

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	3
1.1 PROBLEMFÖRMULERING	4
1.2 INDFÖRING I PROJEKTET	4
2 HERNINGVEJ SKOLE	5
3 METODE	5
3.1 LÄRINGS- OG DANNESESSYN	5
3.2 PROCESORIENTERET MÄLORIENTERING OG MEDBESTEMMELSE	6
3.3 MOTIVATION	7
3.4 VALG AF UNDERVISNINGSFORLÖB	8
3.5 EMPIRISK GRUNDLAG	8
3.5.1 METODETRIANGULERING	8
3.5.2 HVORDAN INDSAMLES EMPIRIEN	9
3.5.3 EVALUERINGSRAPPORTEN	9
3.6 TEGN PÄ SUCCES	9
4 IDRÄT I EN SKOLEMÄSSIGE KONTEKST	10
5 PSYKOLOGISK OG IDRÄTSFAGLIG TEORI	10
5.1 DEFINITION AF MOTIVATIONSBEGRÆBET	10
5.1.1 INDRE OG YDRE MOTIVATION	11
5.1.2 HVORDAN MOTIVERER MAN ANDRE	11
5.1.3 MOTIVATIONSFORMER	13
5.1.4 PROCESORIENTERET UNDERVISNING	14
5.2 ELEVMEDBESTEMMELSE	14
5.3 BOLDBASIS	15
5.3.1 FOLKESKOLERELEVANS	16
5.3.2 PROGRESSION, VARIATION OG DIFFERENTIERING	16
6 UNDERVISNINGSFORLÖBET	17
7 ANALYSE	18
7.1 ELEVERNES KONTEKSTUELLE GLÆDE OG MOTIVATION FOR IDRÄT	18
7.2 ET KONKURRENCEORIENTERET SYN PÄ UNDERVISNINGSKLIMAET	19
7.3 IDRÄTSFAGETS LEGITIMITETSGRUNDLAG HOS ELEVERNE	20
7.4 MÄLORIENTERINGS BETYDNING FOR INTERESSE	21
7.5 FORLÖBETS MÄLSÄTNING	22
7.6 BEGREBSFORSTÄELEN UDEBLEV	23
7.6.1 DEN DEDUKTIVE UNDERVISNINGSDEL VISTE TEGN PÄ SUCCES	25
7.7 MEDBESTEMMELSESGRAD	25
7.7.1 ÖGET MEDBESTEMMELSE I 7.KLASSE	27
7.8 SÄRLIGE PROBLEMTILLINGER DER OPSTOD HOS DE ERFARNE BOLDBPILLERE	28
7.9 ELEVERNES SITUATIONELLE MOTIVATIONSKLIMA	30
7.9.1 LÄRINGSPERSPEKTIV	30
8 KONKLUSION	31
9 PERSPEKTIVERING	32

10 LITTERATURLISTE	33
BILAG 1 – UDDRAG AF UNDERVISNINGSPLANEN FOR 7.- OG 8.KLASSE	36
BILAG 2 – UDDRAG AF SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE FØR PRAKTIK	38
BILAG 3 – UDDRAG AF INTERVIEW MED UDVALGTE ELEVER	40
BILAG 4 – UDDRAG AF SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE EFTER PRAKTIK	43

1. Indledning

"Man kan føre en hest til truget, men ikke tvinge den til at drikke" Et ordsprog, der beskriver udfordringen for alle lærere i folkeskolen. Enhver undervisningssituation er kompleks og har et væld af ydre og indre faktorer der påvirker, komplicerer og til tider begrænser dannelses- og læringsprocessen. Forskningsresultater viser at elevernes udbytte af undervisningen i høj grad afhænger af motivationsniveauet. *"Motivation siges at udgøre grundlaget for al menneskelig virksomhed og er en forudsætning for at vi skal kunne præstere noget"* (Hassmén 2005:123).

En omfattende undersøgelse af idræt i folkeskolen fra 2004, foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), viser tendenser til at eleverne i udskoling miste interesse og motivation for faget. *"Eleverne er overvejende glade for idræt. Faget giver dem mange både kropslige og sociale udfordringer, men i udskoling sker der markante ændringer i deres opbakning. En del ældre elever vil helst være fri for at deltage i undervisningen. På enkelte skoler er nogle elevers holdning så negativ at de bliver omtalt som destruktive, dominerende og ødelæggende for de elever der gerne vil undervises. De hæmmer en alsidig undervisning og er så stærke at de får lov til at bestemme"* (EVA 2004:7).

Der kan ligge mange forskellige årsager bag elevernes manglende motivation. Den kan måske skyldes, at der mangler variation eller klare mål i undervisningen, at læreren er uinspirerende eller for autoritær, at eleven har en følelse af manglende kompetence i faget, at eleven mangler udfordring osv.. Fælles for dem er, at de kan komme til udtryk i manglende engagement, interesse for og deltagelse i undervisningen, hvilket kan få konsekvenser for opnåelsen af de formulerede mål for faget og elevens generelle fysiske aktivitet (Helmke m.fl. 2008). Egne erfaringer og undersøgelser viser, at der i nogle sammenhænge kan være en generel tendens til konkurrenceorienteret undervisning (Lüders 1999). Dette kan bevirke, at man vurderer på elevens færdigheder og dygtighed, ud fra det endelige resultat og i en sammenligning med de andre elever. Det kan være med til at fremme en "vinder/tabber" mentalitet, der øger skellet mellem de "dygtige" og "mindre dygtige" elever, samtidig med at

det relaterer sig til et fokus på ydre faktorer som medfødt talent, held, samt omgivelsernes påskønnelse (Hassmén 2005).

Undersøgelser (bl.a. Ford 1992 & Helmke m.fl. 2008) giver konkrete bud på, hvordan man kan bidrage til at fremme motivationen i en undervisningssituation, der videre kan influere positivt på læringsresultaterne, og forskningsrapporten "Kvalitet i idrætsundervisningen" der er udviklet på baggrund af EVA-rapporten, konkluderer, at hvis eleverne får indflydelse og medansvar i dele af undervisningen, stiger engagement, interesse, glæde og nysgerrighed, med andre ord – elevens generelle motivationsniveau (Rønholt m.fl. 2007).

1.1 Problemformulering

På baggrund af dette har jeg valgt at indsnævre fokus for dette bachelorprojekt med følgende problemstilling:

- ***Hvordan kan man som lærer skabe et motivationsklima, der fremmer hver enkelt elevs interesse og glæde for faget idræt?***
 - Og herunder; ***Kan procesorienteret idrætsundervisning med fokus på elevmedbestemmelse være en tilgang til at fremme denne interesse og glæde?***

1.2 Indføring i projektet

Del 2 beskriver de forhold og betingelser der har været gældende for empiriindsamlingen på Herningvej Skole. De metodiske overvejelser, der ligger til grund for projektets udførelse, præsenteres i del 3. Her uddybes hvilket lærings- og dannelsessyn, der definerer mit analytiske perspektiv. Derudover medtages de overvejelser, der ligger til grund for mit valg af procesorientering og medbestemmelse, og hvorfor der i et bredt udvalg af motivationsteori tages udgangspunkt i tre konkrete teoridannelser, til at belyse empirien. Derudover præsenterer del 3 valg af empiriske metoder. Del 4 har til hensigt, at give et indblik i idrættens skolemæssige kontekst og hvilke særlige kvaliteter og udfordringer der opstår i denne forbindelse. I del 5 inddrages relevant teori, som vil ligge til grund for analysen af mine praksiserfaringer i del 7. Inden analysen præsenteres i del 6, hvordan procesorientering og medbestemmelse anvendes i undervisningsforløbet, samt forløbets målsætning. I del 8 konkluderes på hvorvidt problemstillingen blev besvaret og om de tegn der var opstillet for forløbet, reelt viste sig i praksis. Der perspektiveres i del 9 til nye og andre forhold ved undervisningen, der opstod i forløbet, som ligeledes kunne belyses til at besvare problemstillingen. Som dokumentation for den indsamlede empiri, har jeg vedlagt et uddrag af undervisningsforløbene (bilag 1), uddrag af de kvantitative undersøgelser (bilag 2 og 4), samt uddrag af de kvalitative undersøgelser (bilag 3).

2 Herningvej Skole

Herningvej Skole er en tosporet skole med 400 elever og ligger i området mellem Vejgaard og Aalborg Øst. Elevsammensætningen er en blanding af relativt ressourcesvage og ressourcestærke elever. Der er ca. 50% tosprogede elever (www1).

Skolen har en idrætssal med plads til maksimalt 20 elever. Det indebærer at de årgange, hvor begge klasser har idræt sammen, er nødsaget til at være i AaB's idrætshal ca. 5 km væk fra skolen, hvilket influerer på 6.-9.klasses idræt der foregår i AaB. Der er sat en dobbeltlektion inklusiv 10 min. frikvarter af til idræt, heri er der 50 min. effektiv undervisningstid. Derudover har Herningvej Skole et stærkt begrænset materialeudvalg, da man på grund af besparelser på uddannelsesområdet, har indstillet alle nye indkøb til skolen hvad enten det gælder lærebøger, idrætsmaterialer eller lignende.¹ Der er ikke fælles konsensus om, hvilke regler der gælder elever uden idrætstøj eller med idrætsskader, hvilket har den betydning at fremmødet til idrætstimerne er meget svingende.² Et interview med skolelederen gjorde det klart, at skolen prioriterede tværfaglige teammøder frem for fagteammøder, hvilket besværliggjorde en fælles konsensus. Ud af de seks lærere jeg har været tilknyttet, som underviste i idræt, har tre af dem været uddannede idrætslærere. Samlet set er det ud af de 19 klasser på skolen, 11 af klasserne der har en linjefagsuddannet idrætslærer til at varetage faget.³ Jeg har varetaget undervisningen af idræt på 5.-, 7.- og 8.klassetrin.

3 Metode

Ved at reflektere over ens pædagogiske ståsted gøres man bevidst om, hvorvidt det der kommer til udtryk i ens undervisning er i overensstemmelse med ens grundholdninger. Derfor vil jeg, inden jeg kommer ind på de metodiske overvejelser, redegøre for mit lærings- og dannelsessyn.

3.1 Lærings- og dannelsessyn

Til grund for undervisningsforløbet og den efterfølgende analyse, af det empiriske materiale indsamlet under forløbet, har jeg taget afsæt i et konstruktivistisk lærings-syn; "*en teori om læring, der afviser enhver idé om, at undervisningens indhold kan overføres til eleven*" (Rasmussen 2004:15). Viden betragtes ikke som en repræsentation af den ydre verden, men som noget der tilegnes af det tænkende subjekt i en aktiv proces (ibid.:19). Ifølge den

¹ Samtaler med de implicerede idrætslærere, samt egne erfaringer ligger til grund for dette.

² Fx d. 10/11-11, hvor kun 14 ud af 40 elever i 7.klasserne deltog i undervisningen.

³ Interview med skolelederen på Herningvej Skole d.28/11-11.

schweiziske udviklingspsykolog Jean Piagets (1896-1980) indeholder de kognitive strukturer summen af menneskets erfaring, viden og tænkemåde. Strukturerne ændrer sig efterhånden som mennesket gør sig nye erfaringer (Jerlang 2008:307). Dvs. at enhver form for undervisning udelukkende er mulig, hvis man skaber et undervisningsmiljø, der tager hensyn til at alle elever modnes forskelligt (på baggrund af de sanseindtryk mennesket har tilegnet sig i sin unikke socialiseringsproces⁴) og derved konstruerer sine egne fortolkninger. Det giver derfor ikke mening at tale om en objektiv sandhed, da vi alle konstruerer hver vores subjektive sandhed (ibid.).

Det nuværende samfund kan beskrives som et risikosamfund.⁵ Begrebet risikosamfundet dækker over de mange risici som bl.a. miljøforandringer og social individualisering⁶ skaber i nutidens samfund. Wolfgang Klafkis⁷ kategoriale dannelsessyn tilbyder en tilgang, der er foreneligt med det samfund eleverne skal agere i. Den kategoriale dannelse rummer dele af både den materiale og formale dannelse, men forstås som, at barnet skal tilegne sig nogle overordnede fundamentale kategorier og principper (Laursen 2002). Klafki kalder dette for en dobbeltsidig åbning; *"For at forholde os til verden, er det nødvendigt at vide noget om denne verden [materiel dannelse], men det er også en forudsætning at have kvalificeret selve måden, hvorpå man tænker og forholder sig til verden [formal dannelse]"* (ibid.:22).

Lærerens opgave er at give eleven mulighed for at tilegne sig viden, færdigheder og holdninger som gør ham/hende til en selvstændig, reflektiv og kritisk stillingstager, samt at udvikle personlige egenskaber som empati, ansvarlighed, kreativitet, fleksibilitet, kommunikations- og samarbejdsevne (Illeris 2001:161). Det er ligeledes lærerens opgave at gøre eleverne handlekompetente, således at de kan agere og handle i risikosamfundet (ibid.).

3.2 Procesorienteret målorientering og medbestemmelse

I tæt forbindelse med den kategoriale dannelse, ser jeg en procesorienteret undervisning, der står i modsætning til den resultatorienterede. Gennem socialiseringsprocessen i idrætten er der en tendens til, at eleverne efterhånden ændrer fokus og vurderer egne præstationer i forhold til andre (resultatorienteret målorientering). Denne motivationsorientering danner basis for konkurrence- og præstationsidrætten (Lüders 1999:180ff).

Jeg ser det som det optimale i forhold til at skabe et procesorienteret motivationsklima, at arbejde med en relativt høj grad af medbestemmelse fra elevernes side. Den begrundelse

4 Hos den franske sociolog Pierre Bourdieu beskrives dette som elevens habituelle dispositioner.

5 Et begreb den tyske sociolog Ulrich Beck introducerede i slutningen af 80'erne.

6 Det er overladt den enkelte selv at vælge og sammensætte sit livsforløb, fordi så lidt er givet på forhånd (Held & Olsen 2008:120ff)

7 Tysk professor i didaktik, som skelner mellem den materiale, formale og kategoriale dannelse.

finder jeg bl.a. i Folkeskoleloven⁸, EVA-rapporten og de heraf følgende anbefalinger, der alle peger på at det vil styrke elevernes motivation, hvis de får medbestemmelse i idrætsundervisningen. Specielt i forhold til udskolingen peger EVA-rapporten på, at der er vanskeligheder med at få eleverne til at vise engagement og tage ansvar for dele af faget (EVA 2004:32ff). Dette kombineret med andre undersøgelser (Helmke m.fl. 2008) der peger mod at selvreguleret læring – hvor eleverne får et vis ejerskab i forhold til indhold og mål - og elevernes autonomi, i høj grad fremmer elevernes indre motivation (ibid.:62ff). Til at vurdere den praktiske effekt af medbestemmelse har jeg valgt at inddrage Ladder of Participation (LOP). Da det ikke var muligt at finde frem til forfatteren og originalteksten af denne, har jeg anvendt den udgave af LOP som beskrevet i Seelen & Paustian (2009).

3.3 Motivation

Jeg har i et omfattende udbud af motivationsteori, valgt at indsnævre mit teoretiske motivationsgrundlag til at fokusere på to udvalgte teorier samt en idrætsorienteret psykologibog, der sætter de relevante motivationsaspekter ind i et idrætsperspektiv. Der fokuseres på en kognitiv og socialkognitiv tilgang, da de erfaringer jeg har gjort mig gennem praktikken og sideløbende de motivationsteorier jeg har nærlæst, for mig er bedst forenelige ud fra denne tilgang.

Den første teori, jeg har beskæftiget mig med, er, den tidligere professor i psykologi ved DPU, Hans Vejleskov (2009), der primært fokuserer på, at sætte motivationen ind i en undervisningsmæssig kontekst.

Den anden er Martin E. Ford (1992), hvis teori om motivation har til hensigt at skabe syntese mellem de mange tolkninger af motivation, til en sammenhængende konsistent model, for hvordan man motiverer mennesker. Hans teori implementerer emotioner på en meningsfuld måde sammen med biologiske og kognitive faktorer.

Disse to teorier er valgt, fordi jeg mener de supplerer hinanden godt, da den ene er meget praksisorienteret og sat ind i en national kontekst, mens den anden er mere teoretisk og internationalt funderet og skabt på grundlag af omfattende undersøgelser og forskning.

⁸ Bekendtgørelse om lov for folkeskolen §18. Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Stk. 4. På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensynstagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærerne og eleverne.

3.4 Valg af undervisningsforløb

Jeg har valgt at arbejde med et boldbasisforløb, der strækker sig over fem uger svarende til ti lektioner. Begrundelsen for valg af dette basisforløb er ud fra et rent dannelsesmæssigt perspektiv, "at skolen har en særlig forpligtelse til at give eleverne en bred og generel indføring i boldspilsområdet som helhed".⁹ En indføring der ikke finder sted i fritidsidræt, hvor man arbejder meget specialiseret og koncentrerer sig om nogle få eller et bestemt boldspil. Det ser jeg som en særlig kvalitet og udfordring ved folkeskolens undervisning. Fra en rent subjektiv vinkel, er det den del af idrætsfaget mine kompetencer strækker sig længst i. Derfor kan jeg fokusere min undervisning på, at formidle de idrætsfaglige dele med højest muligt kvalitet og skabe et optimalt undervisningsmiljø, der stimulerer læring. Undersøgelser viser (bl.a. Gaasvig & Lüders 2009 & S.E.Nordenbo i Helmke 2009) at eleverne i høj grad profiterer og motiveres af en underviser med troværdighed, kompetence, originalitet og engagement.

3.5 Empirisk grundlag

Der tages i projektet udgangspunkt i 7.- 8. klasse på Herningvej Skoles idrætsundervisning, samt i EVA's rapport fra 2004. Forløbene på Herningvej Skole har været så ens som muligt, dog in mente at de opstillede mål for 7.- og 8. klassetrin har små nuanceforskelle¹⁰ (Faghæfte 6, fælles mål 2009). Derudover har jeg foretaget formativ løbende evaluering af forløbene, der har medført at de har udartet sig lidt forskelligt for at tilpasse elevernes aktuelle udviklingsniveau. Dette vender jeg tilbage til i analysen.

3.5.1 Metodetriangulering

I undersøgelsen anvendes tre forskellige empiriske metoder; Observationer, spørgeskemaer og interviews af enkelte elever. Dermed fordeler dataindsamlingen sig på tre empiriske undersøgelser, fordelt på to typer af empirisk datagenerering, en kvalitativ og en kvantitativ. Der veksles mellem disse to forskningsmetoder fordi de har hver deres formål. De kvantitative data har til formål at give et overblik over forskningsfeltet, i denne forbindelse et udsnit af 7.-8. klasses elever fra danske folkeskoler. De kvalitative data skal afdække nuancerne. Baggrunden for at benytte metodetriangulering¹¹ er ønsket om at få en nuanceret og pålidelig forståelse af elevernes motivation i idrætsundervisningen og derudover at reducere mulige fejl der vil komme, hvis man udelukkende læner sig op af en enkelt metode (Bjørndal 2007 & Hassmén 2005).

⁹ Halling & Laursen 1999: 14

¹⁰ I bilag 1's undervisningsmål for 7.- og 8.-klasse illustreres de nuancer.

¹¹ En kombination af forskellige metoder til afdækning af en problemstilling.

3.5.2 Hvordan indsamles empirien

Der udleveres inden praktikkens begyndelse et spørgeskema til eleverne, for at få dannet et overblik over elevernes kontekstuelle motivation i idræt. Spørgeskemaet er hovedsageligt kvantitativt, da hovedparten af spørgsmålene lægger op til lukkede svarmuligheder, mens enkelte har uddybende kommentarer. Begrundelsen for et primært kvantitativt spørgeskema er, at det i højere grad er muligt at bearbejde de relativt store mængder data¹² der indsamles og danne statistisk overblik over tendenserne hos eleverne. De uddybende svarmuligheder skal nuancere billedet og i kombination med feltobservationerne, danne baggrund for et kvalitativt interview. De skal sammen med et opfølgende spørgeskema til sidst i forløbet, belyse undervisningsforløbets effekter på elevernes motivation og samle op på de didaktiske tiltags praksisvirkninger. For at validere de hovedsageligt kvantitative spørgeskemaer, skal interviewene belyse hvorledes eleverne tolker og kobler de forskellige begreber, som motivation, medbestemmelse, glæde og læring.

3.5.3 Evalueringsrapporten

Gennemgående inddrages evalueringsrapporten "Idræt i folkeskolen - et fag med bevægelse". Den blev gennemført og udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut i 2003-2004. Hensigten med evalueringsrapporten var, at undersøge de forhold der har betydning for, at faget udvikler den faglighed, som er beskrevet i fagets formål og CKF'er (EVA 2004:3). I undersøgelsen deltog syv folkeskoler, hvilket giver et bredere perspektiv og kvalitet, der skaber øget reliabilitet i forhold til min problemstilling og den dertil indsamlede empiri.

3.6 Tegn på succes

På baggrund af problemformuleringen, har jeg opstillet nogle succeskriterier for at forbedre elevernes indre motivation. Særlige kendetegn for om der er indre motivation tilstede i arbejdet med procesorienteret elevmedbestemmelse er, om eleverne involverer sig i opgaverne (her spiludvikling), om de tager personlige initiativer og om de er engagerede. De skal ikke virke afvisende overfor problemstillingerne. De skal være nysgerrige og føle ejerskab i forhold til spillene, samtidig med at de anvender nogle af de fagtermer, der bliver introduceret (fx spilbarhed, temposkift, dybde/bredde, samarbejde mm.), i kommunikationen internt i grupperne (Eiberg & Siggaard 2007). På denne måde er det mest sandsynligt, at elevernes interesse er vækket og deres glæde for faget øges. Motivation for at lære er, ifølge Eva-Maria Lankes tilstede, når; læring er rettet mod indholdsbestemte mål frem for formelle mål, er begrundet i lærehandlingen frem

¹² Spørgeskemaet udleveres elektronisk til 7.- og 8.klasse på Herningvej skole. 100% deltagelse svarer til 77 elever.

for ydre mål (indre motivation), er selvbestemt (kontra fremmedbestemt) og når de hviler i en følelse af selvvirksomhed og selvtilid. (Helmke m.fl. 2008:59ff) Derfor søges der ligeledes i empirien efter om disse delpunkter er opnået.

4 Idræt i en skolemæssige kontekst

Når man beskæftiger sig med idræt i en skolemæssig kontekst, er det vigtigt at danne sig et billede af skoleidrættens betingelser. Betingelser der synliggør idrættens særlige rolle og plads i folkeskolens fagudbud.

Skoleidrætten er kendetegnet ved et højt niveau af institutionalisering. Alle aktiviteter, opgaver, relationer mellem lærer og elev osv., kan defineres som en form for opdragelsesvirksomhed. Det adskiller tydeligt skoleidrætten fra f.eks. foreningsidrætten. I folkeskolen er idræt delvis karakterfri. Dette kan have en indvirkning på elever og læreres adfærd og fagets legitimitetsgrundlag (Stelter 2005).

Idrætsfaget har en langt bredere målsætning end andre skolefag, nemlig på motoriske, kognitive, emotionelle og sociale indlæringsmål. Idrætslæreren og elevernes egne motoriske kompetencer er synlige i praksis og har en delvis styrende indvirkning på undervisningen. Dertil bliver undervisningen gennemført i alderssvarende grupper, men med meget heterogene færdigheder og præstationsevner (Ibid.).

Til forskel fra andre fag, deltager en stor del af eleverne med forventninger til indhold og med idrætsmæssige færdigheder der til tider rækker langt ud over det niveau, der kan tilbydes i idrætsundervisningen (ibid.).

Alle disse betingelser stiller enorme krav, både til idrætslærerens faglige og pædagogiske kompetencer og til elevernes muligheder for at engagere sig i idrætsundervisningen. Det er svært at sikre en frugtbar indlæring og en god idrætsoplevelse for alle elever i skoleidrætten. Derfor er der også generelt opstået en stigende interesse for de elever, der ikke naturligt er motiveret til idræt.

5 Psykologisk og idrætsfaglig teori

5.1 Definition af motivationsbegrebet

Begrebet motivation kommer af det latinske ord at "movere" som betyder at "bevæge" eller "flytte sig" (Bjerg 2011). Motivation bliver beskrevet i mange forskellige afskygninger af teoretikere, psykologer og andre der beskæftiger sig med motivation. Overvejende betragtes

det som en *"indre psykisk tilstand, der fungerer som bevæggrund og tilskynder til handling"* (ibid.:415).

Begrebet forstås som en dynamisk proces. *"motiver og motivation er komplekse fænomener, der generelt set, altid er en funktion af individets samspil med omverden"* (Stelter 1999). *"Dvs. At elevernes grad af motivation altid vil være en følge af den kontekst undervisningen omgives af"* (Gaasvig & Lüders 2009:38).

Ifølge Mads Hermansen er det ikke muligt at motivere andre, idet ansvaret for at være motiveret til fx idrætsundervisningen påhviler det enkelte individ. Men underviserne kan tage eleverne ved hånden og følge dem på vej, ved bl.a. at finde frem til, hvor de er sårbare, og hvor de kan udfordres (Hermansen 2003:38).

5.1.1 Indre og ydre motivation

I motivationsforskning er der en lang tradition for at sondre mellem indre og ydre motivation for læring (bl.a. Manger 2010, Nordahl m.fl. 2010, Hassmén 2005 & Helmke m.fl.2008). *"Indre motivation handler om interesse for en aktivitet, mens ydre motivation handler om aktivitetens instrumentelle værdi"* (Manger 2010:17). Den indre motivation aktiveres som en kognitiv eller emotionel proces, der foregår i den enkelte person tilknyttet en læringsituation. Når en handling udføres for sin egen skyld, er det en indre motivationsfaktor.

Ydre motivation vil sige, at handlingen i højere grad udføres på grund af udefra kommende konsekvenser, man kan forudse. I idrætssammenhæng kunne det være et godt resultat eller angst for nederlag. Belønning *"(...)som ydre motivationsincitament er ganske vist en etableret metode til at få elever til at lære, men den motiverer oftest i en begrænset periode og kun i den konkrete situation. Virkningen reduceres, når belønningen bortfalder, eller når den lærende befinder sig i en situation uden for belønningssystemet"* (Helmke m.fl. 2008:60).

Hvis man skal danne et hierarki over relevansen af de forskellige motiver, er det i idrætsmæssig sammenhæng, med udgangspunkt i eleverne selv, først og fremmest af afgørende betydning, om eleverne har en interesse i faget (Stelter 1999). Som en særlig form for indre motivation anses interesse (Helmke m.fl. 2009:63). Indre læringsmotivation har en positiv sammenhæng med skole- og studiepræstationer (Schiefele & Schreyer 1994 i ibid.:60).

5.1.2 Hvordan motiverer man andre

Martin E. Ford beskriver forholdet mellem motivation og kompetence således *"(...) motivation provides the psychological foundation for the development of human competence"* (Ford 1992:244). Han har udviklet en motivationsteori "Motivational Systems Theory" (MST),

der skal repræsentere de fænomener man traditionelt har koblet til motivationsforskningen. "The selective direction" (hvor er mennesker på vej hen og hvad prøver de at opnå), "the selective energization" (hvad der tænder mennesket og hvad der ikke gør) og "the selective regulation" (hvorfor mennesket vælger at gøre noget, holder fast i det nuværende, eller giver op). Han opstiller en formel for motivation, hvor motivation defineres som organiseringen af mønstre fra individets personlige mål, følelsesmæssige processer og personlige overbevisninger. Motivation er et resultat af disse tre variable (Ibid.:248).

I forsøget på at motivere andre skal man fokusere på *facilitation*¹³ frem for kontrol. Ford betoner hvor meget kontrol i forsøget på at skabe kortsigtet motivation, kan have indvirkning på den langsigtede motivation, der altid vil være at foretrække. Han præsenterer i MST sytten principper for hvordan man bedst motiverer et menneske. Nedenfor præsenteres de relevante principper der kan sammenkobles med projektet problemstilling (Følgende er baseret på egen oversættelse og fortolkning af teorierne. Der henvises til Ford 1992 kap. 7.);

Unitary functioning – Mennesket medtager sin egen personlighed og historie i interaktionen, afhængig af miljøet og udmønter sig i forskellige funktionsmønstre. Man skal som underviser være opmærksom på dette forhold.

Goal Activation – Hvis man ikke formår at aktivere en målsættende virksomhed hos individet, vil det ikke afstedkomme nogen virksomhed. Man kan ikke påvirke personlige handleoverbevisninger eller emotionelle styrker, uden der er et mål der fanger og fastholder disse tanker og følelser. Dette princip hænger uløseligt sammen med Goal Salience. Her skal de aktiverede mål forbindes med termer, der er tilstrækkeligt klare og overbevisende for at en persons adfærd styres i ønsket retning.

Multiple Goals – De stærkeste motivationsmønstre opstår når de er forankret i flere mål. Man skal forsøge at organisere, designe, eller modificere mål, aktiviteter og eksperimenter, der forsøger at opfylde så mange mål som muligt. Nært tilknyttet står princippet om Goal Alignment – Når der er adskillige mål tilknyttet et eller flere mennesker, er motivationsgraden og produktiviteten høj. Motivation kan desuden gøres lettere og mere opnåelig ved at man umiddelbart opstiller delmål, der har tæt tilknytning til meningsfulde langsigtede mål.

Flexible Standards – Når man modtager negativ feedback kan man bibeholde en vis grad af motivation ved at have en fleksibel tilgang til målsætning, hvor man kan variere på standarder, og realistisk tilpasse dem de givne omstændigheder. Som underviser er det derfor relevant at skabe rammer, der giver mulighed for at variere målene løbende og tilpasse til eget niveau.

¹³ "The act or process of assisting the progress of something or making it easier (...)" (Colman 2009:273)

Optimal Challenge – Motivationsgraden er helt i top under forhold hvor man er udfordret maksimalt. Dvs. når personens mål ligger så højt at man skal yde en maksimal indsats for at opnå målet. Personens nuværende kompetencer slår ikke helt til, men målet er stadig opnåeligt ved en energisk og vedholdende indsats.

Emotional Activation – Motivation kan forenkles ved at aktivere de emotionelle motiver, positive som negative, der står i direkte forbindelse til ageren i den aktuelle handling (Ford 1992; 201-231).¹⁴

Disse forskellige principper er udviklet med henblik på at skabe et optimalt motivationsklima, der frembringer en indre motivation hos individet.

5.1.3 Motivationsformer

Ud fra et konstruktivistisk menneskesyn har alle elever forskellige prædefinerede dispositioner, de møder mikrofeltet – skolen, med. I skolen er det vigtigt at finde ud af, hvornår elevernes motivation er optimal. For at kunne undersøge dette, er det en fordel at kende til de forskellige motiver, elevernes handlinger kan udspringe fra. Vejleskov (2009) præsenterer syv motivationsformer; nysgerrighed og undren, aktivitets-, kognitive, præstations-, sociale, følelsesmæssige og selvrealiserende motiver. Nedenfor uddybes de motiver der bliver anvendt i analysen.

Aktivitetsmotiver er definerede som motiver eller drivkræfter, der på en eller anden måde har tilknytning til det Retikulære Aktivitets System (RAS),¹⁵ og opleves som trang til aktivitet eller utilfredshed med uvirksomhed (ibid.:95ff)

Indenfor de kognitive motiver er bl.a. nysgerrighed, videbegær, erkendelsestrang og undren. Der stræbes efter erkendelse og forstå noget, at få viden. Det er udelukkende relateret til en direkte motivation. Dog er også motiver der rummer en kognitiv proces, som f.eks. indstillinger eller beslutninger, defineret som kognitive motiver. Disse kan både være styret af direkte (ægte interesse) og indirekte motiver (udefrakommende) (ibid.:69ff).

Præstationsmotiver betragtes, hos Vejleskov, som ønsket om at yde noget godt i andres øjne og hører under gruppen af sociale motiver. Der skelnes mellem succes og fiaskoincident, at præstere overfor ønsket om ikke at dumme sig. Der kan herske tvivl om de udelukkende fungerer som om en meget stærk indirekte motivationsfaktor eller om de kan være en direkte og derved også indre motivationsfaktor. Det essentielle er om man virkelig er

¹⁴ Udover de præsenterede, indeholder Fords MST også følgende principper; *Responsive Environment, Motivational Triumvirate, Feedback, Direct Evidence, Reality, "Do It", Incremental Versus Transformational Change, Equifinality & Human Respect* (Ford kap. 7).

¹⁵ Et aktivitetscenter i hjernestammen. Tilstand af aktivering bestemmes af den indre og ydre stimulering man er udsat for (Vejleskov 2009:62).

optaget af handlingen (kognitivt motiv) eller om man er optaget af hvordan man udfører handlingen i forhold til andre (Ibid.). Indenfor de sociale motiver ligger også kontakt-, og magtmotiver. Kontaktmotiver betragtes som det centrale sociale motiv, da det tager udgangspunkt i at mennesket er et socialt væsen, der har behov for kontakt med andre (Ibid.:77ff).

Følelsesmotiver, også kaldet *emotionelle motiver*, udspringer fra de tidligere nævnte motiver. Emotioner forstærker motivet i positiv eller negativ retning. Glæde er umiddelbart et emotionelt motiv, der kan udløbe af de førnævnte motiver (Ibid.:105ff).

5.1.4 Procesorienteret undervisning

Der er grundlæggende to former for målorientering i idrætsundervisningen. Den procesorienterede/opgaveorienterede målorientering og den resultatorienterede. En procesorienteret målorientering kendetegnes ved en tro på, at efter anstrengelse og hårdt arbejde opnås større evner og dygtighed. Succes opstår ved at man samarbejder og yder sit bedste. Individer med en opgaveorienteret målorientering, har en højere grad af indre motivation og fokuserer på indlæring, opnåelse af mål og forbedring i forhold til egne kompetencer (Hassmén 2005:132ff). Et resultatorienteret individ sammenligner egne præstationer og færdigheder med andre. Hvilket vil sige, at personen stræber efter at præstere bedre i forhold til omgivelserne. Behovet for at vinde hos de resultatorienterede, overskygger glæden ved at deltage i aktiviteten (Ibid.:133). Ligeledes tales der om et proces-, eller resultatorienteret motivationsklima. I et resultatorienteret motivationsklima ligger fokus på at besejre andre, og på individets præstation i forhold til andre. Der udvikles her en taber/vinder mentalitet, som kan påvirke individets frygt for nederlag, hvilket videre kan influere på dets selvbillede. I et procesorienteret motivationsklima er det centrale, hvordan individet har præsteret i forhold til sig selv, og om processen har være sjov og lærerig. Det er tilfredsstillende ved deltagelse i aktiviteten, der er i højsædet (Ibid.:134ff).

Alt efter hvilket klima man befinder sig i, påvirker det ens motivation og målorientering. Det er i idrætsundervisningen vigtigt at skabe et procesorienteret motivationsklima, hvor elevernes individuelle udvikling og indsats er i fokus. Dermed er undervisningen koncentreret omkring læring og mestring af nye færdigheder, individuelt og i samarbejde med andre (Lüders 1999:178).

5.2 Elevmedbestemmelse

Medbestemmelse er i en undervisningskontekst når eleven deltager i beslutninger, hvormed denne har direkte indflydelse på, hvad der skal ske og hvad der skal gøres i

undervisningen (Hansen 2006:296). Ønsket om at gøre eleverne til *didaktiske medspillere* (Rønholt m.fl. 2007) kræver, at læreren gør dem til medejere af målsætninger og begrundelser for valg af indhold og metoder i undervisningen. Dette stiller bl.a. krav til differentiering af læringsmål og i en vis udstrækning også til undervisningens tilrettelæggelse (Ibid.:69). Dog skal lærerens professionelle faglighed spille en afgørende rolle for de beslutninger, der i sidste ende bliver taget for at skabe en meningsfuld undervisning. "*Dialogen mellem lærerens faglighed på den ene side og elevernes interesser på den anden er fra den position afgørende for, hvilke processer og hvilken læring der etableres i idrætstimerne*" (Rønholt & Stelter 2002:70).

Det er først og fremmest vigtigt at gøre sig klart i hvilken grad eleverne skal have medbestemmelse. LOP-Modellen, giver et overblik over hvilke niveauer eleverne kan have medbestemmelse på. Graden af medbestemmelsen stiger i takt med niveauet. Niveau 1. (*misinformed*) og 2. (*uninformed*) kendetegnes ved ikke at være medbestemmende. Først niveau 3 (*informed*) betragtes som indeholdende en grad af medbestemmelse og herefter stiger medbestemmelsen i niveau 4. (*consulted*), 5. (*given a voice*) og 6. (*involved in decision*) mod den maksimale medbestemmelse i niveau 7. (*empowered*). *Empowered* bliver i begge artikler, der benytter dette begreb, oversat til handlekomponent (Piaster 2009 & Seelen & Paustian 2009:7).

5.3 Boldbasis

Boldbasis er opstået i 1970'erne, som en reaktion på den meget kritik idrætsundervisningen havde undergået. Den stigende mængde af stof faget skulle dække, gjorde at idrætsundervisningen umuligt kunne nå at introducere alle de nytilkomne spil (Halling m.fl. 2007). Det var ikke en ny boldspilsdisciplin der opstod, men en didaktisk konstruktion, som tog udgangspunkt i boldspil som en generel bevægelsesaktivitet (Ibid.). Boldbasis er "*en samlebetegnelse for fælles gennemgående idéer og strategier, der konstituerer boldspil generelt*" (Rønholt & Peitersen 2008:243). I boldbasis fokuseres i højere grad på de tekniske, taktiske, fysisk, psykiske og sociale fælleselementer. Den bærende idé har fra begyndelsen været, at der findes mange fælles elementer i de etablerede boldspil, og det må være muligt at undervise i disse fælles elementer. Et andet udgangspunkt er at udvide elevernes ofte meget fastlåste opfattelse af spil, som ensbetydende med de store klassiske boldspilsdiscipliner som fodbold, håndbold, basketball osv. Fokus er flyttet fra at lære et spil til at lære at spille. (Halling m.fl. 2007:9ff).

Undervisning i boldbasis kan bidrage til at skabe en sammenhæng og give en helhedsforståelse for boldspilsfænomenet. At skabe et fælles sprog ved, at anvende

boldspilsterminologien, samt skabe nogle fælles kropslige kompetencer hos spillerne. Dele der kan bidrage til at man senere i et forløb, når der skal prøves kræfter med disciplinerne, forhåbentligt kan begynde den taktiske undervisning på et højere niveau (Eiberg & Siggaard 2007:6).

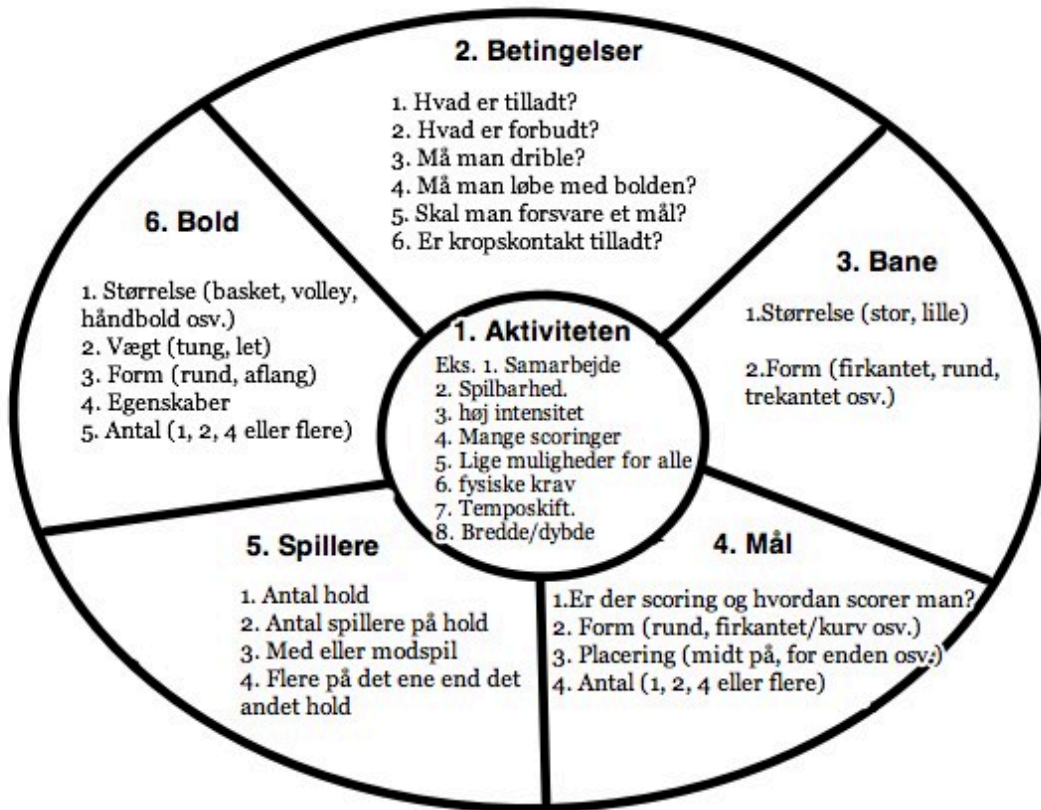
5.3.1 Folkeskolerelevans

Da boldbasis er en fællesbetegnelse for grundlæggende elementer i alle boldspil, finder boldbasis her sin legitimitet i fælles mål. Der er på alle klassetrin opstillet klare mål for opnåelse af boldbasisfærdigheder. I indskolingen er det primært basale og simple øvelser, med fokus på fortrolighed med bolden og introduktion af enkle boldspil. På mellemtrinnet er aflevering og modtagning af forskellige boldtyper, erstattet med handlekompetencer med bolden. I udskolingen tilføres anvendelse og mestring af tekniske og taktiske færdigheder indenfor forskellige spil og holdidrætter, samt taktiske handlemåder og planlægning af taktiske oplæg (Fælles mål, faghæfte 6).

Boldbasis kan bruges som et middel til at hjælpe de boldsvage elever med, især på et teoretisk plan, at udvikle en bedre forståelse for de færdige spil. Samtidig kan det for de boldstærke elever give et begrebsapparat og de vil kunne få sat ord på dele af de boldspilserfaringer, de har fra deres hverdag. Boldbasisundervisningen kan bidrage til at gøre eleverne til bedre holdspillere og til at øge deres færdigheder på et mere kognitivt og kommunikativt plan (Halling m.fl. 2007).

5.3.2 Progression, variation og differentiering

I arbejdet med at skabe et boldbasissspil er der flere parametre der skal afstemmes og overvejes. Til de didaktiske overvejelser, praktiske justeringer og ændringer af spillet, der oftest vil forekomme under udformningen af spillet, er spilhjulet (se figur 1) et brugbart redskab. Ved at benytte spilhjulet har man mulighed for at få overblik over de forskellige parametre der kan justeres. Det centrale element i spilhjulet er selve aktiviteten. Udenom aktiviteten ligger de resterende parametre – betingelser, bane, mål, spillere og bold – der alle har indflydelse på hvordan spillet udvikler sig og hvor der skal justeres for, at spillet kan forbedres (Eiberg & Siggaard 2007:142). Med dette instrument kan man differentiere og skabe progression indenfor boldbasisaktiviteter. Figur 1, er med udgangspunkt i Eiberg & Siggaards model for spilhjulet (ibid.:142), blevet tilpasset elevernes forståelse. Den, for eleverne, abstrakte model, er blevet gjort mere pædagogisk og inviterer eleverne til at fordybe sig i de forskellige spiludviklingsmuligheder modellen tilbyder.



Figur 1 – Pædagogisk modificeret udgave af "spilhjulet".

6 Undervisningsforløbet

Dette undervisningsforløb havde til hensigt at fremme lærings- og motivationsklimaet med en procesorienteret undervisning, der ikke kun fokuserede på færdigheder, men også på de faglige elementer af boldbasis, som fx det taktiske, og sociale element i spillene.

Den progressive opbygning af boldbasisforløbet, skulle bidrage til at skabe syntese hos eleverne. I starten af forløbet blev boldbasisøvelser præsenteret, der havde til hensigt at opbygge elevernes basale færdigheder, så de ved præsentationen af mere komplicerede boldbasisspil senere i forløbet, havde færdigheder, der i højere grad stemte overens med det niveau spillene krævede. I denne fase var undervisningen deduktiv. Elevmedbestemmelse blev inddraget i boldspilsaktiviteterne, der fyldte mere og mere progressivt i forløbet. I boldspillene skulle undervisningen præges af det induktive princip, med spilhjulet som et didaktisk redskab. På denne måde skulle motivationsklimaet forandres, med henblik på at skabe rammer/forhold i undervisningen, som åbnede og gav plads til at flere motivationsformer blev tilgodeset og læring dermed blev så sandsynlig som mulig (Helmke

m.fl.2008:59). Således skulle der være et grundlag for at elevernes indre styrede motiver blev fremmet og de ydre motiver (som f.eks. konkurrencemotiver) blev sat i baggrunden.

7 Analyse

Del 7.1-7.4 belyser de konkrete normer og diskurser eleverne normalt agerer i, med udgangspunkt i spørgeskemaet inden praktikken. I del 7.5-7.8 analyseres på baggrund af 7.1-7.4 hvorledes de normative principper fungerede i praksis, med udgangspunkt i feltobservationerne og de kvalitative interviews. Del 7.9 giver et helhedsbillede af undervisningens effekt ud fra de opstillede tegn for succes, med udgangspunkt i besvarelserne af de udleverede spørgeskemaer (bilag 2 og 4).

7.1 Elevernes kontekstuelle glæde og motivation for idræt

Spørgeskemaet der dannede overblik over elevernes bevidste kontekstuelle motivation for faget idræt, og de subjektive interesser de medtager i undervisningen, viste at 51% af alle eleverne kunne lide idræt som fag.¹⁶ Til spørgsmålet om de glædede sig til idræt, var det 36% der svarede ja, mens 57 % ikke havde noget væsentligt de glædede sig til. 6% svarende til 4 elever glædede sig aldrig.¹⁷ 43% af eleverne havde nogenlunde motivation for faget, mens 44% havde meget eller rimelig stor motivation.¹⁸ Eleverne kobledede umiddelbart glæde for faget sammen med motivation for faget, hvilket besvarelserne af spørgsmål 10 i mindre grad illustrerer.¹⁹ De kvalitative interviews af udvalgte elever belyste den nuanceforståelse. Her forbandt seks ud af de otte adspurgte elever motivation med lyst eller glæde for faget. Ud fra Vejleskovs opdeling i motivationsformer, er glæde et emotionelt motiv. Disse motiver er som tidligere nævnt kendetegnet ved at forstærke de andre motivationsformer (Vejleskov 2009). Men derved belyses det også at elevernes opfattelse af begrebet motivation, ikke er så nuanceret som de teorier der her arbejdes ud fra. I de elementer af analysen der tager udgangspunkt i elevernes egne opfattelser af motivation, må man derfor antage at de har en smal opfattelse af motivationsbegrebet, hvorimod de empiriske undersøgelser der er baseret på feltobservationer og empiri udefra, bliver vurderet med udgangspunkt i et bredere og mere nuanceret motivationsbegreb.

¹⁶ De svarede "meget godt", eller "godt" på spørgsmålet "kan du lide idræt som fag?". (spørgsmål 4, bilag 2)

¹⁷ Spørgsmål 5, Bilag 2.

¹⁸ Spørgsmål 10, bilag 2.

¹⁹ Eleverne blev spurgt om; "hvor stor er din motivation i idræt?" (spørgsmål 10, bilag 2)

7.2 Et konkurrenceorienteret syn på undervisningsklimaet

Hvis man fordyber sig lidt i spørgsmålet om hvilke ting der gør idræt sjovere, eller mere motiverende for eleverne, var der størst tilslutning til de svarmuligheder, der havde en større eller mindre grad af ydre motivation, der hos Vejleskov primært kobles på sociale og præstationsmotiver. 26% blev motiveret når det handlede om at vinde (præstationsmotivation), 22% når læreren roste (klart ydre motivationsincitament) mens henholdsvis 39%, 35% og 43% af eleverne svarede, at de blev motiveret når de skulle arbejde sammen med andre, løse en opgave sammen med andre og når de var sammen med deres venner (sociale motiver, specielt kontaktmotiver).²⁰ De sociale motiver prægede elevernes besvarelser og stod for fire af de seks besvarelser med højest frekvens. Det var kun besvarelsen "når vi laver noget jeg er god til" med 43% og "når jeg føler jeg bliver bedre til noget" med 39% der havde ligeså stor tilslutning.

Interessant er det, at ud af hver fjerde elev, der gav udtryk for at de havde en vis grad af konkurrencemotivation, svarede hovedparten at de "godt" eller "meget godt" kunne lide idræt som fag. 18 elever af de 69 adspurgte svarede at de synes idræt var sjovere, når det handlede om at vinde²¹ og af de 18 besvarelser, svarede 14 (78%) af dem, at de glædede sig til undervisningen.²² Dvs. at 14 ud af de i alt 25 elever, der havde svaret at de glædede sig, gav udtryk for en vis grad af konkurrencemotivation.

Ud fra denne betragtning tyder det på, at idrætsundervisningen har en overvejende grad af præstationsorienteret målorientering, der smitter af på elevernes opfattelse af idrætsfaget. Det viser sig også ved, at hovedparten af de elever der ikke på forhånd havde erfaring med boldspil, ligeledes var de elever der ikke gav udtryk for glæde og motivation for faget. 19 af de 69 adspurgte elever, kunne enten ikke lide faget, eller var ikke så dygtige til det.²³ Blandt de elever, svarede 18 af dem at de synes der blev spillet for meget boldspil.²⁴ En elev sagde bl.a.; *"Vi plejer at lave de normale boldspil, de store af dem"*. En anden sagde; *"Før i tiden spillede vi altid fodbold"*.²⁵ Mens en elev i det afsluttende spørgeskema sagde; at *"Det vi plejer at lave er efter min mening bare spild af tid"*.²⁶ De lå alle i kategorien der enten ikke væsentligt glædede

²⁰ Elevernes besvarelser af spørgsmål 15; "hvilke ting gør idræt sjovere/mere motiverende for dig?" (bilag 2)

²¹ Spørgsmål 15, bilag 2.

²² På spørgsmål 5: "Glæder du dig til idræt?" Har jeg her medtaget de elever der svarede; virkelig meget og meget. (bilag 2).

²³ De elever der til spørgsmål 13 "hvad passer bedst til dig i forhold til boldspil" havde svaret; "jeg er ikke så god til boldspil, men kan godt lide det", "jeg er ikke så god til boldspil og kan derfor ikke lide det", "jeg kan ikke lide det" og "jeg hader det" (bilag 2)

²⁴ En dybere analyse af spørgsmål 14, med udgangspunkt i de elever der havde givet førnævnte udsagn til spørgsmål 13. (ikke medtaget som bilag).

²⁵ Svar på spørgsmålet: Hvad plejer i at lave i idræt? - Interview med uerfaren & erfaren elev d. 1/12-11. (bilag 3)

²⁶ Besvarelse af spørgsmål 17 "hvordan har forløbet været" (bilag 4).

sig til idræt eller aldrig glædede sig.²⁷ Undervisernes honorering af de præstationsorienterede elever, eller det valgte indholds honorering, gør muligvis at denne elevgruppes opfattelser af kompetencer og færdigheder ikke er tilstrækkelige og medfører ifølge Ford at de; "(...)become anxious, discouraged, self-doubting, or otherwise demotivated. This is especially likely to occur when these standards appear unattainable in the foreseeable future" (Ford 1992:210).

Self-efficacy er en af de teorier, der indenfor forskningen af idrætsmotivation, har haft størst opmærksomhed. Den bygger på at præstationen påvirkes af individets egen opfattelse af kapacitet og evne. Individets situationsspecifikke selvtillid påvirker motionsadfærden og specielt viljen og motivationen til at fortsætte med regelmæssig motion (Hassmén 2005:126). Disse elever bliver ifølge teorien om *Self-efficacy* konstant mindet om, at deres præstationer ikke står mål med de forventede, og derved påvirkes selvtilliden i negativ retning og smitter af på motivationsadfærden (ibid.).

Elevernes motivation kan ifølge Ford til en vis grad blive opretholdt hvis man formår at have en fleksibel tilgang til målsætning hvor der er varierende standarder for succes/opnåelse af mål. Ford giver specielt her udtryk for vigtigheden af at skabe en procesorienteret målsætning og han tilføjer at "*people often derive their greatest pleasure from activities and experiences for which there are no concrete or "fixed" standards for goal attainment*" (Ford 1992:211).

7.3 Idrætsfagets legitimitetsgrundlag hos eleverne

I forhold til fagets legitimitetsgrundlag, faglige indhold og elevernes opfattelse af fagets indhold, viser de empiriske undersøgelser, at 45 af de 69 - svarende til ca. 2/3 af eleverne - inden forløbet, gav udtryk for at idræt for dem var særligt ved, at det var anderledes end de andre fag.²⁸ 58% svarede, at det gjorde det særligt at man rørte sig.

Idræt i folkeskolen betragtes af mange elever som et frirum fra de andre fag og som en mulighed for at være fysisk aktiv. I kvalitet i idrætsundervisningen (Rønholt m.fl. 2007) giver de fleste elever bl.a. udtryk for at de forventer, at "(...)idræt bare skal være sjovt, en pause og med en forventning om, at de skal præsenteres for en masse forskellige idrætsgrene, mens det fåtal, som forventer at lære noget, har lidt svært ved at forklare og sætte ord på, hvad det er, de skal lære" (ibid.: 65). Den opfattelse styrkes ved eleverne på Herningvej Skoles besvarelse af det åbne spørgsmål; "hvorfor eleverne glædede sig?". Eleverne svarede bl.a., at det gjorde de fordi de "(...)rører sig mere end i de andre fag", "får lov til at bevæge sig og vi ikke bare skal sidde på den samme stol en hel time" og "det er fedt at vi kan få en pause fra alt det med

²⁷ Spørgsmål 5, bilag 2.

²⁸ Elevernes svar på spørgsmålet; "Hvad gør idræt særligt for dig?" (spørgsmål 17, bilag 2)

bøgerne(...)".²⁹ EVA-rapporten konkluderer i henhold til dette, at selvom lærerne ser idræt som et kundskabs- og dannelsesfag, hvor der er klare visioner for fremtiden, så har de svært ved at integrere det i undervisningen i praksis, hvilket bevirker, at der i den daglige undervisning, specielt i udskoling, er for meget fokus på bevægelse og boldspil. Ligeledes anvendes idrætstimerne som et rekreativt afbræk fra den boglige, stillesiddende skoledag, hvilket resulterer i, "at eleverne laver idræt frem for at lære idræt" (EVA 2004:5). Med dette billede af undervisningen, tegner der sig et billede af, at hovedparten af eleverne (specielt de ikke præstationsmotiverede) inden forløbets begyndelse, har svært ved at forbinde undervisningens indhold med deres subjektive interesser og motivation. Med den overvejende præstationsorientering, virker det, jf. princippet om *Unitary Functioning* (Ford 1992), usandsynligt at eleverne har fået et ejerskab overfor indholdet. Dermed bliver læringen begrænset til, udelukkende at fokusere på aktuelle færdigheder og ikke mulige potentialer hos den enkelte elev (Hassmén 2005:133).

Af 38 besvarelser, var der ikke én besvarelse, der inden forløbet, kobled læring til det at glæde sig til idræt.³⁰ Det kan objektivt set skyldes, at eleverne ikke tillægger noget positivt til læring, men alligevel svarede hele 45 ud af 69, dvs. to ud af tre elever, at de "synes det er vigtigt at lære noget i idræt".³¹ Man kan så diskutere om det er skolens/undervisningens læringsmål, der er uklare og derved ikke fra elevernes side bliver koblet til idrætsfaget som en del af dets identitet, eller om eleverne ikke bevidst ser læring som foreneligt med motivation eller glæde for faget.

7.4 Målorienterings betydning for interesse

En grundig undersøgelse i Helmke m.fl. 2008, peger mod at når interessen ikke kun skal vækkes, men også opretholdes, så må der være betingelser til stede, der også er forudsætninger for læring på baggrund af indre motivation: At kunne tilegne sig noget med succes (oplevelse af kompetence), af egen vilje at kunne bestemme for sig selv (oplevelse af autonomi), at høre til en gruppe, der forfølger de samme mål og interesser (socialt tilhørsforhold) og erkendelsen af, at det, der skal læres, er vigtigt og betydningsfuldt (målorientering). Alt det øger chancen for, at de lærende udvikler en situationel og over tid måske endda en individuel interesse (ibid.: 64). Målorientering viser sig derfor, at spille en betydende rolle i forhold til at få interesse for idrætsfaget.

²⁹ Udvalgte elevbesvarelser spørgsmål 6, bilag 2.

³⁰ Spørgsmål 6, bilag 2.

³¹ Medtaget de elever der, til spørgsmål 16 "er det vigtigt for dig at lære noget i idræt?", havde svaret "ja, meget" eller "ja, lidt" (bilag 2)

Spørgeskemaundersøgelsen inden praktikken tegnede et billede af, at eleverne ikke tillægger indholdet i undervisningen en reel subjektiv betydning. Fx at de skal øve sig i at bevæge sig på en bestemt måde, fordi det har nogle fysiologiske effekter på deres krop. Eller i dette tilfælde at spille bold fordi de skal udvikle færdigheder, der udvikles til kompetencer, der kan bruges i flere sammenhænge af idrætsundervisningen. Det kommer specielt til udtryk ved, at 12% af eleverne, på det tidligere nævnte spørgsmål (afsnit 7.2) svarede, at de lærte noget de kan bruge til noget, og 4% at de lærte noget om kroppen.³² S. Mellin-Olsen bruger udtrykket instrumentalismen i læringen, nemlig det forhold at eleven tilegner sig lærestoffet fordi de skal og ikke fordi de kan se meningen eller betydningen af lærestoffet (Lindén 1999:27). Undersøgelsen (Helmke m.fl. 2008) – betoner ligesom Martin E. Fords MST vigtigheden af den målsættende aktivitet i *Goal activation*, der skal være i nær tilknytning til elevens subjektive behov og følelser for at det overhovedet afstedkommer en virksomhed (Ford 1992:206). Det konkurrenceorienterede perspektiv, der – som før beskrevet – er fremherskende i idræt på Herningvej Skole, er helt legitim, men har den negative konsekvens, at muligheden for kontrol er mindre og derfor stiger nervøsiteten oftest. Eleverne drives frem af sociale eller materielle belønninger, der kan være usikre og oftest kun kan forbindes med en situationel oplevelse af succes (Hassmén 2005:128 & Lüders 1999:178ff).

7.5 Forløbets målsætning

I Fords princip om *Multiple goals*, bliver nødvendigheden af at aktivere flere mål, hos eleven, tydelig (Ford 1992: 208ff). De ydre motivationsformer som der primært er aktiverede hos eleverne – jf. Afsnit 7.2 – er ikke nært så bestandige og langvarige (Vejleskov 2009), som hvis man formår at aktivere flere mål, der netop henvender sig til aktivitetsmotiverne og de kognitive motiver. Ved flere mål, der samtidig har udspring i flere motiver bliver motivationsgraden og produktiviteten høj – jf. princippet om *Goal alignment* (Ford 1992).

I den induktive del af undervisningen (boldbasisspillene) var der ikke lavet et præcist mål for hvad eleverne skulle opnå. Det krævedes ikke af dem at de vandt spillet (oftest var der ikke point/scoring tilknyttet spillet), det var ligeledes ikke altafgørende at de havde den rette teknik eller taktik for at klare sig godt i spillet. Det var normativt op til eleverne selv, at tilpasse spillet til deres niveau, ved at ændre på de forskellige elementer af spillet ud fra spilhjulet. På denne måde skulle forudsætningerne for at eleverne involverede sig i opgaverne forbedres (i forhold til før forløbet), og – som den amerikanske forsker Glyn Roberts også nævner – skabe "*basis for interesse, udfordringer og valgmuligheder*" (Lüders 1999:181).

³² Spørgsmål 17, bilag 2.

Derved skulle eleverne tillægge indholdet en subjektiv betydning, der smittede af på deres opfattelse af autonomi og ejerskab overfor spillene. En elevbesvarelse fra en uerfaren boldspiller, viser tendenserne, som feltobservationerne også belyste, at elevernes ejerskab overfor spillene ikke viste sig hos størstedelen af eleverne. Han sagde efter udleveringen af spilhjulet "(...)det var svært for vi havde ikke så langt tid, vi skulle nå at bladre og så vælge. Det havde været nemmere hvis der var færre muligheder at vælge mellem".³³ Dette billede tegnede sig gennemgående i forløbet. Eleverne så det som et udvalg de havde og ikke som eksempler på, hvilken drejning et spil kan tage ud fra nogle givne variable, som det var tilsigtet. På denne måde opstod der ikke den ønskede autonomifølelse. Det bidrog til, at eleverne oftest ikke satte spillene i gang selv, da der opstod usikkerhed om, hvem der havde styringen med undervisningen. En erfaring skoleidrættens udviklingscenter SKUD³⁴ også gjorde sig. I disse situationer kunne elevernes LOP derfor ikke blive højere end grad 3. Med en ihærdig indsats og forsøg på at aktivere en tankestrøm og ræsonnerende fordybelse i spillene, kunne LOP-graden lige snige sig op på et konsulterende niveau (niveau 4). Følgende afsnit giver yderligere vinkler på hvorfor spilhjulet og boldbasisforløbet ikke lykkedes ud fra de opstillede succeskriterier.

7.6 Begrebsforståelsen udeblev

Observationerne i forløbet viste ikke tegn på at eleverne i en bemærkelsesværdig grad gjorde brug af fagtermerne i faget. Jf. princippet om *Goal Salience* kan dette skyldes, at de anvendte fagtermer ikke var konkrete og præcise nok for eleverne. Det kom fx til udtryk i 7.-8. lektion med 8.klasserne³⁵ ved introduktionen af dagens aktiviteter, hvor eleverne skulle arbejde med "headespil" (Eiberg & Siggaard 2007: 22-23). Her blev redegjort for begrebet bredde/dybde (som var i spilhjulets centrum i dette spil). Det blev forklaret at man skal forsøge at udnytte banens bredde og dybde (fagbegreb) for at frigøre plads til sine medspillere, samtidig gør man sig spilbar (fagbegreb), ved at flytte sig for boldholderen. En måde man kan gøre det svært at dække op for, kunne være ved at benytte sig af temposkift (fagbegreb). I tillæg til at introducere de tre begreber, fik eleverne til opgave at skabe progression i spillet vha. spilhjulet. Fx ved at overveje om ændring af boldstørrelsen eller betingelser for spillet, kunne have en effekt i forhold til at mestre spillet.³⁶ Med udgangspunkt

³³ Elevbesvarelse på spørgsmålet "bliver du mere motiveret hvis du kan se en mening med det der laves i idræt?" i interview foretaget d. 1/12-11 (bilag 3)

³⁴ De udarbejdede en rapport om elevmedbestemmelse på baggrund af en undersøgelse på 5 skoler. (SKUD 2009)

³⁵ Planen for lektionen er medtaget i bilag 1.

³⁶ Dette er baseret på de nedskrevne feltobservationer af forløbet, hvor der objektivt blev forsøgt, at vurdere egen lærerrolle og hvilke elementer der havde konsekvenser for elevernes motivation i undervisningen. Pga. pladsmangel er disse observationer ikke medtaget som bilag.

i princippet for *Multiple Goals* (Ford 1992), var det netop meningen ikke kun at fokusere på et enkelt mål i spiludviklingen, men at eleverne skulle medtage deres subjektive forståelser og kompetencer og dermed indføre elementer i spillet der befandt sig indenfor elevernes Zone for Nærmeste Udvikling (ZNU).³⁷ På den måde ville der være større chance for, som Ford udtrykker det, at man *"in attempts to motivate people to do something (...) one should try to organize (...) activities, and experiences so that they afford the attainment of as many different kinds of goals as possible"* (ibid.:208)

Udover at tilføje tre fagbegreber som for mange af eleverne var ukendte, blev der også stillet krav om at de skulle vurdere egen praksis, noget de heller ikke var vant til og som umiddelbart kræver at man er fortrolig med aktiviteten. I forhold til princippet om *Optimal Challenge*, der står i nær tilknytning til ZNU, hvor man skal skabe en virksomhed med *"(...) conditions in which standards for goal attainment are difficult given the person's current level of expertise, but still attainable with vigorous or persistent effort"* (ibid.:211ff), blev det specielt i arbejdet med de uerfarne elever tydeligt, at de manglede den praksiserfaring og kobling til nogle af disse fagtermer, som de fleste erfarne boldspillere allerede havde. Det udviklede sig altså i en helt anden retning end der var tilsigtet.

Som udgangspunkt forventedes at nogle af de svage boldspillere, var relativt bogligt stærke. Det kunne bidrage til at aktivere de kognitive motiver, der i overensstemmelse med Ford lægger sig nært op af princippet for *Goal Salience*. Det skulle, ligesom det erfarede i SKUD-rapporten om elevmedbestemmelse medføre, at en elev *"som ellers ikke deltog og var særlig aktiv i idræt, men gjorde det i andre mere boglige fag, viste under de forløb med medbestemmelse, at hun faktisk kunne tage ansvar. Hun har sågar været ude og finde bøger om øvelser og det, hun skulle undervise i, fortæller hendes idrætslærer"* (SKUD 2009:7).

Derfor var der for stor afstand mellem elevernes nuværende potentiale og det potentiale der krævedes for at opnå succes i forhold til de opstillede mål for spillet. Det resulterede i at de uerfarne spillere havde rigeligt at se til med at få spillet til at fungere. Det virkede til, at eleverne opfattede det som forvirrende og umuligt at gennemskue, hvordan man kunne skabe udvikling og progression i spillene. Elevernes RAS blev ikke aktiveret og i flere tilfælde resulterede det i direkte demotiverende tendenser, med mangel på engagement, nysgerrighed og vilje. Specielt nysgerrighed er et klart eksempel på direkte (indre) motivation. Hvis en elev er nysgerrig og gerne vil blive klogere på det de lærer er de direkte motiverede (Vejleskov

³⁷ Et begreb der er udviklet af den russiske psykolog Lev S. Vygotsky (1896-1934). ZNU beskrives som området bestående af den læring og dertil knyttede kundskaber barnet kan sætte sig mål om, men ikke kan udføre gennem selvstændig virksomhed. Barnet har behov for støtte til at videreudvikle sine kompetencer. *"Det som barnet kan udføre i dag i en samarbejdssituation, kan det udføre selvstændigt i morgen."* (Vygotsky i Lindén 1997: 22)

2009). Nysgerrighed ligger et sted mellem aktivitets- og kognitive motiver.³⁸ En enkelt elev gav dog i det afsluttende spørgeskema, udtryk for at *"jeg har været lidt nysgerrig for, at finde ud af hvad du nu fandt på"*.³⁹ At vække nysgerrigheden hos eleven er derfor en vigtig faktor i at skabe motiverende adfærd, og er i nær tilknytning til interesse.

7.6.1 Den deduktive undervisningsdel viste tegn på succes

På trods af, at der i arbejdet med boldbasisspillene, ikke umiddelbart blev iagttaget kognitiv læringsfremmende aktivitet hos eleverne, viste de flere tegn på læring i den deduktive del af undervisningen. De gav i flere omgange udtryk for, at de øvelser der var placeret de første undervisningsgange for, at forbedre elevernes færdigheder på basale områder og gøre dem fortrolige med en bold, havde en positiv effekt på deres motivation. Det kom bl.a. til udtryk fra en uerfaren boldspiller, der sagde; *"det var svært at forstå de der boldspil, men det var godt at lave øvelser, så man følte at man lærte noget med bolden (...)"*.⁴⁰ En grund hertil kan være at den deduktive undervisningen havde ligheder med den "kendte" undervisning, eleverne var vant til. De befandt sig i en tryghedszone, som de fleste elever havde lært at agere i. Der skulle ikke tages individuelt stilling til noget, man fulgte bare underviseren. Lüders (1999) begrundet det med, at de opgaveorienterede elever bestræber *"sig på at udvikle egne færdigheder og kompetencer (mestring) dvs., der fokuseres på selve læringsprocessen frem for produktet eller resultatet"* (Lüders 1999:179). Ved den deduktive undervisningsform, blev der i særligt grad fokuseret på at udvikle tekniske færdigheder til boldspil, der lå indenfor princippet for elevernes *Optimal Challenge* (Ford 1992).

7.7 Medbestemmelsesgrad

I starten af forløbet blev det klart at indenfor både den erfarne, middel- og den uerfarne gruppe, havde eleverne svært ved at formulere, reflektere, ræsonnere og fordybe sig i spilhulets muligheder. Det havde den effekt at elevernes LOP i 8.klasse, som tidligere nævnt, forblev helt nede omkring niveau 3-4 langt henne i forløbet, og længere end det var planlagt.

En årsag kan bl.a. skyldes den erfaring SKUD gjorde sig; *"En helt overordnet betragtning vedrørende elevmedbestemmelse, som flere skoler gør sig, er, at det er noget, der arbejdes med tidligt i skoleforløbet og i alle fag. Det er ikke noget der kommer fra den ene dag til den anden (at kunne tage ansvar, være medbestemmende osv.)"* (SKUD 2009:8).

³⁸ D.E. Berlyne siger at *"nysgerrighed er en aktivering af RAS, men samtidig aktiveres RAS når man kommer ud for noget nyt, overraskende eller begrebsmæssige konflikter"* (Vejleskov 2009; 63).

³⁹ Spørgsmål 7, bilag 4.

⁴⁰ En kommentar fra den summative evaluering efter lektion 7+8 i 8.kl. – en undervisningsgang hvor der udelukkende blev fokuseret på spiludvikling. (d.22/11-11)

Derudover blev spilhjulet ikke implementeret i tilstrækkelig grad til, at være et synligt redskab under hele forløbet. Det understøttes af SKUD-rapporten, der viste "(...)at det var vigtig for eleverne at have noget konkret at forholde sig til – rammer, arbejdsblad, materiale, modeller eller andet" (SKUD 2009:7). En erfaren elev fra 8.b sagde således; "Jeg synes ikke vi fik brugt det [spilhjulet] nok. Lidt mere skulle vi måske have været instrueret i det(...)"⁴¹ Der lå måske implicit en forventning om at eleverne selv ville inddrage det, når de først var introduceret til dets elementer. Men den måde at arbejde på i idrætsundervisningen, adskilte sig i så høj grad fra de normer eleverne havde været vant til – jf. Fords *Unitary Functioning* – at de slog "hjernen fra" når timen startede.⁴² Det medførte at elevernes kognitive motivation i forbindelse med deres normer, var sværere at aktivere. Det blev også tydeligt da eleverne fik udleveret spilhjulet i papirform⁴³ efter 3-4 lektion. De glemte at medbringe spilhjulet i resten af lektionerne og bidrog derfor heller ikke til at det blev inddraget konsekvent.

Samtidig var spilhjulet umiddelbart et for abstrakt redskab til, at kunne blive anvendt i den grad det var tilsigtet. Bl.a. gav en af de uerfarne boldspillere – som tidligere nævnt – udtryk for at; "(...)jeg brugte hovedet lidt da vi fik papirerne [spilhjulet], der var det lidt lettere at vælge. Men det var også svært for vi havde ikke så langt tid, vi skulle nå at bladre og så vælge. Det havde været nemmere hvis der var færre muligheder at vælge imellem".⁴⁴ Et eksempel på at spilhjulet var for abstrakt for eleverne, og at det var for omfattende at inddrage alle spilhjulets elementer i et så kort forløb.

Derfor blev det i stedet for at være en vejledende rolle, mere en instruerende undervisningstilgang. Det medførte at eleverne/spillerne i overvejende grad, i stedet for at være undersøgende og diskuterende som tilsigtet, havde en handleform der var mere øvende, erfarende og bevægelsesorienteret. Dette kan ifølge Piaster (2009) skyldes at "Der vil være stor forskel på hvor vidt eleverne "magter" at få indflydelse. Det afhænger i høj grad af alder, modenhed, ansvarsfølelse og kultur" (Piaster 2009: 13). Og som afsnit 7.2 belyste, var undervisningen ikke inden præget af en kompetenceorienteret kultur, men mere færdighedsorienteret.⁴⁵ Det havde endvidere den effekt, at de diskussioner, der skulle opstå i tilknytning til spiludviklingen, var få og korte. Derfor blev de opstillede tegn på succes, der

⁴¹ Til spørgsmålet "synes du at det fungerede godt at bruge spilhjulet?" – interview med erfaren fra 8.b d. 1/12-11 (bilag 3)

⁴² Baseret på feltobservationerne og den summative evaluering sidst i hver time.

⁴³ En omskrevet udgave af spilhjulet eleverne fik udleveret i starten af forløbet, med forslag til spiljusteringer.

⁴⁴ Elevbesvarelse på spørgsmålet: "føjte du, at du skulle bruge hovedet i forløbet?" – interview af elev fra 8.kl. d. 1/12-11 (bilag 3)

⁴⁵ Færdigheder betragtes i denne sammenhæng som udelukkende relateret til den givne aktivitet, hvorimod kompetencer "(...) indeholder foruden faglig viden og kognitive færdigheder, også de motivationelle, viljemæssige og sociale beredskab og evnen til at løse problemer i skiftende situationer ansvarligt og med succes" (Helmke m.fl. 2008: 68)

relateredes til ræsonnementer og diskussioner, dvs. brug af fagbegreber i kommunikationen og indlevelse og engagement i udviklingen af spillene, sværere at opfange.

De nævnte forhold (afsnit 7.6 og 7.7) og problemer der opstod i den forbindelse influerede på elevernes grad af *Self-efficacy*, der til slut i forløbet (hvor der var lagt op til en LOP-grad på 7 – jf. bilag 1), betød, at eleverne ikke var i stand til at kunne organisere, gennemføre og løse de indholdsmæssige problemstillinger på basis af egne ressourcer (Stelter 1999:192). Det resulterede i, at i de nye og uforudsigelige situationer eleverne blev sat i, ikke formåede at vise handlekompetence (grad 7 i LOP).

7.7.1 Øget medbestemmelse i 7.klasse

Pga. den løbende evaluering blev undervisningen tilpasset under forløbet, og da undervisningen i 8.kl. lå før på ugen end 7.kl., blev de konkrete problemstillinger der opstod, til en vis grad tilpasset indenfor samme undervisningsgang.

Det medvirkede, at i 7.kl.'s arbejde med spilhjulet, bidrog de uerfarne med større engagement og ræsonnerede sig momentvis frem til brugbare løsninger løbende i processen. Det resulterede oftest i, at spillet blev tilnærmet til deres niveau og var dermed tættere knyttet til Fords princip om *Optimal Challenge*. Denne forskel kan være opstået, fordi de fra start havde et klart billede af hvad der forventedes af dem. Jf. Fords princip om *Goal Saliency*, blev motivationen derved styrket. Eleverne vidste i højere grad hvordan de skulle bruge spilhjulet og hvilke parametre de kunne ændre på, for at spillet tog en hensigtsmæssig drejning mod det ønskede resultat. Pga. de erfaringer undervisningen i 8.klasse gav, blev frekvensen af implementeringen af spilhjulet, langt højere. Det gjorde at eleverne fik en forbedret forståelse for de forskellige variable, dog stadig med tegn på et for højt abstraktionsniveau. Derudover blev der skruet en smule ned for anvendelsen af nye begreber i tilknytning til spilhjulet. Undervisningen blev mere induktiv end tilfældet var med 8.klasserne og elevernes medbestemmelsesgrad var under hele forløbet placeret højere på stigen af LOP. Eleverne var i nogle tilfælde reelt involveret i beslutningerne (LOP grad 6). Iagttagelserne viste dog at spilhjulet ikke reelt blev anvendt i spiludviklingen. Alligevel resulterede det i, at en større grad af de normative principper der var tilskrevet forløbet, blev realiseret. Til spørgsmålet om eleverne selv følte de havde haft medbestemmelse, svarede en erfaren elev fra 7.kl.; "*Ja, fordi vi selv skulle prøve at lave spil. Der føler jeg vi selv var med inde over det. Også når vi lavede de her spil, kom du ned til os og sagde: 'er der noget her der ikke*

fungerer?' Så snakkede vi om det og fik lov til at lave om på det. Så ja, jeg synes helt sikkert vi fik lov til at være med til at bestemme".⁴⁶

De uerfarne elever kunne, på trods af den manglende bolderfaring, stadig udvise evner indenfor spilkonstruktioner, og derved på andre punkter bidrage til og føle at de mestrede dele af idrætsundervisningens elementer, samt i et læringsperspektiv opnåede kompetencer indenfor boldbasis. Fagtermerne blev ikke inddraget i højere grad end i 8.kl., men engagementet og indlevelsen i spillene var højere. Det medvirkede til at motivationsgraden var relativ høj, hvilket yderligere kan bidrage til; *"når elever på de ældste klassetrin bliver 'didaktiske medspillere', er der noget der tyder på at det gavner ikke kun engagementet men også muliggør en forståelse af faglighed og kvalitet i undervisningen"* (Rønholt & Peitersen 2008:160).

7.8 Særlige problemstillinger der opstod hos de erfarne boldspillere

Hos de mere erfarne spillere, var den største vanskelighed i forhold til de normer de var vant til, at de følte meget spildtid ved de mange spilstop. Det resulterede i flere omgange i frustrationer der bl.a. kom til udtryk i følgende kommentarer; *"Skal vi ikke bare se at komme i gang snart"* og *"Kan vi ikke bare sige at vi må dribble, så vi kan komme hurtigere i gang med at spille".⁴⁷* Specielt denne gruppe havde svært ved at forholde sig til de ændrede normer i undervisningen. De havde det som udgangspunkt fint, med at der generelt blev praktiseret spil uden reelle læringsmål, med megen resultatorientering, og lav grad af deltagerstyring – Ifølge Vejleskov, en lav grad af indre kognitiv motivation. En erfaren boldspiller sagde bl.a. under interviewet at; *"(...)vi har lært mere om idræt, hvor vi måske før lavede det vi gerne gad. Så måske følte jeg mig mere motiveret før(...)"⁴⁸* og *"(...)måske skulle jeg være gået ind med et andet syn end jeg gjorde. For man var sådan lidt træt af, at nu skulle man ikke ind og spille fodbold".⁴⁹* En årsag kan være at en stor andel af de erfarne, ifølge Lüders (1999) kendetegnes ved egocentreret adfærd i idræt. Selve procesorienteringen havde de svært ved at håndtere. De viste demotiverende adfærd i situationer, der havde til henblik at skabe klarhed over, hvilke læringsmæssige elementer man kunne inddrage i den givne sammenhæng. Lüders mener det kan skyldes, at *"de egocentrerede i overvejende grad søger at demonstrere egne kompetencer i forhold til andre udøvere"* (Lüders 1999:180). En mulighed der bliver begrænset

⁴⁶ Interview med bolderfaren elev fra 7.a d.1/12-11. (bilag 3)

⁴⁷ To udvalgte eksempler fra feltobservationerne hos de erfarne elever.

⁴⁸ Erfaren 8.b, besvarelse på spørgsmålet "Har du følt, at du har været med til at bestemme noget i undervisningen?" (bilag 3)

⁴⁹ Erfaren 8.b, besvarelse på spørgsmålet "Bliver du mere motiveret, hvis du kan se en mening med det der laves i idræt?" (bilag 3).

i et procesorienteret motivationsklima, hvor der primært arbejdes mod at udvikle effektive læringsstrategier med inddragelse af de kognitive motivationsaspekter (ibid.:181).

EVA-rapporten belyser en anden årsag til den modvillighed der opstår hos de erfarne og nævner, at *"når elever er kompetente inden for en idrætsdisciplin, er de også vidende om andre undervisnings- eller træningsformer. Det gør dem til kritiske med- eller modspillere (...)* (EVA 2004:69). Observationerne viste jf. Vejleskovs præstationsmotiver også at de elevers motiver, var karakteriseret ved en normrelateret vurdering af egne evner.

Observationerne af elevernes ageren på de præsenterede boldbasisspil, viste også at der konstant opstod konflikter, fordi de var så fokuserede på at vinde, at de "glemte" at følge reglerne for spillet. Lüders mener at de egocentrerede udøvere *"(...)demonstrerer deres dygtighed gennem overdreven læggen vægt på konkurrenceaspektet"* (ibid.:179). Da der derfor ikke var forbundet scoringsmuligheder med mange af spillene, kørte de konkurrencen over på, hvem der overholdt reglerne bedst. Det resulterede i, at de momenter i undervisningen, der skulle bruges til spiludvikling, i stedet blev brugt til konfliktløsning. På trods af, at denne elevgruppe sædvanligvis forstod de fagtermer der relateredes til boldbasis, formåede de ikke at bruge deres viden på at udvikle spillene. Der var derfor tydelige afvisende tendenser overfor spillene, og den nysgerrighed mange af disse elever lagde ud med, fortog sig hurtigt, og derved viste de fleste af disse elever ikke tegn på indre motivation. Jf. Vejleskov, kan man uddybe, at disse elevers motivation udelukkende blev forbundet med sociale motiver – specielt præstationsmotiver, og aktivitetsmotiver – der ikke var i nær tilknytning til de kognitive motiver. En erfaren elev udtrykte dog i interviewet at, hun i høj grad blev mere motiveret i forløbet da, *"det er dejligt i idræt at man lærer noget og ikke kun 'så dyrker man noget sport og så er det det.(...)' Men også at der er noget lærerigt inde over det.(...) Det er fedt at man laver nogle tvist i det. Så bliver det sjovere for mig"*.⁵⁰ Denne pige har dog selv en vejledende rolle i fritiden, da hun arbejder som lokal ungt træner, hvilket måske i højere grad for hende betød at indholdet i undervisningen, var foreneligt med princippet for *Goal Salience* (Ford 1992).

De personlige initiativer udeblev i langt højere grad end hos de middelerfarne boldspillere, der i mindre grad havde præstationsorientering (end de erfarne) og i højere grad havde kompetencer og færdigheder (end de uerfarne) til, at honorere de krav der var tilknyttet forløbet. Det resulterede i en mere effektiv tilgang til læringsindholdet, der smittede af på middelgruppens endelige produkter. De boldbasisvarianter der opstod her, var præget

⁵⁰ Erfaren elev fra 7.b, til spørgsmålet "bliver du mere motiveret hvis du kan se en mening med det der laves i idræt?" (bilag 3)

af større engagement, fordybelse og ræsonnementer, der kom til udtryk i meget afvekslende variationer, der adskilte sig fra de præsenterede boldbasisspil.

7.9 Elevernes situationelle motivationsklima

Spørgeskemaundersøgelsen eleverne fik udleveret efter forløbets afslutning, havde en svarprocent på 53⁵¹ i forhold til spørgeskemaet inden forløbet. Ud fra det forhold er reliabiliteten noget mindre, hvilket skal tages med i vurderingen af følgende sammenligning mellem elevernes kontekstuelle forhold til idræt inden og efter forløbet.

Elevernes samlede motivation for faget faldt, fra 44% inden forløbet, til 38% under forløbet.⁵² Ligeledes var der et fald i antal elever, der glædede sig til idrætsfaget, fra 36% inden forløbet, til 22% efter forløbet.⁵³ Et fald på 14 procentpoint, der som beskrevet i afsnit 7.3 kan skyldes, at eleverne ikke forbinder læring med følelsen af glæde.

Elevernes opfattelse af autonomi i faget, er til gengæld steget fra 34% til 78%, dvs. mere end en fordobling fra før.⁵⁴ Kun hver tyvende elev, følte ikke de havde haft nogen form for medbestemmelse i forløbet, hvor det tidligere var hver fjerde elev, der havde den følelse.⁵⁵ Dermed er det tydeligt at elevernes medbestemmelsesgrad, ud fra deres eget synspunkt, er steget til et højere punkt på LOP. Et forhold der, som afsnit 7.7 belyste, ikke kom tydeligt til udtryk i de opstillede tegn for succes – at eleverne fordybede sig i spilhjulet og brugte fagtermerne i spiludviklingen. Men som afsnit 7.7.1 også kastede lys over, havde 7.kl. en mere kvalificeret viden og parathed til at sætte aktiviteterne i gang uden lærerens hjælp. I dette spørgeskema, var det dog kun tolv af de 37 adspurgte, der var fra 7.kl., hvilket influerer på validiteten, af den konklusion man kan drage på baggrund af bilag 4.

7.9.1 Læringsperspektiv

Til hvorvidt eleverne i forløbet kunne se en læringsmæssig tilknytning til idrætsfaget var resultatet mere opløftende. 62 % af eleverne svarede, at de følte de lærte mere end normalt.⁵⁶ Af de elever, var det ca. halvdelen, der også blev mere motiverede, når de følte de lærte noget.⁵⁷ Det viste sig også ved, at 46% selv følte de forstod begrebet boldbasis, mens 38%

⁵¹ 37 elever deltog i besvarelsen af bilag 4, hvorimod 69 deltog i besvarelsen af bilag 2.

⁵² De besvarelser der på spørgsmålet; "Hvor stor har din motivation i idræt været i dette forløb?" svarede enten "meget stor" eller "rimelig stor" (spørgsmål 10, bilag 4)

⁵³ Til spørgsmålet "har du glædet dig til idræt i dette forløb?" (spørgsmål 6, bilag 4)

⁵⁴ Elever der havde svaret "Tit" eller "Nogen gange" til spørgsmål 7, bilag 2 og spørgsmål 8, bilag 4.

⁵⁵ Sammenligning af besvarelsen "aldrig" på spørgsmål 7 bilag 2, og spørgsmål 8, bilag 4.

⁵⁶ Elever der til spørgsmål 15 "følte du at du lærte noget i idræt?" svarede enten "ja, meget mere end normalt" eller "ja, lidt mere end normalt" (bilag 4)

⁵⁷ Yderligere undersøgelse af de førnævnte elevbesvarelser på spørgsmål 15, hvordan de videre havde svaret enten "meget-" eller "lidt mere end normalt" til spørgsmål 16. (bilag 2)

havde en idé om dets betydning. Kun seks elever havde ud fra egen overbevisning, et mangelfuldt kendskab til boldbasisbegrebet.⁵⁸

Når man befinder sig på en skole hvor lærernes egeninteresser (baseret på samtaler med lærerne og eleverne), materialeudbuddet, samt de idrætsmæssige rammer (som beskrevet i del 2), bidrager til at skabe en bolddiskurs i idrætsundervisningen, er det vigtigt at forholde sig til de elever, der normalt havde et anstrengt forhold til boldspil. Samlet set har 15 elever (40%) fået et bedre forhold til boldspil.⁵⁹ Interviews og observationer på Herningvej Skole viste, at hovedparten af de elever der vurderedes til at have et anstrengt forhold, også var dem der profilerede af den procesorienterede undervisning og dermed fik et forbedret forhold til boldspil. En elev skrev bl.a. *"(...)Selvom det hele var "boldbasis" var det meget varieret. Det var sjovt, når vi selv kunne ændre spillet helt ved at lave få ting om. Før kunne jeg ikke lide at spille med bolde, men på den her måde var det sjovere"*.⁶⁰ Elevernes forhold til idrætsfaget som helhed så også ud til at være styrket, da 49% af de adspurgte, svarende til 18 elever havde et bedre eller meget bedre forhold til idræt som fag.⁶¹ Dvs. at ud af de i alt 77 elever (i 7. og 8.kl. tilsammen), hvor halvdelen deltog i det afsluttende spørgeskema, er det som minimum en ud af fire elever, der har et forbedret forhold til idræt.

8 Konklusion

De empiriske undersøgelser gav tvetydige svar på problemstillingen, da den procesorienterede undervisning fungerede bedst i den deduktive del, mens medbestemmelsesdelen, ud fra egne observationer og målsætninger med elevernes LOP-grad, ikke havde en signifikant effekt, hvorimod eleverne selv gav udtryk for, at det havde haft en positiv effekt. Eleverne følte selv en øget interesse for dele af idrætsfaget, mens glæden for faget var faldet en smule i forhold til inden forløbets begyndelse. Ved at inddrage et redskab der er synligt, og gennemgående bliver anvendt i spiludvikling, kan medbestemmelse bidrage til at øge elevernes autonomifølelse. Ved at holde sig til introduktionen af få nye og fremmede fagbegreber i et så kort forløb, kan man ligeledes skabe en målorientering, der samlet set smitter af på elevernes interesse for faget og ligeledes skabe syntese mellem elevernes *Goal Alignment* og *Optimal Challenge*.

⁵⁸ Elevbesvarelser af spørgsmål 13 "ved du hvad boldbasis er for noget?" (bilag 4)

⁵⁹ De elever der til spørgsmål 12 "har dit forhold til boldspil ændret sig?" svarede enten "Det er blevet meget bedre" eller "det er blevet lidt bedre" (bilag 4)

⁶⁰ En elevbesvarelse på spørgsmål 17 "hvordan har forløbet været?" (bilag 4)

⁶¹ spørgsmål 5 "har dit forhold til idræt som fag ændret sig i denne periode?" (bilag 4)

Det tager tid at ændre et motivationsklima, der har været præget af præstationsorientering. I dette tilfælde erfarer en stor modstand fra de konkurrenceorienterede elever, der er vant til at blive honoreret for denne motivationsform. Disse elever viste demotiverende tendenser, med tegn på faldende interesse og glæde for faget.

Et procesorienteret motivationsklima stiller store krav til lærerens struktur og rammer for undervisningen, da der kan opstå forvirring om hvem der har styringen, eller det sidste ord, i diskussioner og problemløsningsopgaver. Dette kan betyde at undervisningen til at starte med fungerer bedst ved kun at skabe målorientering, og senere i forløbet fokusere på elevernes autonomi.

Samlet set havde forløbet den mest tydelige effekt på middelgruppen, mens effekten i de opstillede mål for boldbasisspillene, næsten helt udeblev hos de ellers meget boldvante elever. De uerfarne havde positive tendenser, men manglede klarere rammer og et læringsindhold der var i tættere tilknytning til deres *Goal Activation* og *Optimal Challenge*. Eleverne havde ikke udviklet tilstrækkelig høj grad af *Self-efficacy*. De var ikke i stand til at organisere og gennemføre det valgte indhold på basis af egne ressourcer.

Ved at fokusere på struktur, klarhed og elevernes potentialer i en procesorienteret undervisning med fokus på elevmedbestemmelse, kan man skabe et motivationsklima der påvirker elevernes glæde og interesse for faget i positiv retning og forhåbentlig skabe et klima, der tiltaler en høj grad af *Self-efficacy*.

9 Perspektivering

Under dette undervisningsforløb opstod mange pædagogiske og didaktiske problemstillinger, der ligeledes kunne have været relevant at inddrage med udgangspunkt i samme problemstilling. Følgende er et eksempel på en anden vej projektet kunne være gået.

Hvis man rykkede fokus fra et didaktisk element som spilhjulet og i stedet koncentrerede sig om relationen mellem lærer og elev, viste undervisningen også tegn på, at dette kunne have en signifikant betydning i forhold til elevernes motivation, interesse og glæde for faget. Ligeledes kunne man i den forbindelse inddrage Fords MST, hvor princippet for *Responsive environment* betoner relevansen af lærer-elev relationen for motivationsklimaet. Når man skal motivere en person bliver man en del af denne persons miljø, og vil derfor indgå i ligningen for "*effective functioning*". Konsekvensen er at man som fx underviser skal være opmærksom på både de teknikker man bruger og den relation man har til individet. Fx har pålidelighed stor betydning for relationen (Ford 1992:206).

Flere elever gav udtryk for, at de profilerede af en veloplagt og energisk underviser, der havde en masse viden og engagement – en personlig intention.⁶² En stor undersøgelse af forskellige udviklingsarbejder af bl.a. S.E. Nordenbo, peger på tre forhold der skal være til, for at være en god lærer, der kan øge elevernes læring. Den ene er relationskompetencen.⁶³ Relationskompetencen peger på, at lærerens evne til at indgå i positive sociale relationer med eleverne har en tydelig effekt på elevernes motivation. Ved at besidde relationskompetencen, giver man udtryk for at alle elever har et læringspotentiale, og man respekterer den enkelte elevs særlige måde at lære på, som derved også stemmer overens med et konstruktivistisk læringssyn (Vejleskov 2009:140). Her kan man ligeledes inddrage Fords princip om *Human Respect*.⁶⁴ Lærerens forhold til eleverne er præget af respekt, tolerance, empati og interesse for eleverne.

Her kunne det være interessant at inddrage en anerkendende pædagogisk⁶⁵ tilgang i interaktionen med eleven. Der tages i anerkendende pædagogik udgangspunkt i trygge og anerkendende relationer, hvor man stimulerer målrettet udvikling og læring ved, at fokusere på det der virker, frem for fejlfinding. I samtale og interaktion er der fokus på at anerkende den enkeltes perspektiv, kompetencer, følelser og behov. Menneskets hjerne og væsen er indrettet således, at vi trives og udvikler os ideelt i et klima der præges af anerkendelse (Lyng 2007:37).

Fokus ville blive rykket fra at vurdere eleverne målorienterede og medbestemmende virksomhed i en induktiv præget undervisning, til at vurdere, hvordan en anerkendende tilgang præget af respekt og tolerance overfor eleven, ville kunne have positiv effekt på samme problemstilling i et mere deduktivt præget undervisningsmiljø. Et miljø der holder fast i et mere asymmetrisk lærer-elev forhold og et undervisningsindhold der er mere foreneligt med den idrætsdiskurs eleverne normalt agerer i.

10 Litteraturliste

Artikler

⁶² Et billede der især tegnede sig i starten af forløbet hvor mange elever var interesserede og nysgerrige i det "nye". Iagttaget og nedskrevet i feltobservationerne i starten af november 2011.

⁶³ De to andre er ledelseskompetencen og faglig dygtighed (Vejleskov 2009:140)

⁶⁴ Da mennesket er et tænkende, følende og selvstyrende individ med et personligt repertoire af mål og følelser, der må behandles med respekt og omsorg, hvis man skal bane vejen for at de ønskede motivationsmønstre og udviklingen af kompetence skal opnås (Ford 1992:201ff).

⁶⁵ En inspirationskilde til udviklingen af denne pædagogik ses i den amerikanske psykoanalytiker og spædbørnsforsker Daniel Sterns (f.1934) udviklingsteori.

- (Gaasvig & Lüders 2009) Gaasvig, Sanne & Lüders, Kurt; "Motivation – Et nøglebegreb i idrætsundervisningen i gymnasieskolen, men hvordan undersøge det?" s. 38-41 i Focus – tidsskrift for idræt nr. 2; maj 2009.
- (Illeris 2001) Illeris, Knud: "Læring" i Bruun, Birgit og Knudsen, Anne (red.): "Moderne psykologi - temaer", 1. udgave, 4 opslag Billesø og Baltzer 2001
- (Laursen 2002) Laursen, Martin Holmgaard; "Wolfgang Klafkis nøglepunkter – et didaktisk udgangspunkt"; artikel i "Unge Pædagoger" nr. 6; 2002.
- (Lindén 1997) Lindén, Nora; "Vygotskys teori" s.22-48 i Stilladser om børns læring; 1997.
- (Lüders 1999) Lüders, Kurt; Motivation - nogle synspunkter. I: Focus Idræt. Nr. 5. 1999.
- (Piaster 2009) Piaster, Thomas; "Elevmedbestemmelse i idrætsundervisningen"; s.12-15 i Focus – tidsskrift for idræt nr. 4; December 2009.
- (Rønholt & Stelter 2002) Rønholt, Helle og Stelter, Reinhard; "Hvad er vigtigt for børn at lære i idrætstimerne?" I; Kvan. Nr. 62. 2002.
- (Seelen & Paustian 2009) Seelen, Jesper Von & Paustian, Pia; "Hvis jeg må bestemme, så..." s. 6-11 i Focus – tidsskrift for idræt nr. 4; December 2009.

Bøger

- (Bjørndal 2007) Bjørndal; Cato R. P.; "Det vurderende øje – Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning"; Forlaget Klim 1.udgave 2007.
- (Eiberg & Siggaard 2007) Eiberg, Stig & Siggaard, Peder; "Boldbasis – en praktisk håndbog"; Institut for idræt, KU; 1.udgave 2007.
- (Ford 1992) Ford, Martin E.; Motivating Humans – Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs; Sage Publications Inc. 1992.
- (Halling m.fl. 2007) Halling, Anders m.fl.; "Bolden i spil – teambold i teori og praksis"; Syddansk Universitetsforlag; 1.udgave 2007.
- (Hassmén 2005) Hassmén, Peter, Hassmén Nathalie & Plate, Johan; Idrætspsykologi; Forlaget Frydenlund; 1.udgave 2005.
- (Held & Olsen 2008) Held, Finn & Olsen, Flemming B. (red.); Introduktion til pædagogik – opdragelse, dannelse, socialisering; Frydenlund; 2.udgave 2008.
- (Helmke m.fl. 2008) Helmke Andreas m.fl.; "Hvad vi ved om god undervisning"; Dafolo; 1.udgave 2008.
- (Hermansen 2003) Hermansen, Mads; Omlæring; Forlaget Klim 2003.
- (Jerlang 2008) Jerlang, Espen (red.); "Udviklingspsykologiske teorier"; Hans Reitzels forlag; 4.udgave 2008.
- (Lynge 2007) Lynge, Bente; Anerkendende pædagogik; Dansk psykologisk forlag 2007.
- (Manger 2010) Manger, Terje; Det vi ved om motivation og mestring; en del af LP-serien; Dafolo; 1.udgave 2010.

- (Rasmussen 2004) Rasmussen, Jens; "Konstruktivistiske bidrag – udvalgte artikler af Jens Rasmussen"; Forlaget Up; 2004.
- (Rønholt & Peitersen 2008) Rønholt, Helle & Peitersen, Birger; "Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik"; Institut for idræt; Museum Tusulanums forlag; KU; 2.udgave 2008.
- (Stelter 1999) Stelter, Reinhard; Med kroppen i centrum – idrætspsykologi i teori og praksis; Dansk psykologiforlag 1999.
- (Nordahl m.fl. 2010) Nordahl, Thomas m.fl.; Uligheder og variationer – Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer; Rapport til skolens rejsehold; Høgskolen i Hedmark & UCN; Hamar/Aalborg 2010.
- (Vejleskov 2009) Vejleskov, Hans; "Motivation – om motivationens betydning for undervisningen"; Gyldendal; 1.udgave 2009.

Faghæfter

- (Formålsparagraffen) Folkeskolens formålsparagraf
- (Fælles mål 2009) Faghæfte 6; Fælles Mål 2009 – idræt; Undervisningsministeriet.

Forskningsprojekter og rapporter

- (EVA 2004) Idræt i folkeskolen – et fag med bevægelse; Danmarks Evalueringsinstitut; 2004.
- (Rønholt m.fl. 2007) Rønholt, Helle m.fl.; "Kvalitet i idrætsundervisningen – en undersøgelse af idræt i 8.-9.klasse"; Institut for idræt; Københavns Universitet 2007.
- (SKUD 2009) Paustian, Pia m.fl.; Erfaringer med elevmedbestemmelse i idrætsundervisningen af de ældste elever; Skoleidrættens udviklingscenter; 2009.

Internetsider

- (www1) <http://www.herningvej-skole.dk> - besøgt d. 1/12-2011, kl.13.52. - Pædagogisk profil under fanen "Om skolen".
- (www2) <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/Kan-kan-naesten> - Besøgt d. 19/12-11, kl. 14.58 - Kan, kan næsten evalueringsredskab til folkeskolen.

Opslagsværker

- (Bjerg 2011) Bjerg, Jens; "Gads psykologileksikon"; Gads forlag; 3.udgave 2011.
- (Colman 2009) Colman, Andrew M.; Oxford Dictionary of Psychology; Oxford University Press; 3.udgave 2009.
- (Hansen 2006) Hansen, Mogens, m.fl.; Psykologisk pædagogisk ordbog; Hans Reitzels Forlag; 15. udgave 2006.

Bilag 1 – Uddrag af undervisningsplanen for 7.- og 8.klasse

Emne: Boldbasis

Klasse: 7.a+b. i idræt **Antal elever:** 40 (26 drenge, 14 piger)

Overordnet mål i forhold til bachelorprojektet: At styrke motivationen hos hver enkelt elev, samt skabe et undervisningsmiljø der fordrer medindflydelse og medbestemmelse. Dette skal skabes ved at fokusere på spilhjulet som redskab for eleverne.

Undervisningsmål⁶⁶: Undervisningen leder hen mod at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- 1) Organisere og gennemføre forskellige idrætslige lege, spil og aktiviteter.
- 2) Anvende tekniske færdigheder i forskellige spil.
- 3) Forstå og anvende taktiske handlemåder og regler i forskellige idrætslige spil.
- 4) Forstå og forholde sig til egen rolle og eget ansvar i regelbaserede idrætsaktiviteter.
- 5) Vurdere aktuelle problemstillinger.

Dagsorden + aktiviteter	læringsmål	Materiale	Metodiske grovformer	Evaluering
<p>Lektion 1+2: Introduktion til hele forløbet. Der uddybes omkring boldbasis. Forklare grundprincipperne i elevmedbestemmelse og inddragelse af spilhjulet.</p> <p><u>Opvarmning:</u> "fortrolighed med bold" Øvelser der opvarmer kroppen samtidig med at eleverne kan udfordre sig selv med en bold.</p> <p><u>Boldbasisspil:</u> "partibold" – evt. variationer af spillet præsenteres</p>	<p>- At hver enkelt elev vha. spilhjulet får et redskab til at få indflydelse i opbygning af boldspil.</p> <p>- At eleverne forstår det grundlæggende formål med indføring i boldbasis.</p> <p>- At udvikle elevernes kompetencer og gøre dem fortrolige med bolden.</p> <p><i>(LOP) grad 4 (konsulteret)</i></p>	<p>Malertape</p> <p>Bolde til alle elever.</p> <p>3 Håndbolde /skum-bolde i håndboldstørrelse.</p> <p>20 veste</p>	<p>Social form: Gruppe- og enkeltorganisering (6 hold af 5-6 elever)</p> <p>Handleform: Lærer: Instruktion, forevisning og løbende bedømmelse → afklarer om ZNU rammes (foretages hver gang). Deltagerne: bevæge sig, øve og undersøge.</p> <p>Indlæringsform: Til at starte med en deduktiv tilgang, men induktiv senere i forløbet. Generel vægt på syntesedannelse - <i>Den generelle basistilgang⁶⁷</i></p>	<p>Der evalueres summativt efter timen, for at vurdere i hvilken grad eleverne er kompetente og parate til at arbejde på denne måde</p>
<p>Lektion 3+4: <u>Opvarmning:</u> "fangeleg med bold". <u>Øvelser til boldbasis:</u> Håndboldøvelser - 2 og 2 kast med 1 bold og senere med 2 bolde. - 2 * 4 rækker i en firkant, man kaster til højre – løber bag køen. - <u>Boldbasisspil:</u> "keglespil" – variation af partibold. med variationer som spillerne er med til at vurdere.</p>	<p>- At udvikle elevernes kompetencer og gøre dem fortrolige med bolden.</p> <p>- At eleverne udvikler deres samarbejdsevner og strategier for mestring af spillet.</p> <p>- At forstå egen rolle i spillet.</p> <p><i>LOP grad 4 (konsulteret)</i></p>	<p>Malertape</p> <p>Håndbolde til alle.</p> <p>3 Håndbolde /skum-bolde i håndboldstørrelse.</p> <p>- 20 veste</p>	<p>Social form: Små grupperinger 2 & 2. Derefter gruppeorganisering.</p> <p>Handleform: Lærer: Instruktion, forevisning. Deltagerne: bevæge sig, øve, træne færdigheder, undersøge.</p> <p>Indlæringsform: Hovedsagelig deduktiv tilgang.</p>	<p>Formativ evaluering løbende af keglespil. Der observeres ud fra et skema der vurderer elevernes: Motivation, aktivitetsniveau, forståelse og brug af medbestemmelse,</p>

⁶⁶ Udvalgt fra; Trinmål for faget idræt efter 7.klassetrin. (faghæfte 6, fælles mål 2009)

⁶⁷ Rønholt & Peitersen 2008:132-133

Klasse: 8.a+ 8.b i idræt

Antal elever: 37 (19 drenge, 18 piger)

Overordnet mål i forhold til bachelorprojektet: Se mål for 7.klasse.

Undervisningsmål⁶⁸: Der søges, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

1) skabe egne boldspil og idrætslige lege med givne såvel som egne regelsæt **2)** mestre teknik fra såvel individuelle idrætter som holdidrætter. **3)** planlægge taktiske oplæg i forskellige idrætslige spil og holdidrætter **4)** forstå betydningen af egen indsats i forhold til det fælles resultat **6)** forholde sig til aktuelle idrætslige problemstillinger.

Dagsorden + aktiviteter	læringsmål	Materiale	Metodiske grovformer	Evaluering
<p>Lektion 7+8: Eleverne skal inddrages yderligere i udformningen af spillet. <u>Opvarmning:</u> "fangeleg - helle med bold"</p> <p><u>Boldbasisspil:</u> "Hadespil" med variationer Spil og variationer bestemmes af eleverne. Sidste 10 min. fokuseres på spiludvikling til næste gang.</p>	<p>At eleverne bygger videre på samarbejde og styrker deres overblik. At eleverne kan bidrage med ideer og forslag efter behov og forudsætninger. - At de benytter spilhjulet og relevante begreber i spiludviklingen. <i>LOP grad 6 (givet et valg)</i></p>	<p>2-4 bolde 30 kegler 3 håndbolde. 30 veste</p> <p>HUSK TIL NÆSTE GANG</p>	<p>Social form: Storholds- og gruppeorganisering (6 grupper af 6 elever)</p> <p>Handleform: Lærer: Forevisning, samtale, vejlede. Elever: bevæge sig, øve, fremsætte ideer og diskutere.</p> <p>Indlæringsform: Induktiv tilgang - <i>Den genetiske spilmetodik</i></p>	<p>Evaluering af keglespil løbende. Observationssskemaet udfyldes.</p> <p>Fælles evaluering sidst i timen</p>
<p>Lektion 9+10: Meget kort opvarmning så der er tid til resten. <u>Boldbasisspil:</u> -eleverne vælger sit eget opfundne spil. Og prøver det af. - Hver gruppe skal lave mindst en ændring i løbet af spillet. <u>Evaluering på hele forløbet:</u> - Føler de sig mere motiverede? - Har de fået et brugbart kendskab til nye alternative lege og spil?</p>	<p>- At eleverne er handlekompetente. - At eleverne reflekterer over deres egen læringsmæssige udvikling. - at de er fortrolige med spilhjulet og kan anvende det i forskellige sammenhænge. <i>LOP grad 7</i></p>	<p>- Aftales nærmere gangen inden.</p>	<p>Social form: Gruppeorganisering</p> <p>Handleform: Lærer: Stille opgaver. Samtale og vejlede. Deltagerne: fremsætte ideer, diskutere & fremvise.</p> <p>Indlæringsform: <i>Elevernes subjektive behov styrer spillets udvikling - Den genetiske spilmetodik</i></p>	<p>Afsluttende evaluering på det samlede forløb.</p>

⁶⁸ Udvalgt fra; Trinmål for faget idræt efter 8.klassetrin. (faghæfte 6, fælles mål 2009)

Bilag 2 – Uddrag af spørgeskemaundersøgelse før praktik

4. Kan du lide idræt som fag?	Procent	Antal
Meget godt	26%	18
Godt	25%	17
Det er ok	39%	27
Lidt	3%	2
Meget lidt	7%	5
Ved ikke	0%	0
Total	100%	69
5. Glæder du dig til idræt?	Procent	Antal
Virkelig meget	10%	7
Meget	26%	18
Ikke væsentligt	57%	39
Nej aldrig	6%	4
Ved ikke	1%	1
Total	100%	69
6. Hvorfor? (skriv i boksen - du behøver ikke at svare!)	Total	38

- Fordi man røre sig mere end i de andre fag og så er idræt sjovt.
- jeg synes ikke vi laver noget der sådan er spændende idræt
- Fordi man får lov til, at bevæge sig. Og ikk bare skal sidde, på den samme stol en hel time.
- jeg kan godt lige idræt fordi man bruger sin krop. Jeg går også til fodbold.
- Det er dejligt at bevæge sig og få frisk luft på en lang dag.
- jeg synes det er fedt at vi kan få en pause fra alt det med bøgerne, og så kan jeg også bare godt lide at dyrke sport og prøve nogle forskellige ting inde for idræt.
- De fleste gange laver vi noget kedeligt, og ting som vi ofte har prøvet før.
- For jeg selv går til fodbold på højt niveau

7. Føler du, at du er med til at bestemme hvad i laver i idræt?	Procent	Antal
Tit	4%	3
Nogen gange	30%	21
Sjældent	32%	22
Aldrig	25%	17
Ved ikke	9%	6
Total	100%	69
8. Kunne du tænke dig, at være med til at bestemme i idræt?	Procent	Antal
Ja, meget gerne	25%	17
Det ville være ok	41%	28
Ikke rigtigt	26%	18
Slet ikke	1%	1
Ved ikke	7%	5
Total	100%	69
10. Hvor stor er din motivation i idræt?	Procent	Antal
Meget stor	19%	13
Rimelig stor	25%	17
Nogenlunde	43%	30
Lille	4%	3
Meget lille	6%	4
Ved ikke	3%	2
Total	100%	69
12. Hvad kunne få dig til at synes bedre om idræt?	Total	61

- Det ved jeg ikke. At det ville være noget mere sjovere man lavede istedet for hele tiden det samme og det samme ;-)
- Man ikke var i AaB, og man selv måtte bestemme over hvad man laver.
- Hvis vi alle fik lov til, at bestemme. Bare nogen gange.
- Det ved jeg ikke at lave noget mere sjovt. istedet fot at lave det samme og det samme igen ;-)
- At vi kunne nogle andre ting, end det vi plejer.
- Mere tid til at lave idræt
- Fri til selv at kunne bestemme hvad du vil

- at vi havde lidt mere tid. 2 timer er ikke nok!
- At vi må være med til at bestemme, hvad der skal ske.
- Man selv må bestemme lidt
- Hvis vi lavede lidt flere forskellige ting
- Mere fodbold.
- vi kunne prøve lidt forskelligere ting end bare fodbold og lignede.
- Hvis vi lavede nogle andre aktiviteter, end dem vi er vant til.
- Hvis vi måske lavede noget sjovere som nye øvelser
- Hvis vi spillede flere af de klassiske store sportsgrene som hockey, håndbold, fodbold osv.
- Hvis man laver lidt flere ting alle kan
- at man laver noget børnene har lyst til
- at man må det man vil
- At vi gjorde det vi gerne ville og ikke hvad lærende vil
- at vi spillede fodbold eller håndbold

14. Synes du i spiller for meget boldspil i idræt?	Procent	Antal
Alt for meget	12%	8
Lidt for meget	14%	10
Ikke specielt	39%	27
For lidt	20%	14
Alt for lidt	14%	10
Total	100%	69
15. Hvilken/hvilke ting gør idræt sjovere for dig? (motiverer dig) (vælg gerne flere)	Procent	Antal
Når det handler om at vinde	26%	18
Når jeg skal arbejde sammen med andre	39%	27
Når jeg skal løse en opgave alene	7%	5
Når jeg skal løse en opgave sammen med andre	35%	24
Når læreren fortæller mig hvad jeg skal gøre	6%	4
Når jeg selv får lov til at være med til at bestemme	33%	23
Når læreren hjælper mig til hvad jeg kan gøre bedre	7%	5
Når vi laver noget jeg ikke kender	23%	16
Når vi laver noget jeg er god til	43%	30
Når vi skal lave øvelser til noget (f.eks. kaste-gribe øvelser)	12%	8
Når jeg får løbet meget	22%	15
Når vi ikke skal løbe så meget	17%	12
Når jeg er sammen med mine venner	43%	30
Når læreren roser mig	22%	15
Når læreren er med i spillet	17%	12
Når jeg føler jeg bliver bedre til noget	39%	27
Når jeg lærer noget	26%	18
Andet	7%	5
Total	426%	294
16. Er det vigtigt for dig at lære noget i idræt?	Procent	Antal
Ja, meget	12%	8
Ja, lidt	54%	37
Det er ikke vigtigt	17%	12
Det er slet ikke vigtigt	12%	8
Ved ikke	6%	4
Total	100%	69
17. Hvad gør idræt særligt for dig? (vælg gerne flere)	Procent	Antal
At det er anderledes end de andre fag	65%	45
At man lærer noget man kan bruge til noget	12%	8
At man rører sig	58%	40
At man prøver nye ting	23%	16
At man lærer om kroppen	4%	3
At man skal samarbejde	28%	19
Ved ikke	12%	8
Andet	3%	2
Total	204%	141

Bilag 3 – Uddrag af interview med udvalgte elever

Hvad tror du motivation betyder?

- Erfaren 8.b: *Det betyder at man føler sig klar, har lyst til at gå i gang med noget.*
- Erfaren 7.b: *Motivation er for mig hvis det er noget jeg synes er sjovt, og jeg kan også rigtig godt lide selv at være med til at bestemme nogle ting og have et præg inde over det..(...)*
- Mellemerfaren 8.b: *At man skal træne. At man føler sig tilpas med hvad man laver. At man er tilpas med den måde man bruger bolden.(...) det er mere lyst, gå på mod til noget.*
- Mellemerfaren 7.a: *At der er nogen der prøver at få en til at lave noget og så bliver det sjovt.*
- Uerfaren 8.b: *Der er nogle der bakker en op og man føler man har lyst til at gøre noget. Hvis man synes noget er spændende, og der er en der siger; "god idé" og "sejt" så får man endnu mere lyst til at gøre det.*
- Uerfaren 7.a: *At man dyrker meget idræt. Jeg er motiveret i fysik og biologi, for det er jeg god til. Jeg har interesse for det. Jeg er glad når jeg cykler, jeg elsker at cykle.*

Er der noget i undervisningen, der har fået dig til at føle dig mere motiveret end normalt? Og Hvis ja, hvad?

- Erfaren 8.b: *Ja og nej altså. Jeg synes det har været meget ligesom før. Vi har lært mere om idræt, hvor vi måske før lavede det vi gerne gad. Så måske har jeg følt mig mere motiveret før fordi det var noget jeg gerne gad at lave. Hvor nu var det måske mere undervisning. Nu lærer vi noget. **Hvordan har det været?** *Det har været fint nok på nogle punkter selvfølgelig. Det har dog nogle gange været lidt træls. Man vil jo helst lave det man gerne vil. **Får du noget ud af det så? Hvad har du lært?** *Måske er det gået lidt op for en at man måske ikke altid behøver at lave det som man plejer, og gerne vil. Og man har sådan lært noget om boldspil, eller boldbasis. **Hvad har du lært ved boldbasis?** *Jeg har måske lært de spil vi har lavet. Måder man kan spille sammen på et hold på. Andre måder end man er vant til når man spiller fodbold. **Før i tiden følte du dig mere motiveret, og har du ikke rigtigt følt at du har gidet de her ting?** *Jo, jo. Det har bare ikke rigtigt været på samme måde. (...)*før i tiden spillede vi altid fodbold. Man glædede sig til at skulle ned at spille fodbold. Men man lærte jo ikke noget, det lærte man til træning. Man kunne godt se at man måske skulle have været mere motiveret til at lære noget mere. Man skulle have haft et andet synspunkt på dem man lavede.******
- Erfaren 7.b: *Jeg synes det var fedt at vi havde et overordnet emne der hed boldbasis eller de der boldbasisspil vi lavede. Det synes jeg er fedt fordi jeg godt kan lide at lave idræt med bold. Det motiverede mig. **Havde det en indflydelse for dig at vi gik ind og arbejdede med boldbasisspillene på en anden måde?** *Det var nærmest de samme spil, men man lavede en lille tvist så det blev anderledes. Det kunne jeg også rigtig godt lide. Også det der med at vi var niveauinddelt, det passede mig rigtig godt. Man bliver mere udfordret.**
- Mellemerfaren 8.b: *Øhhh, ja lidt tror jeg. Det er første gang jeg har prøvet noget med en bold. Jeg sidder når de andre spiller fodbold. Vi sidder eller løber rundt. Jeg spiller i hvert fald ikke fodbold. Det har været sjovt at prøve noget anderledes.*
- Mellemerfaren 7.a: *At det er sjovt. Nogle af spillene. Den måde man scorer det plejer vi ikke at gøre. Jeg har glædet mig hver eneste uge. Jeg glæder mig altid til idræt*
- Uerfaren 8.: *Øhh, ja lidt. Når vi spillede partibold, fordi det har vi ikke spillet så meget, og det var sådan rimelig nyt, så det var ret fedt. **Nu er du jo uerfaren, følte du der blev taget mere hensyn til de uerfarne?** *Ja, nej, det med at vi blev delt op var lidt ærgerligt. For man kan ligge i den høje kategori af de dårlige, og så er det ikke særligt sjovt. Der er de dårlige som gerne vil og de dårlige som bare ikke gider, og som sidder og er træt. Så er det træls når man er en af dem der gerne vil. Og så komme på et nederen hold. Det er så heller**

ikke sjovt at komme på et højere niveau, så er det bare svært. **Hvordan kunne man så have gjort det for at det var bedre for dig?** Det ved jeg ikke, tage nogle fra den lave ende og måske midterholdet og rykke ned, eller bare sådan at man har to hold, så det bliver en lille smule blandet. Så der kommer nogle flere kategorier og bare blande dem.

- Uerfaren 7.a: Den der fangeleg vi altid laver – den er virkelig sjov. Og de der boldspil også. Det er megasjovt. **Hvad plejer i at lave i idræt?** De der normale boldspil, de store af dem. Det er rart at prøve noget andet.

Hvordan forstår du elevmedbestemmelse?

- Erfaren 8.b: Som jeg forstår det så er elevmedbestemmelse, vi havde det der spilhjul, hvor vi selv måtte gå ind og rette. Vi måtte selvfølgelig ikke gå ind og vælge fodbold, men vi måtte hele tiden bestemme hvad vi gad at lave om. Så vi havde selv en del i det.
- Uerfaren 8.: At vi også får lov til at være med til at bestemme hvad vi skal lave i idræt
- Mellemerfaren 8.b: Eleverne får lov til at bestemme. Jeg får lov til at bestemme det vi skal lave. At læreren giver os noget og så kan vi bestemme lidt af det.
- Mellemerfaren 7.a: At man gerne må bestemme selv lidt. Noget af det.
- Erfaren 7.b: At eleverne er med til at bestemme. Ikke at de bestemmer det hele, men at de er med til at bestemme noget og får lov til det og har indflydelse i det man laver.
- Uerfaren 7.a.: At man

Har du følt at du har været med til at bestemme noget i undervisningen? Hvad føler du, at du har fået lov til at være med til at bestemme?

- Uerfaren 8.: Ja lidt. Sådan. Vi var jo nede i bunden af hallen og så kunne vi selv make rundt med hvordan det skulle være. Men det var heller ikke så fedt for modstanderholdet var sådan at de gad ikke. Det var faktisk kun mig og Mohammed der gad. **Havde det en effekt for jer to, der var med til at bestemme så?** Uerfaren 8.b: Ja lidt.
- Mellemerfaren 7.a: Nogle gange når vi selv skulle lave spil.
- Erfaren 7.b: Ja fordi vi selv skulle prøve at lave spil. Der føler jeg vi selv var med inde over det. Også når vi lavede de her spil kom du ned til os og sagde: "er der noget her der ikke fungerer?". Så snakkede vi om det og fik lov til at lave om på det. Så ja, jeg synes helt sikkert vi fik lov til at være med til at bestemme.
- Uerfaren 7.a: At spillene handler om alle sportsgrene. I de sportsgrene jeg godt kan lide har jeg taget noget ud fra dem.

Har du lært noget i dette forløb?

- Uerfaren 8.: Normalt lærer jeg ikke så meget i idræt. Jeg synes ikke det er så vigtigt at lære noget i idræt. Jeg synes det er vigtigt at få sved på panden. Det er det eneste. **Hvorfor føler du ikke det er så vigtigt at lære noget i idræt?** Uerfaren 8.b: Det er fordi man har siddet hele dagen og lært noget. Så er det rart bare ikke at lære noget og det er tilladt ikke at lære noget. Det gør ikke noget hvis man får at vide at sådan og sådan skal man gøre i spillet. Og at vi ikke kommer så meget på banen.
- Mellemerfaren 8.b: Jeg har lært meget. Jeg har prøvet at lave selve spillet anderledes og ændre på det, som du også sagde vi skulle prøve. Jeg har aldrig prøvet at ændre på noget før. Spillene blev sjovere. Jeg troede ikke man kunne ændre på et spil og så var det bare sådan man skulle gøre.
- Erfaren 7.b: Det synes jeg, jeg har. Vi har lært nogle nye spil og sådan noget. Men jeg synes også jeg har lært at man kan lave nogen – nu er jeg også ungt træner for et fodboldhold. Så jeg har selv lært hvordan man kan lave nogle ting og så lave et lille twist i det. Det bliver stadig det samme spil, men det bliver alligevel noget helt andet. Det har også hjulpet mig at være med og træne det. Så det har jeg i hvert fald, jeg har lært noget af det.

- Uerfaren 7.a.: *En lille smule. Spilhjulet så sjovt ud og jeg brugte det en lille smule. Ja man skulle hele tiden sørge for at man var fri. Følte du at det gav mening det du lavede? Mmm. Gør det det normalt når i laver de store boldspil fx? Nej!*

Bliver du mere motiveret hvis du kan se en mening, med det der laves i idræt?

- Erfaren 8.b.: *Ja det gør jeg. Måske skulle jeg være gået ind med et andet syn end jeg gjorde. For man var sådan lidt træt af at "nu skulle man ikke ind og spille fodbold". Det var jo ikke så langt tid. Vi havde jo ikke så langt tid derude.*
- Uerfaren 8.: *Umiddelbart ikke. Jo lidt, det med at vi selv måtte bestemme. . Følte du at du skulle bruge hovedet i forløbet?* Uerfaren 8.: *Det var ikke så voldsomt. Jo der var det hvor vi skulle lave kryds og bolle med trøjer Det var ok. Der følte jeg lidt at jeg brugte hovedet. Og jeg brugte hovedet lidt da vi fik papirerne, der var det lidt lettere at vælge. Men det var også svært for vi havde ikke så langt tid, vi skulle nå at bladre og så vælge. Det havde været nemmere hvis der var færre muligheder at vælge imellem.*
- Mellemerfaren 7.a.: *Nej. Jeg glæder mig fordi man skal ud og røre sig. Jeg elsker bare idræt.*
- Erfaren 7.b.: *Ja det gør det. Også fordi idræt er en af mine yndlingsfag, jeg elsker idræt og sport og sådan noget. Jeg dyrker rigtig meget sport i min fritid. Så det er sådan noget der. Jeg synes også det er dejligt i idræt at man lærer noget og ikke kun: "så dyrker man noget sport og så er det det. Så har man fået lidt motion." Men også at der er noget lærerigt inde over det. Det kan jeg godt lide. Det er fedt at man laver nogle tvist i det. Så bliver det sjovere for mig.*
- Uerfaren 7.a.: *Ja meget mere.*

Forstod du hvad spilhjulet skulle bruges til?

- Erfaren 8.b.: *Ja det gjorde jeg. Jeg forstod det som at der var nogle enkeltting. Man blev måske mere sådan mere målrettet for hvad man skulle gøre og ændre. Så du kan se nogle ideer for dig. Det giver sådan nogle tanker og ideer til spillet.*
- Uerfaren 8.: *Nej, det gør jeg ikke. Det er ikke noget jeg går så meget op i. Jeg fik ikke så meget ud af det.*
- Mellemerfaren 7.a.: *Ikke rigtig. Men det fungerede godt. Med hvilke ting man skulle bruge og sådan. Jeg har brugt det til det vi skulle lave til i dag.*
- Erfaren 7.b.: *Ja det gjorde jeg. Lige da vi fik det udleveret i starten gjorde jeg ikke. Men da man sådan kiggede lidt nærmere på det kunne jeg godt se at man skulle have noget af det med, på en måde, i det der spilhjul. Man tager lidt fra det hele og putter ind i, og så, ja. Jeg synes det fungerede rigtig godt med det spilhjul, og det hjalp os.*
- Uerfaren 7.a.: *På en måde, at man skulle motiveres til at spille. Hvordan bruger man spilhjulet? Det kan jeg ikke huske, det er langt tid siden jeg brugte det. Jeg brugte det kun første gang.*

Synes du, at det fungerede godt at bruge spilhjulet?

- Erfaren 8.b.: *Jeg synes ikke vi fik brugt det nok. Lidt mere skulle vi måske have været instrueret i det. Det er sådan min eneste kritik.*
- Mellemerfaren 8.b.: *Ja! Vi havde også snakket om det inde i klassen. Det fungerede godt fordi vi kunne lave banen større eller mindre og vi kunne sætte mål op og et eller andet. Så det var fedt at bruge den der spilhjul. Vi brugte det hvis vi var i de der grupper og så tog vi den altid frem og så kunne vi lave det her og det her. Hvis vi ikke havde papirerne så kunne vi snakke om det.*
- Uerfaren 7.a.: *Ja!*

Bilag 4 – Uddrag af spørgeskemaundersøgelse efter praktik

5. Har dit forhold til idræt som fag ændret sig i denne periode?	Procent	Antal
Ja, det er blevet meget bedre	14%	5
Ja, det er blevet lidt bedre	35%	13
Det er det samme som før	41%	15
Det er blevet værre	3%	1
Det er blevet meget værre	0%	0
Ved ikke	8%	3
Total	100%	37
6. Har du glæder du dig til idræt i dette forløb?	Procent	Antal
Virkelig meget	8%	3
Meget	14%	5
Ikke væsentligt	67%	25
Slet ikke	8%	3
Ved ikke	3%	1
Total	100%	37
7. Hvorfor? (du behøver ikke at svare)	Total	23

- Jeg har været lidt nysgerrig for, at finde ud af hvad du nu fandt på :)
- fordi jeg synes at det har været anderledes, altså vi har ikke bare spillet fodbold, høvdingebold, rundbold osv. Men vi har prøvet noget andet istedet, det synes jeg hvertfald har været godt.
- Det var ikke til at vide hvad vi skulle lave, så jeg havde ikke noget specifikt at glæde mig til.. Tror at det der gør idræt så uinteressant for mit vedkommende er, langt de fleste andre ikke tager noget som helst seriøst, og det ødelægger spillene - desværre!
- fordi v har skulle lave vores eget spil
- det er blevet meget sjover og man bevæger sig meget mere. / og det er mæge sjovt når det handler om bolde
- Vi laver noget andeledes, og det er sjovt at vi selv kan bestemme reglerne (når alle på holdet overholder dem...).
- Det er stadig det samme bare at man ikke kan bestemme særlig meget som før
- Det har ikke nogen stor interesse i spilet.
- Fordi det er anerledes end det vi plejede at lave.

8. Har du følt at du var med til at bestemme, hvad vi lavede i idræt?	Procent	Antal
Tit	19%	7
Nogen gange	59%	22
Sjældent	14%	5
Aldrig	5%	2
Ved ikke	3%	1
Total	100%	37
10. Hvor stor har din motivation i idræt været i dette forløb?	Procent	Antal
Meget stor	14%	5
Rimelig stor	24%	9
Nogenlunde	46%	17
Lille	8%	3
Meget lille	3%	1
Ved ikke	5%	2
Total	100%	37
12. Har dit forhold til boldspil ændret sig?	Procent	Antal
Det er blevet meget bedre	8%	3
Det er blevet lidt bedre	32%	12
Det er det samme som det plejer	49%	18
Det er blevet værre	0%	0
Det er blevet meget værre	3%	1
Ved ikke	8%	3
Total	100%	37
13. Ved du hvad boldbasis er for noget?	Procent	Antal
Ja, jeg er helt klar over hvad det betyder	46%	17
Jeg har en idé om hvad det er	38%	14

Jeg ved ikke hvad det er, andet end det har noget med bolde at gøre	8%	3
Jeg har ingen idé om hvad det betyder	8%	3
Total	100%	37
15. Følte du at du lærte noget i idræt?	Procent	Antal
Ja, meget mere end normalt	19%	7
Ja, lidt mere end normalt	43%	16
Ikke mere end normalt	27%	10
Mindre end normal	3%	1
Meget mindre end normalt	0%	0
Ved ikke	8%	3
Total	100%	37
16. Hvis du følte du lærte noget i forløbet, gjorde det dig så mere motiveret? (besvar kun hvis du i spørgsmål 15 svarede at du lærte mere end normalt, eller meget mere end normalt)	Procent	Antal
Ja meget mere	10%	2
Lidt mere	48%	10
Det var det samme	24%	5
Lidt mindre	5%	1
Meget mindre	0%	0
Ved ikke	14%	3
Total	100%	21

17. Hvordan har forløbet været?	37
--	----

- Sjovt, anderledes og jeg har lært en del :)
- Jeg synes det har været et lidt kedeligt "forløb". Pga. At folk har ikke været særlig seriøse omkring alt det her og 50 minutter er slet ikke nok til at få lavet noget. det giver INGEN mening at alle plager om at vi skal spille fodbold når ved at vi kommer til det. Hvorfor bruger vi ikke bare skolens idræts sal?? Det ville jo give os omkring en halv times mere spil!
- Det har været rart, at endelig have 'et mål' med idræt. Det vi plejer at lave er efter min mening bare spild af tid.. (Ikke fordi jeg vil virke totalt negativ, men er sådan jeg har det..)
- jeg synes det har været sjovt at lave noget andet. det har også været sjovt at vi skulle lave vores eget spil
- Det har været godt. Selvom det hele var "boldbasis" var det meget varieret. Det var sjovt, når vi selv kunne ændre spillet helt ved at lave få ting om. / Før kunne jeg ikke lide at spille med bolde, men på den her måde var det sjovere.
- fint nok kan bedre lide når man spiller de spil der er der allerede det er lidt mere kompliceret når man spiller med flere regler.
- Fint, men det blev lidt det samme, hver gang. Savnede lidt noget anerledes, i de sidste timer.
- Det har været udfordrerne og sjovt at lave noget som man aldrig har prøvet før! :=)
- De har været godt og anerledes, måske var der en gang i mellem hvor dem fra holdet gav op, og bare satte sig ud på bænken, så bliver man træt af det. Men ellers har det været godt.

18. Har du nogle gode råd/forslag til hvordan forløbet kunne blive bedre?	37
--	----

- Hvis vi brugte mindre tid på at komme igang, og mere tid på spillene.
- Hvis vi havde længere tid til det hele, og kunne gå ordentligt i detaljer.
- at man kunne besteme noget mere men ellers var det sjover end anmendeligt.
- I starten ville vi have de gode på et hold, og de mindre gode på et andet hold, men jeg synes der blev lidt for meget konkurrence i det, ved dem som var vant til at spille med en bold.
- lidt mere jhreneaktivitet og mer problemløsning.