja, fordi som sagt så er jeg ikke lige sådan den mest professionelle, så jeg synes at jeg lærte nogle ting, og nåede det der mål med at skulle gøre det.
15:02 – 15:06	2	Nummer to, ja jeg er enig med nummer et.
15:06 –	1	Så det var både udfordrende, men det var også nogle mål der var til at...

15:08		
15:08 – 15:20	2	Ja det var lige nogle små udfordringer med f.eks. overhåndsserv og sådan noget, men de her lektioner de var gode til at lære én hvordan man gjorde det – de her små lektioner han gennemgik en gang imellem.
15:20 – 15:38	3	Nummer tre, øh ja, så synes jeg også det var dejligt, jeg er enig, og så synes jeg også at det er dejligt at det bliver delt op, så man tog serv først og så gennemgik man det og prøvede det i en øvelse og så bagefter så tog man baggerslag, så det ikke bare bliver at man, nu har i lige to ting i skal øve og så, og så finde ud af, men at man ligesom er delt op, så man har en ting ad gangen.
15:38 – 15:41	1	Så det er også fint nok at der er lidt struktur på undervisningen?
15:41 – 15:43	3	Ja.
15:43 – 16:07	4	Nummer 4, jeg er enig fordi at øhh, den måde at man først lære serven, det er jo ligesom det der sætter spillet i gang, og så lære at spille spillet. Og så, jeg vil sige, det var begrænset hvor meget udfordret jeg blev. Det er rart nok, man kan sige jeg fik det opfrisket, fordi at det er lang tid siden jeg har spillet volley.
16:07 – 16:15	1	Ja, super... ..
16:15 – 16:57	1	Volleyball er jo nok ikke noget i kan tage med jer ud og bruge fremadrettet i det i skal bagefter, men det her element med makkerfeedback, samarbejde, eller sådan planlægning af en proces, er det noget i føler i kan bruge i andre sammenhænge? Hvordan synes i at de her elementer kan relateres til andre ting?... Hvis i ikke mener det kan relateres, så er det også fair nok at sige det.
16:57 – 17:05	3	Altså hvad tænker du? Tænker du kun på det der med at give feedback? Altså hvordan det kan relateres eller bruges i andre sammenhænge?
17:05 – 17:20	1	Det her med at arbejde sammen i grupper... Jeg skal også passe på med hvad jeg siger, så jeg ikke afslører for meget af hvad det er jeg vil have svar på... men øh...
17:20 – 17:46	4	Jeg kan godt, nummer fire, man kan godt bruge det der med at, nu gave jeg meget feedback i dag, dvs. at jeg skulle gå ind og tage den der lederrolle, det er jeg måske ikke verdens bedste til fordi jeg måske ikke er så seriøs i mig selv, men det kunne man godt bruge i andre tilfælde - Hvis du skal ind og have en lederrolle. Altså være god til at tage den der lederrolle og styre dine venner, det lyder lidt sådan, hvis du forstår hvad jeg mener?
17:46 – 18:00	1	Ja, altså jeg tænker sådan, kan man opnå nogle kompetencer i form af den her måde at arbejde på, som du kan bruge i andre sammenhænge, så det ikke kun er en volleyballsituation du kan gå ind og tage den rolle i?
18:00 – 18:02	4	Mener du med at tage ansvar?
18:02 – 18:21	1	Jamen jeg mener sådan med at når i arbejder på den her måde med at give hinanden feedback og i grupper, får man så nogle kompetencer som kan bruges andre steder? Det var det jeg sådan prøver at spørge videre til ud

		fra det du svarer, fordi det er lidt det jeg hører dig sige, øhm men jeg skal bare lige være sikker på at det er det du siger.
18:21 – 18:23	4	Øhh ja, det er det jeg siger, tror jeg...
18:23 – 18:27	1	Okay, det er også fair nok, det er sådan lidt et flyvsk spørgsmål...
18:27 – 18:30	4	Ja, jeg ved ikke lige hvad jeg skal relatere det til...
18:30 – 18:53	1	Nej, det kunne være alle mulige andre, hvis i sidder i matematik og skal løse en opgave, og så at der måske igen er nogle der er gode, hvis i ikke er vant til at bruge makkerfeedback i matematik, jamen kan man så bruge det her som et redskab, til ligesom at gå ind og arbejde på den her måde – men vi går videre til næste spørgsmål.
18:53 – 19:39	1	Vi bliver ved makkerfeedback, det her feedback element, hvordan påvirker det jeres involvering i undervisningen?... Hvis i prøver sådan at tænke tilbage på andre undervisninger i har haft, hvor i måske ikke bruger makkerfeedback... .. Føler i at i bliver mere involveret i selve undervisningen i processen mod de mål i skal nå? I forhold til hvis Anders havde forklaret jer hvordan tingene skulle gøres.....
19:39 – 20:02	3	Nummer tre, altså det bliver måske lidt mere personligt fordi at så står man og snakker direkte til personen, fordi når Anders han gennemgår noget, så er det jo til hele klassen, men nu var vi delt op i tre f.eks. så får man det forklaret hvad den enkelte kan bedre, og så samtidig så lærer man også at tage hensyn til hinanden og sådan hjælpe hinanden på en måde, hvor vi alle sammen bliver bedre.
20:02 – 20:10	1	Så f.eks. den gruppe hvor du var i hvor i var tre, følte du så at du havde en vigtig rolle i forhold til din egen læring, men også måske de andres læring i undervisningen?
20:10 – 20:20	3	Ja, jeg føler også vi gav hinanden råd i forhold til hvordan man kunne gøre det bedre, så jo det havde jeg, det havde vi alle sammen.
20:20 – 20:32	1	I havde også en øvelse hvor i selv skulle finde på noget, hvor baggerslag skulle indgå – følte i at i havde en vigtig rolle i den?
20:32 – 20:33	3	Altså som enkeltperson?
20:33 – 20:39	1	Som enkeltperson ja.. fordi det er jeres udsagn jeg er lidt interesseret i.
20:39 – 20:56	3	Nummer tre, altså jo, nu var det, jeg tror faktisk det var mig der ideen dengang, det var noget jeg tog fra fodbold, som vi plejer at lave – så der fik vi jo, så udførte vi den ide... det fungerede vel fint nok, så det...
20:56 – 21:00	1	Følte i andre at i havde en rolle da i selv skulle planlægge en øvelse?
21:00 – 21:23	4	Nummer fire, altså jeg havde en anden ide, men den blev stemt ned, altså ikke fordi at vores øvelse den gik også helt i vasken fordi vi ikke havde niveauet til det, men jeg havde en anden øvelse hvor jeg synes at, men den blev så stemt ned fordi de andre ikke kunne finde ud af det, så droppede vi den – så jeg prøvede at tage teten, men det gik så, det var flertallet imod, så måtte jeg jo bukke mig.

21:23 – 21:27	1	Okay, og hvad gør det så når du bliver stemt ned på den måde?
21:27 – 22:05	4	Nå men jeg overlever nok, altså det er sådan at ehh, det var ikke verdens undergang... men jeg vil sige, også når vi skal give den der feedback – os den bedre halvdel, vi skal lige pludselig tænke over, hvad er det egentlig vi gør, hvor meget af det, det kommer egentlig naturligt til os øhh, og så skulle vi egentlig lige tænke over, hvorfor er det jeg ikke lige kan ligge bolden her, og så skulle man lige finde af, hvad gør jeg egentlig for at forklare de detaljer, det var bare, et lille buk i knæene, det er jo vigtigt give det videre, i stedet for at de står med helt stive stænger og skal prøve at lave et baggerslag, det går ikke...
22:05 – 22:12	1	Nej, øhh, jeg vil også gerne høre jer, følte i at i var involveret i det her, eller...?
22:12 – 22:30	2	Nummer 2, altså jo vi fik, der var en pige der kom med en ide og så fik vi lov til at sige vores mening og sådan, men det var egentlig en god ide, så vi havde ikke lige andet at tænke på... ja det var ligesom det var sådan noget rundt om bordet ligesom bordtennis, bare du ved volleyball, hvor det var rundt om nettet.
22:30 – 22:34	1	Så der kan man sige det var en person der kom med en ide, og så var det egentlig bare det i gjorde?
22:34 – 22:38	2	Ja det tænker jeg, og så var vi enige, fordi at det var en god ide.
22:38 – 22:41	1	Ja okay, det er så også fair nok – øh og i var i gruppe sammen, et og to?
22:41 – 22:43	1	Ja
22:43	1	Godt, øhh ja det er faktisk først til næste gang, så lige nu, der vil jeg gerne sige tusind tak for hjælpen.

Interview 1 - Piger

Start Time	End Time	Transcript	Speaker
00:00:00.0	00:00:23.3	Hvad synes i om undervisningens forløb idag?	RH
00:00:23.3	00:00:42.0	Jeg synes faktisk det var helt vildt sjovt idag. Nu har vi så ikke haft sindsygt mange.. Nu har vi ikke lige haft helt vildt mange timer fordi der jo har været mange aflyst, men lige idag synes jeg faktisk var ekstremt sjovt og jeg tænkte ikke sådan fx "hvad er klokken", "har vi snart fri" eller sådan et eller andet.	6
00:00:41.0	00:00:44.2	Hvad var det der gjorde den sjov idag?	RH
00:00:43.1	00:00:54.4	Jeg ved ikke om det måske var selve sporten måske faktisk. Jeg kan godt lide volleyball selvom jeg ikke er så god til det, men ja. Jeg synes i hvert fald det var meget sjovt idag.	6
00:00:54.4	00:01:19.1	Jeg kunne også godt lide dagen, men det er også fordi at i den sport her, der er vi allesammen mere på bølgelængde, altså samme niveau. Førhen der havde vi fodbold og det var, altså, væsentlig anderledes (6 indskyder lavmildt "det var noget helt andet) Ja det var lidt et helvede.. for os piger. jamen det var det, mildest sagt, når vi har nogle drenge der er så gode.	5
00:01:19.1	00:01:49.3	Jeg synes også det var sjovt at vi var i sådan nogle små grupper. Fordi nu er det for nogen en ny sport og for andre noget man havde prøvet, men man fik sådan mulighed for at øve, ja, fordi man ikke var så mange. Og det gjorde ikke noget man lavede en fejl, og så kunne folk, når man er så få, så er det nemmere for folk at rette hinanden, fordi at så er det ikke overfor en hel forsamling man får det at vide.	7
00:01:49.3	00:01:57.3	Grunden til at det var lettere at rette hinanden, var det så fordi i havde forskellige kompetencer eller?	RH
00:01:54.8	00:01:59.6	Ja, i de grupper jeg var i, ja.	7
00:01:59.6	00:02:03.1	Var det også sådan i andre opfattede det, eller var det anderledes?	RH
00:02:03.3	00:02:10.9	Ja jeg synes også det var det samme, eller fint.	5
00:02:11.0	00:02:25.1	Der var en øvelse, hvor i selv skulle finde på en øvelse i skulle lave - det her med baggerslag. Hvad synes i om det her med at i selv fik lov til at bestemme en øvelse i skulle lave?	RH
00:02:25.1	00:02:37.5	Jeg synes det er en god måde, for det inddrager eleverne og så kan de også få lov til at udfolde sig kreativt.	5
00:02:37.5	00:02:45.7	Var der nogle negative ting ved det? Var der nogle	RH

		ting som ikke fungerede for jer?	
00:02:45.7	00:03:06.5	Jeg synes måske ikke vi havde så lang tid. Vi var lidt pressede. Vi sagde bare "fint vi laver bare rundt om nettet". Så lidt tidspressede det synes jeg vi var med at finde ud af det.	6
00:03:06.5	00:03:15.8	Føler i at i blev involveret i den proces det var at lave den her øvelse?	RH
00:03:12.8	00:03:29.4	I min gruppe der var der en der ligesom kom med forslaget, hvad det var man kunne gøre. Og så prøvede vi det og så gik det helt vildt godt og vi kunne alle være med.	7
00:03:28.0	00:03:31.0	Ja. Var det en dreng eller en pige der foreslog det?	RH
00:03:31.1	00:03:37.0	Det var en dreng. Det er lidt den samme situation som med fodbold.	7
00:03:37.0	00:03:40.9	Var det også sådan i andre opfattede det, var der meget delte roller i forhold til det her med at beslutte?	RH
00:03:40.9	00:03:53.9	Ja det tror jeg, men jeg tror også det er fordi der er mange drenge de synes de er på hjemmebane når det kommer til sport, sammenlignet med piger, og i hvert fald på hold, men jeg tror så også den holder når det er den kommer, nok oftest med fodbold.	5
00:03:53.9	00:04:09.2	Det er som om at alle de her fodbold drenge, de er vant til at tage den her lederrolle, og så er de også vant til at lave alle mulige forskellige, at øve fodbold på alle mulige forskellige måder, og det kan de så tage med i de andre sportsgrene.	7
00:04:09.2	00:04:17.8	Ja, kunne i godt have tænkt jer at i havde fået mere medbestemmelse i forhold til sådan en opgave som den i fik der?	RH
00:04:17.8	00:04:41.3	Ja, men jeg synes måske at nogle gange så er det vigtigere at man inddeler grupperne efter piger og drenge. Fordi at man ser tingene på forskellige måder, også at de automatisk indtager den der lederrolle og så tager den med videre og laver de der fodboldøvelser, hvor vi måske godt kunne have udfoldet os på en anden måde, for der er ikke ret mange af os piger der spiller fodbold, af hvad jeg ved af.	5
00:04:41.3	00:04:57.0	Der var rigtig meget feedback i øvelserne i dag, i skulle give hinanden feedback i flere af de ting i lavede. Hvad synes i om det her element med at give makkerfeedback, synes i det fungerede for jer?	RH
00:04:57.0	00:05:13.2	Jeg synes man fik meget ud af det, fordi så kunne	8

		man også se hvad man gjorde rigtigt og hvad man gjorde forkert og hvad man kunne gøre bedre også. I stedet for at man bare tror at det man gør er rigtigt, at man så også får andres synspunkt på det.	
00:05:13.2	00:05:29.1	Det fungerede også ret godt for os. Vi observerede i hvert fald de forskellige ting, jeg tror også det hjalp virkelig meget at vi ikke var så mange i den gruppe, så man ligesom ikke skulle holde øje med alt for mange ting, men ja, jeg synes det fungerede meget godt.	6
00:05:29.1	00:05:33.7	Fik alle i jeres grupper lov til at bidrage?	RH
00:05:31.0	00:05:43.7	Ja det synes jeg. Når vi kun var 3 så var det meget fint, men ja, vi lyttede på hinanden og det synes jeg var super fint.	5
00:05:43.7	00:05:52.5	Kan i nævne nogle specifikke eksempler i forhold til det her med makkerfeedback, hvor i har oplevet det eller givet det?	RH
00:05:52.5	00:05:55.0	Altså bare hvad vi har sagt?	5
00:05:53.5	00:05:55.4	Ja	RH
00:05:53.8	00:06:07.6	Måske når man rammer forkert, hvordan man skal præcisere bolden ud efter bestemte steder på armene/hænderne.	5
00:06:07.6	00:06:27.2	Vi var ret gode til at fortælle hinanden om at måske man skulle have lidt mere power på, og så talte vi meget om at håndfladen den ikke sådan skulle være for slap men ligesom være sådan fast så den netop kom længere og sådan noget. Vi var meget gode til at fortælle løsningen også, på hvad man så skulle gøre i stedet.	6
00:06:27.2	00:06:37.0	Hvad synes i om det her med at i selv skulle uddele roller på holdene til kampen. Det her taktik-element i havde. Hvad synes i om det?	RH
00:06:37.0	00:06:57.3	Fint, men igen, så er det drengene der kommer ind og dominerer. Det er også dem der automatisk kommer til at stå bagved som skal lave de længste, altså det vil os piger helst undgå fordi vi ved godt at vi ikke har lige så mange kræfter, og derfor er chancen for at den ryger over nettet eller lige så langt den er minimal i forhold til drengenes chancer.	5
00:06:57.3	00:06:59.4	Var det den samme opfattelse i andre havde?	RH
00:06:58.5	00:07:00.1	Ja	8, 6
00:06:59.3	00:07:04.1	Det var meget drengene der tog over?	RH
00:07:04.1	00:07:27.8	Er det det her til sidst hvor vi spillede kampen? (interviewer nikker "ja") .. Fordi der roterede vi hele tiden rundt, så vi allesammen prøvede at have	7

		hver vores plads, og man kunne, selvom at der måske var nogle der var bedre til at serve end andre, så var det ikke fordi at de andre ikke fik lov. Jeg synes også vi var gode til at rose hinanden på holdet.	
00:07:27.8	00:07:43.8	Sådan var det faktisk ikke helt på vores synes jeg. Der var det meget sådan at drengene de var ret dominerende og de ville jo gerne vinde og så begyndte de jo bare sådan lidt "ok jeg har den jeg har den jeg har den", selvom de så kom helt hen til en og man sådan egentlig godt måske havde bolden. Sådan var det lidt nogle gange.	6
00:07:43.8	00:08:03.4	Ej altså jeg synes også, som du siger nr. 7, at drengene de var rigtig rigtig søde og sådan nogle ting. Jeg kan bare godt lide at man er på bølgelængde, så jeg ikke føler at jeg står i vejen og sådan nogle ting.	5
00:08:01.1	00:08:14.8	Det her med makkerfeedback. I har sådan lidt nævnt det i forvejen, men føler i at det hjalp jer med at lære den færdighed i skulle træne?	RH
00:08:14.8	00:08:27.9	Altså jeg synes at man fik meget ud af det, fordi igen som tidligere sagt så ved man også hvad man gør forkert og hvordan man skal gøre det rigtigt.	8
00:08:27.9	00:08:49.5	Ja, fordi, jeg har jo egentlig sådan spillet volleyball mange gange, men det var helt vildt dejligt at starte helt fra bunden af, fordi, det er slet ikke en sport jeg er stærk i. Men bare at man tog det lige så stille et skridt af gangen med forskellige øvelser.	7
00:08:49.5	00:08:57.4	Ja. Super. Så i kunne godt se at der var en form for progression i det i skulle lave idag, altså at man starter et sted og kommer et sted hen?	RH
00:08:54.3	00:08:57.6	Ja, bestemt	7, 8
00:08:57.7	00:09:02.6	Forstod i det her med at der var nogle klare mål for det i skulle idag, fik i fat i det?	RH
00:09:00.8	00:09:07.2	(pigerne nikker alle fire, og svarer) ja..	5, 6, 7, 8
00:09:06.9	00:09:23.9	De blev nævnt i introduktionen, den Anders han kom med. Han fik ikke samlet helt op på det, desværre, hehe, det var meningen han skulle det. Men, hvordan synes i sværhedsgraden den var idag i forhold til det niveau i kom med inden undervisningen?	RH
00:09:23.9	00:09:31.9	Super fint fordi igen, som der også blev nævnt tidligere, vi startede fra bunden af så alle fik ligesom en chance.	5
00:09:31.9	00:09:33.8	Og det er den samme følelse i allesammen har?	RH
00:09:33.4	00:09:34.8	Ja	6, 7, 8

00:09:34.8	00:09:41.6	Godt nok. Hvordan påvirkede det jer?	RH
00:09:41.7	00:09:43.1	Påvirkede os?	8
00:09:43.1	00:09:48.7	Jamen at i kommer ind og ligesom føler at niveauet passer jer?	RH
00:09:48.7	00:09:58.7	Det gør os tilpasse. Og at vi tør udforske og prøve.	5
00:09:58.7	00:10:05.9	Havde i lyst til at opfylde de mål der var stillet fra timens begyndelse?	RH
00:10:05.9	00:10:07.4	Altså det med de tre server?	6
00:10:06.9	00:10:10.9	Hvis i kan huske dem, ja, det ting i skulle opfylde	RH
00:10:07.4	00:10:11.8		
00:10:10.9	00:10:39.2	Altså man går vel altid ind til en time, hvor man har lyst til at give noget. Så derfor når læreren fortæller hvad man skal og man kommer ud i nogle grupper med folk som man ikke snakker med til dagligt, så vil man jo godt gøre en god indsats. For både at vise sine holdkammerater, sin lærer og sig selv at man kan godt, når man koncentrerer sig.	7
00:10:36.1	00:10:51.0	Var der nogle af jer der ikke fandt det interessant. Det er helt ok at være ærlig, hvis det er tilfældet. Det er ikke altid man synes at idræt eller volleyball er det fedeste i verden..	RH
00:10:51.0	00:10:58.8	Altså det er ikke noget jeg ville gå ud og spille til dagligt men jeg synes det er en fin sport, også fordi vi blev delt ind i så små hold.	5
00:10:58.8	00:11:06.9	Føler i at i har opnået nogle kompetencer som man kan bruge fremadrettet?	RH
00:11:04.3	00:11:11.2	Ja når man er på stranden. (alle informanter griner højlydt).	5
00:11:09.2	00:11:18.4	Jamen altså, ja, volleyball det er altså et sjovt spil (5 siger "præcis") og ja på stranden og fællesskabet det er jo godt at kunne sådan en sport.	7
00:11:18.4	00:11:26.2	Kunne i bruge færdighederne som i lærte i løbet af undervisningen i kampen til sidst?	RH
00:11:26.2	00:11:38.2	Ja bestemt (de andre siger også ja). ja, som vi har snakket om, at man lærte det op trinvis og så til sidst smelter man det hele sammen.	7
00:11:38.2	00:11:40.2	Var det det samme for jer allesammen?	RH
00:11:39.3	00:11:41.7	Ja.	5, 6, 8
00:11:41.7	00:11:49.1	Synes i at i blev mere involveret i undervisningen pga det her med feedback?	RH
00:11:49.2	00:12:39.1	Ja, vi blev sådan tvunget ud i, jamen allerede til opvarmningen, så skulle vi lave en lille opvarmningsøvelse for alle. Og der vi var inddelt i tre grupper, hvor vi havde lavet hver vores måde at øve et baggerslag, der skulle alle i grupperne	7

		også komme med konstruktiv feedback. Og så også når vi bare var mellem 3 og 4 i hver gruppe og så skulle øve serv, og så sagde Anders hele tiden at nu skal i lige samle jer og sige hvad kan vi gøre bedre og hvad skulle man gøre anderledes, og så ud igen og samles igen. Så der blev man tvunget til lige at snakke om, hvad var det vi skulle.	
00:12:38.1	00:12:42.7	Virkede det positivt for jer, de her små samlinger i havde?	RH
00:12:42.7	00:13:04.2	Både og altså jeg synes når vi sidder tre og der nærmest er en der sidder til overs. Det er måske spild af tid, der synes jeg måske at to og to det ville egentlig have været okay. Nu hvor vores niveau det er så lavt niveau, så går det alligevel så langsomt at man godt ville kunne nå at have set hinandens små fejl.	6
00:13:04.2	00:13:10.5	Okay, tror i at i ville kunne have givet den samme feedback hvis i havde været to og to og også skulle fokusere på jer selv?	RH
00:13:10.5	00:13:14.4	Nej det er nok ikke sikkert men det er også bare fordi at jeg er så utålmodig.	6
00:13:14.4	00:13:31.2	Ja altså der er ingen tvivl om at jo flere man er til at give feedback, eller komme med et eller andet, så får man mere klar svar.	7
00:13:24.9	00:13:30.5	Så hvis man er fire så er det.. (5 afbryder: ja jo flere til at observere, jo bedre).	7, 5

Interview 2 - Drengene

Tid	I P	Udsagn
0:00 – 0:12	I	Det første jeg vil høre noget om, det er bare generelt undervisningens forløb i dag, hvad i synes om det, strukturen på det i lavede.
0:12 – 0:37	4	Skal jeg bare starte? Nummer fire, jeg synes strukturen i dag den var helt vildt god i forhold til sidste gang, ved at vi kommer i de der makkerpar hvor vi kan øve lidt – og så bliver vi delt op der, drenge og piger, det giver et helt andet spil, så vi får en sindssygt god kamp til sidst jo, hvor at der virkelig, så bliver det lige pludselig sjovt – altså hvor alle får max ud af det, nu ved jeg ikke hvordan pigerne havde det.. men jeg går da også ud fra at de havde det skægt.
0:37 – 0:39	I	Så i forhold til sidste gang?
0:39 – 0:40	4	Meget bedre.
0:40 – 0:41	I	Meget bedre?
0:41 – 0:42	4	Ja
0:42 – 0:43	-	Hvad siger i andre til det?
0:43 – 0:56	1	Jeg synes også at det var en rigtig god opvarmning vi havde, hvor vi varmede de muskler op som vi skal bruge, og så kørte nedefra og op, det synes jeg det var en rigtig god måde.
0:56 – 01:02	I	Har du nogle kommentarer til det med at i bliver delt op i drenge og piger i dag, i forhold til sidste gang?
01:02 – 01:32	1	Jamen vi får nok mere ud af det, men... et eller andet sted, så er det jo forkert at dele os op niveaumæssigt, hvor der måske er nogle af pigerne der ser det som om de er på det dårlige hold... men rent, hvad både drengene og pigerne får ud af det, så synes jeg det er en god måde.
01:32 – 01:54	3	Nummer tre, jeg synes undervisningen var meget struktureret – vi starter ligesom med at få sådan en basisteknik og lære alle de der enkelte slag og de der enkelte teknikker man skal kunne for ligesom at være med på første niveau i volleyball, og det synes jeg vi fik meget ud af at starte med.
01:54 – 01:56	I	Og nummer to, har du at tilføje?
01:56 – 02:24	2	Ja jeg vil bare sige at jeg synes det fungerede rigtig godt at dele os op i drenge og piger – i hvert fald for drengenes vedkommende der synes jeg vi bliver udfordret mere end vi gjorde sidste gang. Sidste gang til volleyballtræningen der synes jeg at man godt kunne blive lalleret lidt i søvn og ikke blive presset overhovedet, men i og med at vi får lov at spille os drenge i dag, udelukkende, så bliver man udfordret både tempomæssigt og tekniskmæssigt i og med hvad vi kan indtil videre – såå derfor synes jeg at det fungerede meget bedre, og det...
02:24 – 02:26	I	Har det noget at gøre med at spillet det varede længere tid?
02:26 – 02:53	2	Spillet varer både længere tid og der kommer nogle pressede slag fra modstanderens side, som vil sige at vi både skal tænke på at bevare vores positioner samtidig med at vi skal slå slag op til, eller bygge spillet op til vores angreb til sidst, så der er flere ting der kommer ind over, og det gør

		at det bliver mere, hvad skal man sige, vildt og vi bliver udfordret meget mere, og vi får mere ud af det – så bedre træning i dag end sidste gang synes jeg.
02:53 – 03:08	4	Nummer fire, jeg synes også at det var godt at vi fik lov at lave taktisk oplæg i de der hold inden vi gik ind og spillede kamp, så vi kunne, altså indenfor holdet, vælge hvordan vi ville gribe det her an, og lige få sådan et lille taktisk indblik i hvordan volleyball ligesom bliver spillet.
03:08 – 03:12	1	Okay, det kunne i faktisk også sidste gang hvor i var blandet drenge og piger..
03:12 – 03:24	4	Ja, men problemet der var at så falder niveauet så meget, at så det igen lidt lalleret, og her bliver vi altså presset til at den skal ligge der hver gang, selvom vi ikke kan ligge den der hver gang, men det er vi nødt til.
03:24 – 03:47	1	Nummer et, jeg synes også at der går noget mere konkurrence i det, og vi bliver mere seriøse ovre på drengene, og det tror jeg også at de gjorde ovre på pigerne, i og med at de har ikke en eller anden, en hård smash der kommer. Det er på deres eget niveau, og det gør også at de gider at give sig hundrede procent.
03:47 – 03:51	1	Bliver du motiveret af den konkurrence?
03:51 – 03:52	1	Meget
03:52 – 03:53	1	Hvad siger i andre til det?
03:53 – 03:56	2 , 3 , 4	Enig
03:56 – 04:02	1	Vi arbejder noget med noget makkerfeedback, hvor i skal korrigere hinanden osv., hvad synes i om det i dag, i forhold til sidste gang?
04:02 – 04:33	2	Nummer to, jeg synes personligt at, hvad er det det hedder, at når det er ens kammerater som man går i klasse med, på idræt c-niveau, der tror jeg at det der med feedback til hinanden, der synes jeg måske, at det fungerer ikke helt som jeg tror det er tiltænkt fordi at det er lidt på kammeratbasis, så man står ikke og siger til hinanden sådan hundrede procent, for vores, for mit vedkommende sådan hvordan det er man, man snakker lige kort om det, og så går der lidt snak i den. Så jeg tror ikke det fungerer hundrede procent som det er tiltænkt, men jeg forstår godt tanken bag det.
04:33 – 04:40	1	Synes du der var nogen forskel på hvordan det fungerede den her gang hvor i var drenge sammen, fremfor da i var blandet drenge og piger?
04:40 – 04:42	2	Nej ikke for mit vedkommende.
04:42 – 04:59	4	Jeg vil sige nummer fire, der synes jeg vi starter på et meget højere niveau når vi er sammen med drengene altså, med pigerne der skal man lære at gå ned i hver enkelt lille detalje, og hvad gør vi her, altså sådan helt fra basis, hvor at, ja der er vel ikke nogle af drengene der ikke kan lave et

		fingerslag.
04:59 – 05:01	1	Men du kan godt tilslutte dig hvad nummer to siger?
05:01 – 05:08	4	Ja, enig i at man ikke kan stå og spille lære over for sine kammerater.
05:08 – 05:20	1	Øhh, når Anders han kommer ind og fejlretter jer, har det så en anden effekt end når i skal fejlrette hinanden?
05:20 – 05:37	2	Nummer to, jeg synes at når Anders kommer ind, det er jo også Anders som skal vurdere os og give os karakterer osv. Så derfor så tager man mere hensyn til hvad Anders siger, og derfor så prøver man at gøre det bedre end når ens kammerat står ved siden af en og gør det altså, så selvfølgelig er der forskel på det.
05:37 – 05:40	1	Ligger det hele tiden i baghovedet det med karakteren?
05:40 – 05:55	2	Nej det vil jeg ikke sige – altså nu er det jo idræt, så der er meget tid til sådan sjov og ballade kan man sige, i forhold til at sidde bag skrivebordet, men altså man, jeg tror at alle tænker over at man skal vurderes, så man ikke bare løber og sparker til volleyballen rundt omkring i hallen.
05:55 – 06:00	1	Nu siger du der er meget tid til sådan sjov og ballade – vil du sige at idræt det er et fag du tager mindre seriøst end andre fag?
06:00 – 06:34	2	Overhovedet ikke, jeg har selv spillet på landsholdet i badminton, eller været med til landsholdssamlingerne og trænet hver dag syv gange om ugen og kørt til Hjørring, så jeg tænker ikke at idræt det er et useriøst fag, men det er et fag hvor man lige kan komme ud og få brugt kroppen, og der sker ikke noget ved, at under en øvelse der snakker man lidt sammen, hvorimod hvis du sidder bag skrivebordet f.eks. til en virksomhedskonomitime og bare sidder og snakker, så får du overhovedet intet ud af øvelsen, fordi at det foregår oppe i hovedet, men idrætsmæssigt, der bruger du kroppen, så du kan godt kommunikere med dine kammerater samtidig, synes jeg.
06:34 – 06:49	1	Yes, der er en af jer der har været lidt inde på det, men i skulle lave noget taktik, og uddele nogle roller til de her kampe, er der nogle af jer andre der har lst til at både ind på hvad i synes om det?...
06:49 – 07:31	1	I forhold til det nummer to sagde, så synes jeg også at der er forskel på at, det er begrænset hvor meget teori vi har her. Altså når vi står og er samlet og Anders han stiller os et spørgsmål, så føler jeg lidt at det er der hvor vi kan præstere karaktermæssigt, selvom jeg godt ved at det også er min præstation i idræt, men det er også begrænset hvor meget fokus han har på hver enkelt person når vi står og laver en øvelse, så jeg tænker det er mere teori bag det, når han står og vi alle sammen er samlet, og der kun er fokus på en enkelt person, jeg tænker det er der man ligesom kan score karakter.
07:31 – 07:46	1	Når han starter undervisningen med at stille nogle mål op for jer, øhh både tekniske færdigheder, men også rent teoretisk hvordan man forklarer et fingerslag osv. Tager i det så seriøst og tænker at i bliver vurderet på det senere, eller er det noget man bare glemmer igen?
07:46 –	3	Nummer tre, jeg synes det bliver taget meget seriøst fordi at han, det er jo

08:08		ikke som sådan niveauet han, man bliver bedømt på i idræt, det er måske mere på indsatsen og ens ærgerrighed og den måde man vil integrere sig i faget og bare sætte sig ind i tingene.
08:08 – 08:13	1	Ja – ved at i får de her mål stillet op, øger det så din ærgerrighed eller dit engagement?
08:13 – 08:20	3	Det gør det helt klart, fordi man vil jo altid gerne blive bedre og nå sine mål, så det vil jeg mene.
08:20 – 08:21	1	Hvad siger i andre?
08:21 – 08:25	1 , 2 , 4	Enig
08:25 – 08:33	1	De færdigheder i lærte sidste gang, baggerslag osv. Er det noget i kunne bruge i dag? Kunne i se meningen med at gøre det her på?
08:33 – 08:54	2	Nummer to, jeg synes helt sikkert at baggerslaget det blev brugt i hver duel da vi spillede kamp, os drenge i hvert fald, så hver gang der blev lavet en serv, så blev der brugt et baggerslag med mindre bolden lå for højt, så var det selvfølgelig et fingerslag – men ellers så blev baggerslaget brugt til ligesom at få kontrol under bolden og få bygget spillet op til et angreb, så helt sikkert.
08:54 – 09:22	1	Nummer et, jeg synes også det er fint at vi i første lektion lægger vægt på at det er baggerslaget, så vi kan få øvet det og trænet det, og så i anden lektion lægger vægt på at træne fingerslaget, så man til sidst ligesom kan sammensætte det, i stedet for at det er det hele på en gang, fordi at der kan man måske godt, teknikkerne, blande dem lidt sammen og tage fejl af dem.
09:22 – 09:38	1	Hvis i tænker i forhold til sidste gang, så hvor involveret i er i undervisningen, altså den rolle i har, er den anderledes når i er drenge sammen, end når i er blandet med pigerne?
09:38 – 10:00	3	Nummer tre, det vil jeg mene lidt, fordi at der er jo det med at drenge og piger de går lidt mere i et når de er sammen, end når de er hver for sig – man er jo lidt mere tilbageholden når man er blandet, det vil jeg mene. Så når man er sammen drenge og drenge og piger og piger, så udfolder man sig måske lidt mere, og måske ikke tænker over hvad det er man foretager sig.
10:00 – 10:20	4	Nummer fire, jeg synes også at når man er drenge sammen, så kan man lidt mere gå ind og tage styringen uden at nedlade nogen, altså sådan vise at, der er nok nogle der kan gå ind og tage styringen, hvis at der er piger med, så føler de nok, så føler de at de bliver trumfet lidt og sat over i et hjørne, og de får sådan en træls rolle.
10:20 – 10:23	1	Er det noget du tror de føler, eller er det noget du føler du gør ved dem?
10:23 – 10:37	4	Ja men det måske også lidt det jeg føler jeg gør ved dem sådan, at fordi de får sjovt de pladser hvor bolden ikke kommer så tit, fordi deres niveau ikke er så højt som drengenes, hvor jeg synes at drengens niveau specielt i

		dag var rigtig rigtig højt.
10:37 – 11:29	1	Nummer et, jeg synes også at når man står og spiller piger og drenge så føler jeg at jeg får en lærerrolle over for pigerne, ved at fortælle dem meget pædagogisk sådan: "prøv at gøre sådan i stedet for", hvor man, hvis man kun spiller drenge sammen, så er man mere: "nå han ramte forkeret, han ved egentlig godt hvordan det skal gøres", men det er bare en fejl, og vi kan også, drengene vi kan tåle at vi står og tager pis på hinanden, og måske siger nogle lidt hårdere ting til hinanden, fordi at vi er på samme niveau primært, og selvfølgelig kan vi lave en fejl, og det er ikke fordi at vi er dårlige, men fordi vi ramte den forkeret eller lignende.
11:29 – 11:36	1	Den der lærerrolle du snakker om, vil du sige at det er en positiv eller negativ ting, når du skal forklare en af pigerne, hvordan det skal udføres?
11:36 – 11:55	1	Negativ, fordi at, jeg er jo sådan set på samme niveau som hende i forhold til det her idræt her. Det er mig der er eleven, hun er også elev, og så skal jeg ikke gå ind og fortælle hende hvordan det her det skal gøres.
11:55 – 11:59	1	Heller ikke selvom Anders han siger i starten af undervisningen, at det her det er en del af undervisningens mål, det med at give hinanden feedback og rette?
11:59 – 12:13	1	Jamen jeg synes det går meget over i at det ikke bliver feedback, men måske rettelser, så jeg lige pludselig bliver læreren – fordi jeg heller ikke får den samme feedback tilbage af pigen f.eks.
12:13 – 12:14	1	Hvad siger i andre til det?
12:14 -	4	Jeg er enig.
12:14 – 12:15	2	Enig.
12:15 – 12:27	1	Godt, afsluttende spørgsmål her, sådan lidt overordnet der ikke har så meget med undervisningen i dag at gøre, men jeg vil gerne lige høre hvorfor i har valgt idræt som valgfag.
12:27 – 12:42	3	Nummer tre, jeg valgte det lidt også for at få et frirum fra netop at sidde ved computeren hele dagen, og netop komme ud og bevæge sig - men jeg har altid været meget fysisk aktiv og det er det der måske tiltalte mig meget, det at komme ud og bevæge sig lidt.
12:42 – 12:44	1	Også fordi det er sjovt eller?
12:44 – 12:45	3	Ja lige præcis.
12:45 – 13:09	4	Nummer fire, altså jeg valgte idræt fordi jeg kan stort set lide alle sportsgrene og elsker at bevæge mig, og gider heller ikke at sidde bag et skrivebord og lave lektier, og så synes jeg det var skægt at komme ud og få noget også, ikke kun at dyrke det, men også få noget teori bag det. Altså det er jo ikke alle sportsgrenene man er verdensmester i så...
13:09 – 13:19	1	Så primært fordi det er sjovt? Men jeres engagement i undervisningen, afspejler den at det er fordi i synes det er sjovt, eller er det fordi i får en god karakter hvis i er engageret?
13:19 – 13:38	4	Nummer fire, jeg gør det fordi jeg synes det er sjovt – altså der vil jeg sige, min karakter er ikke ligegyldig, selvfølgelig går jeg efter højst mulige

		karakter, men jeg vil hellere have det sjovt, altså at jeg får noget ud af undervisningen ved at være aktivt deltagende ved at have det sjovt.
13:38 – 14:25	1	Nummer et, jeg har også valgt idræt, fordi jeg savner lidt at have en gang om ugen hvor jeg fra folkeskolen, hvor jeg også har dyrket noget motion, fordi at jeg føler efter jeg er kommet på gymnasiet så har jeg ikke ligeså meget tid til at dyrke noget sport som jeg havde i folkeskolen, og i og med at det er et handelsgymnasie, og det ikke er et obligatorisk fag at have idræt, så savner jeg lidt at man kan røre sig, og så synes jeg det er fedt at man er begyndt at have noget teori bag det, hvor man også ligesom får noget teori om hvordan ens muskler virker, og hvad man egentlig bruger af muskler til den her øvelse osv.
14:25 – 14:27	I	Tager du det mere seriøst når der er teori bag det?
14:27 – 14:31	1	Ja..
14:31 – 14:35	I	Ja det sidste spørgsmål det synes jeg vi har det meget godt, så det var egentlig bare det jeg ville bruge jer til i dag – så skal i have tusind tak for hjælpen.

Interview 2 - Piger

Start Time	End Time	Transcript	Speaker
00:00:15.0	00:00:20.1	Hvad synes i om undervisningens forløb eller struktur idag?	RH
00:00:20.1	00:00:39.5	Jeg synes man kunne finde noget som er meget sjovere og meget mere gang i. Fordi at når vi er piger så bliver vi lidt tilsidesat på en eller anden måde sådan. Der er ikke så meget motivation i det kan man sige. Det kan jeg se nummer 7 er enig i.	6
00:00:39.5	00:01:14.4	Det var sådan lidt, ja det var mærkeligt at blive delt op, fordi at man.. Ja, der går alt det snak om at drenge de er atletiske og piger de er sådan lidt.. Men det er jo meget sådan, det er også hvordan man bliver påvirket af hinanden. Og hvordan, det ved jeg ikke, nogle drenge de har jo tit sådan nogle gode fif. Og det er jo ikke fordi vi piger vi ikke også godt kan. Men, det er bare når den der motivation den også dør, så bliver det lidt svært.	7
00:01:09.9	00:01:14.3	Okay. Er i enige i to? (spørger 5 og 8)	RH
00:01:13.8	00:01:16.0	Ja	5, 8
00:01:16.0	00:01:25.4	Hvad tænker i man kunne have gjort anderledes ved undervisningen, for at gøre det sjovere for jer, eller mere attraktivt?	RH
00:01:25.4	00:01:37.9	Altså jeg synes godt man kunne have delt det op i både piger og drenge i stedet for. Fordi at så har man ligesom også de udfordringer. I stedet for at være kun piger, og så dør spillet ligesom lidt kan man sige.	8
00:01:37.9	00:01:41.4	Hvad ville det have gjort for dig at være sammen med drengene?	RH
00:01:41.5	00:01:52.1	Jamen altså så, hvis, altså nu er de også lidt bedre end os piger, men så har vi lige en udfordring, så bliver spillet ligesom lidt sværere end hvis det bare var os piger.	8
00:01:52.1	00:02:14.6	Man er også meget, altså der er meget mere gang i den når man spiller sammen med drengene. Fordi så skal man virkelig også bare oppe sig, altså fordi det er pinligt hvis man ikke bare gør det på en eller anden måde. Når det er os piger så fjanter vi jo bare, for der er jo ikke nogen af os der sådan rigtig er mega gode til det. Så det bliver hurtigt sådan noget "nå vi står bare lige og slapper lidt af". Fordi det er jo ikke sådan vi ønsker det, men det bliver bare sådan lidt..	6
00:02:14.6	00:02:25.7	Hvad er det der gør at jeres niveau ændrer sig i forhold til om i spiller med piger eller drenge? Hvis	RH

		i altså føler det ændre sig ("ja", siger nr 6), men det lød bare sådan på det du sagde.	
00:02:25.7	00:03:04.5	Altså det handler jo nok meget om at man gerne vil vise sig for det andet køn, eller man vil jo ikke gøres til grin. også fordi at.. (pigerne griner allesammen).. Men også fordi at det er parallelklassen. Det er ikke folk man sådan, altså jeg snakker ikke med særlig mange af drengene til dagligt, så derfor vil jeg jo ikke gøre mig til grin, jeg vil godt prøve at vise, eller.. Og så har vi piger jo også et ry for at godt kan lide at snakke, så når vi står sådan en hel flok piger, så..	7
00:03:01.4	00:03:04.4	..Så dør den lidt.	6
00:03:04.4	00:03:32.4	Og så også med.. altså, det der var idag det var at vi var så få. Altså vi var tre på en stor bane, og så var det helt vildt svært at dække ind, hvor drengene de var fem. Og så prøvede vi at cutte det ned så det bare var på badmintonbanen, men sådan en bold den ryger bare helt vildt langt, så det var svært at holde den inde også.	7
00:03:29.5	00:03:37.0	Ja det er klart. Tror i det havde været en bedre undervisning for jer, hvis i havde været 12 piger?	RH
00:03:37.0	00:03:56.4	Det tror jeg helt bestemt, for så er der meget mere motivation. Fordi at det er lidt svært på en hel volleyballbane med kun tre personer, altså drengene de er jo fem så de har jo lettere ved det. I stedet for os piger der bare står og tumler med en bold hvor der kun er tre på en bane, det..	6
00:03:56.1	00:04:12.2	Det kan næsten ikke lade sig gøre at planlægge det taktiske spil når man ikke er flere. Det bliver sådan lidt noget rod fordi vi er tre og vi skal forholde os til mange flere steder eller zoner på een gang end hvis man var flere.	5
00:04:12.2	00:04:24.6	I forhold til dagens undervisning, synes i underviseren han var for dominerende? Ville i gerne have haft mere indflydelse på det der skete idag?	RH
00:04:24.6	00:04:49.2	Jeg synes at han er sådan meget, når vi kommer lige til det her, sådan fokuseret på drengene. Eller også hver gang han skal et eller andet, det ved jeg ikke om du lagde mærke til, så var det drengene og sådan var det også sidste gang, og sådan har det været de forrige gange også. Han inddrager ikke os piger selvom vi piger synes måske det er sådan lidt. Men altså hvis nu vi bliver inddraget i det, så er vi nok også mere motiveret for at ville det.	6

00:04:49.2	00:04:52.1	Kan i nævne et eksempel på det der bliver sagt her?	RH
00:04:52.1	00:05:09.1	Når det er at der skal gives et eksempel med hvordan man lige laver et fingerkast, at så.. så hvis der ikke er nogen der melder sig så bliver det bare en af drengene. Det er ikke sådan en af pigerne han lige tager.	7
00:05:05.8	00:05:23.8	Jeg tror også bare at det er fordi at vi er ikke lige så gode som drengene, så vil han gerne have at det bliver vist ordenligt. Og det kan jeg også godt forstå, men den kører bare død i os piger når vi ikke er flere piger end vi er.	6
00:05:23.8	00:05:38.8	Der var sådan lidt med feedback idag os, det var der også sidste gang. Synes i elementet med makkerfeedback det fungerede godt idag i forhold til sidste gang, eller var det anderledes?	RH
00:05:38.8	00:06:00.0	Der var meget forskel, også fordi at idag der var ikke så meget trinvis, det gik meget hurtigt ud i den store kamp. Det var ikke ligesom sidste gang hvor der var mange sådan små lege vi skulle lave inden.	7
00:06:00.0	00:06:07.5	Hvad med der da i skulle lave fingerslag for eksempel, der var i opdelt bare jer tøser. Fik i snakket om tingene der?	RH
00:06:07.5	00:06:20.6	Altså der synes jeg at man fik mere ud af det, fordi der var man hele tiden igang, altså med fingerkast hvor vi hele tiden kastede til hinanden. Så der fik jeg meget mere ud af det også ift feedback.	6
00:06:20.6	00:06:24.7	Var feedbacken lige så effektiv idag som den var sidste gang?	RH
00:06:24.8	00:06:36.4	Altså både og. Nu var jeg sidste gang sammen med to drenge og de var sådan meget ej det der og blahblahblah altså de gik meget mere op i det vil jeg sige, end hvad vi piger gjorde.	6
00:06:34.7	00:06:37.1	Hvad siger i andre til det?	RH
00:06:37.1	00:06:52.1	Jamen det er nogenlunde det samme. Fordi vi var kun os piger og så var det nemmere lige at sige til hinanden at "du gør det og du gør det".	8
00:06:52.1	00:07:09.2	Kan det have noget at gøre med at niveauet på den øvelse i skal lave, at det er svært, og så er det måske.. der er nok at fokusere på i forhold til ens egne evner, så man måske ikke tænker så meget på at fejlrette andre, når man skal give feedback?	RH
00:07:09.2	00:07:17.2	Det spiller nok meget ind over, det du siger, når du sådan nævner det.	6
00:07:17.2	00:07:30.0	Altså ja fordi, når man ikke er særlig god, så har	7

		man ikke lyst til at sige "du gør lige det og du gør lige det" og omvendt.	
00:07:30.0	00:07:51.1	Men det gør det en del nemmere også sådan, at når man ved at der er ikke nogen der sådan er bedre end en selv og man sådan er på samme niveau. det gør det lidt nemmere at sige tingene til hinanden. Fordi så er det ikke noget med at man føler sig dårlig sammenlignet med andre. Så er det også lidt nemmere kritik sådan at sige "du gør lige sådan".	5
00:07:51.1	00:08:03.9	I snakkede lidt om taktik og sådan noget inden kampen, hvordan fungerede det for jer?	RH
00:08:03.9	00:08:13.1	Var det dengang.. altså du tænker på der da han stod og forklarede det der oppe ved nettet, hvor han lånte nogle af drengene også og de skulle kaste..?	6
00:08:13.1	00:08:28.8	Jamen også inden i skulle spille kamp her til sidst, der skulle i snakke taktik. Men i gjorde det i hvert fald et tidspunkt i kampen, midtvejs i kampen eller, det var ikke så lang tid før i var færdige. Men hvordan fungerede det her taktik snak for jer i forhold til sidste gang også?	RH
00:08:28.8	00:08:52.1	Jeg synes at det er fint nok man lige får sådan en mulighed for lige at snakke og sige "okay det er sådan her vi skal gøre det", men fordi vi kun var tre, så kunne vi ikke rigtig lege så meget med det. Hvor at når man er flere på banen så kan man godt sige "vi skal lige sørge for, at i to i står længere fremme af" eller lige blive enige om, hvor det er at bolden den lige præcis skal hen.	7
00:08:52.1	00:09:06.4	Der var nogle mål der var opstillet for idag, det var der også sidste gang. Fik i fat i dem, sådan først og fremmest?	RH
00:09:06.4	00:09:19.5	Et er vi skulle lære fingerkast og hvad hedder det, vi skulle forstå selve spillet inden for volleyball. Skulle jeg også nævne dem fra sidste gang?	5
00:09:17.8	00:09:25.9	Nej det er bare fint med det fra idag. Synes i det var interessant at skulle lave de her ting, og lære de her ting?	RH
00:09:25.9	00:09:39.1	Jeg synes det var ret uinteressant, men det er fordi det ikke rigtig interesserer mig volleyball, jeg synes det er en kedelig sport. Det er meget min mening om volleyball, jeg synes ikke det er så sjovt.	6
00:09:39.1	00:09:55.7	Vi snakkede lidt om det sidste gang (nikker til nr 7 og 8). Men eh, delene fra idag, aktiviteten idag er jo stadig anderledes end sidste gang. Så jeg ved ikke	RH

		om i to om i kan vurdere om de ting i skulle lære i dag, var det sjovt i forhold til sidste gang, eller mindre sjovt eller?	
00:09:55.7	00:10:09.8	Altså jeg synes det var sjovere sidste gang, fordi der var flere ting man lige skulle lære. Altså i forhold til idag, så skulle vi bare lære det der fingerkast. Der var lidt mere gang i den sidste gang.	8
00:10:09.8	00:10:32.0	Jeg synes også det var meget sjovere sidste gang. Idag der var det kun en øvelse man sådan skulle øve, og så lave nogle lege med det. Hvor at sidste gang der måtte vi godt.. jamen det ved jeg ikke, om det bare var nogle nemme øvelser eller om man fik lov at udfolde sig mere, med de lege der var sidste gang.	7
00:10:32.0	00:10:37.8	Kunne i bruge de ting i havde lært sidste undervisning til det idag?	RH
00:10:32.0	00:10:49.3	Altså det kunne vi helt klart. Altså sidste gang der lærte vi hvordan man serverede, og det der baggerslag. Det kunne vi idag, så det var jo bare lige til.	6
00:10:49.3	00:10:54.6	Hvordan virkede det for jer? eller hvordan påvirkede det jer, at i kunne bruge det?	RH
00:10:54.6	00:11:24.9	Altså det var helt vildt godt at vi lærte alle de ting, eller at vi lige fik det på plads sidste gang. Fordi jeg kan godt se at fingerslaget, den er sådan lidt sværere at bruge. Så det var nok meget godt den kom idag, niveaumæssigt. For.. det ved jeg ikke, den er sådan lidt svær når det er en hård bold, så er det ikke altid man lige tør at stå med hovedet under.	7
00:11:24.9	00:11:33.4	Jeg tænker færdighederne, kunne i så også bruge dem til kampen til sidst så? Det hele samlet i havde lært	RH
00:11:33.4	00:11:53.3	Altså det gik jo lidt galt kan man sige, ovre på vores bane. Fordi vi var så få, så var det lidt svært at få den bold op, og så kom vi hurtigt til at stå i en klump, fordi vi ikke var flere på banen end vi var. Så det var lidt nemmere sidste gang.	6
00:11:53.3	00:11:59.8	Var det på grund af at i kun var så lidt, eller var der også nogle andre ting der spillede ind?	RH
00:11:59.9	00:12:21.7	Altså jeg tror at det gør meget at man ikke lige var flere til at dække ind over hinanden. Men så tror jeg også at det er det her med at vi er delt ind i drenge og piger. At det har meget at sige, at man er meget blandede også niveaumæssigt, og der er	7

		nogen der lige tager styringen eller.. det ved jeg ikke..	
00:12:18.9	00:12:32.4	Følte i rolleinddelingen, os det her med at tage ansvar og sådan noget, følte i det var mindre tydeligt i dag i forhold til sidste gang?	RH
00:12:32.4	00:12:50.7	Vi havde slet ikke rigtigt nogen der tog styringen eller noget, vi gik bare sådan direkte til spillet. Os fordi vi er vant til der bare er en der sådan er på lidt højere niveau som siger "hey vi skal spille sådan her i stedet for", når vi ikke rigtig har nogen viden om det.	5
00:12:50.7	00:13:17.2	Altså der er jo mange af drengene, de går jo til nogle sporter hvor de er vant til at råbe hinanden op og sige forskellige ting. Så når det er at de kommer ind på et hold hvor de kan se at her er nogle piger og nogle drenge som måske ikke er så stærke, hvor de vurderer at de godt lige kan tage styringen, så kan der godt være lidt.. og det har der ikke rigtig været i dag.	7
00:13:17.2	00:13:24.3	Det handler nok også meget om forståelsen af holdspil, tror jeg. Som vi måske ikke har så meget af.	5
00:13:24.3	00:13:40.8	Tænker i sådan fremadrettet til idræt, at der er nogle ting hvor i tænker at i godt kunne ønske jer at være blandet ift kønsopdelt, og er der nogle andre ting hvor i tænker at der kunne det måske være federe at være delt op.	RH
00:13:40.8	00:14:02.7	Jeg tror bare det er sådan generelt ved alt at det er meget sjovere hvis man er blandet. Fordi det er jo ikke sådan at vi overhovedet, altså vi.. altså vi kan jo godt, ikke på den måde, lide drengene, men altså det er sjovere at spille med drengene. Fordi de har meget mere gejsten end vi piger har og vi bliver grebet af den gejst, så det.. ja.. jeg kan ikke lige helt forklare det.	6
00:14:01.1	00:14:03.6	Er der nogen der ikke har det på den måde?	RH
00:14:03.6	00:14:05.7	Nej (de resterende piger nikker "nej")	5, 7, 8
00:14:05.7	00:14:10.4	Tror i at drengene har det på samme måde som jer?	RH
00:14:10.6	00:14:26.1	Nej (pigerne griner), jeg tror de synes det er meget sjovere bare at spille drengene, fordi at de får også spilmæssigt det er på et meget højere niveau end de ville have gjort, hvis vi er med. For der er sådan mange flere hensyn som de føler de skal tage når vi er med.	5
00:14:26.1	00:14:34.1	De er nok lidt hårdere i munden når de bare er ene	7

		drengene. Kaster sig lidt rundt og sådan..	
00:14:34.1	00:14:40.1	Er der noget der kunne være en fordel ved at have jer med også, for dem? Fed musik der er i baggrunden ellers... (pigerne griner, da der afspilles tyrolermusik i den idrætshallen ved siden af).	RH
00:14:40.1	00:15:08.0	Altså det ved jeg ikke, altså nu taler jeg bare for mig selv. Men for eksempel badminton, der har jeg været rigtig god og været på et rigtig højt niveau, så der kunne jeg jo gøre mig gældende, hvis der var nogle drenge som ikke havde prøvet det før. Eller karate det har jeg også gået til, altså hvis der var nogen der ikke havde gået til det, altså så ville man jo være en hjælp der. Men ellers kan jeg ikke se hvis vi skulle være nogen som helst hjælp i fodbold, og volleyball.	6
00:15:08.0	00:15:40.9	Det jeg lagde mærke til den anden dag det var at, at når i kommer ud i nogle grupper hvor drengene får lov at fejlrette jer, så lærer de faktisk noget af det fordi de får lov at give deres viden videre. Så bliver du også bare bedre. Som underviser er det jo også.. så bliver du jo også bedre hvis du får lov at lære eleverne noget og de dermed udvikler sig. Så det er jo en fordel kan man sige. Yes.. Hvorfor har i valgt idræt som valgfag?	RH
00:15:40.9	00:15:59.0	Altså jeg er meget sådan, jeg har bare aldrig kunne sidde stille på en stol til kl. tre sådan en fredag eftermiddag for eksempel, det har jeg aldrig kunne. jeg har aldrig kunne sidde stille i sådan længere tid. Så jeg tænkte jamen så kunne jeg tage idræt, for der er nemlig bevægelse i.	6
00:15:59.0	00:16:16.5	Altså jeg har altid interesseret mig for sport og idræt, og jeg har også kunne lide det i folkeskolen. Jeg har godt ville have det før, men det har jeg ikke haft mulighed for, så nu har jeg chancen så nu har jeg valgt at have idræt. Også for at lære om hvad det nu indebærer.	8
00:16:16.5	00:16:38.6	Ja, altså jeg har også altid godt kunne lide alle former for sport, også selvom man ikke er høj niveau, men det er helt vildt dejligt bagefter at få en ny energi. Og så synes jeg også bare det er vigtigt at hvis man har en travlt hverdag så er det ikke altid man lige får motioneret, så er det i hvert fald godt man har det i ens skema.	7
00:17:03.8	00:17:10.4	Tror i at jeres adfærd i idræt primært er påvirket af selve aktiviteten, eller af det faktum at i får en karakter?	RH

00:17:10.4	00:17:29.4	Jeg tror for mig der er det både og, for hvis man får dårlige karakterer i idræt så kan det jo også tælle ens gennemsnit ned. Så man vil jo gerne have en høj karakter i idræt, og så vise hvad man kan over for læreren.	6
00:17:29.4	00:18:07.0	Jeg synes næsten ikke jeg kan sige det for jeg synes ikke jeg har været så aktiv idag, men normalt, lige så snart jeg kommer ud i en sport, så kan jeg slet ikke lade være med, altså jeg kommer altid til at svede af det. Jeg prøver bare at give mig så meget jeg nu kan. Så jeg tænkte egentlig at.. ja, det med karakterer, at det kunne være at det var nemmere at få en god karakter. Men nu er det jo også alt det med det vi skal læse osv, og det er godt nok lidt svært at huske.	7
00:18:07.0	00:18:10.1	Hvad siger i to andre?	RH
00:18:10.3	00:18:25.2	Altså ligesom de andre to sagde, så går det lidt begge veje. Fordi man får motivationen fordi det er en ny sport, men man vil også gerne gøre det godt for en god karakter. Man vil godt vise hvad man kan og at man godt vil det.	8
00:18:23.0	00:18:25.9	Ja. Er det det samme? (spørger direkte til nr. 5)	RH
00:18:25.8	00:18:27.9	Ja (nr. 5 smiler og nikker)	

Interview med underviser

Start Time	End Time	Transcript	Speaker
00:00:00.0	00:00:08.6	Hvordan oplevede du elevernes engagement i hhv. første og anden undervisning?	RH
00:00:08.7	00:01:45.7	Nu skal jeg lige prøve at tænke tilbage på første undervisningsgang. Det virkede lidt til, altså eleverne fik jo at vide at der var observatører fra aalborg universitet, at der var nogen der gerne ville følge undervisningen osv. Så der virkede det til at der var lidt, øh, hvad kan man sige, det var de lidt spændte på. Der var rimelig stort fremmøde i forhold til hvad der plejer. Den var jo ligesom blevet annonceret at i ville komme så det synes de var lidt spændende. Og der synes jeg også at de var ret deltagende faktisk, ja.. Så der var fint engagement fra både drenge og piger. Og den anden gang, ja jeg ved ikke lige hvad der var den dag.. altså nu er det jo fredag eftermiddag at det er undervisningen den foregår, skal det lige siges, fra et til tre (13-15), så alene der der har man en udfordring. Og lige den fredag, sidste fredag for et par dage siden, der var ikke så mange der var til stede. Så det er klart at når vi ikke er fuldtallige, det gør et eller andet ved stemningen på holdet at der er lidt mere sådan en mat stemning på holdet. Det kræver lidt mere at for eleverne op i gear som man siger. Så der synes jeg måske ikke umiddelbart, i hvert fald ikke i første del af undervisningen, at motivationen den var lige så stor som i første undervisning.	A
00:01:45.7	00:01:53.6	Lagde du mærke til om der var ændringer i adfærden hos enten drengene eller pigerne, de to undervisninger imellem?	RH
00:01:53.6	00:03:49.4	Ja, det synes jeg helt sikkert at der var. Klart at, hvad kan man sige.. første gang der virkede det ikke som om, altså der virkede det som en normal undervisning som jeg afholder, hvor der er det engagement der nu er, og som jeg synes er okay. Anden gang der var der, i det øjeblik hvor det er de bliver delt op, specielt i den sidste del igen, hvor de ligesom skal til at spille, der synes jeg man kunne mærke at drengene de blev mere tændte, der blev gået mere til stålet, hvis man kan sige det sådan, for drengenes vedkommende. Og pigerne blev desværre lidt.. jeg ved ikke om de var demotiveret, men for det første så var de jo kun.. altså vi skulle spille volleyball, og der var kun sådan at vi kunne stille med tre piger på hvert hold, så de spillede tre mod tre. Alene det	A

		<p>var lidt en ikke så fed ting for dem. I forvejen har de det svært når det er en ny sportsgren eller idrætsgren for dem. Og så det der med at de skal spille tre på sådan en stor bane, det er.. og så er de i forvejen måske teknisk ikke super dygtige. Så det var.. vi prøvede først med at spille på en lidt mindre bane men det ville de heller ikke. Ja.. så det vendte lidt hurtigt, sådan lidt pjat, hvor det var at.. nej jeg vil ikke en gang sige pjat.. det blev bare sådan lidt opgivende på en eller anden måde. Hvor at de serverede, og som regel der vandt de på at lave en god serv. De blev rigtig gode til at serve, det skal de have. Og så var der ikke super meget spil, som man kunne have ønsket sig, men jeg tror primært det var fordi de ikke var nok, for hvis de havde været nok til at have stillet to hold med så tror jeg det havde været nok.</p>	
00:03:49.5	00:04:21.1	<p>Vores observationer viste også at pigernes engagement i den anden undervisning var væsentlig lavere end i den første undervisning, og det var faktisk allerede fra da øvelserne var igang, inden kampsituationen. Hvordan tror du det kan være at pigernes engagement er som det er i den anden undervisning ift den første, udover blot antallet? tror du der er andre ting der spiller ind?</p>	RH
00:04:21.1	00:05:40.9	<p>Et godt spørgsmål. Jeg har faktisk selv oplevet det der tidligere, at hvis jeg prøver at lave hold udelukkende med piger, så er det ligesom om at, hvis der ikke minimum er en pige med holdet som har det der drive som virkelig gerne vil idræt og har den der gnist eller tænding, som man ser hos mange drenge, så ender det tit i sådan noget lal på en eller anden måde. Altså noget pjat, hvor de ligesom er bange for at præstere på en eller anden måde. De er bange for at være seriøse omkring nogle ting som de i forvejen godt ved de ikke er så gode til. Og det hæmmer dem helt vildt. Altså de tjatter den bare lidt rundt og så er det fint nok og så er der ikke nogen der har tabt ansigt for "så er vi allesammen lige dårlige" eller der er ikke nogen der har dummet sig på den måde. Og det er helt tydeligt at drengene de har det andet der, drive, hvor de ligesom bare kører på og de vil gerne blive bedre og de vil gerne være bedre end de andre, men det har pigerne ikke. Så jeg tror det må være den kombination af den type pigerne de er på det pågående hold og så det med at de er bange for at udstille sig selv.</p>	A
00:05:39.1	00:05:49.0	<p>Hvordan føler du at eleverne de arbejdede imod</p>	RH

		undervisningens mål? i begge undervisninger for den sags skyld.	
00:05:49.0	00:08:20.7	Jeg synes lidt at de har en, hvad kan man sige.. Altså hvis man tager et eksempel hvor de skulle ud at lære baggerslaget eller fingerslaget, altså hvor de skulle ud at lære de der tekniske øvelser. Der blev det sådan, altså til at starte med så forsøgte de at gøre det så godt som de nu en gang kunne. Jeg tror at de var glade for at få instruktionen osv, men ellers så var det sådan mere, hvad kan man sige, induktiv tilgang de havde til det for at finde ud af "hvordan kan jeg bedst muligt ramme bolden her ud fra nogenlunde den teknik der er blevet forklaret, således at, det kan godt være jeg ikke holder mine hænder helt præcist sådan her, men hvis jeg kan frembringe nogenlunde det samme resultat så er det fint nok". Og så er fokus mere på at holde bolden i spil og spille, end at udføre den teknisk korrekt, og så sige "okay, nu må jeg langsomt blive bedre til den her og så må jeg gøre denne her øvelse bedre". Altså det var primært drengene, hvorimod pigerne de måske mere prøvede at gøre det teknisk rigtigt i hvert fald når jeg fortalte dem eller var henne og rette dem nogle gange, så forsøgte de at gøre det mere korrekt og så lykkedes det faktisk også for dem. Så.. på den måde der har pigerne måske en fordel i at de lytter lidt mere efter sådan hvordan man teknisk skal gøre tingene og sådan noget. Drengene de gør det bare og det er måske også derfor de bliver bedre til det. Så den del den var.. hvad kan man sige.. den var god til at starte med, men tiden den blev hurtigt lang for dem, fordi lynhurtigt så finder de ud af "hvad er det jeg kan" eller "hvad er det jeg skal gøre for at få det her resultat bragt frem" og så spiller vi den bare rundt. Og så det der med at give hinanden feedback hvordan er det de skal gøre det for at gøre hinanden bedre og bruge tid på det.. det virkede som om at de lynhurtigt begyndte at tale om alt muligt andet. Der var meget få af dem der sådan reelt begyndte at snakke i dybden med hvordan de skulle spille bolden. Det kan godt være de kun lige sagde: "med baggerslaget, vi skal bare lige prøve at se om ikke vi kan få bolden lidt højere op, sådan at vi har nemmere ved at slå til den" - "jamen det er rigtigt nok". og så har man overstået det i løbet af 10-20 sekunder, og de skulle tale sammen i tre minutter omkring det, det var sådan..	A
00:08:20.7	00:08:27.2	Var feedbackdelen bedre i første undervisning i	RH

		forhold til anden? eller følte du at det var det samme?	
00:08:27.2	00:09:17.2	Det er faktisk sjovt du siger det, fordi jeg synes.. feedback, det skulle de jo give to, eller var det tre gange i løbet af første undervisning. De skulle i hvert fald give det to gange kan jeg huske. Og hvad kan man sige, første gang de skulle give hinanden feedback, der virkede det rigtigt godt, i første lektion. Anden gang de så skulle gøre det, der var det ligesom om der begyndte de sådan at pjatte lidt mere omkring det. Men så alligevel, på anden undervisningsgang, så var det ligesom om da, jeg ved ikke om jeg fik italesat det lidt mere eller.. der følte jeg alligevel at der var nogen der fik sagt nogle flere rigtige ting og de fik fokus på nogen bedre ting når det var de skulle tale sammen og de tog det faktisk også mere seriøst nu jeg tænker over det.	A
00:09:17.2	00:09:18.4	Altså da de var delt op?	RH
00:09:18.6	00:09:26.3	Ja det synes jeg de var, men jeg ved ikke om det ligesom var fordi jeg var over dem eller hvad jeg var, det er jeg faktisk ikke helt klar over.	A
00:09:26.3	00:09:55.3	Mine egne observationer, hvis jeg skal sige det sådan, de var helt modsat. Det var faktisk sådan at, de eneste der lod til at tage feedback-delen seriøst, det var dem du var henne ved. Alle de andre det var tant og fjas, så det ud til i hvert fald. Og det kunne man høre i de grupper jeg var henne ved. Det er bare lidt sjovt at der er så..	RH
00:09:55.3	00:10:33.8	Ja præcis. Jo men det er jo det der er med de her hold her. Lige så snart at vi kommer op og være mere end.. ja, jeg vil jo næsten tro at grænsen er omkring 18 eller sådan noget, hvor meget man ligesom kan holde øje med, så mister man fokus på de fleste. Og det er også lidt det jeg har mistanke om, at når det er at jeg begynder at gå hen til dem.. de kan se jeg nærmer mig, så begynder de ligesom at snakke om et eller andet så det ikke skal lyde som om de kun taler tant og fjas, og det kan jeg godt fornemme nogle steder, men alligevel så oplevede jeg at når jeg så kom hen til dem, de ting de sagde var faktisk mere reflekterende end i den første undervisning.	A
00:10:33.8	00:10:42.1	Hvad tror du det skyldes at du havde den opfattelse?	RH
00:10:40.5	00:10:45.2	At de var bedre der?	A
00:10:45.1	00:10:45.9	Ja	RH
00:10:50.2	00:11:37.4	Jamen et eller andet sted så tror jeg at øh.. vi talte lidt om det tidligere, også det her med at de måske får fat i lidt mere end man lige tror. De er måske lidt mere	A

		reflekterende end de giver udtryk for. Og er måske lidt bange for at sige det højt hvad det er de tænker eller hvad det er de har lært til de andre fordi det kommer til at virke lidt stræberagtigt eller et eller andet. Men jeg tror simpelthen at de har fået bedre fat i det, så derfor så kan de.. ja, de reflekterer i hvert fald bedre over det, så de har jo fået et eller andet mere med sig siden første gang. I hvert fald dem jeg hørte, de har fået fat i noget mere. Så jeg tror faktisk at de får noget ud af undervisningen, selvom de lader som om de går rundt og pjatter.	
00:11:37.4	00:11:46.3	Tror du det har noget med gruppeinddelingen at gøre, altså at de var omkring nogle bestemte personer og derfor kunne åbne op, også overfor underviseren?	RH
00:11:46.3	00:13:09.4	Ja, det tror jeg helt sikkert. Jeg tror det har en kæmpe betydning, med hvem de er sammen med. Og det er udelukkende baseret på, hvad kan man sige, mit eget liv og erfaringer med det her med gruppedannelse igennem mange situationer. Udfordringen er bare at jeg ved ikke.. altså det er jo et valgfagshold, så de kommer fra forskellige andenårs og tredjeårs handelsgymnasieklasser, så de er.. nogle kender hinanden rigtig godt, nogle går i klasse sammen, nogle kender slet ikke hinanden, nogle er på forskellige årgange. Så de har måske et eller andet internt på skolen - jeg ved ikke om de ser ned på 2.g'erne eller hvad de gør, jeg har ingen anelse om det. Det er jo så det der gør det lidt udfordrende ik' altså. Men jeg ved bare med mig selv, at i egne situationer hvor jeg har været ude, hvor der har været nogen jeg enten ikke har kendt, hvor jeg i en eller anden sammenhæng har skulle lave noget gruppedannelse. I det omfang at jeg ikke kender folk, så vil jeg have en tendens til at tage det mere seriøst end hvis det er nogen jeg kender rigtig godt, og vi skal lave et eller andet som ingen af os er gode til, så vil jeg måske have en større tendens til at pjatte fordi vi har et fællesskab omkring nogle andre ting og her er det tilladt for mig på en eller anden måde.	A
00:13:09.4	00:13:22.3	Hvordan synes du det fungerede at eleverne selv skulle ligge taktik inden kamp? Og det er både i første og anden undervisning. Så du en forskel eksempelvis?	RH
00:13:22.3	00:14:56.7	Nu skal jeg lige prøve at tænke.. Jeg tror, altså øhm.. Det er lidt svært at vurdere ik', fordi at, drengene de er meget sådan "vi spiller bare"-agtigt, og hvad kan man sige, det er pigerne i og for sig også. Men jeg tror,	A

		<p>jeg ved det ikke, det gør det lidt svært, fordi der var så stor en forskel på hvor mange deltagere der var de to undervisningsgange, så gør det lidt svært for mig at vurdere. Fordi anden gang mener jeg der havde vi sådan at vi lavede nogle mindre hold, hvor de kunne spille sammen og så spillede de på tre baner mener jeg, hvor sidste gang der havde vi et stort drengehold og et lille pigehold, så det var på to baner de spillede. Og jeg tror det har en kæmpe indflydelse på hvordan man vil gå til sådan en taktik og noget. Men jeg kan faktisk ikke.. altså, jeg oplevede at drengene var meget, rigtig rigtig dygtige i deres anden omgang, det er noget af det bedste jeg har set faktisk, den måde som de spillede på, så på den måde synes jeg virkelig at der.. ja, der må være et eller andet godt der er sket ik'. Pigerne har jeg lidt svært ved at vurdere netop fordi de ikke var så mange, men jeg kan ikke sige noget direkte omkring taktikken, om der var nogen forskel der, det synes jeg er svært at vurdere.</p>	
00:14:56.7	00:15:08.6	<p>Oplevede du sådan i kampsituationerne, der hvor kønnene var blandede, at der var en forskel i hvor dominerende drengene har været i forhold til pigerne, eller omvendt?</p>	RH
00:15:08.6	00:16:34.9	<p>Altså, ja det synes jeg faktisk. Og der igen, der kommer det sådan lidt an på persontyperne både for drengene og pigerne. Pigerne oplevede jeg var mere henholdende med at spille altså, de ville ikke tage så meget initiativ når de spillede sammen med drengene. Og drengene var, kan man sige delt op i hvilken type de var. Nogen var sådan meget dominerende og trumfede igennem og ligesom "jeg skal nok sørge for at få den her bold over, koste hvad det vil" fordi han spiller for at vinde. Og så var der andre der ligesom gerne ville give plads til pigerne og hvad kan man sige forsøgte lidt mere at lade dem tage bolden, fordi de gerne ville have et spil op at køre og de skulle være fælles om det. Det synes jeg lidt det var den måde det lidt var delt op på. Så på den måde så var der forskel på de to undervisningsgange i forhold til hvordan de ligesom gav hinanden plads. Hvorimod den sidste gang der kørte drengene som sagt bare på, der kunne de vise hvad de kunne, der var ikke rigtig nogen der behøves at blive taget hensyn til. Alle deltog faktisk rigtig fint på drengeholdet selvom de var seks mod seks. Pigerne de var ikke, der var meget det her med at de stod stille, armene over kors.</p>	

00:16:34.9	00:16:41.8	Da drengene de spillede for sig, lagde du mærke til om der stadig var nogle elever der var mere dominerende end andre?	RH
00:16:41.8	00:17:15.7	Ja, altså det er der jo altid. Det er jo sådan det er, altså det er jo helt tydeligt. Vi har nogen fra en elite klasse i sport. Der er nogen der spiller fodbold i AaB og ligger lige på kanten til at komme på førsteholdet, altså superligaholdet, og det er klart at de har en personlighed og en vindermentalitet der gør, at de vil vinde for alt i verden, og det er det der ligesom er tællende for dem. Samarbejde og holdånd og sådan noget det kommer i anden række det er helt tydeligt	A
00:17:15.7	00:17:21.5	Spiller Emil på det hold, eller er han med der? Det var ham der fremviste teknik til begge undervisninger	RH
00:17:26.0	00:17:54.6	Nårh, nej nej det gør han ikke han spiller håndbold og badminton og har spillet det på ret højt niveau. Han havde så også, nej det passer ikke han har spillet volleyball tidligere så på den måde kan man sige var han helten eller hvad skal man sige på det hold som han spillede på. Han var den de tyede til når der skulle serves osv for han havde styr på teknikken.	A
00:17:54.6	00:18:16.4	Det var nemlig sjovt, for vi lagde mærke til at de på et tidspunkt kommenterer, at øh.. det var så modstanderholdet der siger "emil han tager fandme alle boldene og han vil vinde det hele selv". Så det var sjovt hvordan altså, om også han medspillere har haft den samme følelse, eller om det kun er modstanderholdet der har haft den følelse at han tog det hele, eller at han tog styringen.	RH
00:18:16.4	00:18:43.9	Jeg tror nærmere at det var at han tog styringen og så afgjorde han de der, hvad kan man sige, vigtige bolde. Han var den som også var rigtig god til at komme op og smashe, nu er han rigtig høj, så når det var at der blev lagt op og sådan noget så var det ham som der afsluttede. Han var rigtig god til at serve og afslutte. Men det kræver jo at de andre kunne finde ud af at lave et opspil, og det kunne de. Jeg var virkelig imponeret over deres evner der.	A
00:18:43.9	00:18:50.8	Så har jeg et sidste spørgsmål. Kunne du forestille dig at dele dit hold op i drenge og piger i fremtiden?	RH
00:18:50.8	00:21:13.6	Ja, det kunne jeg godt. Det kommer an på hvad det er for en sportsgren helt klart, og antallet af piger der er med. Jeg vil sige sådan som fordelingen er på handelsgymnasiet, så er det meget udfordrende at køre en idrætsundervisning fordi at der er så få, altså, hvad kan vi sige i snit så er vi 26 i snit på et idrætshold og hvad er der måske fem piger eller	A

	<p>sådan noget, og som oftest så er der en eller to af pigerne der er syge, og så er der måske fire tilbage. Og så at skulle have dem til at indgå i en undervisning, og det er mange af de klassiske idrætsgrene vi har, håndbold, volleyball osv. hvor det er holdsport der skal dyrkes, fodbold og sådan. Så der kan de ikke rigtig lave deres eget. Og så er de nød til at indgå på en eller anden måde og lige i forhold til håndbold og fodbold så er det jo også meget fysiske idrætsgrene, hvor der er store kønsforskelle i niveauet fordi at mange af dem spiller eller har spillet i mange år. Der vil de blive nedprioriteret der drengene, det har jeg set i mange i år. Så er der badminton for eksempel, som er individuel sportsgren og som vi også spiller, og det er rigtig fint og der har de det godt. Der synes de det er skægt osv.. og dans, når det er at vi kommer dertil, har de det også fint. Der kan jeg faktisk godt lide at blande dem, fordi der får pigerne en mere dominerende rolle og der er det dem der ligesom kan tage teten. Så måske hvis man skulle lave det mere ligeligt, så skulle man måske finde nogle idrætsgrene som var mere mindet på pigerne, som gymnastik osv som jeg også havde sidste år. Men det her med at dele dem helt op, det bliver kun muligt hvor det er krav til små hold, dvs. double i fx badminton hvor de skal agere hold. Ellers så er det næsten umuligt. Altså tanken er god, men det kan bare ikke lade sig gøre i praksis, ikke sådan som vores hold er delt op i hvert fald.</p>	
--	---	--