



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Målsætnings indflydelse på refleksion i idrætsundervisning

- *Et interventionsstudie af elever i STX*

Lars Schüsler & Rune Pedersen

3-6-2016

Forord

Denne undersøgelse er udarbejdet af gruppe 16gr10104 på idrætsuddannelsens 10. semester på Aalborg Universitet i perioden 1/2 – 3/6 2016. Undersøgelsen er udarbejdet under vejledning af Lars Domino Østergaard. I denne sammenhæng vil vi gerne sige tak for et godt samarbejde med vejleder. Vi vil også gerne takke Vesthimmerlands Gymnasium & HF for samarbejdet.

Dette projekt henvender sig til alle, der ønsker indblik i refleksion i idrætsundervisningen hos elever, og hvordan der kan skabes refleksion igennem brug af målsætning. Man kan med fordel have kendskab til refleksionsteori eller generel idrætslig forståelse. Undersøgelsens indhold henvender sig primært til idrætsstuderende, undervisere og forskere.

Der er i undersøgelsen anvendt Harvard referencesystemet til kildehenvisninger, så teksten refererer til kilden ved (Efternavn, år). Litteraturlisten er opstillet efter forfatternavn og årstal. Projektet er inddelt i nummererede afsnit, således der henvises til andre afsnit, gøres dette med afsnittets variable (x.y.z).

Målsætningspapirerne der indgår i undersøgelsen, vil vedlægges som elektroniske Excel dokumenter navngivet Bilag A og B. De resterende bilag vil fremgå sidst i projektet.

De overordnede temaer for undersøgelsen er *idrætsundervisning, refleksion og målsætning*.



Titel: Målsætnings indflydelse på refleksion i idrætsundervisningen

– Et interventionsstudie af elever i STX

Tema: Idrætsundervisning, Målsætning og Refleksion.

Projektperiode: 1. februar 2016 – 3. juni 2016

Idræt 4 semester kandidat

Projektgruppe: 16gr10104

Deltagere:

Lars Schüsler - 20090613

Rune Pedersen - 20093353

Vejleder:

Lars Domino Østergaard

Oplagstal: 1

Sideantal: 42,3 normalsider

Bilagsantal og -art: 8 + 2 excel docs.

Afsluttet: 03.06.16

Abstract

This study investigates what influence a written goal-setting-intervention will have on high school student's reflection. The main goal of the study is to determine how goal setting influences PE-student reflection during class.

To answer the main question, the study will use a phenomenological-hermeneutic approach of collecting data and evaluate on these. The study used identification of meaning units and then the creation of categories relevant to the study's main question.

The main reflection theory used in the study was: Van Mannen (1977), Wackerhausen (2009), Dreyfus & Dreyfus (1986), Schön (1983).

The study's intervention is a four week period and the students will write their goals, focus points and evaluate on these for every PE-class. Observation and interview will be used to gather the empirical data which will be used through the analysis to evaluate if reflection was created by setting goals. The student goal setting sheets will also be included through the analysis and discussion.

The study concluded that reflection was created in terms of creating an understanding for PE's function and learning goals and structure for the student. Furthermore it was concluded that goal setting has multiple positive outcomes including more autonomy and success experiences through a chance from result goals to process goals.

Indhold

Forord	1
Abstract	2
1.0 Introduktion.....	5
1.1 Målsætnings indflydelse på refleksion hos idrætselever	5
1.2 Deltagelse og indstilling hos danske gymnasieelever	5
1.3 Refleksions indflydelse på undervisning.....	6
1.4 Målsætning og Refleksion	7
2.0 Problemformulering	8
2.1 Arbejdsspørgsmål?	8
2.2 Afgrænsning.....	8
3.0 Refleksionsteoretisk ståpunkt for undersøgelsen	9
3.1 Projektgruppen anvendelse af refleksionsteori	11
4.0 Metode	12
4.1 Interventionsdesign	12
4.2 Videnskabsteoretisk grundlag for projektet.....	12
4.2.1 Fænomenologi.....	13
4.2.2 Hermeneutikken.....	14
4.3 Beskrivelse af deltagere.....	14
4.4 Empiriindsamlingsmetoder:	15
4.4.1 Observation	15
4.4.2 Interview.....	15
4.5 Analyse- og databehandlingsmetoder.....	16
4.5.1 Temaer.....	16
4.6 Metodekritik.....	16
4.6.1. Undervisningsforløbet	16
4.6.2. Målsætning	17
4.6.3. Undervisningstid.....	17
5.0 Analyse og diskussion	18
5.1 Større forståelse for formål og relevans.....	18
5.1.1 Øget struktur i undervisningen.....	20
5.2 Forskellige tidspunkter for refleksion over målsætningen.....	22
5.3 Fokus fra resultatmål mod procesmål.....	23

5.3.1 Flere succesoplevelser	24
5.4 Øget selvbestemmelse.	25
5.5 Udarbejdelse af målsætning:.....	27
5.5.1 Hyppighed af målsætning.....	29
6.0 Konklusion	32
6.1 Hvad er refleksion i idrætsundervisningen?.....	32
6.2 Hvordan kan målsætning medvirke til øget refleksion?.....	32
6.3 Hvordan opfatter elever skriftlighed i idrætsundervisningen?	32
6.4 Hvordan påvirker skriftlig målsætning i idrætsundervisningen elevernes refleksion?.....	33
7.0 Perspektivering og andre fund	34
7.1 Elevernes mangel på koncentration i starten af undervisningen.....	34
7.2 Type af målsætning	35
7.3 Målsætning som del af B-niveau	35
8.0 Litteraturliste	37
9.0 Bilag	40
9.1 samtykkeerklæring - Observation af idrætsundervisning på Vesthimmerlands Gymnasium og Hf	40
9.2 Målsætningspapir	41
9.3 interviewtransskribering hold 6	42
9.4 Interviewtransskribering hold 5	48
9.5 Interviewtransskribering hold 4	53
9.6 Interviewtransskribering lærere.....	58
9.7 Interviewguide.....	63
9.7.1 Interviewguide elever.....	63
9.7.2 Interviewguide underviser:.....	64

1.0 Introduktion

1.1 Målsætnings indflydelse på refleksion hos idræts elever

Dette speciale beskæftiger sig med, at kortlægge om skriftelig målsætning har betydning for idrætslevers refleksion i undervisningen. Målet med dette projekt er, at påvirke refleksionen gennem skriftelig målsætning i idræt-c, for at opnå en bedre forståelse af idrætsfagets formål og læringsmål for samtidigt øge fokus på bogligheden [Politikken, 2015]. Hermed forsøges der at imødekomme det øgede pres der er på idrætsfaget og dets relevans i STX [Gymnasieskolen, 2016]. Dette kan også ses i henhold til regeringens udspil i den fremtidige gymnasireform, hvor der diskuteres om fokus på idræt skal mindskes [Gymnasieskolen, 2016]. Derfor skal formålet med undervisningen synliggøres mere, da dette muligvis vil medvirke til et højere læringsudbytte, for herigennem at retfærdiggøre idræt, som et læringsfag i gymnasieskolen.

Ideen til dette projekt er opstået gennem overvejelser i forhold til Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) udgivelser, samt nogle af de problematikker for idræt i fremtiden, som beskrevet i det ovenstående. Derfor er det relevant at se på den nuværende elevsammensætning i gymnasieskolen, samt se på de udfordringer der didaktisk er i idrætsfaget. Hertil vil de derfor også være relevant, at se på hvilke muligheder refleksion kan medføre i idrætsundervisningen.

1.2 Deltagelse og indstilling hos danske gymnasieelever

Den danske gymnasieskole er et bærende aspekt i den danske uddannelsesinstitution. Samlet set er der tendens til, at flere unge påbegynder en gymnasial ungdomsuddannelse efter de er færdige med 9.- eller 10.-klasse [FTU, 2015]. Ud fra FTUs optegnelser kan det ses, at specielt de gymnasiale uddannelser har haft størst tilgang af elever i perioden 2001 til 2015 [Ibid]. Hermed er det de gymnasiale uddannelser, der vil optage den største andel af de elever der i fremtiden måtte komme [Ibid].

Hvis der ses på FTUs optegnelser, der viser tilmeldingerne fra afgangselever fra grundskolen, kan det ses, at hele 73,9 % i 2015 valgte en gymnasial uddannelse [FTU, 2015]. Denne stigning i ansøgere ser ikke ud til at stagnere i fremtiden og derfor vil der også opstå nye problemstillinger [EVA, 2015], som skal imødekommes af de gymnasiale uddannelser, for at denne forøgede mængde elever stadig vil kunne få en god skolegang og afslutte med en tilfredsstillende studentereksamen [FTU, 2015].

Danmarks Evalueringsinstitut har i 2015 udgivet en undersøgelse fortaget over landets gymnasiale elevers baggrund og forskellighed [EVA, 2015]. Denne undersøgelse konkluderede:

"Undersøgelsens kvalitative analyser viser overordnet, at spændet i elevernes faglige forudsætninger ikke er det, der fylder mest i lærernes fortællinger om klassen. Lærerne finder ikke, at det faglige spænd i elevgruppen er den vanskeligste udfordring i forbindelse med at undervise heterogene klasser. De peger derimod på spændet i elevernes deltagelse i undervisningen og indstilling til at gå i gymnasiet som en større udfordring. Spændet i elevernes deltagelse og indstilling forekommer nemlig stort, og eleverne har forskellige måder at deltage på, ligesom nogle engagerer sig mere end andre. Lærerne peger især på udfordringen med at få alle elever engageret i undervisningen som det vanskelige, når man underviser heterogene klasser." [EVA, 2015; s.8]

1.3 Refleksions indflydelse på undervisning

I forhold til ovenstående citat, er denne heterogene elevgruppe med til, at skabe nye problemstillinger i undervisningen, i forhold til at skabe aktiv deltagelse [EVA, 2015]. Ud fra undersøgelsen kan det ses, at undervisere i fremtiden skal have større fokus på de didaktiske overvejelser i forhold til aktivitetsniveauet i undervisningen. EVAs undersøgelse viser, at punkter der bør forbedres på gymnasierne er den udtalte problemstilling omhandlende deltagelse, interesse og aktivitetsniveau. Dette problem mener EVA samtidigt kan imødekommes igennem mere involvering af eleverne. Dermed kan elevinddragelse i undervisningen fordre elevernes medbestemmelse hvilket beskrives, som et af de vigtige elementer der skal indgå i undervisningen [EVA, 2014]. Ifølge elevundersøgelsen fortaget af EVA i 2014, skal eleverne skal dermed have mere selvbestemmelse eller autonomi [Deci & Ryan, 2000] i deres undervisning, hvilket samtidigt kan relateres til elevernes medansvar for undervisningen [EVA, 2013; EVA, 2014]. Herigennem opstod der en underen hos projektgruppen om hvilken påvirkning, en øget refleksion hos elever ville have indvirkning på føromtalte problemstilling i EVA's undersøgelser.

Refleksion er en handling, som kontinuerligt forgår hos alle mennesker. Det sker både før, under og efter en handling hvor der skabes mening med den enkelte handling [Schön, 1983; Wackerhausen, 2009]. Refleksion er en kognitiv proces hvor erfaringer, praksisviden og den indlejrede viden i handlingen, bliver omsat til en bevidst eller ubevidst viden [Anderson et al., 2004; Wackerhausen, 2009]. Ydermere kan der skabes transformativ læring [Mezirow, 1990], hvor ny viden opstår hos den enkelte, og hermed en øget forståelse af den givne aktivitet [Wackerhausen, 2009]. Gennem denne fokus på refleksion i undervisningen, vil eleverne muligvis opnå et højere læringsudbytte og her igennem muligvis også mere motivation for selve undervisningen [Standage et al., 2007], hvilket er relevant i forhold til EVAs problemstilling omhandlende manglende motivation og deltagelse.

Motivation er et vidt felt, inden for idrætsforskningen, og forklares ofte som en drivkraft, der har betydning for menneskers adfærd [Deci & Ryan, 1985]. Motivation for idrætsudøvere kan vise sig, i hvilke valg de tager i henhold til indsatsen de ligger i undervisningen og hvor stor vedholdenhed de har, når de møder modgang. Motivation fremhæves, af flere studier, som værende afgørende for unges aktive deltagelse i undervisningen [Chen, 2013; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2007; Lonsdale et al., 2014; Vallerand, 2007]. Når en elev oplever at have høj kompetence, er dette en tilfredsstillende følelse, som gør at personen gerne vil fortsætte eller gentage aktiviteten. Specielt glæden ved aktiviteten er vigtig, for man ikke stopper igen [Ryan et al., 1997; Ntoumani & Ntoumanis, 2006]. Dette kan også medføre en øget Self-efficacy hos eleverne [Bandura, 1997]. De elever der oplever succes, vil derefter forsøge at reproducere denne [Bandura, 1997].

Hvis denne motivation skal holdes op mod de udfordringer undervisere har i forhold til at skabe et motiverende miljø, som kan understøtte refleksion fra eleven for derigennem skabe læring, bør motivation også ses, som noget der skabes i samspil mellem, den unges mål og mening med at uddanne sig og den praksis og kultur, som den unge oplever på sin uddannelse.

Ud fra EVA's udsagn om manglende autonomi eller medbestemmelse [EVA, 2015], bør undervisere derfor være afklaret om, disse basale psykologiske behov bliver opnået gennem den givne undervisning [Deci & Ryan, 2000]. For en person skal kunne opnå denne selvbestemmelse eller autonomi, kan det derfor argumenteres for, at eleven selv bør involveres i en del af undervisningsplanlægningen, hvilket også kan udledes gennem EVA's anbefalinger [EVA, 2013]. For en underviser skal kunne bibeholde kontrollen over en

undervisning, kan denne involvering dog ofte forekomme som en udfordring. Derfor bør der fokuseres på at finde andre tilgange eller værktøjer, som kan være med til at bibringe denne autonomi men uden at en underviser mister kontrollen over undervisningen. Men hvordan kan man skabe et sådant motiverende miljø, hvor eleverne får mere medbestemmelse i undervisningen?

1.4 Målsætning og Refleksion

En løsning kan måske være, at anvende målsætning som værktøj, da undersøgelser har vist at målsætning kan have en positiv påvirkning på elevens aktivitet og derigennem læring i idrætstimerne [McKenzie et al., 2004].

EVA har i deres undersøgelser lavet en række fokuspunkter der skal indgå i undervisningen, som skal være med til at skabe den bedst mulige undervisningsramme [EVA, 2013; EVA, 2015].

”Læreren sætter mål for undervisningen, dels i årsplanlægningen og dels for de enkelte undervisningsforløb. Følgende faktorer tilgodeses i arbejdet med læringsmål” [EVA, 2013 S.9]:

- *Læreren udarbejder læringsmål ud fra en viden om elevernes forudsætninger.*
- *Læringsmålene for de enkelte undervisningsforløb kommunikeres og gøres tydelige for alle elever.*
- *Læreren er opmærksom på, at læringsmålene løbende skal tilpasses en heterogen elevgruppe. [EVA, 2013 S.9]*

Hvis eleverne bruger undervisningsmålene aktivt, har projektgruppen en antagelse om, at eleverne vil have en øget refleksion. Fordi eleverne skal forholde sig til deres undervisningsmål, har projektgruppen valgt at anvende målsætning som redskab for at fremme refleksion.

Målsætning er et redskab som med fordel kan anvendes til at skabe større fokus på de enkelte opgaver, samt give overblik, gennem et udviklingsforløb. Målsætning har igennem flere undersøgelser vist sig, at understøtte forhold som autonomi [Roberts & Treasure, 2012], og derigennem har projektgruppen den antagelse, at refleksion vil medvirke til en øget autonomifølelse. Hvis målsætning udføres, giver det den enkelte mulighed for at flytte fokus fra resultatet mod udviklingen og dermed have øget fokus på processen [Roberts & Treasure, 2012]. For at implementere disse målsætninger, skal eleverne forholde sig til undervisningens indhold [EVA, 2013], for derefter forholde sig til hvad de selv finder vigtigt og derfor vil arbejde med. Hertil skal eleverne skrive deres mål for undervisningen og hvordan de vil opnå deres mål. Dette betyder, at eleverne skal forholde sig refleksivt til informationen om undervisningen, samt reflektere over hvordan de, som personer, skal udvikle sig, for at opnå deres mål. Skriftlig målsætning er valgt, da idræt-C, som fag, ikke indeholder megen skriftlighed [UVM, 2007], så projektgruppen her, et element af undervisningen, der kunne forbedres, i forhold til den tidligere beskrevne problemstilling omkring idrætsfagets relevans som gymnasialt fag [Gymnasieskolen, 2016].

Herigennem opstod ideen; at arbejde med målsætning og på denne måde se hvilken påvirkning, dette ville medføre på elevernes refleksion. Samtidig er dette emne ikke afdækket med tidligere forskningsresultater, hvorfor området omkring målsætnings indflydelse på refleksion i undervisningen, blev fundet interessant at studere.

Dette leder frem til den følgende problemformulering med tilhørende arbejdsspørgsmål.

2.0 Problemformulering

- *Hvordan påvirker skriftlig målsætning i idrætsundervisningen elevernes refleksion?*

2.1 Arbejdsspørgsmål?

- Hvad er refleksion i idrætsundervisningen?
- Hvordan kan målsætning medvirke til øget refleksion?
- Hvordan opfatter elever skriftlighed i idrætsundervisningen?

2.2 Afgrænsning

I dette projekt afgrænser projektgruppen sig fra, at beskæftige sig med kroppen og kropslig læring. Der vil blive fokuseret på kognition og hvordan denne påvirkes gennem skriftlig målsætning for at skabe refleksion. I dette projekt vil der derfor heller ikke blive beskrevet, hvorvidt respondenterne forbedrer sig rent kompetencemæssigt i det idrætsspecifikke forløb. Fokus i projektet vil derfor være at beskrive og forklare den refleksive aktivitet i idrætsfaget.

3.0 Refleksionsteoretisk ståpunkt for undersøgelsen

Dette afsnit har til formål at beskrive begrebet refleksion, og hermed besvare det første af problemformuleringens arbejdsspørgsmål:

Hvad er refleksion i idrætsundervisningen?

Dette skal medvirke til det videre arbejde med emnet, hvorfor der skal kunne besvares projektets problemformulering. Ydermere vil der blive redegjort for hvordan teorien anvendes i projektet. Afsnittet vil tage udgangspunkt i den eksisterende teori og søge at anskueliggøre denne.

Refleksion er en handling, som kontinuerligt forgår hos alle mennesker. Det sker både før, under og efter en handling hvor der skabes mening for selvet med den enkelte handling [Anderson et al., 2004; Wackerhausen, 2009]. Refleksion er en kognitiv proces hvor erfaringer, praksisviden og den indlejrede viden i handlingen, bliver omsat til en bevidst viden [Anderson et al., 2004; Wackerhausen, 2009]. Boyd & Fales beskriver refleksion således:

"The proces of internally examining and exploring an issue of concern, triggered by an experience, which creates and clarifies meaning in terms of self and results in a changed conceptual perspective"[Boyd & Fales, 1983, s. 100].

Schön (1983) italesætter refleksion i forhold til direkte handling. Han tager udgangspunkt i en forståelse af refleksion, som værende enten "In-action reflection" eller "On-action reflection" [Schön, 1983]. In-action refleksion beskrives af Zhu (2011) som værende:

"The making of decisions guided by tacit knowledge... in the midst of acting" [Zhu, 2011, s. 764].

Ydermere beskrives On-action refleksion af Zhu (2011), som værende:

"The type of reflection that occurs after action has been taken; therefore, it is retrospective in nature." [Zhu, 2011, s. 764].

Schöns beskrivelse af refleksion er siden teoriens opståen, blevet anvendt i flere studier i refleksionsforskningen (Zhu, 2011; Wackerhausen, 2009), hvortil der er blevet bygget videre på nogle af hans ideer til udvikling af nye refleksionsteorier. Ud over Schöns teori om refleksion, er det valgt af projektgruppen at anvende yderligere refleksionsteoretikere for at anskue refleksion i et bredere perspektiv.

En af de første teoretikere der arbejdede med refleksion var Van Mannen (1977), som deler refleksion op i tre niveauer, i sin teori [Van Mannen, 1977]. De niveauer er henholdsvis - teknisk, praktisk og kritiske refleksion. Det første niveau; teknisk refleksion, arbejder med hvordan udøverne reflekterer over de redskaber, som personen har til rådighed. Heri ligger de kompetencer, som personen besidder. Refleksionen består i at optimere og effektivisere elevens kompetencer til det optimale niveau [ibid]. Brugen af de kompetencer, som eleven besidder, vil også ligge herunder og det vil i denne undersøgelses tilfælde blandt andet være, hvordan holdet og hvordan de enkeltstående kompetencer arbejder sammen. Det andet niveau som Van Mannen arbejder med omhandler den praktiske refleksion. Her har refleksionen

til formål, at se på de beslutninger der ligger til grund for den praktiske handling [ibid]. Her arbejdes der bag handlingen for at forstå denne. Heriblandt de normer der er til stede, som kunne være et holds dynamik eller hierarki. Samtidigt er det også værdien af de handlinger og kompetencer, som personen besidder, der bestemmer hvordan og til hvilket formål, kompetencerne skal anvendes. Her kunne det være elevernes måde at spille sammen på og om målet er proces eller resultat orienteret [Baghurst et al., 2015]. Tredje og sidste niveau er den kritiske refleksion. Her arbejder refleksionen med den politiske, etiske og sociologiske kontekst. Her har refleksionen til formål, at stille spørgsmål til institutioner og autoriteter og hvordan disse har indvirkning på de omgivelser man befinder sig i [Van Mannen, 1977]. I undervisningssammenhæng kunne det være; hvorfor en given aktivitet bliver valgt over en anden og hvordan denne generelt bliver set og anvendt i samfundet.

Dreyfus & Dreyfus (1986) beskriver refleksion blandt udøvere, som værende bestemt af udøverens praktiske kompetencer [Dreyfus & Dreyfus, 1986]. Hertil beskriver han refleksion, som værende til stede ved uøvede og begyndere, da disse individer hele tiden må tage stilling til de handlinger, de foretager sig [ibid]. Dette sætter Dreyfus & Dreyfus i modsætning til den øvede udøver. Den øvede vil i forvejen kende til de handlinger, der vil være anvendelige i den givne situation. Dermed vil ingen form for refleksion være kendetegnende for den øvede [ibid]. Ikke øvede personer skal reflektere for at udvikle sig, da deres kompetenceniveau ikke muliggør udførelse af den kropslige handling. Den øvede person karakteriseres ved at være på et kompetenceniveau, hvor det ikke er nødvendigt at reflektere, da deres kropslige læring er bundet i kroppen og derigennem ikke reflekteres om udførelsen deraf [ibid].

Udfordringen med refleksion er, at det ikke kun omhandler den givne handling, men er et sammenspil med en række elementer, der kan ændre sig fra gang til gang eller mellem forskellige situationer. Her kunne den enkeltes følelser nævnes, som en del af dette sammenspil [Anderson et al., 2004]. Refleksion vil altid være til stede, om det er bevidst eller ubevidst, men i hvor stor grad den anvendes og hvor meget udøveren får ud af at udføre denne refleksion, afhænger af mange ting blandt andet hvor øvet udøveren er i at udføre refleksionen. [ibid] Derfor vil udøveren få mere ud af sine refleksive evner, jo mere det øves, samt jo større ønske der er om at forbedre sine kompetencer inden for ens felt. Derfor har det også en betydning hvilken aktivitet der arbejdes med samt om denne findes interessant for udøveren [Anderson et al., 2004].

Wackerhausen (2009) beskriver flere typer af refleksion, som beskriver graden og typen af refleksion. I hans 1. Ordens refleksion tales der om hverdagsrefleksion. Denne type er én, som alle mennesker beskæftiger sig med hver dag. Her sker en bekræftende læring af det allerede kendte [Wackerhausen, 2009]. Denne form for refleksion skal ikke underkendes, da den er nødvendig, når der opstår en ny situation eller et problem der skal løses [ibid]. Denne form for refleksion gør at man kan arbejde videre med sin opgave trods der opstår udfordringer, der skal løses [ibid]. Men ved denne refleksion sker der ingen transformerende læring, som er den der udvikler personen [ibid].

Når der reflekteres gøres det altid *på noget* - et problem, en ide eller et tema, og her reflekteres der så *med noget*, en overbevisning eller et datasæt. Herefter reflekteres der *ud fra noget*, en overbevisning eller et interessepunkt. Når der så reflekteres *på, med og ud fra noget* gøres det til fjerde og sidst *indenfor noget*, en kontekst eller ens omgivelser [ibid]. Dette forløb vil altid være til stede når der foretages en refleksion [ibid]. Flere af trinnene kan gøres mere eller mindre bevidste. Dette vil medføre en 2. Ordens refleksion, som er her der sker transformativ læring [Wackerhausen, 2009; Mezirow, 1990]. Når der reflekteres fra et perspektiv vil der derfor opstå ændringer over handlingen hvorpå der reflekteres om. Dette vil medføre nye

ideer og muligheder, som igen vil føre til ny - læring og kompetencer [Wackerhausen, 2009]. Derfor vil det starte en positiv spiral i personens læring og transformere den kendte viden, for dermed at udvikling sig fra det tidligere stadie personen befandt sig på [ibid].

3.1 Projektgruppen anvendelse af refleksionsteori

Igennem behandling af den tilgængelige teori, omhandlende refleksion, har projektgruppen vurderet, at der er flere teorier, som bør overvejes igennem analyse- og diskussionsafsnittet. Teorier, såsom Schön (1983), som projektgruppen mener, er en anvendelig teori til at definere – hvad projektgruppen forstår som: refleksion i nuet, og refleksionen herefter igennem "efter-refleksion". Overvejelser omkring brugen af denne teori drages ud fra studiet af Zhu (2011). Dette studie (Zhu, 2011) stiller spørgsmålstejn til Schöns teori, om hvordan in-action refleksion måles? Da det er problematisk at analysere en in-action refleksion retrospektivt, hvorfor denne pr. definition er en on-action refleksion [Zhu, 2011]. Denne teoretiske problematik, har medført at projektgruppen ikke har haft fokus på at skildre situationer hvor disse to former for refleksion indtræffer i forhold til hinanden, da forsøgsdesignet i dette projekt ikke muliggør en skildring om den enkelte elev har fortaget in-action eller on-action refleksion [Zhu, 2011].

Projektgruppen anvender, Van Manens teori om den tekniske- og praktiske refleksion og denne kan relateres til Wackerhausens 1.- og 2. ordens refleksion, hvor der er fokus på den almindelige refleksion, som forgår i hverdagen og der her sker en bekræftende læring [Van Mannen, 1977; Wackerhausen, 2009]. Van Mannens kritiske refleksion defineres gennem refleksionen om individets stilling og position i et større perspektiv, hvilket i dette projekt er en kontekst, som kommer uden for didaktiske valg i forhold til undervisningsoptimering, og hvis denne form for refleksion forekommer, vil den givetvis fremkomme gennem en kritisk tilgang til eksempelvis selve faget idræt eller til gymnasiet som institution.

Projektgruppen har en antagelse om, at Dreyfus & Dreyfus' teoretiske overbevisning, omkring begyndere i forhold til øvede, kan kategoriseres, som værende aktuel, sammenholdt med den valgte respondentgruppe, da der givetvis vil være en spænd mellem øvede og nybegyndere. En idrætsklasse på c-niveau må betragtes, som værende heterogen i forhold til deres kompetenceniveau indenfor den givne disciplin [EVA, 2015]. Dog mener projektgruppen, at Dreyfus & Dreyfus' opdeling kan være utilsigtet at anvende i visse situationer og derigennem ikke belyse problemfeltet på bedste vis, da en øvet person også vil opleve forstyrrelser hvorfor der vil være kognitiv refleksion af 1.- eller 2. orden, enten bekræftende eller transformativ læring [Wackerhausen, 2009].

4.0 Metode

Dette afsnit vil redegøre for den projektets valgte design, samt hvordan projektgruppen agter at indsamle og behandle empirien, som skal besvare problemformuleringen.

4.1 Interventionsdesign

Dette speciale er et interventions-case-studie [Ramian, 2012], hvor der ønskes at observere og dokumentere de ændringer, som måtte forekomme gennem et forløb, hvor skriftlig målsætning anvendes som intervention på eleverne. Hvortil der arbejdes med en explorativ tilgang i dette projekt. I dette speciale er casestudiet valgt som undersøgelsesmetode, hvor der anvendes en kvalitativ tilgang. Samtidig er empirien indsamlet igennem observation og interview og dette tilhører den kvalitative tilgang. Grunden til disse valg er, at disse metoder kan belyse specialets problemformulering [Ibid].

I dette casestudie udføres der en empirisk undersøgelse, hvor der undersøges et specifikt fænomen, som befinder sig i sin naturlige sammenhæng. Dermed opfordrer dette til, et studie hvor projektgruppen skal ud i det naturlige miljø og observere fænomenet [Ibid]. Til dataindsamlingen anvendes der i dette speciale observation og interview (se afsnit 4.4.). I et casestudie er der udfordringer i forhold til at generalisere de resultater som undersøgelsen frembringer[Ibid]. Her ligger casestudie-formen op til at foretage en teoretisk generalisering, hvor der gennem teorien, og anden kendt forskning, laves en analyse og diskussion af projektets resultater[Ibid]. Hermed opnås en tilnærmelse mod at generalisere de resultater der opnås[Ibid].

For at besvare problemformulering blev der indledt et samarbejde med et gymnasium i Nordjylland. Der blev udvalgt 2 klasser, der fungerede som deltagere. Deltagerne har gennemgået et forløb med volleyball og teambuilding. Dette projekt startede samtidigt med elevernes forløb. Derfor var undersøgelsens forløb sideløbende med det planlagte undervisningsforløb for de to udvalgte klasser. Selve interventionsperioden strækker sig over 8 idrætslektioner. Den skriftlige målsætning blev udført ved brug af et målsætningspapir [bilag 9.2], som eleverne skulle udarbejde ved undervisningens start. Efter endt undervisning skulle eleverne evaluere den opstillede målsætning og vurdere hvorvidt denne blev opnået. De første to lektioner fungerede som grundlæggende træning i at opsætte den skriftlige målsætning. Derfor skulle eleverne sætte mål for to lektioner og efter disse var overstået; evaluere på deres mål. Efter de to første lektioner skulle eleverne lave målsætning og evaluering heraf til hver eneste lektion. Under interventionen havde kun underviser direkte kontakt med eleverne, medmindre der var helt generelle spørgsmål, som underviser ikke kunne svare på. Hertil måtte projektgruppen være behjælpelig og informere i nødvendigt omfang. Interventionen blev afslutningsvis evalueret gennem interview med eleverne, samt ekspertudtalelser fra underviserne.

4.2 Videnskabsteoretisk grundlag for projektet

Dette afsnit søger at beskrive projektets videnskabelige grundlag, samt beskrive hvorfor disse valg er taget og hvordan de anvendes. Projektgruppen har valgt, at anvende en fænomenologisk tilgang til indsamlingen af empiri og en hermeneutisk tilgang til analysen. Der er valgt, at se på undersøgelsesfeltet ud fra et fænomenologisk perspektiv, fordi det tillader at se på én given situation og her ikke forvente én given sandhed. Hermed kan projektgruppen se, hvordan fænomenet hænger sammen med en helhed [Brown et al., 2013].

4.2.1 Fænomenologi

Brugen af denne videnskabsteoretiske tilgang skal findes i definitionen af fænomenologi. Fænomenologi betyder "videnskab om fænomenerne" [Jacobsen et al., 2010; Brown et al., 2013]. Hertil skal det forstås, at fænomenet kan være flere former for ting: Følelser eller sociale tendenser osv. Ens for alle disse "fænomener" er, at de fremtræder forskelligt, ud fra den person som observerer dette fænomen og det er dermed dét som viser sig, dét der manifesterer sig, og derigennem dét der bliver belyst. Dermed kan fænomenologi skildres som: En reflektiv undersøgelse af de forståelsesstrukturer som tillader genstande at vise sig, som de er [Brown et al., 2013].

Ved at anvende denne videnskabsteoretiske tilgang til undersøgelse af elevernes refleksion gennem målsætning, skal der ikke laves forudantagelser, da der ikke vides, hvad eleverne føler eller tænker [Jacobsen et al., 2010; Zahavi, 2003; Brown et al., 2013]. I en fænomenologisk forskningstilgang skal forskningsfeltet beskrives fordomsfrit - altså forklare hvad der sker i undersøgelsen. Igennem projektet bliver Giorgi & Giorgis fire trin [Giorgi & Giorgi, 2008; Brown et al., 2013] anvendt gennem hele projektprocessen, for derved at sikre, at der bliver benyttet en korrekt fremgangsmetode i indsamling og behandling af data. Dette kommer til udtryk igennem analysen og diskussionen af resultaterne

Darmer [2005] beskæftiger sig med fænomenologi og anvendelse af denne videnskabsteoretiske tilgang, herigennem også en beskæftigelse af "Empirisk fænomenologi" [Darmer, 2005]. Igennem hans forskrifter, er det vigtigt at anvende en subjektiv tilgang i en fænomenologisk undersøgelse, for der bliver genereret viden og forståelse af et fænomen og derigennem en uddybet viden om dén enkeltes forståelse af det givne fænomen. Dette betyder, at der bliver taget udgangspunkt i virkeligheden for dannelsen af den nye viden.

Fænomenologien tager i dette projekt, udgangspunkt i udøvernes virkelighed, dog er det ikke tilstrækkeligt kun at anvende elevernes forståelse af interventionen. I forhold til Dammers forskrifter er det også nødvendigt at bruge begrebet, som er kendetegnende for denne undersøgelse – refleksion jf. afsnit 3.0 [Darmer, 2005]. Denne virkelighed og refleksion vil i denne undersøgelses tilfælde, være en teoretisk refleksion, som søger at bruge deltagerens virkelighed i sammenhæng med projektgruppens teoretiske baggrundsviden.

Den empiriske fænomenologi bliver opdelt i to niveauer, som begge anvendes igennem en analyse ved brug af fænomenologi [ibid].

Første niveau beskæftiger sig med den tidligere beskrevne nødvendighed om at forstå den virkelighed, som gør sig gældende for deltagerne, i den givne undersøgelse. Hvoraf andet niveau beskæftiger sig med den tidligere omtalte refleksion, som sker i fortolkningen af elevernes udtalelser og dermed også den teoretiske analyse og diskussion af deres udtalelser.

Niveau et vil i dette projekt være fremtrædende igennem empiriindsamlingen, som bygger på data fra henholdsvis målsætningspapirerne fra interventionsperioden og de afsluttende interviews. Igennem denne empiri er der indsamlet beskrivelser af deltagerens virkelighed, som tidligere blev beskrevet som værende et af de bærende analysepunkter i fænomenologi [Jacobsen et al., 2010; Brown et al., 2013]. For at kunne forstå deltagerens virkelighed, er det derfor nødvendigt at være klar over potentielle fordomme eller forudantagelser. Disse forudantagelser og fordomme kan være med til at skabe et forkert

virkelighedsbillede og derigennem skabe fejlkilder i undersøgelsen. Derfor er det vigtigt at være opmærksom på disse og derigennem forsøge at fokusere udelukkende på deltagernes virkelighedsforståelse og ikke projektgruppens fortolkning af virkeligheden.

Niveau to vil i nærværende speciale komme til udtryk gennem den databehandling, som projektgruppen foretog efter endt empiriindsamling. Da indsamlingen var færdiggjort blev der reflekteret og fortolket på denne empiri. Denne refleksion og fortolkning beskæftiger sig med at anvende relevant litteratur, som medvirker til at beskrive og belyse interessante forhold både mellem deltagernes forståelser af virkeligheden og i forhold til projektgruppens teoretiske baggrundsviden [Darmer, 2005; Jacobsen et al., 2010; Brown et al., 2013].

Hermed anvendes en ”dobbeltfortolkning”, da det er projektgruppens subjektive fortolkning af deltagernes virkelighed, som blev fortolket på niveau et, som anvendes. I den fortolkning, der foregår på niveau 2, foretages der en refleksiv fortolkning af fænomenet, så der her bibringes ny viden og forståelse af indsatsområdet [Darmer, 2005].

Da der bliver anvendt dobbeltfortolkning i analysen af elevernes udtalelser. Det vil det derfor også være en metodisk nødvendighed at anvende hermeneutik og dets begreber og fremgangsmetoder til analyse og fortolkning af den indsamlede empiri [ibid].

4.2.2 Hermeneutikken

Hermeneutikken er måden hvorpå projektgruppen forstår verden. Hermed anvender projektgruppen hermeneutikken som en videreudvikling af fænomenologien, og denne anvendes i analysen og diskussionen hvor der fortolkes på både elevernes udtalelser, som kobles med den kendte teori [Brown et al., 2013].

Dette medfører at der fortolkes i den hermeneutiske cirkel [Pahuus, 2007], hvor der sker en løbende fortolkning mellem de enkelte dele og helheden [ibid]. Hermed menes fortolkningen mellem den enkelte udtalelse, som kommer af transskriberingen, for herefter at forholde udtalelsen i sammenhæng med helheden. Samtidig bevæger fortolkning sig på to plan. Første niveau er fortolkningen af elevens virkelighed, og det andet niveau er hvordan det sammensættes i den kendte teori, hvilket også kan sammenholdes med de tidligere nævnte forholdsregler fra afsnit 4.2.1. Dette sker for at underbygge fortolkede udtalelse med kendt teori, for herigennem at styrke argumentationen [Kvaale & Brinkmann, 2012].

Når projektgruppen fortolker på interviewene, vil der være en forforståelse af interviewdeltagerne, og dette vil have en betydning for fortolkningsprocessen. Derfor har projektgruppen arbejdet hen imod at fralægge sig disse forforståelser, samt anderkende deres eksistens for at mindske indflydelsen af disse [Brown et al., 2013; Pahuus, 2007; Kvaale & Brinkmann, 2012].

4.3 Beskrivelse af deltagere

I undersøgelsen indgår 50 elever. Eleverne går alle i 2g i på Vesthimmerlands Gymnasium & HF. Eleverne har en alder mellem 16 og 19 år. Eleverne har inden undersøgelsens start godkendt at deltage i projektet, i henhold til etiske forholdsregler. Derfor er der inden undersøgelsesstart blevet udleveret en samtykkeerklæring, som beskrev for deltagerne, at projektgruppen ville være til stede i undervisningen i

otte lektioner, samt hvilken indflydelse undersøgelsen vil have på undervisningen. Eleverne var i deres ret til ikke at deltage i undersøgelsen. Samtidig skulle eleverne også godkende, at de ville lave målsætningspapirer til hver lektion og til slut evaluere på disse. Efter endt intervention skulle de også medvirke i et afsluttende interview. Var eleven var under 18 år skulle forældre/verge give deres samtykke i stedet. Denne samtykkeerklæring er vedlagt som bilag 9.1. Eleverne blev informeret og forsikret om, at de gennem hele undersøgelsen vil fremgå anonyme, og derfor vil elevernes navne være angivet med numre.

4.4 Empiriindsamlingsmetoder:

Til besvarelse af problemformuleringen, blev der indsamlet empiri ved hjælp af observation og interview af eleverne. Herudover blev der også blive afholdt et interview med underviserne, der anvendes som en "Expert udtalelse", da underviserne kan beskrive deltagernes udvikling gennem forløbet og de mulige ændringer der er opstået i elevernes adfærd m.m. [Kvale & Brinkmann, 2015].

4.4.1 Observation

Projektgruppen indtog rollen i undersøgelsen som "observerende deltager" [Brown et al., 2013]. Dette for at minimere påvirkningen af undersøgelsesfeltet. Dette kan ikke undgås, men her anvendes Giorgis fire trin [Giorgi & Giorgi, 2008], jf. afsnit 4.2.1., hvor projektgruppens for forståelse skal sættes uden for parentes [Brown et al., 2013]. Når denne metode vælges, skyldes det, at projektgruppen har fri lejlighed til at fortage iagttagelser og notater og samtidig har mulighed for passivt at observere eleverne, for her at se hvordan interventionen påvirker dem [Brown et al., 2013].

Noteoptegnelser blev anvendt til interviewdelen, som blev gennemført efter endt undervisningsforløb. Disse interview blev afholdt med deltagerne, hvor der blev stillet spørgsmål, der havde til formål at få elevernes egne forståelser og tanker frem.

4.4.2 Interview

Formålet med interviewet var at få et indblik i elevernes oplevelser samt deres virkelighedsforståelse jf. afsnit 4.2. Dermed tager projektgruppen udgangspunkt i én fortolkning af elevernes virkelighed, i henhold til den fænomenologisk-hermanetiske tilgang [Darmer, 2005; Jacobsen et al., 2010; Brown et al., 2013]. Udover elevinterview blev der også foretaget interview af underviserene. Dette blev udført, for at belyse deres oplevelser og opfattelser af interventionen. De kender eleverne og ved hvordan de normalt reagerer, og derfor vil de indgå, som ekspert der vidner om en eventuelt ændret adfærd hos eleverne [Kvaale & Brinkmann, 2012]. Interviewene vil være projektets primære empiri, og vil danne baggrund for analysen og diskussionen i projektet.

Udvælgelsen af elever til interviewene, blev udvalgt på baggrund af underviserens opdeling af de to klasser, der var inddelt på seks hold i tre kompetenceniveauer. Dermed har projektgruppen ikke haft indflydelse på udvælgelsen, men fulgt den niveauopdeling der blev foretaget af underviserene. Dette betyder, at der interviewes elever fra alle kompetenceniveauer i forhold til det pågældende forløb.

Til interviewguiden laves der en række tematiske forskningsspørgsmål jf. bilag 9.7, og disse bliver derefter omformuleret til de færdige interviewspørgsmål, i almindeligt hverdagsprog, så interviewpersonen kan deltage i samtalen på lige fod med interviewer. Alle forskningsspørgsmål og selve interviewguiden findes i bilag 9.7.

4.5 Analyse- og databehandlingsmetoder

Til at analysere de indsamlede data blev der foretaget en kodning af resultaterne. Med dette menes der, at anvendt Giorgi & Giorgis fire forholdsregler blev anvendt [Giorgi & Giorgi, 2008; Brown et al., 2013]. Herudover blev der taget højde for projektets anvendelse af den hermeneutiske tilgang, som er beskrevet i afsnit 4.2.2. Til analysen er der lavet en videnskodning, som har til formål at opretholde den fænomenologiske tilgang til resultaterne. Dermed søger projektet, at danne temaer ud fra empirien, som vil have til formål at belyse de resultater, som kan medvirke til besvarelsen af problemformuleringen og de dertilhørende arbejdsspørgsmål. Herudover vil der også være emner, som ikke direkte svarer på problemformuleringen, disse resultater bliver behandlet i perspektivering jf. Afsnit 7.0.

4.5.1 Temaer

Igennem kodningen af interviewene fandt projektgruppen frem til 73 kodninger, som igennem Giorgi og Giorgis fire trin [Giorgi & Giorgi, 2008] blev lavet til fem hovedtemaer samt tre undertemaer, som direkte relaterer til besvarelsen af problemformuleringen. Ud fra empirien, er følgende temaer fastsat ud fra interviewene i henhold til problemformuleringen og arbejdsspørgsmålene.

Primære temaer og deres undertemaer, samt tilhørende antal kodninger, som fremgår i parentes:

- Større forståelse for forløbets formål og relevans. (18)
 - Øget struktur i undervisningen.(8)
- Forskellige tidspunkter for refleksion.(6)
- Fokus fra resultatmål mod procesmål. (6)
 - Flere succesoplevelser.(8)
- Øget selvbestemmelse. (6)
- Udarbejdelse af målsætning.(9)
 - Hyppighed af målsætning.(12)

4.6 Metodekritik

Gennem arbejdet med problemformuleringen, har projektgruppen været opmærksom på den valgte metodes eventuelle svagheder, og derigennem mulige fejlkilder, som bør overvejes, når resultaterne præsenteres. Dette afsnit vil derfor skildre de udvalgte udfordringer.

4.6.1. Undervisningsforløbet

Det forløb som eleverne skulle igennem, under projektets intervention, var som tidligere nævnt et team-buildingforløb i volleyball. Dette har medført eleverne også skulle udarbejde målsætninger i sammenhæng med det holdarbejde, der var indlejret som en del af undervisningsforløbet, udover de individuelle målsætninger, som var en del af projektets intervention. Dermed har eleverne ikke kun udarbejdet individuelle målsætning, som er led i projektet intervention, men også målsætninger, som led i en anden opgavebeskrivelse sidestående med interventionen. Dette har ud fra projektets interviews vist sig, at eleverne har anskuet målsætningerne som værende ens og tilhørende samme opgave. Dermed har det haft indflydelse, at eleverne har gennemgået team-buildingforløbet med holdmålsætninger, samtidigt med de har skullet lave individuelle målsætninger. Det betyder derfor også, at der bør vurderes om dette har haft en indflydelse ved undersøgelsens pålidelighed og gyldighed.

4.6.2. Målsætning

Eleverne havde i starten udfordringer ved at udarbejde deres målsætninger. Det var tydeligt gennem deres målsætningspapirer, at de målsætninger eleverne udarbejdede sjældent var fyldestgørende. Projektgruppen havde inden start på forløbet givet en introduktion til SMART-modellen [Dorran, 1981], som eleverne kunne bruge som værktøj til udarbejdelse af målsætninger. Om eleverne har anvendt modellen kan projektgruppen ikke konkludere, men igennem interventionsperioden har elevernes målsætning steget i kvalitet, i henhold til SMART-modellen, ud fra projektgruppens vurdering. Hertil havde eleverne, som en del af deres forløb også en teoretisk undervisning, som omhandlede motivationsteori og målsætning. Dette betød dog ikke at elevernes målsætning på noget tidspunkt opfyldte SMART-modellens kriterier til fulde, til trods for elevernes forbedring i kvaliteten af mål. Projektgruppen stiller sig derfor spørgende til, om eleverne har fået det maksimale ud af interventionen, da de ikke har kunnet stille mål, som vil kunne udfordre og forbedre dem på bedst mulig vis. Dette kan også underbygges af en undersøgelse foretaget af Baghurst et al. (2015), som har undersøgt målsætnings indvirke på elever [Baghurst et al., 2015]. Denne undersøgelse konkluderede blandt andet, at hvis målsætning ikke bliver udført korrekt, kan det have en modsatrettet effekt i forhold til motivation og fysisk aktivitet indenfor den givne opgave [Ibid]. Da nogle elever udtalte at de fandt selve målsætningen værende repetitiv i længden og de til sidst i interventionsperioden ikke længere lavede mål som var fyldestgørende:

"... Men ikke sådan at det er hver gang (udførelse af målsætning) fordi – Elev 2: man går død i det - Elev 3: Ja! - Elev 2: ja så tager man det ikke seriøst til sidst - Elev 4: ja sådan var det i hvert fald for mig, de sidste 3 gange." [Elev 2, 3 & 4, Bilag 9.3]

Hermed kan det diskuteres om en større indsigt i god målsætning måske derigennem kunne være en fordel for elevernes tilgang og vedholdenhed, eller om disse udtalelser måske kunne skyldes andre ting såsom koncentrationen for den pågældende undervisning eller den korte undervisningstid. Dog skal det medtages, at denne undersøgelse ikke omhandler elevernes kompetencer i at sætte målsætninger, men derimod den refleksion målsætningen muligvis frembringer, hvorfor det kun i mindre grad påvirker projektets pålidelighed.

4.6.3. Undervisningstid

Eleverne havde to idrætstimer om ugen i interventionsperioden, som var enkeltlektioner på 60 min. Derfor havde eleverne ofte problemer med at modtage undervisningens rammer fra underviser og dertil få udarbejdet en målsætning og fokuspunkter dertil, samt i slutningen af timen evaluere, på de 60 minutter eleverne havde til rådighed pr. undervisning. De fleste af eleverne har igennem interview givet udtryk for at de ikke har kunnet opnå deres mål fordi undervisningen var for kort. Dette kan fx ses i følgende udsagn:

Det er også træls at bruge tid på at skrive et langt mål, når man alligevel ikke har tiden til at kunne gennemføre det, hvis I forstår? [Elev 2, bilag 9.3]

Hertil kan det af projektgruppen udledes, at målsætning og evaluering har været udfordrende for eleverne, i forhold til den tilgængelige mængde tid, som en undervisning varer på det pågældende gymnasie. Derfor bør overvejes hvorvidt om målsætning bør anvendes anderledes eller over længere tid frem for den valgte metode i dette projekt. Dette vil blive diskuteret i projektets analyse og diskussion jf. afsnit 5.5.

5.0 Analyse og diskussion

Analyse- og diskussionsafsnittet er bygget op omkring de temaer som tidligere blev fundet ud fra kodningen af projektets primære empiri. Derfor vil de følgende temaer blive skildret og beskrevet gennem elevernes udtalelser, hvorefter projektgruppen vil tolke og diskutere på resultaterne. Ydermere vil der her blive inddraget studier med det formål at underbygge, teoretisere samt sætte resultaterne i et større videnskabeligt perspektiv.

5.1 Større forståelse for formål og relevans.

Igennem forløbet har eleverne givet udtryk for, at forståelsen af idrætsfagets fagdidaktiske mål, var et nyt aspekt for dem. Eleverne var vant til idræt "bare" var et fag hvor der blevet dyrket motion og spillet spil. Dette til trods for eleverne ved de skal have karakterer i idræt, og derfor kan det antages at eleverne ved de bliver bedømt for deres indsats og kompetencer. En elev udtaler således:

"Så nu er det ikke bare man skal ud og have idræt igen, men at der nu er en mening med det man laver." [Elev 2, Bilag 9.3]

Her indikerer eleven, at der også er et fagligt udbytte, udover bevægeligheden i idræt, som ikke har været klart for vedkommende inden forløbet med skriftelig målsætning. Derfor tolker projektgruppen, at eleven har reflekteret over læringsudbyttet i idræt og dette er muligvis sket, som følge af den skriftelige målsætning. Dette blev også observeret af lærerne og her vagte det også underen, da de udformer alle undervisningsforløb med baggrund i en række læringsmål og herudfra vurderer eleverne. Den underen som lærerne udtrykker ses i følgende citat:

"Der har hos eleverne været en større bevidsthed omkring selve forløbet og forløbets indhold, samt hvad det er vi som lærere forventer af dem... og forløbet med målsætning har været med til at gøre dem bevidste om; At jeg skal lære at lave et korrekt fingerslag samt spille bolden rundt 3 gange." [Underviser 1, Bilag 9.6]

Igennem forløbet har den skriftelige målsætning medvirket til, at eleverne sandsynligvis har reflekteret over fagets læringsmål. Her bliver det tydeliggjort for eleverne, at idræt ikke blot er et fag hvor bevægelse er i centrum, men hvor der også er læring og en række mål som eleverne skal arbejde mod at opfylde.

Elevernes grundopfattelse af hvad idræt i STX er for et fag, samt i hvilken grad det er anderledes, end det er eleverne har arbejdet med i folkeskolen, kommer til udtryk i følgende citat:

"Til at starte med tænkte jeg bare ligesom i folkeskolen, at det bare var noget man gjorde og man egentlig bare fik rørt sig lidt, men nu efter man har fået målsætning på, tænker man mere på det tekniske og det at forbedre sig, i stedet for bare at slå til den." [Elev 1, Bilag 9.3]

Projektgruppen tolker derfor at eleven har her reflekteret over fagets formål hvortil at der kan relateres til Van Mannens praktiske refleksion [Van Mannen, 1977] og Wackerhausens 2. Ordens refleksion [Wackerhausen, 2009]. Denne udvikling er, som eleven selv udtaler, grundet den skriftelige målsætning, og har tilført eleven nye holdninger til selve anvendelsen af faget. Denne øgede relevans for deltagelse, er samtidigt også et af de punkter EVA efterlyser i deres rapport fra 2015. Dermed kan det også tolkes, at målsætningen i denne elevs tilfælde, har haft en effekt, da idrætsfaget er blevet anskuet på en ny facon.

Denne relevans er gået op for flere elever og det faktum at idræt, som alle andre gymnasiefag, er et fag med et konkret læringsindhold. Dette ses her:

”Det giver mere mening at lave idræt, når der ligesom er noget baggrund for det, i stedet det bare er noget fjas, hvor man bare spiller hyggevolley”. [Elev 6, Bilag 9.4].

Derfor har den skriftlige målsætning i denne intervention medvirket til, at eleverne har reflekteret over fagets læringsmål. Disse læringsmål er også tidligere blevet nævnt gennem EVA 2013, som værende vigtige elementer i en god undervisning. Hertil betyder det, i forhold til EVAs forskrifter, at eleverne bør være informerede og afklarede med undervisningens mål. Det kan ses ud fra elevernes udtalelser, at dette tidligere ikke har været tilfældet. Dertil kan det udledes, at dette vigtige element har manglet i undervisningen. Men efter anvendelse af målsætning, er der skabt fokus på disse undervisningsmål. Hermed har eleverne forståelse for på hvilket grundlag deres karakterer gives. I det der for eleverne er opstået en erkendelse af, at idræt har en række læringsmål, er det derfor relevant, at se på hvilken betydning det har for eleverne. Idet eleverne opnår forståelse for deres læringsmål kan dette medvirke til en øget følelse af kompetence [Deci & Ryan, 2000], da de hermed kan se hvilke kompetencer de skal besidde for at opnå læringsmålene. Det er gennem studier vist at ved at opfylde de basale psykologiske behov, har en indirekte virkning på deres lærings-outcome [Standage et al., 2005]. Når disse behov bliver påvirket, har dette en effekt på elevernes engagement samt deres motivation og det er denne påvirkning, der har været til stede hos eleverne. Refleksionen ses, idet eleverne står over for en ny situation, i dette studies tilfælde volleyball og teknikken i spillet, og her skal der foretages en række valg for at løse problemet [Wackerhausen, 2009]. Dette vil oftest være nødvendigt for novicer, da de ikke har en lang erfaringsrække at kunne tage deres beslutning ud fra [Dreyfus & Dreyfus, 1986; Wackerhausen, 2009]. Her har skriftelig målsætning været den nye påvirkning og refleksionen har medført forståelsen af læringsmålene hvorfor eleverne har kunnet fokusere på dem da det er ud fra de opsatte læringsmål eleverne bliver evalueret.

I det ovenstående er der vist flere eksempler på elever der har givet udtryk for en ny forståelse af idræt-C på STX. Projektgruppen har tolket deres udtalelser, som en øget forståelse hos eleverne for fagets relevans og formål. Hvilket betyder, at målsætning har resulteret i, delvist opnåelse af EVAs forskrifter, omhandlende elevernes forståelse af relevansen for faget. Dette tolkes at have medført mere aktiv deltagelse i idrætsundervisningen. Refleksionerne der er har fåregået hos elever er oftest sket ved 1. ordens refleksion, hvis der ses på de refleksioner, som sker på baggrund af selve spillet volleyball, men eleverne har derimod foretaget 2. Ordens refleksioner i forhold til fagets relevans og indhold. Som det ses i udtalelsen fra elev 1, så har der været en 2. Ordens refleksion [Wackerhausen, 2009] omhandlede elevens aktive deltagelse i idrætsfaget. Her har eleven opnået en forståelse for, at kompetencerne i den enkelte sportsgren skal forbedres igennem den træning der fåregår i undervisningen. Samtidig har eleverne opnået forståelse for fagets formål, og dette findes af projekgruppen interessant da der i andre studier ikke i samme grad har kunne frembringes praktisk refleksion [Curtner-smith & Sofo, 2004]. Derfor er det interessant at foretage yderligere studie om den skriftelige målsætning, har medvirket til denne øgede praktiske refleksion ifølge Van Mannen eller 2. Ordens refleksion ifølge Wackerhausen [Van Mannen, 1977; Wackerhausen, 2009].

5.1.1 Øget struktur i undervisningen.

Det er i det ovenstående blevet beskrevet hvordan eleverne har opnået en forståelse for de undervisningsmål der er fokus på i idræt, og hermed det øgede overblik over evalueringsgrundlaget. Dette har samtidig medvirket til en øget struktur i undervisningen, og dette bliver kommenteret af både elever og undervisere. Her et par eksempler på denne udvikling:

"Så nu bliver man mere fokuseret på at lave én ting, hvor det før i tiden var; så dansede vi lige i en halv time og så spiller vi lige et spil floorball eller sådan noget. Det får man ikke rigtig noget ud af" [Elev 3, bilag 9.4].

Dette underbygges af underviseren:

"For os som lærere har det også været sundt for vi har været nødt til at være helt sikre på hvad er det lige vi vil lære eleverne. Derfor har det været en øvelse for at opstille en plan inden" [Underviser 1, Bilag 9.6].

Dette tolkes, som et udtryk for, at eleverne har fået større forståelse og overblik over idrætsfagets funktion. Det kan hertil tolkes, at den skriftlige målsætning herved bliver opfattet, som værende et redskab, der for eleverne gør undervisningen mere målrettet og derigennem betyder, at de bedre holder fokus på deres individuelle opgaver gennem mere struktur. Hvilket også kan ses gennem dette citat:

"Det er blevet mere struktureret, med at man har et mål" [Elev 6, Bilag 9.4].

Dette kan også relateres til Guans beskrivelse af målsætning, som værende et strukturerende værktøj, hvis målsætningen anvendes korrekt [Guan et al., 2006]. Hertil kan det udledes at dette projekt kan drage sammenligninger med disse resultater og dertil konkludere dette ud fra elevernes udtalelser samt undervisers ekspertvurdering.

Den funktion målsætningen har haft for eleverne kan ifølge projektgruppens tolkning, bakkes op af flere tidligere studier. Her er det vist at målsætningen medvirker til at fastholde fokus på hovedopgaven, og fjerne fokus fra irrelevante elementer i forhold til elevens målsætning [Baghurst et al., 2015]. Her er det vist at elever med specifikke læringsmål, havde en øget opmærksomhed samt et højere læringsudbytte [ibid]. Samtidig med den øgede læring havde eleverne i den nævnte undersøgelse også højere kognitiv aktivitet [ibid]. Dette tolkes af projektgruppen, som værende sammenligneligt med de udtalelser eleverne har givet udtryk for i det ovenstående citater, hvor strukturen samt forståelsen og relevansen, har medvirket til højere kognitiv aktivitet, set i form af en øget refleksion.

En elev udtaler således:

"Man havde det lige i baghovedet, for nu havde man skrevet det ned på papir, så nu kunne man ikke bare sige: Argghhh, jeg tager lige en slapper i den her time. Du skulle ligesom opfylde det her mål. Så du havde ligesom ikke noget og så sige; Ej lige nu slapper jeg bare sådan lidt af, for du havde jo skrevet det sort på hvidt, at nu skulle du opfylde det her mål, eller det ville du i hvert fald gerne." [Elev 6, Bilag 9.3]

Her tolker speciale gruppen, igennem elevens udtalelser, at der forekommer en aktiv anvendelse af målsætningen til at opretholde fokus på sin træning. Samtidig brugte eleven målsætningen som en

motivation i arbejdet, da eleven ønskede at opnå sin målsætning. Dette kan også relateres til andre studier, som siger; at målsætning kan have en indflydelse gennem vedholdenhed og motivation for selve opgaven [Audia et al., 2000]. Dette citat kan også relateres til vigtigheden i skriftliggørelsen af målsætning, da det igennem elevens udtalelse betyder, at opgaven fremstår som vigtig. Dette kan relateres til Hollenbeck, et al. 1989, som i deres undersøgelse understreger vigtigheden af kunne fremvise målsætningen, enten ved hjælp af præsentation eller fx skriftlighed [Hollenbeck, et al. 1989].

Udover at ændre på elevernes opfattelse af struktur i idrætsundervisningen, har interventionen også påvirket undervisernes tilgang til de didaktiske overvejelser. Dette kan også relateres til en undersøgelse af Keay (2006) der har arbejdet med refleksion inden for undervisning af undervisere [Keay,2006]. Denne undersøgelse viste, at nyuddannede lærere ofte vil have større fokus på den refleksive del af de didaktiske overvejelser når de som nyuddannede finder arbejde. Men når de samarbejder med lærere med mere erfaring vil disse undervisere hæmme den refleksion og arbejde de yngre lærere imod en mindre grad af refleksion i de didaktiske overvejelser. Ud fra denne undersøgelse, kan det derfor antages, at der er en tendens der peger imod at garvede undervisere ofte har tilrettelagt deres didaktiske udgangspunkt gennem deres tidligere erfaring, og derfor ofte holder sig i deres tilvante didaktiske rammer. Følgende udtalelse af underviser 1 kan bruges til at illustrere, at en refleksion fra underviser side har været nødvendig:

"...Det har været udfordrende for mig i forhold til planlægningen og hvis jeg ikke kan forklare det fra timens start, så har der nok være for meget på programmet. Jeg fandt ud af at vi ikke både kan prøve det ene og det andet igennem en lektion..." [Underviser 1, Bilag 9.6].

Hvis dette sammenholdes med den undersøgelsen af Keay (2006), kan det diskuteres om en refleksionsskabende forstyrrelse, hvilket denne intervention har været for underviser, bør ses som værende vigtig, i forhold til at lave kritiske refleksioner over egen undervisning [Keay,2006]. Her kan det ses, at underviserene arbejder i en ny kontekst. Dette medfører, at underviserene befinder sig i en ustabil situation hvilket medfører en øget refleksion, som i dette tilfælde befinder sig i det fjerde element af refleksion, hvor man reflekterer *indenfor noget*, som i denne kontekst er det det idrætsdidaktiske [Wackerhausen, 2009]. Derfor sker der en udvikling hos underviserene, da de ikke er vant til denne form for undervisning, hvilket også har medført at den ene underviser gav udtryk for at fortsætte anvendelsen af flere af de implementerede elementer fra den gennemførte intervention. Dette ses i det følgende citat:

"Jeg synes jeg har fået meget ud af det, så i de forløb hvor jeg arbejde med refleksion, vil jeg bruge jeres materiale, især omkring teambuilding og her have fokus på den "personlige målsætning" og så muligvis medtage SMART-modellen også." [Underviser 1, Bilag 9.6]

I det ovenstående er det vist hvordan refleksion har en indvirkning på eleverne i form af en større forståelse for idrætsfagets fagdidaktiske mål samt relevansen af de enkelte dele i undervisningen. Samtidig tyder det på at den skriftlige målsætning i undervisningen har medvirket til en, for eleverne, følelse af mere struktur i undervisningen, hvilket har medvirket til en synliggørelse af undervisningsmålene. Denne følelse af øget struktur i undervisningen, har også været tilstede for underviserne, som også har reflekteret over læringsmålene i de enkelte undervisningstimer.

Dermed kan der i de ovenstående afsnit svares delvist på projektets problemformulering, samt arbejdsspørgsmål. Da projektgruppen, på baggrund af ovenstående resultater, kan vise hvordan skriftlig målsætning påvirker elevernes refleksion, samt hvordan eleverne oplever skriftlighed i undervisningen.

5.2 Forskellige tidspunkter for refleksion over målsætningen.

I løbet af interventionen har projektgruppen set forskellige tilgange, hvorpå der blev arbejdet med målsætningen. Elever arbejdede løbende med deres målsætning, hvilket kom til udtryk da eleverne af egen kraft differerede sværhedsgraden i øvelserne for at sikre progressionen i den givne øvelse. Andre elever gjorde ikke dette, og dette blev tolket som der blot blev arbejdet med den øvelse som underviseren forklarede, hvor de herefter evaluerede på deres målsætning. En elev udtalte:

“Ja, når man har skrevet sit mål, så ligger man det til side og så går vi hen og spiller. Når man så skal evaluere, så kom jeg til at tænke på om jeg overhovedet opnåede mit mål. Hvad har jeg lavet i timen og nåede jeg det jeg gerne ville?” [Elev 6, Bilag 9.5].

Her kan det siges, at eleven ikke har anvendt målsætningen aktivt i undervisningen og elever giver hermed ikke udtryk for at der har været in-action refleksion til stede [Schön, 1983]. Her ses det at eleven ikke umiddelbart anvender 2. Ordens refleksion i løbet af i timen, da der ikke bliver reflekteret ud fra den valgte målsætning undervejs, hvilket tolkes, da eleven ikke anvendte målsætningen aktivt i timen, men først reflekterede over dagens arbejde efter endt time i forbindelse med evalueringen af den personlige målsætning. Den refleksion der opstår i evalueringen, er sammenlignelig med en on-action refleksion [ibid]. En mellemting mellem det ovenstående citater ses i det følgende:

“Det rammer én en gang imellem, nå ja, jeg ville også gerne være bedre til slagene den her gang. Men det er mest til sidst jeg kommer i tanke om, hvad jeg har opnået i timen.” [Elev 5, Bilag 9.5]

Her sker det engang imellem i timen at eleven bruger sin målsætning, men ikke i et fast system. Derfor kan projektgruppen ikke sige, på hvilket tidspunkt i timen eleverne typisk anvender deres målsætninger og aktivt reflekterer herover. Hvornår der er en refleksiv aktivitet i timen, kan ikke fastslås, men refleksionen efter timen forgik i mere eller mindre grad hos alle deltagende elever. Eleverne er nye i praksissen, at lave målsætninger, samt anvende denne i refleksionen. Den refleksion der var til stede, var minimum det som kan kaldes ”hverdags refleksion” eller som det kaldes på engelsk ”reflection as usual”. Denne type refleksion viser sig også ved at den ikke skaber transformerende læring, men i højere grad er en bekræftelse i det allerede kendte [Wakerhausen, 2009]. Som det nævnes i det ovenstående afsnit, kan det ikke med sikkerhed siges hvornår eleverne fortager refleksionen, hvilket derfor også betyder, at det ikke kan konkluderes om eleverne reflekterer ”in action” eller ”on action” [Schön, 1983; Anderson et al., 2004].

Dette er hermed en del af svaret på projektets problemformulering. Dette kan også sidestilles med Zhu 2011, der også har konkluderet at det ikke kan siges med sikkerhed, om der er tale om in-action eller on-action, da refleksionen omkring tidligere handlinger vil blive en on-action refleksion omkring en in-action refleksion der tidligere er lavet [Zhu, 2011]. Dette vanskeliggør derfor forklaringen af denne problemstilling.

Dette tema kræver derfor yderligere forskning for at kunne udtale sig om hvornår elever anvender refleksionen i undervisningen.

5.3 Fokus fra resultatmål mod procesmål

Målsætningen i undervisningen har for eleverne betydet, at der er en ændring af deres fokus i timen. De har før interventionen, ifølge underviserne, ikke arbejdet med målsætning og eleverne har hovedsagligt haft fokus på resultatmål. De har vurderet timen ud fra koden tab/vind, altså et resultatmål [Kingston & Hardy, 1997]. Samtidig har de fleste elever ikke været bevidste om, at de i idræt bliver evalueret med karakter, som de gør i alle andre fag, til trods for de allerede har modtaget karakterer for deres indsats i idræt det forrige skoleår. Derfor kom det for eleverne, som en overraskelse, at der var en række læringsmål de skulle opfylde. Disse mål blev tydeliggjort igennem deres refleksion om deres målsætninger, og herigennem har eleverne også et markant øget fokus på procesmål. Dette ses blandt andet i følgende citat:

“Hvis nu der ikke havde været målsætninger, så havde målet bare været at vinde. Hvor her, der er det måske lige så meget, at man ikke behøver at vinde, men lige så meget at have udviklet sig, lige så meget at have fået noget ud af spillet” [Elev 3, Bilag 9.3].

Eleven er her bevidst om, at idræt ikke nu blot er et kropsligt fag, men der er nogle læringselementer der arbejdes imod at opnå. Som nævnt er “koden” for undervisningen ændret fra tab/vind mod selve processen. Herved kommer der flere muligheder for succes og samtidig ser eleverne selv deres udvikling, hvor de får indblik i de læringsmål, hvorpå de bliver vurderet. Dette tolkes af projektgruppen, som havende en motiverende effekt på eleverne hvilket også kan sammenlignes med studiet af Bandura (1997), som beskriver vigtigheden i, at eleverne ser vigtighed i deres målsætning og ser målene som relevante i forhold til egen udvikling og at de hertil finder målet som værende opnåeligt samt realistisk [Bandura, 1997]. En undersøgelse af Standage et al. 2007 har beskrevet, at elever som anvender procesmål, frem for resultatmål, vil føle mindre pres og igennem arbejdet med at udvikle sig selv, frem for at skabe en tab/vind situation, skaber mere motivation igennem opgaveløsningen sammenlignet med konkurrencesituationen [Standage et al., 2007]. Tillige beskriver Baghurst et al. Målsætnings fordele gennem følgende citat:

“There is ample evidence to suggest that the combination of outcome, performance, and process through a multiple goal-setting strategy elicits the best performance.” [Baghurst et al., 2015, s 28].

I forlængelse af dette, udtaler underviseren:

“Jeg tror dét, at de lige pludselig selv skal forholde sig til, at der i det her forløb er nogle tekniske elementer de skal lære. Hvor der før har været elever, der har sagt: “At det kan jeg ikke finde ud af”, “Jeg kan aldrig ramme bolden”, det har måske været en god motivation, så det har gjort det nemmere for os, at komme igennem med vores undervisning og de er blevet bevidst om, at det kræver nogle skridt på vejen, for at man kan lære at spille. Man kan sige de er blevet mere åbne og seriøse omkring spiløvelserne, som det gik til med fin indstilling. Men det har de gjort med alt vi har lavet i år.” [Underviser1, bilag 9.6].

Hertil siger underviser, at eleverne har nydt godt af ændringen fra helheden til delelementet og derfor igennem denne ændring, har ændret arbejdsgangen og haft mere motivation for opgaven. Undervisers syn på interventionen kan også ses i følgende citat fra en af eleverne:

”Men at vinde det er jo også meget generelt. Det er jo ikke specifikt. Specifikt er jo når vi har hver vores mål her, nogle små ting der gør at man får succesoplevelser kan man sige. Så det er lidt mere specielt at få sådan en ”UHHH jeg fik den over” agtige oplevelse.” [Elev 2, Bilag 9.3].

Denne udtalelse tolkes som, at en specifik målsætning er vigtig for eleven, fordi det har anskueliggjort opgaven. Dette har derved medført succesoplevelser. Denne nødvendighed for specifikke mål beskrives også af Bandura & Cervone, 1983 som havende en positiv effekt på eleverne samt det specifikke mål vil have en tendens til at vedholde eleven i opgaveløsningen [Bandura & Cervone, 1983]. Når der skal udarbejdes et specifikt mål, kræver det også en refleksion fra eleven om, hvad målet bør indeholde, hvilket eleven vil skulle forholde sig til, gennem tidligere erfaring [Wackerhausen, 2009].

Dermed er det vist i det ovenstående afsnit, at ved brug af skriftelig målsætning har eleverne reflekteret over hvilke mål der, for dem, har været mest anvendelige. Dette har skabt en klar overvægt af procesmål ifølge elevernes udtalelser. Disse har medført at eleverne har arbejdet mere koncentreret, end de normalt ville, som tolkes at have resulteret i en øget motivation og self-efficacy [Standage et al., 2007; Bandura, 1997].

5.3.1 Flere succesoplevelser

I forlængelse af det ovenstående afsnit, hvor eleverne ændrede deres mål for undervisningen fra resultatmål omkring sejr til procesmål om at udvikle sig teknisk, fik eleverne efter egne udsagn flere succesoplevelser. Dette kan skyldes, at læringsmålene blev tydeligere i undervisningen, da de før kun havde at tabe eller vinde, nu også kunne opnå succes, ved at arbejde med deres eget mål, som typisk var et procesmål. Dermed kunne eleverne tabe en kamp, men samtidig opnå deres mål og herved stadig få en succesoplevelse i undervisningen. Dette tolkes ud fra følgende citat:

” Der har været mere succes, i forhold til, at førhen, så var succeskriteriet at vinde, hvor nu er succeskriteriet er, at opnå målene man har sat. Så personligt for mig har det fx været at blive bedre til at lave baggerslag så når jeg kan gennemføre det, er jeg egentlig ligeglad med om vi vinder eller taber fordi jeg har stadig sørget for at det mål jeg har sat for mig selv er opnået, og det er et succeskriterie for mig, og det tror jeg også det har været for holdet når vi sørger for, at det vi har sat os for som hold bliver gennemført. Så det er lige så meget en sejr, som hvis vi vandt kampen.” [Elev 3, Bilag 9.3].

En anden elev underbygger yderligere projektgruppens tolkning:

” Ja og det er måske også nogle nemmere mål at opnå end at vinde så der er større chance for at få en succesoplevelse” [Elev 7, Bilag 9.3].

Ydermere udtaler underviseren:

“Ja det synes jeg, her især de svageste elever, bare glæden og smilene og det at eleverne har haft det sjovt. Eleverne har løftet sig og åbnet sig og er mere naturlige i undervisningen” [Underviser 2, Bilag 9.6].

Målsætningen har derfor muligvis hjulpet eleverne, til at kunne opnå succes ved flere målsætningstyper samtidigt. Det individuelle personlige mål, som er vigtigt for den enkelte elev medvirker til elevens udvikling, samt målet at vinde i spillet, som alle eleverne nævner.

“Når det går op for én man kan nogle ting så indser man at man ikke er total elendig.” [Elev 4, Bilag 9.5].

Succesoplevelse kan ydermere opnås for den enkelte elev uden at vinde en kamp. Dette havde betydning for elever som efter eget udsagn, ikke er på samme kompetenceniveau som gennemsnittet. Det tolkes derfor at elever med lavere kompetence i idræt, får en anden måde hvorpå der kan opnås succes. Dette kan derfor muligvis medvirke til at de idrætsfremmede elever får flere succesoplevelser, da de selv sætter målsætningen og på denne måde laver den personlig realistisk, som også var en del af retningslinjerne for den målsætning som eleverne skulle sætte, jf. Bilag 9.2.

De ovenstående tolkninger, understøttes af den tidligere nævnte undersøgelse Standage et al. 2007 [Standage et al., 2007]. Dette studie konkluderer, at idrætsundervisere skal arbejde imod at skabe et miljø, hvor elever sætter deres egne målsætninger og dermed også evalueres på baggrund af disse målsætninger [Ibid]. Dette skal medvirke til at mindske fokus på konkurrenceelementer, for herigennem søge at skabe flere kriterier for succes, ved brug af procesmål og samtidigt holde fokus på den enkeltes udvikling [Ibid].

Det er i ovenstående afsnit vist at en øget refleksion hos eleverne, muligvis har medvirket til at eleverne har flere succesoplevelser. Hermed er det en del af svaret til arbejdsspørgsmålet, omkring elevernes opfattelse af skriftlighed i undervisningen. Dette fokus har, for eleverne, medført et skift i deres målfokus hvor de før interventionen, arbejdede hovedsageligt resultatorienteret, hvor de ved brug af skriftelig målsætning havde fokus på deres proces.

5.4 Øget selvbestemmelse.

Flere elever giver udtryk for, at de havde en blandet følelse af selvbestemmelse i forbindelse med interventionen. Projektgruppen havde inden interventionen en forudantagelse på baggrund af undersøgelser [Baghurst et al., 2015; Standage et al., 2007], at eleverne ville opleve mere selvbestemmelse, da der selv kunne bestemme deres egne mål og fokuspunkter. Vigtigheden af selvbestemmelse gennem målsætning beskrives i følgende citat:

“It is vital that instructors allow students to develop and set their own goals as opposed to assigning them, because this helps students to take personal ownership of their goals” [Baghurst et al., 2015, s 30].

Her beskriver Baghurst et al. Hvordan undervisere skal arbejde hen imod eleverne får mere selvbestemmelse i undervisningen. Resultatbehandlingen har vist, at det har været varierende hvilke elever der følte mere autonomi. Om det skyldes interventionen eller det team-buildingsforløb eleverne havde i

undervisningen, er svært at konkludere. Det er derfor relevant at forholde sig til målsætning som autonomiskabende værktøj, på baggrund af undersøgelsens resultater, sammenholdt med tidligere forskningsresultater. Flere elever gav udtryk for at de så målsætningen, som værende et brugbart værktøj til at skabe autonomi. Dette tolkes af projektgruppen ud fra følgende citat:

"Et eller andet sted ja, for så bestemmer man selv hvor man vil sætte energien i det man laver. Så bestemmer man selv i princippet. Så på den her måde får man mere indflydelse på hvad man godt kunne tænke sig at bruge sin energi på." [Elev 2, Bilag 9.5].

Hermed tolkes det, at målsætning skaber mulighed for, at udvælge hvad den enkelte person selv føler der er relevant i den givende undervisning. Hermed kan dette valg resultere i en større følelse af indflydelse på undervisningen. Dog kan det diskuteres hvorvidt, det i højere grad har været den frihed, som det induktive teambuildingsforløb der har været den udslagsgivende faktor, hvis der er opstået mere selvbestemmelse. Følgende citater fra to forskellige hold kan indikere, at det kan skyldes interventionen:

"Her i teambuildings-delen hvor vi arbejder i grupper, her har vi selv kunne bestemme hvad vi gerne ville øve, der har vi fået mere indflydelse, og det synes jeg er fedt." [Elev 1, Bilag 9.4].

Dermed kan det tolkes, at det for selvbestemmelse kan være en fordel, at give eleverne større frihed hvilket kunne gøres gennem flere induktive forløb, som indeholder gruppearbejde og mere ansvar til den enkelte elev. Nedenstående citat kan også underbygge at eleverne ser denne frihed og selvbestemmelse som værende positivt frem for en deduktiv undervisning:

"Vi snakker også sammen på teamet og på den måde føler man også at man får sagt noget selv, og så er det ikke bare læreren der siger: Gør det og det! Det at vi har haft ledere i teamet har også været godt." [Elev 3, Bilag 9.5]

En elev gav dog også udtryk for at selve friheden i forløbet har været godt men, når de samtidigt har haft frihed til at fokusere på deres egne mål, så har det været den største succes. Dette tolkes ud fra følgende citat:

"Altså jeg vil sige, at der stod jo at vi skulle lave den der træner og hjælpetræner og de skulle sørge for noget øvelsestrænings-noget... og jeg vil sige, at vi har snakket om det og det er ikke kun dem der har bestemt, men vi har snakket noget om det vi gerne ville forbedre os i (målsætning), og det har vi da helt klart fået lov til." [Elev 6, Bilag 9.3]

Det kan til derfor udledes, at et teambuildingsforløb, der arbejder meget med en induktiv tilgang, kan være fordelagtigt når der skal laves målsætning, da det muliggør en større mængde frihed, når eleverne skal vælge deres mål, sammenholdt med en deduktiv undervisning, hvor rammerne er fastlagt af underviser.

Flere elever har dog ikke kunnet føle nogen forskel fra deres normale undervisninger sammenlignet med interventionen og team-buildingsforløbet. Dette kan ses ud fra følgende citat:

"Altså, min fornemmelse var, at jeg ikke synes vi, sådan hvert individ, fik mere at skulle have sagt i forhold til undervisningen." [Elev 1, Bilag 9.3]

Dette udtales også i det følgende citat:

”For mig er det det samme, jeg synes ikke vi har fået mere at sige. Ud over man selv, inde i sig selv, kan sætte sig et mål.” [Elev 5, Bilag 9.4].

Dog udtaler eleven, at der blev reflekteret over det mål eleven havde sat sig. Hertil stiller projektgruppen sig spørgende til, om de elever der ikke har følt mere ejerskabsfølelse, måske ikke har aktivt haft følelsen af mere medbestemmelse, eller har været opmærksom på, at de som elever, kunne støbe egne mål og præge undervisningen. Projektgruppen har dog en antagelse om, at disse to elever muligvis har oplevet mere medbestemmelse end de giver udtryk for, uden de er klar over det. Det kan ikke udelukkes, at eleverne måske ikke er helt klar over hvad begrebet medbestemmelse præcist dækker over og de derigennem svarer, at de ikke har opfattet nogen ændring. Gennem projektgruppens observationer og tanker derom, er der en følelse af, at eleverne aktivt lavede deres mål og arbejde derefter. Dette kan også underbygges, hvis der ses på målsætningspapirerne for de to elever, som har udtalt de to citater, som ikke mener deres medbestemmelse er øget. Begge elever har fx i sidste observationsgang skrevet følgende på deres målsætningspapir:

Elevnummer	Dagens målsætning	Fokuspunkter	Evaluering
Elev 6 - hold 5	Få holdet til at fungere optimalt. Godt holdspil og gode overhåndsserve	Øve overhåndsserve og få godt holdspil	Ja, vi spillede godt sammen, men fik kun et par overhåndsserve
Elev 1 - hold 6	Træne tekniske færdigheder	Gennemfør øvelserne med den rette teknik	Øvelse med 3 berøringer - trænede denne teknik godt

Tabel 1: Uddrag fra Bilag B af elevernes målsætningspapirer

Denne form for tilgang til målsætning viser, at der bliver lavet målsætning og der bliver arbejdet aktivt med den gennem undervisningen, hvilket for disse to elever har været gennemgående i hele forløbet. Derfor tolker projektgruppen det, som paradoksalt hvis der ingen medbestemmelse har været igennem interventionen, for disse to elever.

Eleverne nævner ikke målsætning som værende det vigtigste i forhold til autonomi men nærmere at gruppearbejdet har været vigtigt. Hvilket ikke kan krediteres til interventionen. Dermed kan der ikke konkluderes, at den opståede autonomi skyldes målsætning, men det kan dog udledes, at eleverne opnåede mere autonomi gennem forløbet. Det kan derfor anbefales at foretage yderligere undersøgelser, hvor selvbestemmelsen isoleret set er genstand for undersøgelsen i forhold til målsætning.

5.5 Udarbejdelse af målsætning:

I undersøgelsen har eleverne udtrykt deres holdninger til deres generelle opfattelse af sværhedsgraden i målsætning. Der var flere citater, som direkte tegnede et billede af, at eleverne var udfordret ved at formulere noget de mente var fornuftigt. Specielt i starten af interventionen. Her vises et eksempel på dette:

”Jeg synes det var svært, og få det ned på papir hvad man skulle gøre, og hvordan man gerne ville gøre det bedre.” [Elev 4, Bilag 9.4].

Her tolker projektgruppen, at eleven muligvis havde de tanker omkring målsætningen, men manglede kompetence i at formulere dette skriftligt. Ydermere skulle eleverne forsøge at udforme deres målsætning i henhold til SMART-modellen, som for nogle elever kan have været en for stor udfordring [Dorran, 1981]. I

nedestående eksempel ses en målsætning udformet af en elev i interventionen, som ikke opfylder kriterierne i SMART-modellen:

Elevnummer	Dagens målsætning	Fokuspunkter	Evaluering
21	Forbedre slag	Slå med arme	Ja. Øvede slag med instruktion fra lærer

Tabel 2: Uddrag fra Bilag A af en elevs målsætningspapir

Det kan derfor tolkes, at der, som også tidligere blev diskuteret jf. afsnit 5.1.1, er en negativ påvirkning på målsætningen igennem mangel på kompetence for udfærdigelse af målsætning [Baghurst et al., 2015]. Det kan derfor også kan tolkes, at der ikke opstår 2. Ordens refleksion i den udvalgte målsætning [Wackerhausen, 2009]. Det kan derfor være en udfordring, at skabe 2. ordens refleksion hvis målsætningen ikke er af en tiltrækkelig kvalitet, der kan facilitere videre tanker gennem løsning og evaluering heraf.

Derfor kan det være relevant, at se på udviklingen i undervisningen hos eleverne, i forhold til deres kompetencer i at sætte målsætning. Da målsætningen i denne intervention er valgt som værktøj, er det fordelagtigt for eleverne, hvis de kan udforme relevante og opnåelige målsætninger, som de samtidigt kan opnå inden for lektionen. Er målsætningen af tilstrækkelig kvalitet, tolkes det af projektgruppens teoretiske ståpunkt, at eleverne vil have øget mulighed for refleksion og derigennem at skabe transformativ læring indenfor idrætsfaget [Boyd & Fales, 1983; Wackerhausen, 2009; Mezirow, 1990].

En af udfordringerne for eleverne i forhold til at udforme samt evaluere målsætningerne, var tiden de havde til rådighed. Det betød derfor at de udvalgte elevers undervisning varerede 60 min. Heraf skal de have fri 10 minutter tidligere til bad. Igennem interventionen vidste det sig hertil, at eleverne generelt også mødte for sent og undervisningen sjældent begyndte før 10 minutter inde i selve undervisningstiden. Dermed var der typisk kun 40 minutters effektiv tid at bruge til både målsætning, evaluering og undervisning. Denne tid er af flere elever blevet beskrevet, som problematisk i forhold til målsætningen. Hertil, det at sætte et realistisk mål, som de kan nå på 40 min, men også at nå de idrætsfaglige krav inden for den givne lektion. Dette kan også tolkes ud fra følgende citat:

"Altså de der sedler der, netop fordi vi kun har en time, og vi skal lave og det tager 10 minutter at klæde om, så synes jeg ikke rigtigt at man kan nå, at opnå det mål man gerne vil have, på de der 30 minutter vi rent faktisk spiller." [Elev 1, Bilag 9.3]

I forlængelse af dette udsagn:

"Det er også træls at bruge tid på at skrive et langt mål, når man alligevel ikke har tiden til at kunne gennemføre det..." [Elev 2, Bilag 9.3]

Det tolkes herigennem, at eleverne bliver frustrerede, når de bruger tid og kræfter på at udarbejde målsætning, hvis de derefter ikke har tid nok til at opnå den. Et studie af Murphy (1996) har vist, at udøvere ofte vil negligere målsætning, fordi de finder den for tidskrævende [Murphy, 1996], hvilket kan delvist relateres til de forgående tolkninger. Dog kan projektgruppen tolke, at det kan være svært for elever uden erfaring med målsætning, at opstille, udføre og evaluere på 50-60 minutter. Undersøgelsens resultater viser også, at eleverne oftere opnår 1. ordens refleksion end 2. ordens refleksion [Wackerhausen, 2009], hvilket ikke kan udelukkes, at skyldes den begrænsede tidsramme til målsætningen.

Igennem elevernes målsætningspapirer er der nedenfor skildret et af flere eksempler på målsætninger der ikke blev nået, hvilket muligvis kan skyldes mangel på tid til refleksion:

Elev nr.	Målsætning	Fokuspunkter	Evaluering
Elev 24:	At få en bedre forståelse for hvordan spillet fungerer	Arbejde koncentreret og spørge de erfarne spillere	Opnåede ikke målet fuldstændigt, på grund af for lidt tid

Tabel 3: Uddrag fra Bilag A af en elevs målsætningspapir

En udfordring for eleven i det ovenstående eksempel, har været at udforme et specifikt mål. Dette vurderer projektgruppen ud fra de kriterier eleverne fik opstillet, i henhold til SMART-modellen [Dorran, 1981]. Her har eleven ikke formået at gøre målet specifikt, samt målbarheden kan være svær at identificere. Sammenholdt med det tidligere nævnte med tidsmomentet kan belastningen derfor have været for stor, hvorfor det resulterede i et ikke opfyldt mål [Murphy, 1996; Gould, 2005]

Underviserne giver også udtryk for, at det tidsmæssige i forhold til enkelt-times-undervisninger kan være problematisk:

"For mig tager det for meget tid af undervisningen og jeg er mere praktisk anlagt og det er C-niveau vi har, men på B-niveau kunne det være en god ting."[Underviser 2, Bilag 9.6] -
"Problemet med dette forløb har været længden på lektionerne, som er 60 min, som gør det er for kort tid hvor man kan gøre det til hver time, det er for stressende."[Underviser 1, Bilag 9.6]

Det kan samlet set tolkes, ud fra både elevernes og underviserenes udtalelser, at det kan være udfordrende at udføre målsætning, i forbindelse med hver undervisningsgang. Dette kan have medvirket til en lavere grad af refleksion hos eleverne. Dette er der i studiet ikke fundet bevis eller modbevis for. Det er derfor relevant at overveje om målsætning over længere tid, kan være en mere anvendelig løsning, der muligvis kan imødekomme ovenstående problemstilling? Hermed er der i det ovenstående afsnit givet en delforklaring af arbejdsspørgsmålet omhandlende, elevens opfattelse af skriftlighed i undervisningen.

5.5.1 Hyppighed af målsætning

Da eleverne generelt udtrykker, at lektionslængden er problematisk, blev eleverne derfor spurgt om deres syn på målsætning over længere perioder, såsom på ugentlig basis eller som et par gange i et undervisningsforløb, til hvilket de svarede:

"... Men ikke sådan at det er hver gang (udførelse af målsætning) fordi - "Man går død i det" - "Ja!" - "Ja, så tager man det ikke seriøst til sidst" - "Ja sådan var det i hvert fald for mig, de sidste 3 gange." [Elev 2,3,4; Bilag 9.3]

Underviser havde også bemærket, at eleverne til sidst i forløbet manglede motivation for målsætning, og sagde dertil:

"... Jeg vil nok skyde det til at være overkill af hvad jeg kunne fornemme på eleverne. De synes der var for meget skriftligt arbejde. Det er bare min fornemmelse." [Underviser 1, Bilag 9.6]

Ud fra disse udtalelser kan det derfor tolkes, at man bør overveje om det er realistisk for eleverne at bibeholde motivationen for udarbejdelse af målsætning, hvis målsætning skal udføres i hver lektion?

Målsætningen, som blev lavet i den første uge af interventionen, var lavet som målsætning over to lektioner, da der fra projektgruppens vurdering var brug for en kort introduktionsperiode til skriftelig målsætning. Hermed kan det tolkes, at eleverne til dels har haft et sammenligningsgrundlag af hyppigheden af målsætning i undervisningen. Det kan dertil diskuteres hvorvidt eleverne selv var opmærksomme over at de havde oplevet målsætning over to lektioner.

Den generelle holdning blandt eleverne var, at målsætningen der skulle laves til hver undervisningsgang, var en for stor mængde. Herunder vises endnu et eksempel på denne holdning:

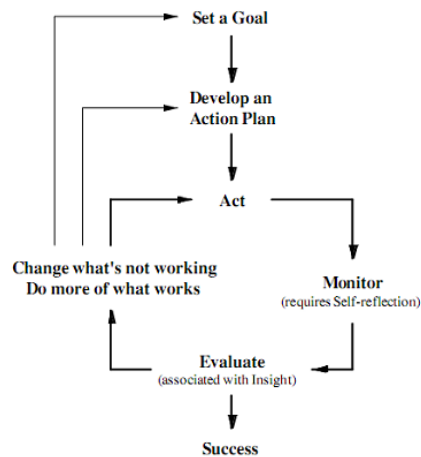
"Jeg kunne bedre lide, hvis der var flere gange til at opfylde sit mål, for så kunne man også lave sit mål lidt større. Det er rart man har et mål over flere gange, for eller bliver det lidt de samme mål man skriver ned hver gang. For hvis det alligevel er det samme mål, kunne man lige så godt bare have et man arbejdede med over flere gange." [Elev 6, Bilag 9.5]

Derfor tolker projektgruppen, at eleverne er af den holdning at målsætningen skal laves over flere gange, da dette kunne reducere mængden af skrifteligt arbejde i den enkelte time, samt medvirke til de, efter elevernes udsagn, har bedre mulighed for at opnå deres målsætning. Enkelte elever synes dog at de så fordele i brug af målsætning i hver undervisning:

"Jeg kan godt lide man laver det hver gang, for hvis man bliver bedre, så kan man også ændre på sit mål. Så kan man skrive et nyt, når man bliver bedre, eller når man opnår det mål man havde sat. På den måde kan man holde motivationen i gang." [Elev 1, Bilag 9.5].

Det tolkes af projektgruppen, at eleven mener; ved at holde fokus på procesmålene hver lektion, derfor højner den motivation disse mål måtte bibringe. Dette er dog hverken bevist eller modbevist i interventionen. Dette kan derfor også åbne en diskussion om, hvorvidt det er nødvendigt, at anvende længerevarende målsætning, eller om der er flere fordele i den valgte målsætningshyppighed? Dette kan specielt overvejes, hvis der er tegn på, at eleverne ikke længere, foretager nogen form for refleksion på baggrund af målsætningen, hvis den først huskes gennem evalueringen.

I dette projekt bliver målsætninger anvendt som refleksionskabende værktøj. På nedenstående figur 1 skildres, hvordan udviklingen er hos den enkelte i forløbet med målsætningen kan resultere i en evaluering og derigennem 2. Ordens refleksion gennem korrekt brug af målsætningen.



Figur 1: Model for selvregulering og målopnåelse. Illustrerer hvordan selvrefleksion og indsigt spiller en rolle i opnåelse af mål [Grief, 2007, s. 822]

Den refleksionsproces som eleverne udfører, er en proces hvor der skal være noget at evaluere på. Hvis der ikke er sket en tilstrækkelig udvikling, foregår processen ikke som tiltænkt [Grief, 2007]. Derfor kan det muligvis være udfordrende at udføre, eller muligvis lykkedes eleverne ikke med opgaven, som dermed ikke opnår den refleksion, som kunne skabe en transformativ læring [Mezirow, 1990; Wackerhausen, 2009].

Undersøgelsen har vist, at eleverne har haft forskellige holdninger til den generelle brug af målsætning. Ud fra det ovenstående, kan der ikke gives nogen endelig konklusion på, hvordan et målsætningsforløb skal tilrettelægges. Men her er vist, at det skal overvejes hvordan forløbet bliver tilrettelagt, da undervisningsperiodens længde, kan have indflydelse på resultaterne. Hermed er det vist hvordan skriftelig målsætning påvirker eleverne i undervisningen, samt hvordan dette har indflydelse på elevernes refleksion.

6.0 Konklusion

Dette afsnit vil besvare undersøgelsens arbejdsspørgsmål, som skal grundlægge besvarelsen af den valgte problemformulering.

6.1 Hvad er refleksion i idrætsundervisningen?

Dette arbejdsspørgsmål blev lavet, for at medvirke til en dybere forståelse af begrebet refleksion på teoretisk basis. Projektgruppen betragter refleksion i idrætsundervisningen, som værende den kognitive aktivitet som en person fortager, for at løse en konkret problemstilling. Ydermere er refleksion tankevirksomheden i forhold til personens mål. Her forgår der en kontinuerlig tankegang omkring forholdet mellem personens kompetenceniveau og niveauet af den stillede udfordring. Dreyfus & Dreyfus beskriver individer der fortager refleksion, som værende ikke professionelle, hvilket af projektgruppen vurderes at være alle elever deltagende i interventionen [Dreyfus & Dreyfus, 1986]. I projektet er Van Mannen og Wackerhausens beskrivelser af refleksion blevet anvendt til, at tolke elevernes refleksioner [Van Mannen, 1977; Wackerhausen, 2009]. I forhold til de praktiske observationer foretaget af projektgruppen, elevernes målsætningspapirer og elevernes udtalelser i projektets interviews, er refleksionerne hovedsagligt på det tekniske niveau eller en 1.ordens refleksion på baggrund af deres målsætninger og løsninger heraf [Van Mannen, 1977; Wackerhausen, 2009].

6.2 Hvordan kan målsætning medvirke til øget refleksion?

Dette projekt har anvendt målsætning som værktøj til at skabe en refleksion hos eleverne. Målsætningen er valgt som værktøj, da den stiller krav til den enkelte elev om, at overveje personens egen rolle i undervisningssammenhæng. Ved at skriftliggøre målsætningen betyder det, at eleverne ved undervisningens start skal træffe beslutninger på baggrund af deres tekniske/taktiske niveau, sammenholdt med de undervisningsrelevante øvelser. Hertil påvirkes eleven til at lave en refleksion på baggrund af målsætningspapiret. Både den refleksion som opstår i hvilket mål der er relevant for eleven, men også hvordan de vil opnå målet, altså deres arbejde mod at opnå det valgte mål. Efter undervisningen vil de også skulle lave en yderligere refleksion, da der skal evalueres om målet er opnået. Denne refleksion, havde projektgruppen forventet ville være en 2. ordens refleksion. Dog kan det konkluderes, at denne oftest var enten 1. ordens refleksion [Wackerhausen, 2009] eller på tekniske niveau [Van Mannen, 1977] igennem elevernes refleksioner omkring løsningen af målsætningen. Projektgruppen finder det interessant, at eleverne ikke anvendte dybere refleksion over de kropslige udfoldelser, for derved at opnå en øget forståelse af kroppens kompetencer, men derimod har de foretaget, hvad der for projektgruppen tolkes som, 2. ordens refleksioner, omkring selve faget idræt og dets formål specielt i forhold til deres læringsmål. Eleverne er begyndt at ændre deres forståelse af idræt, som ikke kun et bevægelsesfag. Der er et læringsindhold og en række mål de skal opnå og det er på baggrund af dem, de bliver bedømt. Strukturen i undervisningen giver mere overblik til både underviser og elever. Dette medfører, at eleverne har længere tid til at forstå, hvad de faget indeholder, da de den praktiske aktivitet synliggør læringsmålene.

6.3 Hvordan opfatter elever skriftlighed i idrætsundervisningen?

Undersøgelsen har vist, at eleverne har haft forskellige holdninger til den generelle anvendelse af målsætning. Skriftlighed har muligvis medført en række positive ændringer i idrætsundervisningen, men der har også været elementer, som eleverne har opfattet mindre positive. Skriftligheden i idrætsundervisningen har brugt tid af undervisningen, der normalt bruges på bevægelse og derfor har der

været mindre af denne, i forhold til normalen hvilket flere elever ikke fandt positivt. Eleverne udtale også, at de gerne så målsætningen udført over en længere periode, så der ikke skulle bruges tid i hver enkelt undervisning. Ved at udføre målsætning over en længere periode, vil eleverne derfor have mere tid til at arbejde med målsætning og evaluere denne gennem forløbet. Hvilket givetvis ikke ville medføre en mistet motivationen for at udføre målsætningen.

6.4 Hvordan påvirker skriftlig målsætning i idrætsundervisningen elevernes refleksion?

Målsætning har for eleverne været med til at synliggøre læringsmålene, som eleverne tidligere ikke havde reflekteret over, gennem deres praktiske udførsel af idrætsundervisningen. Samtidig tyder det på, at den skriftlige målsætning i undervisningen har medvirket til en, for eleverne, øget følelse af mere struktur i undervisningen. Hvilket har medvirket til en synliggørelse af undervisningsmålene og derigennem skabt refleksion over elevens egen rolle i undervisningen, samt hvad eleven kan gøre for at forbedre sig. Det har øget elevernes forståelse for, på hvilket grundlag de bliver bedømt i forhold til karaktergivningen fra underviser. Eleverne har igennem interventionen muligvis fået mere indsigt og forståelse for de fordele der kan fremkomme gennem procesmål, fremfor at anvende et resultatmål, som fx "vind kampen". Hvilket også har medført flere muligheder for succes, for den enkelte elev i undervisningen. I projektet giver eleverne udtryk for en øget følelse af autonomi, men dette kan ikke tilskrives interventionen, da det muligvis kan skyldes det gruppearbejde der indgik i undervisningsforløbet. Derfor kan det anbefales at udføre yderligere studier, for at undersøge om skriftlig målsætning kan påvirke elevernes refleksion.

7.0 Perspektivering og andre fund

Gennem kodningen fandt projektgruppen udtalelser som omhandlede, hvordan elever og undervisere opfattede brugen af målsætning. Disse følgende temaer beskæftiger sig ikke med projektets problemformulering, men betragtes som andre fund i undersøgelsen. Disse resultater præsenteres da projektgruppen mener, at disse resultater kan anvendes i senere studier omhandlende dette problemfelt. Dette skyldes, at det er nødvendigt med yderligere undersøgelser for at klarlægge betydningen af elevers refleksion i undervisning.

7.1 Elevernes mangel på koncentration i starten af undervisningen.

Eleverne var ofte forsinkede og instruktion og teknisk træning m.m. startede typisk 10 min inde i lektionen. Efter eleverne var mødt op og der var ført fravær, instruerede underviserne eleverne i hvad fokus for lektionen var. Det har dog vist sig, at eleverne ikke har været klar til at modtage denne information. Igennem deres målsætninger har de ofte stillet mål til tekniske elementer, der ikke har været en del af den pågældende undervisning. Dette kan tolkes ud fra følgende eksempel fra elev 13 fra 6 observation:

Målsætning:	Fokuspunkter:	Evaluering:
Snakke aftaler - evt hæver og opstilling på banen, for at få bedst mulig angreb og spil	Koncentration og samarbejde + forståelse for spillet og spillets system	Det var åbenbart ikke det vi skulle idag

Tabel 4: Uddrag af Bilag B af en elevs målsætningspapir

Dette eksempel kan ses, som en generel tendens for mange af eleverne gennem deres beskrivelse af målsætning og evaluering deraf. Da eleverne blev spurgt om, hvorvidt det hjalp med en generel beskrivelse af lektionens fokus, gav eleverne udtryk for, at en sådan beskrivelse ikke havde fundet sted. Dette kan ses ud fra følgende citater:

"Jeg tror også tit, at det har været lidt uklart hvad målet for timen var og så har det været svært at sætte et mål. Nogle gange har jeg i hvert fald oplevet at jeg var kommet til at skrive et mål, som jeg rent faktisk ikke havde mulighed for at opnå, fordi det ikke var blevet klargjort hvad vi skulle lave." [Elev 5, Bilag 9.3]

"Vi manglede også fra start i timen, at få at vide: "Idag skal vi Sådan, sådan og sådan", og man så har skrevet jeg gerne ville være bedre til at spille sammen, og vi så har lavet baggerslag hele timen, så har målet jo ikke fungeret." [Elev 2, Bilag 9.4]:

Igennem interview af hold 4 spurgte projektgruppen også holdet, om hvor mange der rent faktisk havde været opmærksomme på underviserens instruktion i starten af timen. Her tilkendegav en ud af seks elever, at dette var blevet hørt.

Projektgruppen kan dog bekræfte, at en sådan instruktion fandt sted til hver enkelt undervisning. Dette kan måske derfor indikere, at undervisererne skal være opmærksomme på, at eleverne generelt har brug for en mere konkret og direkte præsentation af hvad undervisningen indeholder af læringsmål og tekniske færdigheder. En elev foreslog at undervisningsmålene skulle beskrives på "Lectio":

"Der er jo også mulighed for at skrive det i Lectio, i noter til timen. Så kan de bare lige skrive, i dag skal vi det her og så kan man selv lave den (målsætning)." [Elev 7, Bilag 9.5].

Ved at gøre brug af Lectio til beskrivelse af undervisningsrammerne kunne eleverne forholde sig til timen flere dage forinden. Derved kunne det undgås at eleverne ikke hører undervisers instruktioner i starten af undervisning. Ovenstående afsnit er tegn på at der rent fagdidaktisk er elementer i opbygningen der skal overvejes ved videre studie, hvorfor dette også er interessant for projektet da forskningsfeltet er af nyere karakter.

Eleverne besværliggør overgangen til skriftligt arbejde idet deres koncentrationsniveau i starten af timerne har været lavt. Dette kan ses ud fra at eleverne ikke har hørt og forstået de instruktioner, der er blevet givet af underviser i starten af undervisningen. Dette har betydet, at eleverne har lavet målsætninger, som ikke var relevante i forhold til den enkelte undervisnings fokuspunkter og indhold. Dette har derfor også relevans i forhold til projektets konklusion omhandlende elevernes evne til at sætte mål og evaluere. Det bør derfor overvejes om der skal anvendes en anden undervisningsdidaktisk tilgang til informationsdelen omhandlende undervisningsrammen, for derved at give eleven mere fokus på de givne muligheder for mål. Dette skal derfor indgå i overvejelser i videre studie af projektets problemfelt.

7.2 Type af målsætning

Gennem interviewet blev eleverne spurgt ind til, hvilken form for målsætning der ville passe dem bedst hvis, de skulle fortsætte med målsætning efter interventionen var slut. Hertil svarede eleverne i forskellige retninger:

"Jeg synes ligesom I har gjort det, for så husker man lige hvad det var man skulle gøre. Når det står på papiret så kan man se den." [Elev 1, Bilag 9.5].

Det tolkes, at eleven mener, den valgte skriftlige form for målsætning passer bedst da den er mere definitiv. Denne holdning kan også tolkes gennem følgende citat:

"Det er også nemmere at ændre den hvis man har målsætningen i hovedet, og hvis det så ikke lykkedes så kan man jo bare ændre den. Hvis det står på papir så har man det jo, og så har man en aftale med sig selv." [Elev 5, Bilag 9.5].

De kunne være interessant at undersøge hvorvidt om den tænkte målsætning vil være et dårligere redskab igennem et komparativt studie mellem den skriftlige målsætning og den tænkte målsætning. Grunden til et sådan studie kunne være relevant, skyldes elevernes syn på mangel af tid i undervisningen, som er beskrevet i afsnit 5.5. Derfor kunne det være interessant at undersøge nærmere på de fordele og ulemper der kunne være tilknyttet disse to forskellige metoder, i forhold til at skabe refleksion.

7.3 Målsætning som del af B-niveau

Eleverne ytrede sig omkring muligheden for anvendelse af målsætning, som et fast redskab, hvis de har idræt på B-niveau. Dette kan åbne en diskussion omhandlende det fagligt mest relevante indsatsområde for refleksion gennem målsætning. Disse tanker kommer gennem følgende diskussion mellem interviewer og flere elever

E6: "Hvis det er B-niveau synes jeg godt man kunne skrive det ned. Og skal man altså bare gøre alt hvad man kan for at opnå det mål. På C-niveau synes jeg det er nok hvis man bare gjorde det oppe i hovedet." - Interviewer: "Tror i man ville få det gjort?" - E3: "Det er nok ikke alle, nok dem der gerne vil idræt." - E6: "Hvis man vil idræt kan man nemt skuffe sig selv hvis man ikke

gør det. Hvis man er ligeglad med idræt er det nok lige meget med et mål.” - Interviewer: ”I tror måske det er mere henvendt til dem der er mere engageret i idræt?” - E2: ”Ja det tror jeg.” - E5: ”Det kunne måske også være at det kunne hjælpe hvis man har nogen til at tjekke det mål man har sat så man ikke bare selv siger, at nu har jeg altså opnået mit mål.” - E2: ”Tror det ville være godt at have en der kunne holde en lidt i ørene, så man ikke bare sløser det væk.” [Elev 2,3,5 og 6, Bilag 9.4]

Dette bliver yderligere underbygget af underviserens tanker omkring anvendelsen af målsætning som redskab til refleksion i idræt-B undervisningen:

”Jeg synes man skulle overveje at indføre det mere på B-niveauerne fordi der er krav til at de skal lave en drejebog til eksamen, så de skal komme med nogle refleksioner, for havde det være på nogle af vores studieretningshold, ville det give god mening for dem for de ville skulle bruge det til eksamen. Der skal de skrive ned hvad de gerne vil vise og hvorfor, der ligger den nok lidt mere til højrebenet end den gør ved C-niveau, hvor de gode bare gerne vil lave noget, og har nogle nogen hvor det bare at lave noget er målet i sig selv.” [Underviser1, Bilag 9.6]

Til at besvare dette spørgsmål om relevansen af målsætning og refleksion i idræt-C sammenlignet med idræt-B, kan derfor være interessant at undersøge. Dette kunne eksempelvis enten gøres gennem et komparativt studie, eller yderligere kunne der laves en undersøgelse, der beskæftiger sig udelukkende med idræt-B, for derigennem at sammenligne resultaterne med dette projekts fund.

8.0 Litteraturliste

- Anderson, A. G., Knowles, Z. & Gilbourne, D.** (2004) *Reflective practice for sport psychologists: Concepts, Models, practical implications and thoughts on dissemination*. *The sport psychologist*, 18, 188-203
- Audia, P., Locke, E., & Smith, K.** (2000). *The paradox of success: An archival and a laboratory study of strategic persistence following radical environmental change*. *Academy of Management Journal*, 43, 837-853
- Bandura, A.** (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman
- Baghurst, T., Tapps, T. & Kensinger, W.** (2015) *Setting Goals for Achievement in Physical Education Settings*, *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 28:1, 27-33
- Boyd, E. & Fales, A.** (1983) *Reflective learning: Key to learning from experience*. *Journal of Humanistic Psychology* .99-117
- Brown, L., Jones, I. & Holloway, I.** (2013) *Qualitative research in sport and physical activity*. Sage publications Ltd.
- Chen, A.** (2013). *Top 10 Research Questions Related to Children Physical Activity Motivation*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 441-447.
- Curtner-Smith, M. D., Sofo, S.** (2004) *Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units*. *Sport Education and Society*, 9, 347-377
- Darmer, P.** (2005) *Empirisk fænomenologi I: Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. Forlaget samfundslitteratur, 153-162
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.** (2007) *Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains*. *Canadian psychology* Vol. 49, 1, 14-23
- Doran, G. T.,** (1981) *There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives*. *Management Review*, Volume 70, Issue 11, November 1981
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S.** (1986). *Mind over machine: Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Blackwell Oxford
- EVA** (2013) *Elementer I god undervisning*. Danmarks evalueringsinstitut
- EVA** (2014) *Elevinddragelse: Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA** (2015) *Gymnasieelevers baggrund og forskellighed*. Danmarks evalueringsinstitut

FTU, 2015 - [https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-over-tilmelding-til-ungdomsuddannelserne-for-9,-d,-og-10,-d,-klasse-\(FTU\)](https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-over-tilmelding-til-ungdomsuddannelserne-for-9,-d,-og-10,-d,-klasse-(FTU))

Giorgi, A & Giorgi, B. (2008) *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods*. Sage, 25-50

Gould, D. (2005) *Goal setting for peak performance*. International Journal of applied sport psychology: Personal growth to peak performance. 5, 240-259

Greif, S. (2007). *Advances in research on coaching outcomes*. International Coaching Psychology Review, Vol. 2, No. 3

Guan, J., Xiang, P., McBride, R. & Bruene, A. (2006) *Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education*. Journal of teaching physical education. 25, 58.74

Gymnasieskolen (2016) - <http://gymnasieskolen.dk/idraetslaerere-advarer-mod-reduktion-af-faget>

Hollenbeck, J., Williams, C., & Klein, H. (1989). *An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals*. Journal of Applied Psychology, 74, 18–23.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *Fænomenologi I Kvalitative metoder – en grundbog*. Hans Reitzel Forlag, 185-206

Keay, J. (2006) *Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development*. Physical education and Sport pedagogy, 10, 139-157

Kingston, K. M. & Hardy, L (1997) *Effects of different types of goals on processes that support performance*. The Sport Psychologist, 11, 277-293

Kvaale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, Hans Reitzels forlag, 3

Lonsdale, C., Lubans, D. R., Ng, J. Y.Y., & Owen, K. B. (2014). *Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis*. Preventive Medicine, 67, 270-279.

Makenzie, T., Sallis, J., Prochaska, T., Conway, T. L., Marshall, S. J. & Rosengard, P. (2004) *Evaluation of a two-year middle-school recreation intervention: M-Span Medicine & science in sports & exercise*, 4, 1382-1388

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Murphy, S. (1996). *The Achievement zone*. New York: Putnam

Nicholls, J.G. (1984). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. Psychological Review. 91, 328-34

Ntoumani, C. T. & Ntoumanis, N. (2006) *The role of self-determined motivation in the understanding of*

exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluations. Journal of Sports Sciences, 2006; 24(4): 393 – 404

Pahuus, M. (2007). *Hermeneutik. I: Humanistisk videnskabsteori.* DR Multimedie, 2, 140-169

Papaioannou, A., & Kouli, (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on student's task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology.* 77, 51-71.

Pensgaard, A.M. & Hollingen, E. (2006) *Idrettens mentale treningslære.* Gyldendal Norsk Forlag AS.

Politikken (2015) -<http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE2648832/gymnasiet-skal-ikke-vaere-opbevaringscentral/>

Ramian, K. (2012) *Casestiduet i praksis.* Hans Reitzels forlag, 2

Roberts, G.C. & Treasure D.C. (2012) *Advanced in Motivation in Sport and exercise* (Human Kinetics. 3. Udgave, Kap.1,2,6

Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N. & Sheldon, K. (1997) *Intrinsic motivation and adherence.* International journal of sport psychology 28:335-354

Standage, M., Duda, J.L., & Pensgaard, A.M. (2005). *The effect of competitive outcome and task-involving, ego-involving, and co-operative structures on the psychological well-being of individuals engaged in a co-ordination task.* Journal of Motivation and Emotion, 29,41-68.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner.* New York: Basic Books.

UVM (2007) *Idræt- C Stx undervisnings vejledning.* Bilag 28

Vallerand, R. J. (2007). *A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for Sport and Physical Activity. I Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (M.S. Hagger & N. L. D. Chatziantis), Human Kinetics. Kap. 17, 255-280.

Van Mannen, M. (1977) *Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical.* Curriculum Inquiry, Vol. 6, No. 3, 205-228

Wackerhausen, S. (2009) *Collaboration, professional identity and reflection across boundaries.* Journal of interprofessional care. 23(5), 455-473

Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi. I: Humanistisk Videnskabsteori.* DR Multimedie, 122-130

Zhu, X. (2011) *student teachers' reflection during practicum: plenty on action, few in action.* Reflective practice, 12, 763-775

9.0 Bilag

Dette afsnit vil indeholde de relevante bilag, som er blevet brugt til at udarbejde projektet igennem.

9.1 samtykkeerklæring - Observation af idrætsundervisning på Vesthimmerlands Gymnasium og Hf

Kære elev/forældre i 1. G (AS)

Fra mandag den 23. februar til mandag den 7. Marts vil 1. G (AS) blive observeret, af en gruppe fra idrætsuddannelsen på Aalborg Universitet, i forbindelse med et kandidat speciale.

Gruppen vil observere undervisningen, og efterfølgende analysere dele af denne. Målet med studiet er at kortlægge elementer af undervisningen og dermed medvirke til en mulig bedring af undervisningen i gymnasieskolen.

I forbindelse med projektet vil gruppen, bestående af, Lars Schüsler og Rune Pedersen, følge klassen og deres aktiviteter i idrætsundervisningen. For at kunne fastholde, hvad eleverne laver af forskellige aktiviteter, vil vi observere og tage notater om undervisningen samt filme undervisningen. Efter endt forløb vil gruppen udtage enkelte elever til et gruppeinterview, hvor elevernes kommentarer til forskellige undervisningssituationer vil blive belyst.

Ingen af billederne eller videoptagelserne bliver offentliggjorte eller brugt i artikler uden at I som elev/forælder er blevet spurgt om tilladelse, men det er vigtigt at I allerede nu siger fra, hvis I ikke er interesseret i at du//jeres barn/ børn indgår på de videoptagelser, der i første omgang bliver foretaget på Vesthimmerlands gymnasium og Hf. Meddel det enten til Pernille Olesen, Wiktor Nowakowski eller til skolens ledelse, der såfremt meddeler det til gruppen. Vær opmærksom på at observationerne allerede starter dags dato og ønsker man ikke at du/jeres barn deltager i studiet vil optagelserne derefter blive slettet.

Med venlig hilsen

Lars Schüsler og Rune Pedersen

For yderligere information om projektet kontakt os på følgende:

Stud. Cand. Scient

Lars Schüsler

Lschus09@student.aau.dk

Rune Pedersen

rpede09@student.aau.dk

Vejleder:

Lars Dominico Østergaard

LDO@hst.aau.dk

9.2 Målsætningspapir

For at kunne sætte målsætninger for undervisningen, er det nødvendigt at I anvender en model for at målsætning bliver fyldestgørende. Denne model hedder SMART

SMART:

- S: Specifikt – Dit mål skal være klart og afgrænset.
- M: Målbart – Du skal kunne måle om du har opnået dit mål efter undervisningen.
- A: Attraktivt – Dit mål skal have et positivt formål, for dig personligt, du ønsker at opnå.
- R: Realistisk – Dit mål skal være realistisk at opnå med henblik på dine nuværende kompetencer.
- T: Tidbestemt – Dit mål skal være tidsbestemt, hvilket betyder at en ramme skal sættes.

Navn, efternavn og klasse:

Målsætning for undervisningen:

Fokuspunkter for at opnå målsætningen – Med hvad og hvordan vil du arbejde, for at opnå dit mål?:

Evaluerings – Opnåede du dit mål? – Hvis ja, hvorfor og hvis nej, hvorfor?

9.3 interviewtransskribering hold 6

Interviewer: Det vi skal snakke er de her målsætning papirer, som i har lavet her de sidste 8 gange i har haft idræt.

Interviewer1: Hvis I sådan kunne starte med at sige, hvad jeres tanker om volleyballforløbet og teambuilding er indtil nu? Hvad har I syntes om det?

Elev1: Altså de der sedler der, netop fordi vi kun har en time, og vi skal lave og det tager 10 minutter at klæde om, så synes jeg ikke rigtigt at man kan nå, at opnå det mål man gerne vil have, på de der 30 minutter vi rent faktisk spiller.

Elev2: Det er også træls at bruge tid på at skrive et langt mål, når man alligevel ikke har tiden til at kunne gennemføre det, hvis I forstår?

Elev 3: Jeg synes da det var individuelle mål: der fik jeg ikke så meget ud af det, men nu her hvor vi er kommet ud og spille i en gruppe, fordi det er et holdspil - volleyball: det har givet det lidt mere, at vi fx har som mål, at vi skal have alle 3 afleveringer med. Det er lidt nemmere synes jeg, end når det er noget individuelt.

Interviewer1: Hvad synes I om det at skulle lave de her skriftlige målsætninger? Hvad synes I om det at skulle skrive det og hvorfor?

Elev1: Jeg var sådan en del skeptisk over det til at starte med, fordi jeg ikke sådan rigtigt kunne se pointen i det, men sådan,, igennem,, da vi begyndte at blive et hold, så kunne jeg sagtens se. Fordi så, det vi skrev, at vi skulle bruge 3 afleveringer på at få den over, det gav mening. Fordi så brugte vi 3 afleveringer på den kom over og så fik vi spil ud af det, i stedet for at vi bare stod skiftevis og bare slog bolden over nettet.

Elev 4: Jeg tænker også at det der med at vi skulle have et mål for hver time, jeg tænkte, at måske man kunne lave det sådan, at det var for de næste 2 gange at man havde det mål, for så havde man sådan lidt mere tid at gennemføre det på end de der 30 minutter der rent faktisk blev spillet i.

Interviewer2: Men har det meget med, generelt tiden for undervisningen at gøre, for det er lidt sådan jeg hører jer sige det? At det har meget med den her undervisningstid at gøre, og at det rent faktisk, nu når I er færdige med opvarmningen, at der er for kort tid?

Elever i sammenspil: Ja, Mmm, jep

Elev 5: Jeg tror også tit, at det har været lidt uklart hvad målet for timen var og så har det været svært at sætte et mål. Nogle gange har jeg i hvert fald oplevet at jeg var kommet til at skrive et mål, som jeg rent faktisk ikke havde mulighed for at opnå, fordi det ikke var blevet klargjort hvad vi skulle lave.

Interviewer1: Der har måske manglet en ramme for hvad undervisningen skulle indeholde?

Elev 5: Ja

Interviewer 1: Hvad tænker i første gang, og også i løbet, når I får den her opgave foran jer, altså det her målsætningspapir, hvad tænker i så?

Elev 3: Altså, jeg synes at det giver noget til, at man ikke bare spiller volley for bare at spille volley. Men at man ligesom har noget man får ud af det. Det kan jeg godt lide, fordi indtil videre, af hvad vi har lavet, så har jeg mere eller mindre set det, som bare noget man gør for at gøre det. Men når man så lige pludseligt sætter et mål for det, så har du også en intention med at gøre det, i stedet for bare at spille volley - at det er sådan der sådan ligesom er en udvikling man gerne vil have ud af det.... Og det synes jeg at de papirer var med til at gøre, så man ligesom satte fokus på, at der skulle være et mål.

Interviewer1: Så det at der var en tvungen opgave eller mål?

Elev2: Altså førhen der var det jo bare sådan lidt... altså der spillede du jo bare noget volley hvis det var. Nu havde du ligesom et mål du skulle opnå og hvis du ikke fik opnået det, ja så var det jo også ok, men gik den faktisk, jeg vil sige, at jeg ikke var den der gik allermest efter at få opnået mit mål, men jeg havde det da i baghovedet, at nu havde jeg da skrevet det her og det kunne da være fedt at skrive: ja jeg havde opnået mit mål. Så det er sådan lidt...

Elev 6: Motiverende

Elev2: Det er motiverende men, ja så alligevel, så synes jeg ikke at jeg gik så meget op i det.

Elev 1: Jeg synes i hvert fald at det var noget sjovere at gennemføre det teammål vi lavede.

Elev 2: Ja det er rigtigt!

Elev 1: End de individuelle mål. Netop fordi at så skulle man... at det var noget nemmere at klare opgaven sammen i stedet for hver for sig

Interviewer: Når I havde sat de her mål, i forhold til en almindelig undervisning, påvirkede det så jeres aktivitetsniveau? Lavede i mere eller mindre eller var det det samme?

Elev 1: Altså tænker du på det tekniske niveau så ja. Men sådan aktivitetsniveauet generelt tror jeg ikke at det har rykket det, i hvert fald ikke for mig. Jeg tror vi er lige så aktive som vi altid har været, men det tekniske går vi måske mere op i.

Interviewer: På hvilken måde?

Elev 1: Altså havde vi bare spillet for at spille, så havde vi – tænker jeg, 2/3 havde ikke tænkt over at 3 afleveringer vi det vi spillede for, i stedet for at hvis man lige så chancen, så slog man sku til den.

Elev 3: Hvis nu der ikke havde været målsætninger, så havde målet bare været at vinde. Hvor her, der er det måske lige så meget, at man ikke behøver at vinde, men lige så meget at have udviklet sig, lige så meget at have fået noget ud af spillet.

Elev 6: Jeg vil også sige, at jeg er blevet bedre med mine målsætningspapirer.

Interviewer: På hvilken måde?

Elev 6: Jeg vil jo ikke skuffe mit hold på nogen måde, men at det der målsætningspapir det var der, så havde jeg også sådan ligesom også sådan, at jeg ville faktisk også gerne lære at lave smash

Elev7: Så har man ikke sådan en eller anden undskyldning. Du har et grundlag for at forbedre din teknik i stedet for bare at vinde.

Interviewer: Så det handlede ikke kun om at vinde lige pludseligt?

Elev 6: Nej der var ligesom en ide bag at spille spillet

Interviewer: I forlængelse af det, arbejdede i så anderledes, når i lavede de her målsætninger

Elever sammen: Ja (der bliver nikked)

Interviewer: Lidt mere specifikt, hvornår i undervisningen tænkte i så over de her målsætninger? - Når i får dem, når i evaluerer på dem, eller under arbejdet?

Elev 1: Altså jeg tænker, at det var der hvor vi skulle til at lave noget og opnå vores mål, der var det sådan - nu er det nu

Elev 6: Man havde det lige i baghovedet, for nu havde man skrevet det ned på papir, så nu kunne man ikke bare sige: Argghhh, jeg tager lige en slapper i den her time. Du skulle ligesom opfylde det her mål. Så du havde ligesom ikke noget og så sige: Ej lige nu slapper jeg bare sådan lidt af, for du havde jo skrevet det sort på hvidt, at nu skulle du opfylde det her mål, eller det ville du i hvert fald gerne.

Elev 1: Nogen gange synes jeg også at vi har lavet vores øvelser efter, at vi blev nødt til at opfylde vores mål. Fx det spil hvor vi skulle have 3 berøringer før den kom over nettet, ellers var bolden død. Så tvang det jo ligesom os til at opfylde de her mål.

Interviewer: Så man kan sige at det lidt var en form for en stemme i hovedet måske, som påvirkede hvordan i arbejdede?

Elever sammen: ja

Interviewer: Var det i en positivt eller negativt nogle gange at have den der målsætning?

Elev 3: positivt i form af, at vi fik noget med som vi kunne bruge senere hen da vi havde testkampen, men negativt hvis man er opsat på kun at vinde, fordi det gjorde at vi nogle gange tabte nogle bolde som ellers normalt ville være kommet over, men det gjorde helt sikkert noget for holdet på længere sigt, hvis man kan sige sådan.

Interviewer: Hvordan brugte i målene? Var det sådan i tænkte at i ville skrive dem for at skrive noget godt og lave en god evaluering som Lars og jeg kunne læse, eller brugte i dem i selve undervisningen hvis fx havde skrevet at i ville lære at lave et godt smash?

Elev 2: Til dels på grund af jeres opgave og til dels på grund af vores egen. Fordi man vil jo ikke skuffe jer ved at skrive noget pjat og i så dumpede jeres eksamen, så man var jo sådan lidt Ahhh nu må man også lige gøre det godt, fordi i skal jo bruge det til noget vigtigt.

Elev 7: Jeg tror måske at man sådan i starten godt kan tænke, nu skriver jeg bare et eller andet der sådan kunne være fint nok og når man så har skrevet det kunne man godt lige komme i tanke om, ahhh måske man kunne jo faktisk godt prøve at nå det her mål. Så i starten er det måske lidt fordi man skal, men at det så udvikler sig til, at man faktisk gerne vil alligevel.

Interviewer: Vi snakkede lidt om i starten, at I måske ikke havde helt styr på den ramme der var sat af jeres undervisere, men de mål som de sagde, dem sagde de i starten af timen, altså hvad I skulle lave i dagen undervisning. Fik det jer til at tænke præcist over hvad det var I skulle lave? – også i forbindelse med at skulle sætte målsætninger.

Elev 1: Vi havde en træning i hvert fald, hvor jeg ikke synes det var klart. Vi blev ved med at stå på hver sin side af nettet og skyde over, og jeg tænkte: nu skal vi da snart videre. Men så til sidst så han at nu var vi færdige, og der havde jeg egentlig bare ventet på at vi skulle i gang med en ny øvelse og til sidst begyndte man at pjatte lidt med det, fordi man synes at nu var vi egentlig klar til næste øvelse.

Elev 7: Det var ligesom den time hvor vi nærmest kun lavede sådan noget smash over nettet hele timen.

Elev 1: Der var ikke sådan noget hvor vi vidste, ok vi har nogle øvelser vi skal igennem i dag, det var bare sådan at de bare kørte øvelsen videre og videre.

Hvad ville I synes om, hvis der skulle laves målsætning til alle idrætsundervisninger?

Elev3: Så ville jeg sige at det ikke skulle være til hver time, men måske til hvert emne, hvor man så undervejs gør det et par gange. Hvis man nu havde 10 gange siger at man gør det i starten og gør det når du har lavet 5 gange og så gør det til sidst, så du har sådan før under og efter. Men ikke sådan at det er hver gang fordi –

Elev 2: man går død i det

Elev 3: Ja!

Elev 2: ikke for at sige noget ondt om jeres projekt.

Elev 1: Altså hvis det er hver gang så tror jeg at man går død i det til sidst.

Elev 2: ja så tager man det ikke seriøst til sidst

Elev 4: ja sådan var det i hvert fald for mig, de sidste 3 gange, der må jeg indrømme at jeg ikke skrev helt så seriøst som jeg gjorde til at starte med, fordi jeg tænkte, nu måtte det altså snart stoppe.

Elev 6: Jeg tror også, at det med at man har nogle midtvejspunkter det ville fungere bedre.

Interviewer: Men det at skulle lave mål i undervisningen det kan I egentlig godt lide?

Sammen: Ja det er fint, ja , jaehhh

Interviewer: har det ændret jeres syn på idrætsundervisningen at skulle lave de her mål? Tænker I anderledes om det, eller er det som det plejer?

Elev 1: Til at starte med tænkte jeg bare ligesom i folkeskolen, at det bare var noget man gjorde og man egentlig bare fik rørt sig lidt, men nu efter man har fået målsætning på tænker man mere på det tekniske og det at forbedre sig, i stedet for bare at slå til den

Rikke: Ja især de her gruppemålsætninger, der synes jeg virkelig at man sådan tænker, at nu skal vi liiige finde på noget godt for at vores hold kan blive bedre.

Elev 1: i stedet for at vi bare stiller os ligesom alle de andre gør og så bevæger vi os bare rundt i en cirkel. Men at der faktisk er en mening med den måde vi står på og den måde vi bevæger os på i forhold til et hele

Føler i, at i som elever har fået mere indflydelse på jeres undervisning? Kan i selv bestemme mere hvad i laver nu?

Elev 6: Altså jeg vil sige, at der stod jo at vi skulle lave den der træner og hjælpetræner og de skulle sørge for noget øvelsestrænings-noget... og jeg vil sige at vi har snakket om det og det er ikke kun dem der har bestemt, men vi har snakket noget om det vi gerne ville forbedre os i, og det har vi da helt klart fået lov til.

Elev 4: Og det var der netop også det med at vi skulle huske at spille hinanden 3 gange inden vi skulle skyde den over

Elev 6: og at vi skulle snakke sammen og sådan nogle ting. Så den tilpassede sig jo sådan lidt til det her hold, for et andet hold fokuserede fx på at lave smash, mens at det følte vi ikke lige at vi havde brug for. Så det har ligesom tilpasset sig gruppen

Interviewer2: Hvad med hvis vi ser bort fra holdplan og ser på det individuelle plan. Har i det fået lov til at komme lidt mere ind på hvad i selv gerne ville og hvad i selv gerne ville forbedre jer på sammenlignet med en normal idrætstime?

Elev 4: Altså det jeg sådan synes vi primært har lavet,, altså det jeg synes var godt, var at vi faktisk fik lov til at spille volley i stedet for vi bare dansede. For jeg synes vi bare har danset alt alt alt for meget, og det er bare jaaeee uhaa (udviser håbløshed), ja det var jeg godt nok ved at blive træt af i længden må jeg godt nok indrømme.

Elev 1: Altså min fornemmelse var, at jeg synes ikke vi sådan hvert individ fik mere at skulle have sagt i forhold til undervisningen

Samlet elever: nej

Interviewer2: Er det sådan den generelle mening for alle?

Samlet: ja

Interviewer: Når I så har sat mål, har det så påvirket det antal succesoplevelser i har fået, i forhold til den målsætning i har sat jer?

Elev 3: Der har været mere succes, i forhold til, at førhen, så var succeskriteriet at vinde, hvor nu er succeskriteriet er, at opnå målene man har sat. Så personligt for mig har det fx været at blive bedre til at lave baggerslag så når jeg kan gennemføre det, er jeg egentlig ligeglad med om vi vinder eller taber fordi jeg

har stadig sørget for at det mål jeg har sat for mig selv er opnået, og det er et succeskriterie for mig, og det tror jeg også det har været for holdet når vi sørger for, at det vi har sat os for som hold bliver gennemført. Så det er lige så meget en sejr, som hvis vi vandt kampen.

Elev 7: Ja og det er måske også nogle nemmere mål at opnå end at vinde så der er større chance for at få en succesoplevelse

Elev 4: Altså, jeg tænker også til at starte med der var jeg også... da vi startede det her volleyballforløb, jeg plejede altid bare at lave underhånd hver gang jeg server, men nu er jeg begyndt at lave overhånd, og det har jeg aldrig gjort før, men det føler jeg faktisk at jeg har rimelig godt styr på. Så jeg føler faktisk også at jeg har fået en god del succes for mig selv.

Interviewer: Så man kan sige, at det har gjort sådan at I har kunnet justere målene i forhold til jer selv? – Sådan at de bedre passer til jer i stedet for at I bare skulle vinde?

Elev 2: Men at vinde det er jo også meget generelt. Det er jo ikke specifikt. Specifikt er jo når vi har hver vores mål her, nogle små ting der gør at man får succesoplevelser kan man sige. Så det er lidt mere specielt at få sådan en "UHHH jeg fik den over" agtigt oplevelse.

Interviewer: Når vi nu ikke længere skal lave de her målsætninger, kunne I så forestille jer selv at fortsætte med at lave dem? Måske på skrift eller oppe i hovedet?

Elev1: På skrift tror jeg ikke jeg vil gøre det. Men jeg tror selvfølgelig altid at man vil have den der i baghovedet – Ok hvad skal vi så lige lave idag? For så kan jeg lige tænke over hvad man så lige personligt kan få ud af det, om det så er teknisk træning eller kamptræningen eller hvad det end er.

Elev3: lige præcis det der med, hvor man førhen bare gjorde det for at gøre det, så måske nu kan man bedre selv gå ind og tage noget specifikt og sige at det er det her jeg vil forbedre mig i og så er det dét man har fokus på og ligesom udvikler sig på den måde.

Interviewer: Men hvis vi siger at målsætning skulle laves til undervisningen, ikke nødvendigvis hver gang, men ville I så foretrække at det skulle være på skrift eller ville I få mest ud af det hvis det var oppe i hovedet?

Elev 6: Altså tænker du at det skulle være tvunget?

Interviewer: Hvis vi nu sagde at det bare var normalt noget man skulle lave til en idrætsundervisning?

Elev 6: Jeg tænker, at hvis det ikke er noget vi skal, så ville jeg ikke tænke over det så ville jeg bare... Jeg kan jo gå op i idræt på mine punkter men andre gange så er det lidt,, nu har vi den her time og så skal vi videre til næste time så jeg ville ikke tænke over det

Elev4: jeg tænker at det kunne have været fint nok hvis man havde lavet en målsætning til timens start, så man havde forberedt den inden.

Interviewer: som lektier fx?

Elev 4: ja lige præcist, så man havde forberedt sig på, hvad skal man lave den her time og hvad kan jeg gøre for at forbedre mig i den her time.

Elev7: Der er jo også mulighed for at skrive det i lectio i noter til timen. Så kan de bare lige skrive, i dag skal vi det her og så kan man selv lave den.

9.4 Interviewtransskribering hold 5

I: Hvad er jeres opfattelse af forløbet med teambuilding og volleyball indtil nu, helt generelt.

E1: Jeg synes man får mere ud af det, når man arbejder i hold.

E2: Det har været godt det med vi først øvede det basale, og bagefter gik over til at spille kamp, det tror jeg der var mange der fik mere ud af.

E3: Så man kan få alle med, på et eller andet plan, det var også godt holdene blev blandet så alle kunne deltage, så det ikke var gode hold, mindre gode og så dårlige. Alle kommer med om man lærer noget af hinanden.

I: Hvad synes i om det at lave målsætning, og hvorfor?

E4: Jeg synes det var svært, og få det ned på papir - hvad man skulle gøre, og hvordan man gerne ville gøre det bedre.

E2: Vi har ikke været vant til i idræt, at arbejde med målsætning, det har mere være så nogle korte forløb, måske fordi vi har været så mange.

E6: Men det er jo smart nok at have et mål, for så fokuserer man selvfølgelig på det, ligesom det nok også var meningen man skulle gøre, men alligevel har man tænkt mange gange, årh skal man nu til at skrive ned, man vil jo gerne bare have idræt. Men jeg kan godt forstå det er nødvendigt, at man har et papir, så man kan se om man har opnået sit mål. Så det har været blandet.

E3: Jeg synes, at ting der ikke fungerede så godt det var, at man skulle lave et mål til hver undervisningsgang. Jeg ville hellere have sat et til forløbet.

E2: Vi manglede også fra start i timen, at få at vide: i dag skal vi "Sån, sån og sån", og man så har skrevet jeg gerne ville være bedre til at spille sammen, og vi så har lavet baggerslag hele timen, så har målet jo ikke fungeret.

I: Når I ser målsætningspapiret foran jer, hvad tænker i så om den opgave hvor i skal lave målsætning?

E6: Første gang tænkte jeg det var da en dum ide. Og det gav overhovedet ikke mening, men når vi også laver de her team trænings forløb, hvor vi skulle se om vi kunne ramme den 3 gange inden vi får point, det giver meget mere, hvis man så har sat sig et mål for at blive bedre og det så giver mening. Selvom det var røvsygt til at starte med, lad mig sige det sådan.

E1: Det var også fordi de første gange, der øvede vi også kun slag.

E6: Så er det lidt svært at sige, her skal jeg være bedre til at smashe, hvis man bare laver fingerslag en hel time.

E3: De første gange der var det svært når vi lavede baggerslag en hel time, så var der kun den målsætning, at blive bedre til baggerslag i den time.

E5: Der faldt det måske lidt til jorden, at vi ikke vidste hvad vi skulle lave inden, og man havde skrevet: "Jeg vil gerne være god holdspiller i dag", og vi bare skulle stå og serve, så kunne man ikke rigtig opnå det.

E4: Det der målsætning passer bedre, når man selv laver træningerne, for så kan man træne det man gerne vil fokusere på. Så fungerer det bedre.

I: Så det er bedst når det er lidt mere frit og induktivt?

E4: Ja

I: Når I skulle lave målsætninger i timen, påvirkede det så jeres aktivitetsniveau, i forhold til en almindelig undervisning. Lavede I mere/mindre eller var det det samme?

E2: Jeg synes man lavede mere, fordi man havde sat det der mål og tænkte; nu kunne det ikke passe man skulle skrive, man ikke nåede sit mål, fordi jeg ikke koncentrerede mig nok, eller fordi jeg ikke gjorde noget for det.

I: så gav du den lidt ekstra?

E2: Ja

I: Flere kommentarer?

E6: Lige i starten igen, tænkte jeg, at jeg gider ikke til at lave de her målsætninger, og jeg blev bare negativ omkring hele undervisningen. Også bare at lave idræt, jo mere vi kom ind i det, jo mere det gav mening hvor vi også spillede kamp, og dermed kunne opnå de målsætninger, så havde man ligesom lyst til at gøre det, og så kom aktivitetsniveauet meget højt op.

E4: Nu var jeg ikke med de første par gange, men det jeg tænker det var træls, som faktisk heller ikke har noget med målsætningen at gøre, at der var mange der kan finde ud af volley og baggerslag samt fingerslag i forvejen, og så var det træls for dem at stå i tre timer og øve noget de godt kan. Det gjorde det blev lidt langtrukket tror jeg.

E6: Men det har ikke noget med jeres undersøgelse at gøre tror jeg.

E5: Men jeg synes målsætninger fungerede rimelig godt i forhold til holdet, når vi aftalte at vores hold skulle have tre berøringer, så fungerede det også meget godt når vi spillede.

I: Nu når I lavede målsætninger, lavede I dem så alene eller i de hold I var inddelt i, efter I begyndte med det team arbejde? Arbejder I her stadig med individuelle målsætninger?

E6: Jamen jeg tror stadig vi arbejder med individuelle målsætninger, men vi fokuserede meget alle sammen på det, med at komplimentere hinanden og spille sammen. Det tror jeg var et mål for os alle sammen.

E1: Vi havde alle sammen forskellige mål, men vi havde alle forskellige veje for at komme frem til målet.

I: Når I lavede målsætninger, hvornår i timen tænkte I så på målet? I begyndelsen med papiret foran jer, var det under timen eller var det efter timen hvor I skulle evaluere målet og se om I nåede det I havde sat jer for?

E1: Når vi var igang med timen, tænkte jeg ikke over hvad der var mit mål.

E3: Jeg synes man tænkte over det mest til at starte med, og man skulle lige finde det mål man gerne ville have.

E6: Jeg tænkte mest over det når man var i gang med det, for jeg tænkte nu skal jeg lige huske at fokusere når jeg lavede den her smash eksempelvis, fordi det var mit mål.

I: Hvordan tænker I, når I har det mål? Skriver i det bare ned, eller er det for, at have noget at arbejde med, eller var det kun for vores (Projektgruppen) skyld, så i har noget at evaluere, eller hvordan tænker i om de her målsætninger i undervisningen?

E2: I starten der tænkte jeg, at det var noget I skulle bruge, men så jo længere vi kom hen i forløbet, så vidste jeg godt I stadig skulle bruge det, men man samtidig selv kunne bruge det og så ligefrem blive bedre til det man lavede, så man selv også faktisk kunne bruge det.

E6: Det giver mere mening at lave idræt, når der ligesom er noget baggrund for det, i stedet det bare er noget fjas, hvor man bare spiller "hyggevolley".

E5: Vores fælles mål var, at opnå tre berøringer, og det kom der meget mere spil ud af, i stedet for det blev så noget dårligt noget.

I: Oplever I der mangler mål i idrætstimerne og ikke helt er klar over hvad der faktisk er formålet med den enkelte time?

E3: Jeg synes det tit er, at vi bare i dag, spiller floorball, fodbold eller danser. Vi har danset rigtig meget

E5: Vi har også idræt sammen med A-klassen, som kan have en lidt opgivende attitude, inden vi går i gang, så de smitter lidt af på os.

E6: Det har lidt med aktivitetsniveauet at gøre, som trækker det lidt ned. Der er ikke noget at bevise, lige meget hvor glad man er, så trækker de én ned.

E5: Og det er fordi de ikke gider og har lyst.

I: Brugte i målene i undervisningen, eller var det kun når I skrev dem og når I evaluerede dem?

E2: Jeg synes man huskede sit mål, især efter man havde gjort det et par gange, så man fandt ud af, at man selv kunne bruge det til noget og selv fik noget ud af det. Og så prøvede man om man ikke kunne nå at bruge det.

E4: Nu har vi ikke målsætningspapir mere, men nu synes jeg vi kan bruge det mest.

I: Så jo mere øvede man bliver jo bedre kan det anvendes?

E1: I starten skulle man lave baggerslag i hele timen og så vidste man jo godt det var det man skulle blive bedre til. Så var det lidt ligegyldigt, at skrive de målsætningspapirer, men når man har det individuelt så kunne man mere styre hvad man gerne ville med timen.

I: I hver undervisning startede jeres underviser med at fortælle nogle undervisningsmål, fik det jer til at tænke mere over dem ved, at I skulle skrive jeres mål ned, eller var det uændret, eller det samme som tidligere?

Alle: vi hørte ikke de undervisningsmål som læren stillede inden timen.

E5: Jeg så godt der blev skrevet i starten på tavlen, men det er så ufokuseret i starten og folk kommer lige 5 minutter for sent, og folk hører ikke efter.

E2: Når man også skulle lave sine egne mål ved siden af det læren sagde, gjorde det svært at finde ud af hvad man skulle fokusere på. Det har været godt med de personlige mål, at det har rykket alle, så det ikke har været et mål for hele gruppen. Hvis man har været dårlig til et eller andet, så kunne man forbedre det punkt. Samtidig kan de der var gode i forvejen, have et mål hvor de ville blive gode til noget med høj sværhedsgrad. På den måde havde alle mulighed for at rykke sig, på et eller andet plan.

I: Hvis målsætningerne skulle laves til alle jeres undervisninger, hvad ville i synes om det?

E6: Det synes jeg ikke. Når vi har den her ene time om ugen, for jeg synes der går en del tid fra den, når man skal lave de her målsætninger. Jeg har valgt idræt op på B-niveau, der vil man gerne have mere idræt, og der er også noget teori. Der synes jeg godt man kunne have det her med målsætning. På C-niveau er der nogle der slet ikke gider have faget.

E1: Idræt-B tror jeg det ville være mere oplagt.

E2: Det er ikke sikkert man flytter sig hver gang, og på idræt-B ville man også have mange flere timer til at få det lavet.

E5: Det kunne også være super, hvis man mere kunne måle det man lavede, eksempelvis en løbetest, ville det virkelig være fedt, at have sådan man kunne sætte sig et nyt mål i forhold til gangen før. Det kan man måske også godt her, men her er det lige hvordan man måler det.

E3: Man kunne måske også i stedet for at gøre det i hver time, måske gøre det halvvejs inde i forløbet, og her sætte sig et nyt mål.

E6: Hvis vi som her, hvor vi har volley, så lavede et mål, som vi lavede når vi startede, og et hvor vi slutter. Og så her siger noget om hvad man har opnået.

E1: Eller man måske man selv kunne vælge når man ville sætte sig et nyt mål, så man selv vælger når man vil have et nyt målsætningspapir.

I: Så det er først når man har opnået et mål, man får et nyt papir?

E1: Så hvis man f.eks. har fået sin smash på plads, så kunne man sætte sig et nyt mål. Så man selv kunne styre det lidt.

I: Har det ændret jeres syn på idræt, ved at I skulle lave de her målsætningspapirer?

E4: Det bliver mere idrætsorienteret.

E6: Det er blevet mere struktureret, med at man har et mål.

E2: Så nu er det ikke bare man skal ud og have idræt igen, men at der nu er en mening med det man laver.

E3: Så nu bliver man mere fokuseret på, at lave én ting, hvor det før i tiden var så dansede vi lige i en halv time og så spiller vi lige et spil floorball eller sådan noget. Det får man ikke rigtig noget ud af.

I: Har i fået mere indflydelse på undervisningen, ved at I skulle sætte målsætninger?

E6: For mig er det det samme, jeg synes ikke vi har fået mere at sige. Udover man selv, inde i sig selv, kan sætte sig et mål.

E1: Her i team-buildingdelen hvor vi arbejder i grupper, her har vi selv kunne bestemme hvad vi gerne ville øve, der har vi fået mere indflydelse, og det synes jeg er fedt.

I: Har i fået flere succesoplevelser, er der flere ting der er lykkedes for jer, når I har lavet de her mål, i forhold til normal undervisning?

E2: Det synes jeg, men det kan godt være, det er fordi man er mere fokuseret, når man ved, man har det mål der, og så bemærker man mere, når man gør det og til sidst, når man evaluerer så siger man: "Gud ja det gik jo faktisk fint nok". Hvorimod hvis man ikke havde en mål, så spillede man bare volley.

E1: Jeg synes man kan se på vores hold, at vi er blevet bedre fra første kamp til den sidste kamp vi spillede.

E6: Det er måske mere de træningspas, hvor vi kom sammen mere som et hold, måske også fordi alle havde sat sig et mål og alle vil det her. Og så har vi så vundet.

I: Kunne i forstille jer i at fortsatte med at lave målsætninger? Enten skriftligt eller oppe i hovedet?

E1: Ja

E2: Ja

E6: Hvis det er B-niveau synes jeg godt man kunne skrive det ned. Og skal man altså bare gøre alt hvad man kan for at opnå det mål. På C-niveau synes jeg det er nok hvis man bare gjorde det oppe i hovedet.

I: Tror i man ville få det gjort?

E3: Det er nok ikke alle... Nok dem der gerne vil idræt.

E6: Hvis man vil idræt, kan man nemt skuffe sig selv, hvis man ikke gør det. Hvis man er ligeglad med idræt, er det nok lige meget med et mål.

I: I tror måske det er mere henvendt til dem, der er mere engageret i idræt?

E2: Ja det tror jeg.

E5: Det kunne måske også være at det kunne hjælpe, hvis man har nogen til at tjekke det mål man har sat, så man ikke bare selv siger; nu har jeg altså opnået mit mål.

E2: Tror det ville være godt, at have en der kunne holde en lidt i ørene, så man ikke bare sløser det væk.

I: Tror I det kunne være jeres underviser der giver jer karakterer?

E6: Jeg tror det kommer an på hvilken underviser. Hvor P er meget struktureret og V ikke er, i så høj grad, og det har også noget at sige, hvor meget man gerne vil idræt.

E2: Det kunne også være godt for lærerene, for der er mange at holde styr på, og så med de her målsætninger, kunne følge den enkelte elev i en periode, når man arbejder hen til en karaktergivning.

E1: Så skulle det nok ikke være til hver time man skulle sætte et mål. Fordi de skulle nå og se det hele igennem og evaluere på det.

E2: Også så man udvikler sig personligt. Der er jo nogle på højt niveau og nogen på lidt lavere. Og så kigger på deres udvikling og ikke for hvordan der gennemsnits kompetencer er.

9.5 Interviewtransskribering hold 4

I: Kan I starte med hvad I synes om hele volleyball-forløbet.

E6: Mener du med vores målsætninger eller?

I: Nej generelt for spillet

E6: Jeg synes vi for vores hold, er kommet godt omkring hvad der er teknisk ved volley, for vi har ikke spillet så meget. Jeg synes det har været fint at få styr på det hele, men vi har manglet noget spil i undervisningen engang imellem.

E5: Jeg synes det samme, jeg synes vi har været omkring meget af det tekniske. Det havde måske været bedre, at få øvet nogle flere slag, men synes også vi har manglet, at få spillet med de andre i stedet for at føle os som særklassen.

I: Jer andre?

E3: Jeg synes det har været godt at vi har været inddelt i de her grupper, så man ligesom er sammen med nogle på samme niveau som én selv.

I: Der bliver nikked omkring bordet

I: Hvad har I syntes om at lave skriftelig målsætning?

E6: Jeg synes, det har været svært at komme i tanke om et mål. Vi ved ikke helt hvad vi skal lave i undervisningen, så jeg sætter et mål i forhold til, hvad jeg tror det kan være. Det kunne være med slagene, jeg gerne vil blive bedre til. Så hvis man ikke får øvet slagene så ved man ikke helt hvad man skal svare, når vi skal slutte af.

E5: Man skriver meget det samme, og det er meget de samme punkter også. Så man skriver "jeg vil blive bedre til slagene den her gang" og næste gang "jeg vil også blive bedre til slagene den her gang".

I: Det er meget det samme man er kommet til at skrive? Udover det er meget det samme i har skrevet, har det så været positivt eller negativt? Hvordan har i opfattet det?

E6: Jeg synes tit det, er positive ting der er kommet ud af det og man er blevet bedre til det. Der er bare ikke så meget variation i det du skriver og det du får ud af det, for det er meget det samme.

I: Når i får opgaven hvad tænker I så, når I har papiret foran jer? I får at vide, at i skal skrive jeres målsætning for dagens undervisning.

E1: Jeg synes det er lidt svært hvad man skal skrive

E2: Det bliver meget sådan noget, hvor man tænker, om man kan skrive, hvad man har lyst til.

I: Når I har skrevet jeres målsætning, har det så påvirket jeres aktivitetsniveau i timen, i forhold til en normal undervisning?

E1: Ja det synes jeg, man fokuserer mere på sit mål. Det vil jeg gerne blive bedre til og så kæmper man lidt for det.

E5: Jeg synes det ikke. Jeg synes man skriver et mål og så håber det er det man skal øve. Men hvis det ikke er det, er der ikke kommet noget ud af det. Jeg synes ikke man er mere aktiv end normalt.

E3: Jeg synes det kommer an på, hvilken indstilling man kommer til timen med. For hvis man gerne vil lave noget, så laver man også en god målsætning, men hvis man ikke lige gider idræt den dag, så bliver det ikke lige den bedste målsætning. Og så er det måske heller ikke så meget ved.

I: Det har også lidt at gøre hvordan man har det med faget idræt?

E3: Ja det har det.

I: Når i skal lave målsætning, har det så ændret jeres måde at arbejde på i undervisningen, i forhold til en almindelig undervisning?

E5: Jeg synes der er mere team over det, man arbejder sammen, men det er nok også lige så meget fordi det er det spil vi spiller. Jeg synes mere man ligger mere mærke til de andres svagheder og styrker i spillet.

E1: Man bliver mere bevidst om hvad det er, man skal have øvet når man får det skrevet ned.

I: Er det positivt?

E1: Det synes jeg det er.

I: Hvordan ændrer det sig så?

E1: At man ligesom får sat fokus på timen og så gør man det man skal.

I: Mangler I en form for retning i jeres normale undervisning?

E5: Jeg synes tit, at vi i idræt får at vide, at nu skal vi løbe frem og tilbage uden vi får at vide, hvad målet med det er, når vi løber frem og tilbage eller hvad nu vi laver.

I: Så det jeg hører jer sige er, at det vil være rart med lidt mere.

E5: Ja lidt, mere med hvad det er der skal komme ud af de her timer, sådan det ikke bare er - vi skal have timen til at gå med et eller andet.

I: Hvornår i timen har I tænkt på jeres målsætning i undervisningen? Er det før, under eller efter I har sat målsætningen?

E6: Det er først når man skal til at skrive ned, om man nåede sit mål.

I: Altså til evalueringen?

E6: Ja, når man har skrevet sit mål, så ligger man det til side og så går vi hen og spiller. Når man så skal evaluere, så kom jeg til at tænke på, om jeg overhovedet opnåede mit mål. Hvad har jeg lavet i timen og nåede jeg det jeg gerne ville.

I: Det er ikke sådan I har tænkt på jeres mål, når I har lavet teknisk træning.

E6: Det rammer én en gang imellem, nå ja jeg ville også gerne være bedre til slagene den her gang. Men det er mest til sidst jeg kommer i tanke om, hvad jeg har opnået i timen.

E5: Man bliver lidt mere fanget af undervisningen når man har lagt papiret væk, det er ikke sådan man kommer til at tænke på det, fordi man er så optaget af spillet. Det er først når man kommer tilbage til papiret man tænker: "nå ja!".

E1: Jeg synes det både er før og efter, man tænker på det. Først når man overvejer hvad målet skal være og bagefter tænker man på, om man opnåede sit mål.

I: Hvordan har det påvirket målsætningen?

E2: Man er måske gået lidt mere op i det tror jeg. Det er blevet lidt mere seriøst i stedet for pjat.

I: På hvilken måde?

E2: Altså nu har vi jo tænkt over det her mål og vi skulle skrive det ned, det vi havde opnået og hvorfor og hvordan vi var kommet dertil. Så tror jeg det er blevet lidt mere seriøst. Også det at man er opdelt i hold.

E3: Det gør også, at der er lidt større mening med at have idræt, fordi normalt så spiller bare et eller andet boldspil. Det giver ikke så meget mening og er egentlig bare leg. Altså nu er der mere et mål med det man laver.

I: Så nu er det ikke bare et spil for sjov, der er en grund til det man laver?

E3: Ja!

E5: Også det at man fokuserer på, at man gerne vil blive bedre til at lave slagene. Det er jo det man har skrevet, at man gerne ville, og så tænker man over det er slagene man skal lære. Når man får papiret, så tænker man over hvad det er, man gerne vil blive bedre til. Så er der noget, man gerne vil gøre bedre for én selv og for holdet.

I: I starten af timen startede jeres underviser med at forklare timens indhold, havde det indflydelse på de målsætninger I lavede?

I: Og lagde I, i det hele taget mærke til denne præsentation af timens indhold?

E5: Nej egentlig ikke.

E6: Jeg synes det er dejligt hun siger det, for hvad er det, jeg skal bruge min tid på? Så jeg kan godt lide, at man lige får det at vide. For det får én til at tænke over ens målsætning, for hvad er det lige man kan skrive i målsætningen og det er jo så det, hun (Underviseren) lige har sagt.

Flere elever i kor: Jeg har ikke lagt mærke til det hun siger.

E1: Hvis jeg endelig lagde mærke til det, så tror jeg egentlig bare hun sagde, vi skulle spille volley.

I: Tror I det er fordi, I skal op i gear i starten af undervisningen? Hvis hun har sagt målene? Hvor mange har egentlig hørt hendes præsentation af dagens undervisning?

Alle: Kun en elev ud af seks markerer.

I: Mangler I underviserens gennemgang af timen?

E5: Jeg synes det mangler, og vil gerne have at vide, hvad man skal lave. Sådan man ikke bare løber rundt uden at vide hvorfor.

E6: Jeg vil også gerne have en beskrivelse af dagens arbejde, men jeg har ikke hørt det blevet sagt i forløbet.

I: Har forløbet med skriftelig målsætning påvirket jeres syn på Idræt-C generelt?

E1: Jeg synes, der er kommet mere mål med det man laver. Jeg har altid syntes idræt var noget man skulle, fordi læren og skolen sagde det var godt man bevægede sig.

I: Kan du uddybe det?

E1: Jeg synes meget af tiden, der siger de: "Nu skal I løbe, nu skal I spille etc." Fordi det er godt for jeres hjerne og I lige bliver friske og det synes jeg virker åndsvagt, for et eller andet sted, er der jo et mål med at blive bedre fysisk. Og at vi også bliver bedre til at arbejde i hold.

E2: Jeg synes også, målsætningen har hjulpet. Det man har en målsætning for timen, er godt.

E3: Jeg tror, man tager sig lidt mere sammen. Før var det bare sjov og ballade.

I: Man laver lidt mere, når der kommer styring?

Alle: Ja det synes jeg.

I: Er det måske fordi, det bliver mere vigtigt for jer personligt?

E1: Man vil jo gerne opnå det mål man sætter sig. Og man vil også gerne gennemføre det.

I: Hvis jeres underviser satte mål for jer, ville det være lige så godt?

E5: jeg tror et ville have været sværere at opnå deres mål, end ens eget mål. For der ved man, hvor langt man kan gå og det stadig er realistisk at opnå. Men det ville måske give et boost, hvis de satte et mål. Hvis det altså er en overkommeligt mål.

I: Har I ved skriftelig målsætning, fået mere indflydelse på undervisningen?

E2: Et eller andet sted ja, for så bestemmer man selv, hvor man vil sætte energien, i det man laver. Så bestemmer man selv i princippet. Så på den her måde, får man mere indflydelse på, hvad man godt kunne tænke sig at bruge sin energi på.

E1: Jo, for når der er hold og en træner, (valgt internt på holdet) så bestemmer vi hvad vi gerne vil lave.

E3: Vi snakker også sammen på teamet og på den måde føler man også, at man får sagt noget selv og så er det ikke bare læreren der siger: Gør det og det. Det vi har haft ledere i teamet, har også været godt.

I: Har I haft flere succesoplevelser når I har lavet skriftelig målsætning?

E5: Jeg synes ikke jeg er blevet meget bedre og er lykkedes med både slag og serv, men jeg ved ikke, om man kan kalde det en succesoplevelse. Det giver en "yes-følelse", når et mål lykkedes, men jeg synes ikke jeg er blevet så god, det kan kaldes en succesoplevelse.

I: Er der flere ting, der er lykkedes for jer?

E6: Når det går op for én, man kan nogle ting, så indser man, at man ikke er total elendig.

I: Kunne I forstille jer at fortsætte med at lave målsætninger?

E2: Ja det kunne jeg sagtens. Men jeg tror ikke, det er alle parter, der ville have lyst til fortsætte med at lave målsætninger. Det er nok fordi der er nogle, der bedre kan lide leg end mål.

I: Tænker du på de faglige mål?

E2: Nogle kan bedre bare lide at fyre til en bold, end at faktisk have et mål med det. Der er altid nogle i starten, der render og skyder bolde i alle mulige retninger.

E6: Jeg tror nogle ser idræt, som en fritime eller en time, hvor man ska have det sjovt.

I: Hvis I selv måtte vælge, hvordan ville I så foretrække, at målsætningen skulle laves?

E1: Jeg synes ligesom I har gjort det, for så husker man lige hvad det var, man skulle gøre. Når det står på papiret, så kan man se den.

E5: Det er også nemmere at ændre den, hvis man har målsætningen i hovedet og hvis det så ikke lykkedes, så kan man jo bare ændre den. Hvis det står på papir, så har man det jo, og så har man en aftale med sig selv.

I: Hvor mange gange skulle man lave målsætning? Skulle I lave målsætning hver gang, eller skulle den laves over flere gange?

E6: Jeg kunne bedre lide, hvis der var flere gange til at opfylde sit mål, for så kunne man også lave sit mål lidt større. Det er rart, man har et mål over flere gange, for ellers bliver det lidt de samme mål, man skriver ned hver gang. For hvis det alligevel er det samme mål, kunne man lige så godt bare have ét man arbejder med over flere gange.

E1: Jeg kan godt lide man laver dem hver gang, for hvis man bliver bedre, så kan man også ændre på sit mål. Så kan man skrive et nyt, når man bliver bedre, eller når man opnår det mål, man havde sat. På den måde kan man holde motivationen i gang.

9.6 Interviewtransskribering lærere

I: Hvad er jeres generelle holdning til forløbet med målsætning, som netop er afsluttet?

V: Det har hjulpet mig meget, for her er nye ansigter (projektgruppen) og eleverne har været mere koncentreret og mere alvorlige. Eleverne har gerne ville lære mere. De boldsvage elever fik jeg en tak fra i går, fordi det var lykkedes dem at få bolden over nettet.

P: Der har hos eleverne, været en større bevidsthed omkring selve forløbet, og forløbets indhold, samt hvad det er, vi som lærer forventer af dem. Det kan i princippet ikke komme bag på dem, at de får karakterer, men der har været en lille oprørske stemning, efter jeres intervention var afsluttet, for her gik V og jeg rundt og vurderede dem og det bør de være vandt til. Men efter timen var alle de svage oppe ved os, efter timen, for at sige: Giver I os karakterer for det her? Her kan vi se eleverne har opdaget, at der ligger noget læring i det her forløb. Og forløbet med målsætning har været med til, at gøre dem bevidste om, at jeg skal lære at lave et korrekt fingerslag samt spille bolden rundt 3 gange.

For os som lærere har det også været sundt, for vi har været nødt til, at være helt sikre på, hvad er det lige vi vil lære eleverne. Derfor har det været en øvelse for at opstille en plan inden.

Problemet med dette forløb har været længden på lektionerne, som er 60 min, som gør det er for kort tid, hvor man kan gøre det til hver time, det er for stressende.

I: Hvad synes I grundlæggende om det, at lave skriftelig målsætning, for jer som lærer og for eleverne?

V: Jeg er meget glad for eleverne tog det seriøst, og her især de svageste elever, og de har lært spillet og nu kan de også lide spillet, hvor de før ikke kunne lide boldspil, og det var for dem en stor succes for dem trods

tekniktræningen, men angsten for bolden er blevet mindre og deres mimik og deres smil fortalte mig i går, at det betaler sig at arbejde konsekvent og arbejde direkte mod målet.

P: I forbindelse med målsætning, forsøger man jo at arbejde med den tavse viden, da der for nogen ikke ved hvad de blev bedømt på, samt hvad de skulle lære i idræt, og det er jo helt åbenlyst for os undervisere, men jeg tror på den måde, at målsætningsforløbet er godt engang imellem. Men på B- og C-niveau ville jeg være bange for at bruge det i hvert eneste forløb, for at undgå det bliver business as usual, som de egentlig ikke gider. Så engang imellem er det godt at bruge målsætning.

I: Hvad nu hvis det blev business as usual og målsætning kunne bruges som redskab man kunne bruge og eleverne blev vant til det?

P: Jeg ville ikke gøre det i hver time, det vil måske være omkring nogle forløb og med nogle lidt længere intervaller. Men det er på grund af længden på vores lektioner, men jeg synes tanken er god. Men det praktiske i forhold til lektionslængen virker ikke i mine øjne. Men man kunne anvende det som et styringsværktøj.

V: For de svageste ville det være en fordel, at de satte målene over flere undervisningsgange i stedet for en lang målsætning. Da de muligvis kunne blive trætte af opgaven og den ikke lykkedes, og derfor bliver kede af det. Men med de her korte mål gik de også hjem med en succesoplevelse og fik koblet den læring der har været mellem hjerne og muskler og kom friske til næste gang. Så det er godt for de svageste, men ikke for de gode idrætselever.

I: Kan I sige noget om eleverne aktivitetsniveau, om det har været anderledes?

V: Jeg kan sige at efter Pernille har overtaget klassen, fra sidste år hvor de var en katastrofe, så er de blevet meget bedre. Og deres attitude er blevet markant bedre.

P: Men om det har været på grund af forløbet kan være svært at sige, netop af den grund, at der var så store problemer med A-klassen sidste år, så vi har arbejdet med dem fra sommerferien, og her er det gået bedre og bedre, så hvad det skyldes er svært at sige.

I: Så hvis der har været en forbedring er det ikke sikker det har haft noget med målsætningsforløbet at gøre?

P: Desværre er jeg ikke helt sikker på det er det.

V: Hvad har eleverne syntes om os?

I: Det kan vi, i forbindelse med de etiske aftaler der er lavet overfor eleverne, ikke komme ind på.

V: Har eleverne givet signaler om hvad de synes om forløbet?

I: I kan få rapporten når den er færdig og her se hvordan resultaterne er.

V: Men min erfaring er at de lige nu ikke finder dette anvendeligt, men når de bliver voksne så hjælper det dem. Det er en lang udviklingsproces.

I: I undervisningen har i så en opfattelse af at eleverne tænker mere over målsætningen, når de nu laver skriftelig målsætning end de ellers har gjort. Har det ændret den måde eleverne agere på i undervisningen?

P: Jeg tror dét, at de lige pludselig selv skal forholde sig til, at der i det her forløb er nogle tekniske elementer de skal lære. Hvor der før har været elever, der har sagt: "At det kan jeg ikke finde ud af", "Jeg kan aldrig ramme bolden", det har måske været en god motivation, så det har gjort det nemmere for os, at komme igennem med vores undervisning og de er blevet bevidst om, at det kræver nogle skridt på vejen, for at man kan lære at spille. Man kan sige de er blevet mere åbne og seriøse omkring spiløvelserne, som det gik til med fin indstilling. Men det har de gjort med alt vi har lavet i år.

V: Reformen har gjort at vores rolle som underviser, bliver sværere og når der næste år kun er en underviser bliver det muligvis en udfordring at få både de gode og de dårlige aktiveret. Det bliver svært og muligvis kun fokuserer enten de gode eller de dårlige.

I: Fik det dig, som underviser, til at tænke mere over målene når elever skal udfylde de målsætningpapirer.

P: Meget mere. Normalt går V og jeg i gang og så har vi vores plan og de skal bare følge med. Med dette forløb har vi været udfordret i forhold til målsætningen. Det var lidt svært det med, at man skulle gennemgå en teknik, før de kunne prøve det. Det skulle lige falde på plads. Det var lidt svært, det med de skulle lave en målsætning ud fra en teknik, som de endnu ikke havde lært, og så kunne jeg selv mærke, at det ikke duer, at man forklarer forskellige tekniske ting fra start og så bare kører på. Det var interessant, at hvis eleverne skulle kunne have en målsætning, så var vi nød til at fortælle dem hvad de kunne forvente, og det var sundt, det var virkelig sundt.

V: Plus de tekniske ting, som vi har lært dem, har medført at de tager idræt mere alvorligt og forventer de kommer i idræts tøj nu, begynder de også at udnytte tiden bedre, samt eleverne har bedre disciplin. De spilder ikke tiden ikke så meget mere.

P: Det førmtalte, er som sagt en ændring der er sket over tid og kan ikke nødvendigvis godskrives til jeres intervention. Det har været udfordrende for mig, i forhold til planlægningen og hvis jeg ikke kan forklare det fra timens start, så har der nok være for meget på pogrammet. Jeg fandt ud af, at vi ikke både kan prøve det ene og det andet igennem en lektion og derfor fandt jeg det fint, at vi måske kun i den her time kan øve baggerslag her, og så er det dét vi gør og forklarer, at baggerslag har dén og dén teknik. Det lyder simpelt, men det blev man mere bevidste om.

I: Det er godt som et styringsredskab?

P: Ja det synes jeg.

V: Vi startede med at spille over snor og arbejde målrettede med slagene og fik slagene over har medvirket til at elever har haft mange boldberøringer og mange gentagelser, så de har opnået en motorisk læring.

I: De her skriftelige målsætninger, hvad har det ændret overall, helt generelt eller har det været det samme?

P: Det har været et led i forhold til den bevidstgørelse til den faglighed der ligger i idrætsfaget, og det er i den grad under pres fra alle sider, og det er rigtig vigtigt, at arbejde med det og videreudvikle det, for det

må ikke blive ved at være, at idræt bare er, at rende og sparke til en bold, for det er ikke bare lige at sparke til en bold, for eksempel. Det er interessant at ligge noget mere refleksion, noget mere intellektuel refleksion ind i faget og hermed se hvad idræt er, kan og skal. Der er faktisk noget der kaldes "Kroppens grammatik", hermed menes der, at der er en læring og nogle færdigheder der ligger udover, at idræt er sundt. Det synes jeg er en positiv ting, at dette bliver belyst, for der må vi jo, som idrætsfolk, skyde ind og sige at der ligger en læring i det her fag. En faglig læring og dermed er idræt ikke bare et redskabsfag, som er godt mod diabetes.

I: Når vi har lavet det her målsætning, har eleverne så haft mere eller mindre indflydelse på undervisningen, eller har det været uændret?

P: Jeres intervention ligger i et forløb der var begge dele, så både og, så hvis I kunne fortsætte med jeres studie kunne I opleve hvordan det foregår i et induktivt miljø, men jeres dataindsamling har forgået hovedsageligt hvor eleverne har arbejde deduktivt.

I: Fra jeres synspunkt, har eleverne så haft flere succesoplevelser?

V: Ja det synes jeg, her især de svageste elever, bare glæden og smilene og det at eleverne har haft det sjovt. Eleverne har løftet sig og åbnet sig og er mere naturlige i undervisningen.

I: Hvor meget at dette har haft med målsætningerne at gøre.

V: Der har både været en kropslig udvikling og en mental udvikling og begge har spillet ind.

P: Hvis man deler eleverne op, så kan man snakke om den gruppe V snakker om her, er det man kan kalde idrætsfremmede. Der er det, at skulle lave en målsætning svært, for man kan næsten ikke tale om tavs viden der bliver tydeliggjort, for der er ingen viden, så det tror jeg helt sikkert kan hjælpe de svage elever til at blive bevidste om, at ligesom i dansk tysk og matematik så er der nogle ting jeg skal lære i idræt og så kan det godt være jeg ikke kan udføre dem, men jeg skal prøve at lære det. Og når V siger, at de gode kan blive lidt irriteret, så er det fordi deres målsætning allerede sidder der, den er indlejret i kroppen, de ved hvad de skal med idrætsfaget, "Nu skal vi bare igang". Man kan arbejde på begge fronter, men her er der en klar forskel.

I: Kunne I forestille jer at fortsætte med at bruge målsætning i undervisningen?

V: For mig tager det for meget tid af undervisningen og jeg er mere praktisk anlagt og det er C-niveau vi har har, men på B-niveau kunne det være en god ting.

I: Hvad nu hvis elever fik det for, som lektier og I som underviser, stillede rammen op der?

V: Det kunne man måske godt.

P: Praktikerne ville tænke, at det ville de aldrig få gjort. Da gymnasireformen kom i '05, der var man meget interesseret i, at eleverne skulle have viden om træningen for der var ikke tid til træningen, der blev udviklet bøger, det er nu skrevet ud af bekendtgørelsen, så nu skal idræt-C være et praktisk fag, for der blev for meget teori, så det er virkelig en balance. Jeg synes jeg har fået meget ud af det, så i de forløb hvor jeg arbejder med refleksion, vil jeg bruge jeres materiale, især omkring teambuilding og her have fokus på den

”personlige målsætning”, og så muligvis medtage SMART-modellen også. Jeg synes det fungerer fint med den smule teori de har haft omkring motivation og målsætning. Det er vigtigt, men der er mange ting der er vigtigt.

Jeg synes man skulle overveje at indføre det mere på B-niveauerne, fordi der er krav til, at de skal lave en drejebog til eksamen, så de skal komme med nogle refleksioner. For havde det være på nogle af vores studieretningshold, ville det give god mening for dem, for de ville skulle bruge det til eksamen. Der skal de skrive ned hvad de gerne vil vise og hvorfor. Der ligger den nok lidt mere til højrebenet, end den gør ved C-niveau, hvor de gode bare gerne vil lave noget, og har nogen, hvor det, bare at lave noget, er målet i sig selv.

I: Hvis vi kommer til den konklusion, at der er en øget kropslig læring for C-niveau elever, ville det så ikke give mening at opretholde det på C-niveau også?

P: Jo det kunne man, men når de skriver, så er der ikke plads til den kropslige udvikling, rent fysisk, så det afhænger meget af lektionslængden, og intervallet mellem de skal skrive og evaluere deres målsætning. Jeg vil nok skyde det til at være overkill, af hvad jeg kunne fornemme på eleverne. De synes der var for meget skrifteligt arbejde. Det er bare min fornemmelse.

P: Hos de elever der ved, de skal lave noget på skrift i idræt, ville jeg se det give mere mening, men så ville det måske ikke være så procesorienteret.

9.7 Interviewguide

Der blev udarbejdet forskningsspørgsmål, på baggrund af problemformulering og arbejdsspørgsmål, som blev grundlaget for de senere udførte interviews med deltagere og underviser. Forskningsspørgsmålene er:

- Har skriftlighed i idræt-C medført en ændring undervisningsoplevelsen?
- Hvilken indflydelse har skriftlig målsætning haft for eleverne?
- Har interventionen medført tankevirksomheder før, under eller efter undervisningen gangen?
- Har skriftlig målsætning ændret elevernes adfærd i undervisningen? – Hvis ja hvordan?

9.7.1 Interviewguide elever

Har skriftlig målsætning ændret elevernes adfærd i undervisningen? – Hvis ja hvordan? (forskningsspørgsmål)

- Hvad er din opfattelse af forløbet med teambuilding og volleyball indtil nu?
- Hvad er din opfattelse af, at lave skriftlig målsætning? – Og hvorfor?
- Kan du så specifikt forklare hvad du tænker når du får stillet den her opgave?
- Påvirkede målsætningen dit aktivitetsniveau? – Og hvordan/hvorfor?
- Arbejder du anderledes når du har sat mål, sammenlignet med undervisninger hvor du ikke skulle lave målsætninger? – Hvordan / Hvorfor?

Har interventionen medført tankevirksomheder før, under eller efter undervisningen gangen? (forskningsspørgsmål)

- Hvornår i timen tænker du på din målsætning? (før, under, efter)
- Hvordan påvirker disse tanker din undervisning?

Hvilken indflydelse har skriftlig målsætning haft for eleverne? (forskningsspørgsmål)

- Hvordan vil du beskrive brugen af dine mål i undervisningen (var det mest når du skrev dem og når du evaluerede?)
- Fik det dig til at tænke grundigere over dine undervisningsmål (mål sat af underviser)?
- Hvorfor det? / Kan du uddybe det?
- Hvad tænker du om, hvis denne målsætning skulle laves til alle idrætsundervisninger?

Har skriftlighed i idræt-C medført en ændring undervisningsoplevelsen? (forskningsspørgsmål)

- Hvordan har denne målsætning påvirket dit syn på undervisningen?
- Føler du, at du som elev har fået mere indflydelse på undervisningen? - Hvad skyldes dette?
- Har du ved at opnå målene du har sat, haft flere succesoplevelser? Uddyb hvordan og dets indflydelse på eleven
- Kunne i forestille jer, at fortsætte med at lave målsætninger for jer selv i fremtidige undervisninger?
- Hvordan ville i så foretrække at målsætningen bliver lavet?

9.7.2 Interviewguide underviser:

Har skriftlig målsætning ændret elevernes adfærd i undervisningen, hvis ja, hvordan? (forskningsspørgsmål)

- Hvad er din opfattelse af forløbet med teambuilding og volleyball indtil nu?
- Hvad er din opfattelse af, at lave skriftlig målsætning? – Og hvorfor?
- Påvirkede målsætningen elevernes aktivitetsniveau? – Og hvordan/hvorfor
- Arbejder eleverne anderledes når de havde sat mål, sammenlignet med undervisninger uden skriftlig målsætning?

Hvilken indflydelse har skriftlig målsætning haft for eleverne? (forskningsspørgsmål)

- Opfatter du at eleverne tænker over målsætningen i undervisningen?
- Og hvordan kommer dette til udtryk?
- Fik det dig, som underviser, til at tænke grundigere over undervisningsmålene? – Hvordan?
- Hvad tænker du om, hvis denne målsætning skulle laves til alle idrætsundervisninger? – fordele/ulemper

Har skriftlighed i idræt-C medført en ændring undervisningsoplevelsen? (forskningsspørgsmål)

- Har skriftlig målsætning ændret dit syn på undervisningen? - Hvordan
- Føler du, at eleverne har fået mere/mindre indflydelse på undervisningen? - Hvordan
- Har eleverne, ved at opnå målene, haft flere succesoplevelser ud fra dit/jeres syn? Hvad vil i sige dette skyldes?
- Kunne i forestille jer, at fortsætte med at lave skriftlig målsætning i fremtidige undervisninger? – Hvorfor ja/nej