



AALBORG UNIVERSITET

SPECIALE

Brug af musik i idræt C på STX

En analyse af musikkens indvirkning på elevernes oplevelse af idrætsundervisningen

Ane Dalsgaard

Studienummer: 20093705

Idræt, kandidat, Aalborg Universitet

Vejledere: Claus Estrup og Lars Domino Østergaard

18. december 2014

Abstract

The aim of this project was to understand how the application of music in physical education in high school affects students' experiences with physical education and how music stimulates the students' motivation to engage in physical education.

The project was executed as a case study and was based on two focus group interviews with selected students and observation of three physical education lessons, where music was used. All involved students were third year students at 'Paderup Gymnasium'. An inductive analysis of the data was undertaken and interpreted using *Self-Determination Theory*, *Self-Efficacy* and the *flow concept*.

The study shows that music has a positive influence on students' experiences of community as well as the students' level of activity with regards to intensity and persistence in the activities in physical education. Music contributes to get the inactive students to become more engaged in the lessons because they experience a more comfortable and relaxed atmosphere. The fact that the inactive students become more engaged has a positive influence on the active students' experience of physical education. However, if the music is not related to the ongoing activity there is a risk that it influences the students' experiences negatively because it restricts the students' concentration and communication. Furthermore the study shows that the positive experiences that music induces may stimulate the students' motivation to engage in physical education by contributing to positive sensory perception, as well as sense of relatedness and competence. The results indicate that music, which is recognisable to the students and has an appropriate tempo and rhythm, has the largest effect on the students' motivation.

The project concludes that the use of music in physical education in general is advantageous, due to the fact that appropriate use of music affects the student's experience of the physical education lessons positively. This has a positive influence on the students' motivation to engage in physical education.

Forord

Foreliggende projekt er udarbejdet i forbindelse med mit kandidatspeciale i idræt på Aalborg Universitet i perioden 1. september til 18. december 2014 og er dermed afslutningen på min kandidatuddannelse i idræt med matematik som tilvalgsfag.

Projektet beskæftiger sig med brug af musik i idrætsundervisningen på gymnasiet (STX) med fokus på, hvordan musik påvirker elevernes oplevelse af idrætsundervisningen. I den forbindelse har idrætsundervisning på Paderup Gymnasium fungeret som case med udvalgte 3.g-elever som aktører.

Baggrunden for mit emnevalg er min egen erfaring med brug af musik i forbindelse med undervisning samt en holdning til, at musikken på nuværende tidspunkt er et overset remedium i flere idrætssammenhænge, heriblandt idræt på gymnasiet. Mit ønske med nærværende projekt er at give idrætslærere i gymnasiet, øvrige idrætsundervisere/trænere og andre interesserede et indblik i, hvordan musik kan benyttes til at stimulere elevers motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

Gennem mit projektarbejde har jeg arbejdet sammen med Henrik Bech Pedersen, der er specialeskriver fra musikvidenskab på Aalborg Universitet. Vi har arbejdet tæt sammen ved indkredsning af problemfeltet, udarbejdelse af metode samt empiriindsamling. Desuden har vi sparet med hinanden i forbindelse med teori om brug af musik i idræt, ligesom vi i analyse- og fortolkningsfasen har fungeret som tætte inspirations- og samarbejdspartnere. Det betyder, at nogle beslutninger taget i forbindelse med projektet er taget i samarbejde med Henrik, og at bilag 1-10 forefindes tilsvarende i Henriks projekt. Af hensyn til læseren har jeg dog valgt at skrive hele dette projekt i jegform.

Jeg vil gerne rette en tak til Henrik for det gode samarbejde. Desuden skal der lyde en tak til de involverede aktører fra Paderup Gymnasium samt deres idrætslærere Marie Bjørn Hesselund, Annette Klitgaard og Thomas Skadhede. Slutteligt rettes der en tak til Claus Estrup og Lars Domino Østergaard for kyndig vejledning gennem projektperioden.

Læsevejledning

Projektet består af seks kapitler, som læseren anbefales at læse kronologisk. De forskellige kapitlers indhold beskrives overordnet i det følgende:

Kapitel 1: Problemfelt

- En indledning til projektet, projektets problemformulering samt en afgrænsning af projektet.

Kapitel 2: Teori

- En beskrivelse af projektets teoretiske ståsted indeholdende baggrundsviden om gymnasieidrættens udvikling, teori om brug af musik i idræt samt motivationsteori.

Kapitel 3: Metode

- En præsentation af projektets videnskabsteoretiske ståsted samt projektets benyttede metoder; fokusgruppeinterview og observationer, efterfulgt af en diskussion af projektets validitet, reliabilitet og generaliserbarhed.

Kapitel 4: Analyse og diskussion

- En analyse og diskussion af empirien fra projektets fokusgruppeinterview og observationer.

Kapitel 5: Konklusion

- Projektets konklusion.

Kapitel 6: Perspektivering

- En perspektivering af projektet.

Projektet afsluttes med en referenceliste opstillet i alfabetisk rækkefølge samt bilag 1-10, der er vedhæftet i en særskilt fil¹.

Figurer og billeder i projektet uden angivne referencer er udarbejdet af undertegnede.

¹ Bilag i form af videofiler fra observationerne fremsendes efter ønske, da det grundet filernes størrelse ikke har været muligt at uploade elektronisk.

Harvard-metoden er benyttet til notation af referencer, hvor referencer angivet før punktum henviser til den foregående sætning, mens referencer angivet efter punktum henviser til det foregående afsnit. Ved referencer, der er direkte citeret, fremgår sidetal.

Ved brug af citater fra projektets indsamlede empiri udelades eventuelle bindeord, pauser, gentagelser og andre meningsforstyrrende ord for at lette forståelsen for læseren. Desuden er ord, der tydeliggør forståelsen, tilføjet i firkantede parenteser. Den korrekte ordlyd forefindes i bilag 9 og 10.

Kursiv skift er anvendt for tydeliggørelse af begreber, ligesom 'citationstegn' er anvendt for at markere benyttede udtryk.

Indholdsfortegnelse

1	Problemfelt	8
1.1	Indledning	8
1.1.1	Musik i en idrætskontekst	8
1.1.2	Brug af musik i idrætsundervisning	9
1.1.3	Musik i idræt på gymnasiet	10
1.2	Problemformulering	11
1.3	Afgrænsning	11
2	Teori	14
2.1	Gymnasieidrættens udvikling	14
2.1.1	Den første moderne ændring i gymnasieidrætten	14
2.1.2	Udvidet idrætsbegreb	15
2.1.3	Idræt på flere niveauer	16
2.1.4	Idræt og kompetencer	16
2.1.5	Idræt anno 2014	17
2.2	Brug af musik i idræt	18
2.2.1	Musikkens komponenter	19
2.2.2	Synkron og asynkron brug af musik	20
2.2.3	Effekter ved brug af musik i idræt	20
2.3	Motivation	22
2.3.1	Self-Determination Theory	23
2.3.2	Self-Efficacy	25
2.3.3	Flow	27
2.4	Potentielle effekter ved brug af musik i idræt på gymnasiet	29
3	Metode	33
3.1	Videnskabsteoretisk ståsted	33
3.2	Forskningsdesign og metodevalg	34
3.3	Casestudie	35
3.3.1	Valg af aktører	36
3.4	Fokusgruppeinterview	36
3.4.1	Udvælgelse af elever til fokusgruppeinterview	37
3.4.2	Forberedelse og gennemførelse af fokusgruppeinterview	37
3.4.3	Transskribering	39

3.5	Observation	40
3.5.1	Observationstypologi.....	41
3.5.2	Observatørrolle	42
3.6	Analyse og fortolkning	44
3.7	Verificering	45
3.7.1	Validitet.....	45
3.7.2	Reliabilitet.....	48
3.7.3	Generaliserbarhed.....	49
4	Analyse og diskussion	51
4.1	Stemmingsregulering.....	52
4.2	Indstilling til idrætsundervisningen	56
4.3	Fællesskab	59
4.4	Hæmning af kommunikation.....	61
4.5	Distraction.....	63
4.6	Associationer	66
4.7	Indlevelse	67
4.8	Vedholdenhed	68
4.9	Intensitetsregulering	70
4.10	Musikudvalget.....	72
4.11	Øget aktiv deltagelse.....	75
4.12	Overblik	77
5	Konklusion	81
6	Perspektivering	83
6.1	Praktisk omsætning af projektets resultater	83
6.2	Et videre arbejde med projektet	84
	Referenceliste	85

1 Problemfelt

Dette kapitel introducer den undren, som danner baggrund for projektets problemformulering, der efterfølgende præsenteres. Slutteligt afgrænses problemfeltet for at tydeliggøre, hvilke perspektiver, der vil være fokus på i nærværende projekt.

1.1 Indledning

Musik er blevet en integreret del af danskernes hverdag. Den landsdækkende undersøgelse 'Danskernes kulturvaner', udarbejdet for Kulturministeriet i 2012, viser, at 79% af alle danskere lytter til musik hver dag. Den aldersgruppe, der lytter mest til musik, er de unge mellem 15 og 19 år, hvor hele 94% lytter til musik dagligt. (Bak et al., 2012) Dette viser et øget musikforbrug siden Kulturministeriets forrige landsdækkende undersøgelse fra 2004, hvor kun 36% af alle danskere og 81% i aldersgruppen 16-19 år lyttede til musik dagligt (Bille et al., 2005). Ifølge undersøgelsen fra 2012 er der en statistisk sammenhæng mellem alder og musikforbrug: "*Jo yngre man er, jo mere lytter man til musik.*" (Bak et al., 2012, s. 31)

Med teknologiens udvikling er det blevet lettere at få adgang til musik end nogensinde før, hvor blandt andet udbredelsen af tablets, computere og mp3-afspillere har gjort det muligt at have musik med i diverse sammenhænge i dagligdagen (Bergh & Denora, 2009), heriblandt i forbindelse med idræt. Musiklytning er i løbet af de seneste årtier blevet et udbredt fænomen i flere idrætsmæssige sammenhænge. Atleter såvel som motionister lytter til musik gennem mp3-afspillere; sportshaller og fitnesscentre afspiller musik over deres højtalersystemer, og selv i svømmehaller afspilles der musik gennem undervandshøjtalere. (Karageorghis & Terry, 2009; Karageorghis & Terry 2011)

1.1.1 Musik i en idrætskontekst

Forskning omkring lytning til musik i en idrætskontekst har vist, at musik kan have både en *ergogenisk* (Atkinson et. al, 2004; Elliot et al., 2004, Karageorghis & Lee, 2001; Karageorghis & Terry, 2009), en *psykofysisk* (Nethery, 2002; Potteiger et al., 2000) og en *psykologisk* effekt (Hayakawa et al., 2000; Karageorghis & Terry, 1997; Karageorghis & Terry, 2009) på idrætsudøverne.

Musikken siges, at have en *ergogenisk* effekt, når den bidrager til en forbedret præstation ved at fremkalde forbedret udholdenhed, power, produktivitet eller styrke hos idrætsudøveren. Der kan altså tales om, at musik kan bruges som et lovligt præsentationsfremmende middel:

"[...] music has the capacity to act as a legal stimulant or sedative and can enhance both pre-task and in-task affect." (Loizou & Karageorghis, 2009, s. 43)

Den *psykofysiske* effekt måles ud fra graden af anstrengelse (ratings of perceived exertion (RPE)). Flere forskningsbidrag har vist, at musiklytning kan medføre formindsket RPE ved lave eller moderate træningsintensiteter (Karageorghis & Terry, 1999; Nethery, 2002; Szmedra & Bacharach, 1998; Yamashita et al., 2006), mens samme effekter ikke fås ved høje træningsintensiteter (Hutchinson et al., 2011; Rendi et al., 2008). Karageorghis og Terry (1997) forklarer dette ved, at sanselige og emotionelle informationer bearbejdes parallelt i bevidstheden, der dog ikke kan bearbejde al informationen på samme tid. Musiklytningen distraherer altså bevidstheden fra følelsen af anstrengelse, men ved høje træningsintensiteter dominerer fysiologiske signaler i sådan en grad, at distraktionen bliver ineffektiv (Karageorghis & Terry, 1997).

Psykologiske effekter refererer til, hvordan musik påvirker idrætsudøverens humør, følelser, affekt (følelse af fornøjelse eller misfornøjelse), kognition (tankeprocesser), adfærd og dermed også motivation samt oplevelse af idrætten. Ifølge anerkendte forskere på området omkring brug af musik i forbindelse med idræt er musik generelt et godt redskab til at opnå en psykologisk effekt: *"[...] music is an untapped source of both motivational and inspiration for sport and exercise."* (Karageorghis & Terry, 2001, s. 38)

Tidligere forskning omkring brug af musik i idræt peger altså i retningen af, at musiklytning i forbindelse med idræt generelt kan bidrage til en positiv effekt hos idrætsudøvere. Der er dog forskel på, hvordan musikken benyttes for, at den har en positiv ergogenisk, psykofysisk eller psykologisk effekt, men fælles er et krav om brug af *motiverende musik*. Motiverende musik er i tidligere forskning defineret som musik, der i sig selv er stimulerende for idrætsudøverne og som inspirerer til fysisk aktivitet. (Priest & Karageorghis, 2008)

Forskning på området har vist, at der er forskel på, hvordan forskellige aldersgrupper foretrækker brug af musik i forbindelse med idræt, og ligeledes forskel på, hvilken musik, der opleves som motiverende (Priest et al., 2004; LeBlanc, 1982).

1.1.2 Brug af musik i idrætsundervisning

Hovedvægten af de tidligere undersøgelser, der har undersøgt brug af musik i forbindelse med idræt, har fokuseret på brug af musik ved en given aktivitet eller disciplin, hvorimod kun

et fåtal af undersøgelserne har fokus på, hvordan en bestemt målgruppe oplever brug af musik i idræt i en given social kontekst. En undersøgelse af Priest og Karageorghis (2008) belyste ved brug af kvalitative interview, hvilke effekter brugere af et fitnesscenter i aldersgruppen 20-65 år oplevede ved motionering til musik. Desuden blev det i undersøgelsen klarlagt, hvilke individuelle faktorer og musikalske elementer, der af brugerne blev anset som værende afgørende for oplevelsen af musikken. Undersøgelsens resultater blev perspektiveret til brug af musik i en idrætsundervisningskontekst, som eksempelvis idrætslæreruddannelsen eller idræt i gymnasiet, selvom undersøgelsens deltagere ikke var repræsentative for elever i en sådan sammenhæng. Resultaterne pegede på, at motiverende musik både kan påvirke idrætsudøvernes intensitet og udholdenhed positivt, hvilket blev anset som betydningsfuldt i en idrætsundervisningskontekst. Ligeledes drog de løbende gennem deres undersøgelse paralleller fra tidligere forskning til en undervisningskontekst, og de tydeliggjorde i den forbindelse, at brug af musik er relevant i forbindelse med idrætsundervisning. Specielt fandt de det interessant, at musik kan påvirke elevers RPE og humør, idet det kan have positiv indvirkning på elevernes indlæring, men anså desuden musik som værende et relevant hjælpemiddel ved indlæring af færdigheder i idrætsundervisningen. Priest og Karageorghis (2008) tydeliggjorde, at musikpræferencer er individuelle, hvorfor det i en undervisningskontekst kan være relevant at lade eleverne få indflydelse på, hvilken musik der benyttes.

1.1.3 Musik i idræt på gymnasiet

Da musik, som nævnt, fylder mere i de unges dagligdag sammenlignet med andre aldersgrupper er det interessant, med afsæt i undersøgelsen af Priest og Karageorghis (2008), at undersøge, hvordan brug af musik i idræt påvirker gymnasieelevers oplevelse af idrætsundervisningen. Der tages udgangspunkt i idræt C på det almene gymnasium (STX), der er obligatorisk for alle elever gennem alle tre år af deres gymnasietid. I den eksisterende læreplan for 'Idræt C – STX' er formålet med idrætsfaget tydeliggjort: *"Eleverne skal gennem alsidig idrætsundervisning opleve glæden ved at bevæge sig, således at de motiveres til fortsat fysisk aktivitet"*. (Undervisningsministeriet, 2013, pkt. 1.2) Det er altså i højsædet, at eleverne oplever en glæde ved idrætten og motiveres til at være aktive, hvilket det, ud fra tidligere forskning omkring brug af musik i idræt, tyder på, at anvendelse af musik kan være et remedium til at understøtte.

Musik har siden den seneste gymnasireform i 2005 været en integreret del af undervisningen i idræt C på STX i forbindelse med hovedområdet 'musik og bevægelse'. I læreplanen for idræt C fremgår det, at musik og bevægelse, som eksempelvis dans og rytmisk opvarmning, skal udgøre minimum 20% af den samlede idrætsundervisning (Undervisningsministeriet, 2013). Musik foreslås i den tilhørende vejledning til idrætslærerne, som et værktøj, der kan bruges i forbindelse med rytmiske og ekspressive bevægelser til musikken (Undervisningsministeriet, 2014a). Brug af musik til andre aktiviteter i idrætsundervisningen som eksempelvis boldspil, springgymnastik og styrketræning fremgår ikke af vejledningen, men kan ud fra tidligere forskning omkring brug af musik i idræt antages at have en fordelagtig effekt for eleverne. På nuværende tidspunkt er det op til den enkelte idrætslærer at gøre brug af musik, i det omfang som han/hun selv finder passende, men jeg mener, at det vil være ideelt at imødekomme de unges behov for musik. Derfor finder jeg det interessant at undersøge, hvordan musik understøtter elevernes oplevelse af idrætsundervisningen, således at idrætslærerne i fremtiden kan benytte sig af musik på en måde, så eleverne oplever en glæde ved at bevæge sig og motiveres til at være fysisk aktive. Dette leder frem til følgende problemformulering:

1.2 Problemformulering

Hvordan påvirker brug af musik i undervisningen i idræt C på STX gymnasieelevers oplevelse af idrætsundervisningen, og hvordan kan musik stimulere elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen?

1.3 Afgrænsning

I projektet tages udgangspunkt i idrætsundervisning på Paderup Gymnasium, der benyttes som case til at belyse problemstillingen. Det betyder, at eleverne fra Paderup Gymnasium udgør målgruppen for projektet. Der kan være specifikke rammer og forhold, der udelukkende gør sig gældende på dette gymnasium, og undersøgelsen kan ikke nødvendigvis generaliseres til idræt C på andre gymnasier, men kan give en indikation om musikkens generelle betydning i idrætsundervisningen i gymnasiet. Paderup Gymnasium tilbyder STX-uddannelsen, og undersøgelsen er derfor begrænset til udelukkende at undersøge betydningen af musik i idræt C på STX. Det kan ikke automatisk formodes at kunne overføres til idræt C på HF, HTX eller HHX, hvor idræt C har andre vilkår og er underlagt andre bekendtgørelser.

Casen afgrænses til 3.g-elevernes idrætsundervisning, da 3.g-eleverne har været igennem minimum to års idræt C med forskellige aktiviteter, på tidspunktet, hvor undersøgelsen finder sted. Det vurderes, at 3.g-eleverne, med flere års gennemført idræt på gymnasiet, har bedre forudsætninger for at forholde sig til, hvordan de oplever brug af musik i idrætsundervisningen, og til hvilke aktiviteter brug af musik kan være fordelagtigt sammenlignet med 1.g- og 2.g-eleverne. Derfor vil de involverede 3.g-elever være aktører i casen. Nogle af aktørerne har idræt B som valgfag i 3.g, men da disse elever følger den obligatoriske idrætsundervisning (idræt C) parallelt med idræt B, har de stadigvæk forudsætninger for at tage stilling til musikens brug i idræt C.

I projektet er der fokus på, hvordan brug af musik påvirker elevernes oplevelse af undervisningen. Ordet *oplevelse* bruges i mange forskellige sammenhænge og kan have flere forskellige betydninger. Den oprindelige definition af oplevelse dækker over noget, der *lever* individet op og skaber positive stemninger (Jantzen & Vetner, 2007, s. 239). I nærværende projektet tages imidlertid udgangspunkt i en mere nutidig definition af oplevelse: *"Oplevelser er ændringer i organismens tilstand og adfærd, som kan (men ikke behøver at) bryde med hidtidige forestillinger og opfattelser, hvilket kan (men ikke behøver at) føre til en udvidelse af selvforståelsen, en mere nuanceret indsigt og/eller et større erfaringsgrundlag, som i sidste ende kan (men ikke behøver at) danne nye rutiner."* (Jantzen et al. 2011, s. 153) Begrebet *oplevelse* indeholder således både en *kognitiv dimension* i form af en tilstand og en *kropslig dimension* i form af en adfærd. Ifølge Maurice Merleau-Ponty bidrager både mennesket og omverdenen til oplevelsen (Thøgersen, 2010). Ulla Thøgersen, der er adjunkt i Læring og Filosofi, uddyber denne tankegang i sin bog 'Krop og fænomenologi – en introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi': *"Oplevelsen afhænger ikke kun af mennesket, men også af den måde verdens genstande fremtræder på; den måde genstanden åbner sig for menneskets perception."* (Thøgersen, 2010, s. 21) Dette bakker op om, at oplevelsen både rummer en kropslig dimension (genstanden) og en kognitiv dimension (perceptionen). Ved i problemformuleringen at benytte ordet 'oplevelse' ønsker jeg at finde frem til, hvad eleverne føler, fornemmer og opfatter både kognitivt og kropsligt ved brug af musik i idrætsundervisningen. Ved at høre på, hvad eleverne fortæller, og se på, hvordan de reagerer og udfolder sig, når der benyttes musik i idræt, sættes der fokus på, ved brug af fokusgruppeinterview og observationer, at analysere og fortolke elevernes udsagn og adfærdsmønstre.

I det næste kapitel følger en præsentation af den anvendte teori, der udgør den teoretiske forståelse af, hvordan brug af musik i idrætsundervisningen kan påvirke elevernes oplevelse af idrætsundervisningen, samt hvordan dette hænger sammen med elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

2 Teori

Kapitlet præsenterer projektets teoretiske ståsted og har til hensigt at præsentere den kontekst, som undersøgelsen belyses i. I den forbindelse belyses gymnasieidrættens udvikling samt brug af musik i idrætsundervisningen anno 2014. Efterfølgende ses nærmere på hvilke elementer, der er afgørende for, hvordan musik opleves i en idrætskontekst. Slutteligt præsenteres begrebet motivation, der vil danne baggrund for, at jeg senere kan forholde mig til, hvordan musik kan bidrage til at stimulere elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen på gymnasiet. Den præsenterede teori vil danne baggrund for fortolkning af den indsamlede empiri i kapitel 4.

2.1 Gymnasieidrættens udvikling

For at være i stand til at forstå baggrunden for den eksisterende læreplan for idræt C, anser jeg det som væsentligt at kende til den forandring, som gymnasieidrætten har gennemgået. Derfor vil jeg i de følgende afsnit gennemgå gymnasieidrættens udvikling siden gymnasiereformen i 1958, hvor det for første gang blev anbefalet at gøre brug af musik i undervisningen, ligesom der blev stillet krav om, at eleverne skulle motiveres til at deltage i idrætsundervisningen. Denne indsigt giver forudsætninger for, slutteligt i kapitel 4 at kunne forholde sig kritisk til den nuværende læreplan for idræt C, hvor vejledning til generel brug af musik, som nævnt i afsnit 1.1.3, er manglende, og desuden at kunne forholde sig til, hvordan musikken kan benyttes til at stimulere elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

2.1.1 Den første moderne ændring i gymnasieidrætten

Hvor idræt siden gymnasiets indførelse havde været et fag, der havde til formål at danne og opdrage eleverne, betød reformen i 1958 markante ændringer for faget og kan derfor betegnes som den første 'moderne ændring' i gymnasieidrætten (Jørgensen, 2014). Ordet *gymnastik* var ikke længere fællesbetegnelse for faget, som det havde været siden gymnasieidrættens begyndelse i 1903, men blev erstattet med betegnelsen *legemsøvelser* (Korsgaard, 1982). Som et tillæg til reformen i 1958 blev der i 1961 indført en ny gymnasievejledning, kaldet 'den røde betænkning', der medførte ændrede krav til idrætsundervisningens form og indhold. Den røde betænkning gav for første gang idrætslæreren valgfrihed både i forhold til valg af aktiviteter, men også i valget af pædagogisk tilgang samt lærer-elev-forholdet. (Jørgensen, 2014)

Med den nye reform kom et krav om differentieret idrætsundervisning, som også tilgodeså de 'sarte' elever. Som noget nyt blev der formuleret et krav om, at læreren skulle motivere eleverne for idrætsfaget, samt at eleverne skulle opnå en følelse af velbefindende i idrætsundervisningen. (Jørgensen, 2006) Officielt var gymnastik blot en aktivitet i mængden, men ved nærlæsning af den røde betænkning fremgik det, at gymnastik skulle tilegnes mere betydning end de restende aktiviteter: *"I al almindelighed må gymnastikken dog – såvel pædagogisk som pladsmæssigt – være den disciplin, der først og fremmest må være bestemmende for den bygningsmæssige udformning."* (Korsgaard, 1982, s. 190) Gymnastik blev dermed set som en aktivitet, der gav den bedste sans for god holdning samt elegante og hensigtsmæssige bevægelser (Korsgaard, 1982). Drengegygnastikken skulle indeholde redskabs-, holdnings- og konditionsøvelser, mens pigeegygnastikken skulle indeholde fritstående og rytmiske øvelser med fokus på bevægelighed. For første gang blev det anbefalet, at de rytmiske øvelser med fordel kunne laves til musik. (Jørgensen, 2006)

2.1.2 Udvidet idrætsbegreb

Omkring ti år senere, med reformen i 1971, mistede gymnastik endegyldigt sin status som den dominerende aktivitet. Gymnastikken blev opdelt i redskabsgymnastik og rytmisk gymnastik, mens stillingsgymnastikken i form af fritstående øvelser udgik. Hvor gymnastikken tidligere havde udgjort mindst 50 % af idrætsundervisningen og blev suppleret med øvrige aktiviteter, var der nu lagt op til en valgfrihed. For første gang blev det anbefalet, at planlægningen af undervisningen skulle ske med hensyntagen til faciliteter, elevmedbestemmelse og holdstørrelse. Bekendtgørelsen i 1971 medførte samtidig et udvidet idrætsbegreb, hvor gymnastikken blev afløst af undervisning i grundtræning samt arbejdsteknik, og hvor nye aktiviteter som badminton og orienteringsløb ligeledes blev indført. Betegnelsen for faget var nu *idræt*, i stedet for legemsøvelser. Der blev lagt fokus på, at de aktiviteter, der blev dyrket i idrætsundervisningen, var idrætsgrene som eleven kunne dyrke efter endt skolegang. Denne ændring betød, at gymnasieidrættens indhold kom til at minde meget om fritidsidrættens indhold. Det medførte ligeledes, at gymnastik fik en underordnet placering i forhold til boldspil og flere af de nytænkende aktiviteter. (Jørgensen, 2006; Jørgensen 2014) Tidligere havde *"god holdning og smukke og hensigtsmæssige bevægelser"* været grundlaget for gymnastikken, men dette var nu blevet erstattet af *"bevægelsens karakter og musikken"* (Korsgaard, 1982, s. 190).

2.1.3 Idræt på flere niveauer

I de følgende år bestod idrætsundervisningen af et miks af aktiviteter, og der var ikke længere nogle aktiviteter, som var vigtigere end andre. Idræt var en sammensmeltning med den frivillige idræt, mere end det var et gymnasiefag med kernestof. Dette forsøgte reformen i 1988 at ændre på ved at indføre begreber såsom 'idrætslige emner' og 'kreative bevægelser'. Idræt skulle være et dannelses- og vidensfag, i stedet for blot at indeholde de traditionelle discipliner. (Jørgensen, 2014)

Reformen i 1988 medførte en opdeling af gymnasiefagene i tre forskellige niveauer. Det betød, at idræt ikke længere udelukkende fandtes på obligatorisk niveau, men at det nu var muligt at få idræt på mellemniveau, som havde til formål at gå 'et skadestik dybere' end det obligatoriske niveau. I en lang årrække havde man kæmpet for at få idrætsfaget ligestillet med gymnasiets øvrige fag, og det mulige avancement af faget, hvor idræt også blev et eksamensfag, var et stort skridt i den rigtige retning. (Jørgensen, 2014)

2.1.4 Idræt og kompetencer

Den seneste gymnasireform fra 2005, der er blevet kaldt den mest gennemgribende reform, introducerede arbejdet i lærerteams med samarbejde på tværs af fagene. Undervisningens struktur, form og indhold blev ændret markant, hvor blandt andet almen studieforbereelse grundforløb og studieretningsforløb blev indført, og de tidligere linjefag blev erstattet af studieretningsfag. Til trods for forslag om, at idræt kun skulle indgå i et halvårligt introduktionsforløb med efterfølgende mulighed for tilvalg, fortsatte idræt som værende obligatorisk på det almene gymnasium, der med den nye reform nu fik navnet *STX*. Ligeledes var det stadig muligt at få idræt på B-niveau. (Jørgensen, 2014)

Det centrale i idræt var stadig den fysiske aktivitet, men samtidig blev der stillet krav om, at det praktiske skulle understøttes af teori om fysisk aktivitet. Eleverne skulle, ligesom i gymnasiets øvrige fag, vurderes ud fra deres evne til at koble teori med praktik, og kort sagt var intentionen for idræt nu, at "*de skal lære at begribe, de skal ikke kun lære at gribe*" (Jørgensen, 2014, s. 217). Hvor idræt tidligere havde vægtet mindre end de øvrige fag, kom karakteren i idræt C nu til at tælle ligeså meget som de øvrige C-niveau fag, dog som det eneste fag uden en afsluttende eksamen.

Reformen medførte en ny læreplan, der blev udformet som en kompetenceplan med fokus på at udvikle elevernes kompetencer på det idrætsmæssige område, hvor kompetencer forstås som *"personligt kvalificerede færdigheder, som individet har erhvervet sig eller opnået igennem et udviklingsforløb."* (Rønholt, 2008, s. 47) Det betød, at læreplanen nu kom til at bestå af begreber som *faglige mål, kernestof og supplerende stof*. Indholdet i idrætsundervisningen blev opdelt i følgende tre hovedområder, der hver skulle udgøre minimum 25% af undervisningen:

- a) Tekniske og taktiske færdigheder i forskellige former for boldspil
- b) Koreograferede og frie bevægelser til musik og lyd
- c) Tekniske færdigheder inden for øvrige klassiske og nye idrætter

(Undervisningsministeriet, 2004, pkt. 2.1)

Dette udgjorde en markant ændring for idrætsundervisningen, hvor boldspil på tidspunktet for reformens indtrædelse fyldte omkring 70% af idrætsundervisningen, mens blot 10% af idrætsundervisningen blev brugt på aktiviteter inden for musik og bevægelse (Jørgensen, 2014). Der var lagt op til udarbejdelse af lektionsplaner, hvor det enkelte forløb skulle være af ti lektioners varighed for at sikre en faglig fordybelse. Der skulle lægges vægt på at motivere eleverne til fortsat fysisk aktivitet: *"Eleverne skal gennem alsidig idrætsundervisning opleve glæden ved at bevæge sig, således at de motiveres til fortsat fysisk aktivitet."* (Undervisningsministeriet, 2004, pkt. 1.2)

2.1.5 Idræt anno 2014

Den nuværende obligatoriske idrætsundervisning på STX er underlagt 'læreplanen for Idræt C – STX, juni 2013' (Undervisningsministeriet, 2013). På de fleste områder ligner læreplanen fra 2004 og 2013 hinanden, dog er der gradvist foretaget ændringer i henholdsvis juli 2006, december 2006, juni 2007, juni 2008, juni 2010 og sidst i juni 2013 (Undervisningsministeriet, 2014b). En af ændringerne findes under læreplanens afsnit om arbejdsformer: *"Den enkelte time tilrettelægges således, at der i størstedelen af timerne er minimum 20 minutter, hvor den enkelte elev oplever at være fysisk belastet."* (Undervisningsministeriet, 2013, pkt. 3.3) Samtidig er der til formålet med undervisningen blevet tilføjet, at eleverne skal opnå god fysisk kapacitet (Undervisningsministeriet, 2013). Der er tilsvarende læreplanen fra 2004 tale om en kompetenceplan, hvorfor det primære fokus indenfor idræt er at udvikle elevernes idræts-

mæssige kompetencer. De tre hovedområder er i læreplanen fra 2014 formuleret mere kortfattet end tidligere:

- a) Boldspil
- b) Musik og bevægelse
- c) Klassiske og nye idrætter

(Undervisningsministeriet, 2013, pkt. 2.1)

Under pkt. 3.1 'didaktiske principper' fremgår, at andelen af hver af de tre hovedområder er blevet nedjusteret til 20 % fra de tidligere 25 %. Det betyder, at der er en større andel af idrætsundervisningen, hvor der lægges op til, at lærer og elever i fællesskab vælger aktiviteter. (Undervisningsministeriet, 2013)

Til læreplanen følger en vejledning til idræt C (Undervisningsministeriet, 2014a), hvor der fremgår en forklaring af de tre hovedområder:

- *Boldspil* – f.eks. fodbold, håndbold, basketball, volleyball, amerikansk fodbold, hockey, floorball, ultimate, cricket, softball samt alle former for basisboldspil
- *Musik og bevægelse* – f.eks. dans, aerobic, rytmisk opvarmning, rytmisk gymnastik, ekspressive bevægelsesformer og improvisation.
- *Klassiske og nye idrætter* – f.eks. atletik, svømning, orienteringsløb, parkour, redskab gymnastik, akrobatik, kampsport, skiløb, badminton, tennis, squash og golf.

(Undervisningsministeriet, 2014a, s. 6)

2.2 Brug af musik i idræt

Som nævnt tidligere i afsnit 1.1 er musik en integreret del af de unges hverdag anno 2014, men er på nuværende tidspunkt kun en integreret del af idrætsundervisningen i gymnasiet i forbindelse med hovedområdet 'musik og bevægelse', der ifølge læreplanen kun behøver at udgøre 20% af idrætsundervisningen. Derfor tyder det på, at musik ikke benyttes i det omfang og på den måde, der, som nævnt i afsnit 1.1.1 og 1.1.2, er fordelagtigt ud fra resultater fra forskning omkring brug af musik i idræt. For at få et indblik i, hvordan musik kan benyttes i forskellige sammenhænge i idrætsundervisningen på gymnasiet, finder jeg det væsentligt at se nærmere på, hvilke komponenter musik består af, samt hvilke af disse, der er mest afgø-

rende for opfattelsen af musikken i forbindelse med idræt. Ligeledes vil jeg præsentere, hvordan musikken kan benyttes på forskellig vis i idrætssammenhænge for at åbne op for, at musik er relevant i flere sammenhænge end i forbindelse med 'musik og bevægelse'. Efterfølgende præsenteres en model for musikkens potentielle effekter i en idrætssammenhæng.

2.2.1 Musikkens komponenter

De seneste årtier er der blevet forsket i vid udstrækning omkring, hvilke komponenter i musikken, der er med til at fremkalde en positiv påvirkning hos idrætsudøveren (Karageorghis & Priest, 2012a; Karageorghis et al., 1999; Karageorghis et al., 2006; Priest & Karageorghis, 2008). Et stykke musik består i grove træk af følgende fem komponenter: *melodi*, *harmonik*, *rytme*, *tempo* og *dynamik*. *Melodien* er en linje af toner i et stykke musik, altså den del, der kan synges eller fløjtes; *harmonien* omhandler det sammenklingende og er med til at forme stemningen i musikken, som eksempelvis kan medføre en glad, trist eller motiverende stemning ved sammensætning af forskellige toner; *rytmen* involverer fordelingen af toner og percussionslag over tid og den måde, de er betonet; *tempoet* er den hastighed, hvormed musikken bliver spillet, hvilket ofte måles i beats per minut (bpm); *dynamik* referer til den energi, der spilles eller synges af musikerne gennem berøring eller vejrtrækning, hvilket påvirker volumen af musikken. (Karageorghis & Terry, 2009, s. 13) Tidligere studier har vist, at rytmen og tempoet er de komponenter i musikken, der har størst betydning for musikkens påvirkning i en idrætssammenhæng, (Karageorghis et al., 1999; Karageorghis et al., 2006; Priest & Karageorghis, 2008) men at lyrikken og artisten ligeledes spiller en rolle for, hvordan musikken opleves af den enkelte (Priest & Karageorghis, 2008).

I en idrætssammenhæng skelnes der mellem brug af musik *in-task* (musik til aktiviteten) og *pre-task* (musik før aktiviteten) (Karageorghis & Priest, 2012a; Karageorghis & Terry, 2009). *Pre-task* musik bruges som et stimuli til at komme i den rigtige stemning eller rette spændingsniveau inden en træning eller kamp (Karageorghis et al., 1996), mens *in-task* musik bruges under selve udførelsen af den pågældende idræt til at fremkalde en positiv effekt hos idrætsudøveren (Karageorghis & Terry, 2009). I forbindelse med *in-task* musik skelnes mellem *synkron* og *asynkron* musik, (Karageorghis & Priest, 2012a; Karageorghis & Terry, 2009) hvilket uddybes i det følgende afsnit.

2.2.2 Synkron og asynkron brug af musik

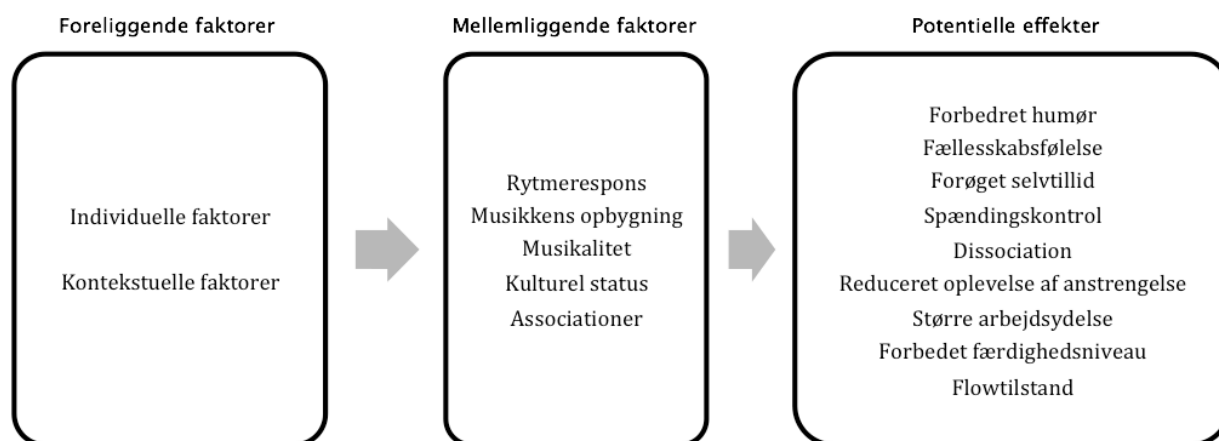
Det er et velkendt fænomen, at mennesker kan have en synkroniseret kropslig respons til de rytmiske og tempomæssige kvaliteter i musik. Det kan eksempelvis være, at man vipper med foden, rokker med hovedet eller klapper i takt til et stykke musik. Dette fænomen betegnes *entrainment* (Schneck & Berger, 2006) og findes også inden for idræt, hvor musik betegnes som værende *synkron*, hvis bevægelserne i idrætsudøvelsen synkroniseres med musikkens rytme eller tempo. Brug af synkron musik i idræt associeres ofte med idrætsaktiviteter som rytmisk gymnastik, dans, kunstsport og synkronsvømning, hvor der er en stærk forbindelse mellem aktiviteten og musikken. Synkron musik har dog også vist sig at have en ergogenisk effekt i andre aktiviteter som eksempelvis løb (Simpson & Karageorghis, 2006; Terry et al., 2012) og forskellige træningsformer i fitnesscentre (Karageorghis et al., 2010).

Musik, som benyttes under idrætsaktiviteter, hvor der ikke er synkronisering mellem musik og bevægelser, siges at være *asynkron* og kan bruges som redskab til at gøre omgivelserne mere fornøjelige (Karageorghis & Terry, 2009). Forskning omkring brug af musik i idræt har desuden vist, at asynkron musik kan have en ergogenisk effekt i forskellige idrætsaktiviteter, såsom cykling, muskeludholdenhedstræning og løb (Crust & Clough, 2007; Karageorghis et al., 1996; Edworthy & Waring, 2006; Hutchinson et al., 2011). Tidligere forskning har vist, at tempoet på asynkron musik har stor indflydelse på indvirkningen af musikken på idrætsudøveren (Karageorghis et al., 2008). Generelt tyder det på, at asynkron musik med højt eller medium tempo foretrækkes i en idrætskontekst (Copeland & Franks, 1991; Karageorghis et al., 2006; Karageorghis et al., 2011). Det er dog vist, at præferencer for tempi kan afhænge af individets spændingsniveau samt konteksten (Brown, 1979). Desuden afhænger præferencer for tempi også af alder, hvor der i en idrætskontekst er tendens til, at yngre udøvere generelt foretrækker musik med højere tempo end ældre udøvere (Priest et al., 2004).

2.2.3 Effekter ved brug af musik i idræt

Som nævnt i afsnit 1.1.1 og 1.1.2 har brug af musik i en idrætskontekst vist sig at have positive effekter for idrætsudøvere. I et review fra 2006 præsenterede Terry og Karageorghis en model (conceptual model), der fokuserer på potentielle effekter ved brug af *motiverende musik* i en idrætskontekst, samt hvilke faktorer disse effekter afhænger af (Terry & Karageorghis, 2006). Denne model er en videreudvikling af samme forskeres tidligere model opstillet i 1999 (Karageorghis et al., 1999). Resultaterne fra en kvalitativ undersøgelse af Priest og Karageor-

ghis (2008) specificerer modellen yderligere. Ud fra disse resultater har jeg valgt at opdatere og modificere modellen fra 2006. Den opdaterede model fremgår af figur 1. Modellen forudsiger potentielle effekter af motiverende musik i en idrætsmæssig kontekst, hvor *motiverende musik* defineres som: "[...] that which stimulates or inspires physical activity." (Priest & Karageorghis, 2008, s. 348).



Figur 1 illustrerer de potentielle effekter, som brug af musik kan medføre i en idrætssammenhæng. Figuren tager udgangspunkt i 'conceptual model' opstillet Terry og Karageorghis (2006), men er modificeret og opdateret ud fra resultaterne fra en undersøgelse af Priest og Karageorghis (2008).

Modellen er inddelt i tre kategorier: *foreliggende faktorer*, *mellemliggende faktorer* og *potentielle effekter*, hvor de mellemliggende faktorer afhænger af foreliggende faktorer, og de potentielle effekter afhænger af mellemliggende faktorer og dermed også af foreliggende faktorer. De foreliggende faktorer dækker over de individuelle faktorer, som en idrætsudøver vil medbringe sig, samt kontekstuelle faktorer. Individuelle faktorer, der har indflydelse på, hvordan musik opleves af den enkelte i en idrætssammenhæng, inkluderer alder, køn, social baggrund, personlighed, indstilling til idræt og færdighedsniveau (Terry & Karageorghis, 2006; Priest & Karageorghis, 2008). De kontekstuelle faktorer dækker blandt andet over den sociale og kulturelle kontekst, tidspunkt på dagen og selve aktiviteten (Priest & Karageorghis, 2008).

De mellemliggende faktorer omhandler, hvordan et individ responderer på et stykke musik i en idrætssammenhæng og dækker over indholdet af musikken og musikkens associative potentiale (Karageorghis & Terry, 2009; Priest & Karageorghis, 2008). Rytmerespons relaterer til responsen på rytmiske og tempomæssige bestanddele i musikken (Karageorghis & Terry, 2009). Musikkens opbygning handler om, hvordan musikkens forskellige formler, såsom intro, vers og omkvæd opleves af en udøver (Priest & Karageorghis, 2008). Musikalitet omhand-

ler responsen til de tonerelaterede bestanddele i musikken, altså melodi og harmoni (Karageorghis & Terry, 2009). Kulturel status handler om et musikstykkets position i samfundet eller i en subkulturel gruppe, hvor blandt andet artisten og musikken stilart spiller en væsentlig rolle. Hertil gælder det også, at det har betydning, om musiknummeret kan genkendes, samt hvor meget en person har lyttet til nummeret. (Karageorghis & Terry, 2009; Priest & Karageorghis, 2008) Associationer refererer til de associationer, som drages på baggrund af elementer i eller udenfor musikken (Karageorghis & Terry, 2009). Der kan både være tale om, at musik kan associeres til en bestemt situation, hvor musikken tidligere er blevet benyttet, såsom en film eller en begivenhed. Der kan også være tale om, at lyrikken eller komponenterne i musikken associeres med en bestemt stemning eller oplevelse.

Hvis et individ responderer positivt på den benyttede musik og dermed opfatter musikken som motiverende, medfører det muligheden for forskellige potentielle effekter, mens musik, der eksempelvis opfattes som værende for høj/lav eller på anden vis distraherende for aktiviteten, naturligt kan medføre negative effekter. Da modellen fokuserer på motiverende musik indgår negative effekter dog ikke i modellen.

2.3 Motivation

Både de foreliggende faktorer og de mellemliggende faktorer, der er beskrevet i foregående afsnit, har indflydelse på, hvorvidt musik opfattes motiverende for den enkelte i en idrætskontekst, og de potentielle effekter kan dermed ses som 'tegn på motivation'. Netop *motivation* er et begreb, der er stor opmærksomhed på i forskellige undervisningssammenhænge, heriblandt i gymnasieskolen (Jakobsen & Prinds, 2013), og som nævnt i projektets indledning (afsnit 1.1.3) er formålet med idræt C, at eleverne gennem idrætsundervisningen skal opleve en glæde ved at være aktive, så de *motiveres* til fortsat fysisk aktivitet (Undervisningsministeriet, 2013, pkt. 1.2). Men hvad vil det egentligt sige at være motiveret – hvad er det, der driver individers handlinger? Dette vil jeg se nærmere på i de følgende afsnit.

Motivation er den drivkraft, der aktiverer et individs handlinger og kan defineres som: "*The mechanisms within learners that arouse and direct their performance.*" (Rose & Christina, 2006, s. 189) Der findes forskellige motivationsteorier, der forholder sig til, hvordan og hvorfor motivation opstår og herudfra forsøger at definere motivationsbegrebet mere indgående. I nærværende projekt tages udgangspunkt i teorierne *Self-Determination Theory*, *Self-Efficacy* samt

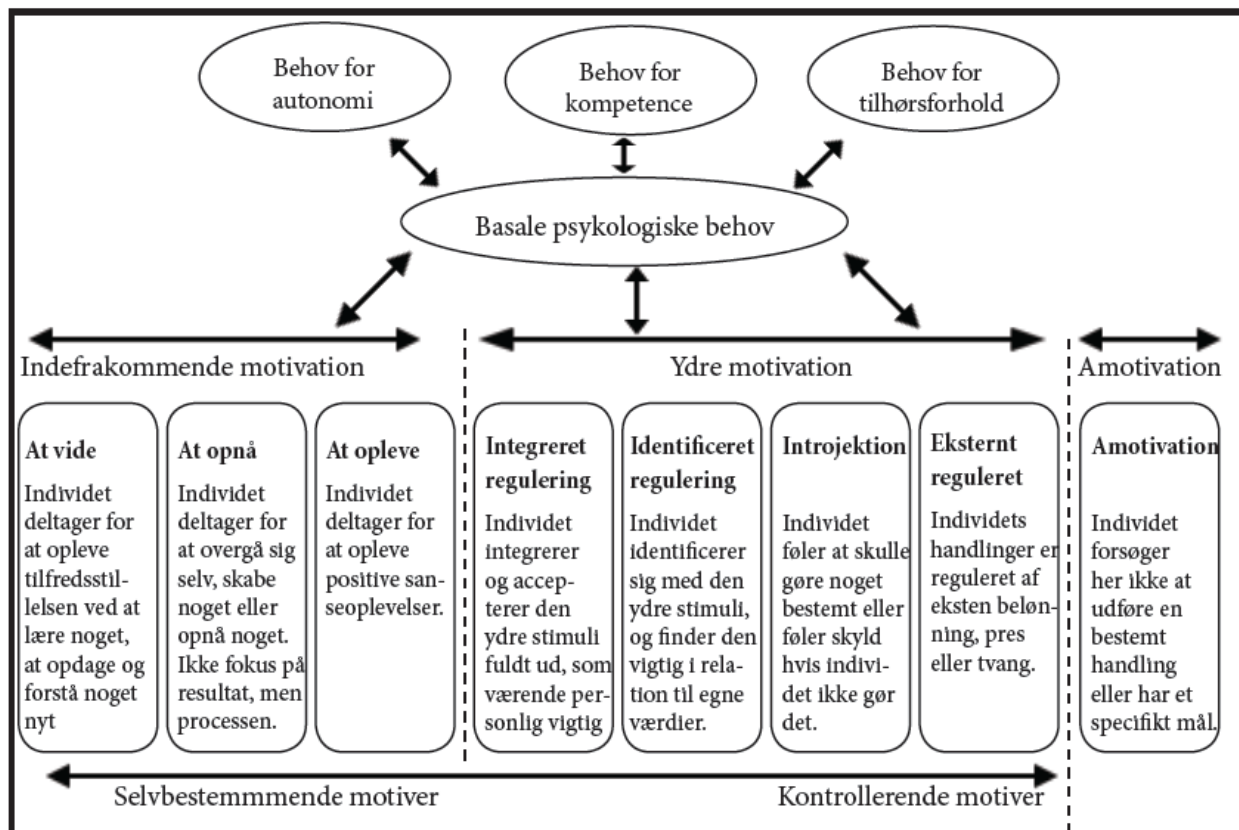
flow, som alle findes relevante, når der det handler om at stimulere elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisning, hvor der gøres brug af musik. Netop disse tre teorier kan tilsammen forklare de foreliggende faktorer, der fremgår af modellen i figur 1, som både indeholder individuelle såvel som kontekstuelle faktorer. Teorierne indeholder desuden elementer, der kan være med til at forklare, hvorfor brug af musik i idræt kan have de potentielle effekter, som er oplyst i figur 1. Teorierne benyttes derfor efterfølgende i afsnit 2.4 til at underbygge de potentielle effekter.

I størstedelen af den eksisterende forskning omkring brug af musik i idræt behandles begrebet motivation som et overordnet begreb, og jeg har kun kunne finde frem til få studier (Jackson & Eklund, 2002; Karageorghis et al., 2008; Karageorghis & Priest, 2012b), der gør brug af deciderede motivationsteorier. Disse har gjort brug af henholdsvis flowbegrebet og Self-Determination Theory, hvilket uddybes i det følgende. Det er dog ikke lykkedes mig at finde forskning på området, der sætter motivationsteorierne i forhold til brug af musik i en idrætsundervisningskontekst.

2.3.1 Self-Determination Theory

Motivationsteorien Self-Determination Theory (SDT) lægger vægt på, at motivation skabes ud fra et individs egne interesser og tilfredsstillelse og tager udgangspunkt i de valg, der træffes af individet selv. SDT fokuserer på, hvorvidt et individs adfærd er selvbestemt og selvmotiveret, og teorien tager dermed afstand fra, at individet udelukkende handler ud fra ydre påvirkninger, som eksempelvis gør sig gældende i den behavioristiske tradition. (Deci & Ryan, 2002) SDT tager udgangspunkt i, at mennesket har tre basale psykologiske behov i form af *autonomi*, *kompetence* og *tilhørsforhold*, der er med til at sikre psykisk velbefindende og udvikling hos den enkelte (Reeve et al., 2004). Autonomi henviser til det basale behov for at engagere sig i aktiviteter, der er valgt af individet selv. Denne autonome følelse kan få elever i en idrætsundervisningskontekst til at føle en højere grad af frihed og en lavere grad af pres (Reeve et al., 2004). I idrætsundervisning, hvor der gøres brug af musik, kan autonomifølelsen ligeledes opstå, hvis musikken vælges af eleverne (Karageorghis & Priest, 2012b). Kompetence er behovet for at føle sig effektiv og tryk i anvendelsen og udviklingen af egne kompetencer (Deci & Ryan, 2002). Tilhørsforhold refererer til behovet for at udvikle stærke bånd og at kunne interagere og definere sig selv i forhold til andre (Reeve et al., 2004). Ifølge Deci og Ryan (2007) er det essentielt at skabe miljøer, hvor de tre basale behov kan udfoldes og opfyldes. Ved op-

fyldelse af disse tre behov er der øget chance for, at individet er motiveret, tilfreds og produktiv, mens det modsatte gør sig gældende, hvis behovene ikke opfyldes tilstrækkeligt (Deci & Ryan, 2002; Reeve et al., 2004).



Figur 2 illustrerer en model for SDT, der er udarbejdet af Curth og Østergaard (2012), s. 5. Modellen er en udvidelse af en tidligere model af Deci og Ryan (2007), der er baseret på forskning af Vallerand (2007) og Carbonneau et al. (2011).

Deci og Ryan (2007) opdeler SDT i tre typer af motivation; henholdsvis *indefrakommende motivation*, *ydre motivation* og *amotivation*. De opdeler endvidere ydre motivation i kategorierne 'integreret regulering', 'identificeret regulering', 'introjektion' og 'ekstern reguleret'. Curth og Østergaard (2012) har udbygget Deci og Ryans model med en opdeling af den indefrakommende motivation i kategorierne 'at vide', 'at opnå' og 'at opleve'. Dette er gjort med inspiration fra forskning af Vallerand (2007) og Carbonneau et al. (2011). Den udvidede model ses i figur 2 og illustrerer, hvordan de tre basale behov påvirker individets motivation. Jo mere behovene opfyldes hos den enkelte, des mere vil personen opleve en indefrakommende motivation. Curth og Østergaard forklarer, at den indefrakommende motivation kan opstå, hvis en af følgende forhold gør sig gældende:

- Individet handler på grund af tilfredsstillelsen ved at lære noget (at vide)
- Individet handler for overgå sig selv, skabe noget eller opnå noget (at opnå)
- Individet handler for at opleve positive sanseindtryk (at opleve)

(Curth & Østergaard, 2012, s. 5)

Modellen i figur 2 illustrerer desuden, at den ydre motivation går fra at være kontrollerende til at være en del af individet selv. Endvidere kan der være tale om amotivation, hvis der ikke handles, eller hvis individet handler uden at involvere sig. (Deci & Ryan, 2002).

Et studie af Jere Brophy (2010), professor i menneskelig udvikling, viste, at det, i en undervisningskontekst, er fordelagtigt at påvirke elevernes indefrakommende motivation i stedet for den ydre motivation, således at eleverne handler ud fra deres egen fri vilje (Brophy, 2010). Hvis den indefrakommende motivation stimuleres hos den enkelte, tager personen frivilligt del i aktiviteten på baggrund af en interesse eller spontan glæde (Standage & Ryan, 2012).

SDT anerkender, at den indefrakommende motivation fører til handling, men at denne motivation samtidig kan påvirkes af ydre faktorer, der kan bidrage til en svækkelse eller understøttelse af handlingen (Deci & Ryan, 2002) og bakker dermed op om, at både individuelle og kontekstuelle faktorer har indflydelse på motivationen. I en idrætsundervisningssammenhæng søges det at skabe en indefrakommende motivation hos eleverne ud fra ydre påvirkninger omkring aktiviteten fra eksempelvis klassekammeraterne, læreren eller brug af musik. Karageorghis og Priest (2012b) udtrykker i et af deres nyere reviews omkring brug af musik i idræt, at musik har størst effekt, hvis enten aktiviteten eller musikudvælgelsen er kontrolleret af udøverne selv, hvilket hænger sammen med behovet for autonomi. I og med at der er visse aktiviteter, som eleverne skal omkring i løbet af tre år med idræt C, vil eleverne ikke altid kunne have indflydelse på, hvilke aktiviteter, der finder sted i idrætsundervisningen, så i situationer, hvor de ikke har indflydelse på aktiviteten, kan det herudfra være fordelagtigt at lade eleverne få indflydelse på musikudvalget, for at eleverne motiveres til at deltage aktivt i undervisningen.

2.3.2 Self-Efficacy

Begrebet Self-Efficacy blev introduceret af psykologen Albert Bandura og defineres som “[...] *people’s judgments of their capacities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances*” (Bandura, 1986, s. 391). Bandura fokuserer generelt på,

at der er en sammenhæng mellem kognitiv- og social udvikling (Gilson & Feltz, 2012). Den opfattede Self-Efficacy siges at påvirke et individs valg af aktiviteter, RPE, vedholdenhed og præstation, og kan derfor ses som værende altafgørende for personlige kompetencer (Schunk & Pajares, 2004). Forskning på området har vist, at når et individ udfører den krævede færdighed, så kan disse positive effekter opstå, men at utilstrækkelig motivation eller for stor frygt eller angst kan modvirke dette (Pajares, 1996). Positiv feedback fra eksempelvis læreren eller holdkammeraterne influerer på en udøvers Self-Efficacy (Feltz et al., 2008), hvilket understreger, at kontekstuelle forhold også spiller en rolle for et individs opfattede Self-Efficacy. Generelt påvirker succes et individs Self-Efficacy positivt, mens nederlag påvirker negativt (Schunk & Pajares, 2004).

Motivationsteorien om Self-Efficacy kan beskrives ud fra begreberne *oplevelse af handlekompetence* og *kompetenceforventning*. Motivationsbegrebet bygger på, at når et individ oplever handlekompetence i et given situation, så udvikles der en kompetenceforventning til tilsvarende situationer i fremtiden. Denne motivationsfremmende erkendelse betegnes 'situativ selvtillid', da det handler om, at vedkommende knytter en positiv vurdering af sig selv til en konkret, oplevet situation. (Stelter, 2000) Individet ses som proaktivt, der regulerer sine tanker og adfærd i den sociale kontekst, fremfor at reagere passivt (Gilson & Feltz, 2012). Oplevelsen af handlekompetence øger individets motivation og lyst til at involvere sig i situationer tilsvarende den oplevede (Stelter, 2000).

Et studie af Chase (2001) har undersøgt forholdet mellem 8-14 årige folkeskoleelevers motivation for at deltage i idrætsundervisningen og deres Self-Efficacy. Resultaterne fra undersøgelsen viste, at elever med høj Self-Efficacy deltog aktivt i idrætsundervisningen sammenlignet med elever med lav Self-Efficacy, og samtidig havde eleverne med høj Self-Efficacy større tro på fremdige evner inden for idræt (Chase, 2001). Dette kan sættes i relation til, at elever med høj Self-Efficacy har en følelse af handekompetence, og dermed en kompetenceforventning til fremtidige situationer. Tilsvarende fandt Allison et al. (1999), at en høj Self-Efficacy har en positiv indvirkning på amerikanske gymnasieelevers deltagelse i fysisk aktivt både i og uden for idrætsundervisningen, hvor Self-Efficacy blev målt ud fra et standardiseret spørgeskema om Self-Efficacy i relation til idræt (Hofstetter et al., 1990; Sallis et al., 1988).

Som nævnt tidligere i indeværende kapitel har jeg ikke kunne finde frem til tidligere forskning, der gør brug af Self-Efficacy i forbindelse med idræt og musik, men jeg mener, at det er relevant at gøre brug af teorien i forbindelse med brug af musik i idræt i gymnasiet, da idræt C ifølge den eksisterende læreplan har det formål, at eleverne netop skal opnå en følelse af handlekompetence, således at eleverne får lyst til og vedvarende interesse i at involvere sig i fremtidigt idræt (Undervisningsministeriet, 2013).

2.3.3 Flow

Flowbegrebet er udarbejdet af den ungarske professor i psykologi Mihaly Csíkszentmihályi og anses for at være en holistisk fornemmelse, der opstår hos et individ, når vedkommende er fuldt ud engageret, koncentreret og fornøjet (Weinberg & Gould, 2011). Når en person er i flow, er niveauet af indefrakommende motivation optimalt (Csíkszentmihályi, 1990). Begrebet benyttes ofte i relation til idræt, hvor flowtilstanden er kendetegnet ved at have balance mellem færdighedsniveau og udfordringer, hvor der ikke hersker nogen form for angst, ked-somhed eller bekymring, men hvor individet føler sig 100 % engageret i aktiviteten (Csíkszentmihályi, 1997). Csíkszentmihályi har opstillet ni forskellige tilstande, som er med til at karakterisere flowtilstanden. Disse tilstande beskrives i figur 3 og er opstillet ud fra Jackson og Csíkszentmihályi (1999) samt Weinberg og Gould (2011).

Balance mellem færdighed og udfordring	Der skal være balance mellem individets færdighed og den udfordring, som individet står overfor. Anses udfordringen for enkel, vil individet komme til at kede sig, og motivationen daler. Hvis udfordringen er for vanskelig, vil individet miste troen på, at det kan lykkes, og motivationen mindskes.
Opslugthed	Individet er fuldstændig opslugt af udfordringen og intet andet betyder noget.
Klart mål	Individet skal have en klar fornemmelse af målet med udfordringen. På den måde øges koncentration og opmærksomhed.
Entydig feedback	Individet har brug for feedback i forhold til den pågældende aktivitet enten fra individet selv eller fra andre - eksempelvis holdkammeraterne eller læreren.
Koncentration	Flowtilstanden kræver total koncentration. Støj må ikke have indvirkning på individets koncentration.
Kontrol	Individet skal have følelsen af kontrol, uden egentlig at bekymre sig om muligheden for at miste den. Individet føler sig fuldt ud fokuseret på aktiviteten.
Forsvindende selvopfattelse	Individet oplever, at selvopfattelsen forsvinder. Det betyder, at individet ikke forstyrres af negative tanker.
Ingen tidsfornemmelse	Individet mister fornemmelsen for tid, således at det føles som om, tiden er 'fløjet af sted'.
Ubesværet bevægelse	Individet yder en god præstation, men tænker ikke over det og synes ikke at være besværet af det.

Figur 3 illustrerer Csikszentmihalyis opstillede faktorer, der karakteriserer flowtilstanden. Figuren er udarbejdet af ud fra de opstillede faktorer, der findes i Jackson og Csikszentmihalyi (1999) s. 16-30 samt Weinberg og Gould (2011) s. 149-150.

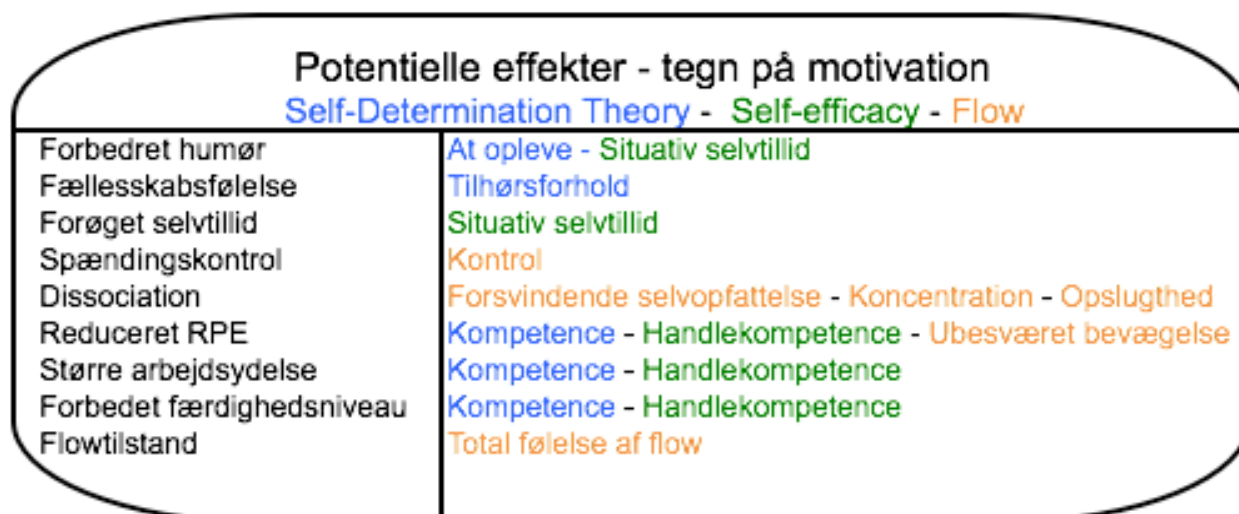
Tidligere forskning omkring brug af musik i idræt har vist, at musik kan påvirke udøveres oplevelse af flow positivt (Karageorghis et al., 2008; Pates et al., 2003). Undersøgelsen af Pates et al. (2003) viste, at selvvalgt baggrundsmusik fremmede følelsen af flow for netballspillere, hvor flow blev målt ud fra Flow State Scale (Jackson & Marsh, 1996) indeholdende 36 udsagn om de ni tilstande, opstillet i figur 3, der tilsammen gav en mål for den oplevede flowtilstand. Desuden viste resultaterne fra undersøgelsen, at musik hjalp udøverne til bedre at kunne kontrollere følelser og tanker. Karageorghis et al. (2008) undersøgte, hvordan henholdsvis musik

i medium tempo, hurtigt tempo, blandet tempo (hurtigt og medium) og ingen musik påvirke deltagerne opfattelse af flow, mens deltagerne gik på et løbebånd med en intensitet på 70% af deres makspuls. Deltagerne havde hver især selv valgt musik fra én artist. Opfattelsen af flow blev målt ved brug af spørgeskemaet Flow State Scale-2 (Jackson & Eklund, 2002), hvor deltagerne skulle angive graden af enighed på 36 udsagn om de ni tilstande, der karakteriserer flow (figur 3), ud fra en femtrins Likertskala. Resultaterne viste, at musik i alle de benyttede tempi medførte højere flowtilstand sammenlignet med, når der ikke blev benyttet musik, men at især musik med medium tempo medvirkede til, at deltagerne kom i en total tilstand af flow (Karageorghis et al., 2008). Det tyder derfor på, at brug af musik i forskellige former for idræt kan have en positiv indvirkning på flowtilstanden, hvilket jeg anser som relevant i en idrætsundervisningssammenhæng.

2.4 Potentielle effekter ved brug af musik i idræt på gymnasiet

De foregående afsnit har præsenteret en model for musiks potentielle effekter i en idrætskon tekst samt givet et mere detaljeret indblik i, hvad der konstituerer motivation. Dette vil jeg slutteligt sammenkoble og i den forbindelse diskutere modellen for de potentielle effekter (figur 1) i lyset af motivationsteoriene Self-Determination Theory, Self-Efficacy og flow, hvor modellen samtidig sættes i relation til idrætsundervisning på gymnasiet.

At de potentielle effekter ved brug af musik i idræt afhænger af individuelle og kontekstuelle faktorer, som illustreret i figur 1, kan sammenkobles med Deci og Ryans opdeling af motivation i SDT (Deci & Ryan, 2007). De individuelle faktorer hænger i høj grad sammen med den indefrakommende motivation, mens kontekstuelle faktorer hænger sammen med den ydre motivation, hvor det er tale om ydre påvirkninger. Motivationsteorien om Self-Efficacy bakker op om, at både kontekstuelle forhold og individuelle faktorer spiller en rolle for et individs Self-Efficacy, mens det ud fra teorien om flow kan antages, at det primært er individuelle faktorer, der er afgørende for, hvorvidt brug af musik påvirker elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.



Figur 4 illustrerer, hvordan de potentielle effekter, der er ved brug af musik i idræt, kan sættes i relation til begreber fra motivationsteoriene Self-Determination Theory (blå), Self-Efficacy (grøn) og flow (orange).

Som illustreret i figur 4 kan brug af motiverende musik i en idrætskontekst medføre 'forbedret humør', hvilket kan hænge sammen med både SDT og motivationsteorien om Self-Efficacy. I forhold til SDT kan musikken påvirke den indefrakommende motivation indenfor kategorien 'at opleve', hvor individet handler for at opleve positive sanseindtryk, heriblandt glæde og godt humør. I relation til Self-Efficacy kan oplevelsen af handlekompetence i en konkret situation i idrætsundervisningen medvirke til en situativ selvtillid og et forbedret humør over at lykkes, hvilket kan være med til at stimulere elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen. At musik kan medføre en 'fællesskabsfølelse' svarer til det basale psykologiske behov for tilhørsforhold i SDT. En følelse af at være en del af fællesskabet øger, ifølge SDT, chancen for at den enkelte elev motiveres til at deltage aktivt i undervisningen. At brug af musik i idræt kan medføre 'forøget selvtillid' kan ses som en del af motivationsteorien Self-Efficacy. Hvis en elev opnår en større selvtillid i en konkret situation i undervisningen ved brug af musik, udvikles der en kompetenceforventning til tilsvarende situationer i fremtiden og dermed en situativ selvtillid, der kan påvirke den enkelte elevs motivation for at deltage i lignende situationer i fremtiden både i og uden for idrætsundervisningen.

En forbedret 'spændingskontrol' ved brug af musik kan sættes i relation til den tilstand, der fremgår af figur 3, kaldet 'kontrol', der er med til at karakterisere flowtilstanden, hvor en elev har en følelse af at være i kontrol over situationen både fysisk og psykisk uden frygt for at miste kontrollen. Her er tale om en elev, der føler, at hun/han har de krævede evner til at indgå i

den pågældende aktivitet, hvor der kan være tale om, at musikken understøtter følelsen af at være i kontrol. Hvis eleven oplever denne følelse, kan det være tegn på motivation hos eleven.

Den potentielle effekt 'dissociation', altså evnen til at dissociere væk fra ubehagelige kropslige følelser, kan sættes i relation til flowtilstanden, der kræver total koncentration omkring den pågældende aktivitet. Hvis musikken bidrager til, at eleven har sin fulde opmærksomhed på aktiviteten eller opsluges fuldt ud af aktiviteten, vil der ikke være plads til andre tanker, og dermed vil en elev eksempelvis kunne undertrykke følelsen af, at en given øvelse fremkalder ubehag eller 'gør ondt'. Dermed kan musikken bidrage til en 'forsvindende selvopfattelse', der også karakteriserer flowtilstanden og er tegn på indefrakommende motivation.

Hvis brug af musik i idrætsundervisningen bidrager til en 'reduceret RPE', 'større arbejdsydelse' eller et 'forbedret færdighedsniveau' hos en elev, vil eleven føle sig effektiv i anvendelsen af egne kompetencer, hvilket ifølge SDT, er et af de basale psykologiske behov, der kan øge chancen for, at en elev føler sig motiveret og produktiv. De tre førnævnte potentielle effekter kan ligeledes sættes i relation til Self-Efficacy og oplevelsen af handlekompetence. Hvis en elev ikke føler sig særlig udmattet i en aktivitet, hvor der afspilles musik, og dermed kan udføre en 'større arbejdsydelse' eller har et 'forbedret færdighedsniveau' i forhold til, hvad vedkommende plejer eller i forhold til klassekammeraterne, kan det medføre til kompetenceforventning til lignende situationer i fremtidig idrætsundervisning og påvirke elevens opfattede Self-Efficacy. Et eksempel fra idrætsundervisning på gymnasiet kunne være en løbetest. Her kunne musikken tænkes at bidrage til, at en elev ikke føler sig udmattet og dermed kan yde mere end i forrige løbetest. I dette tilfælde vil eleven føle en handlekompetence, hvilket naturligt vil påvirke elevens motivation for fremover at indgå i lignende situationer i idrætsundervisningen. 'Reduceret RPE' kan ligeledes sættes i relation til 'ubesværet bevægelse', der karakteriserer flowtilstanden, hvor eleven kan yde en god præsentation, uden at være besværet af det og dermed uden nødvendigvis at føle sig udmattet.

At brug af musik kan påvirke elevernes generelle 'flowtilstand' og dermed elevernes engagement i idrætsundervisningen vil, i relation til teorien omkring flow, betyde, at niveauet af indefrakommende motivation er optimalt hos eleverne. I relation til SDT vil en sådan effekt betyde, at eleverne deltager i idrætsundervisningen af egen interesse og lyst.

Opnås en eller flere af disse potentielle effekter oplistet i figur 4, kan det påvirke den enkeltes

vilje til at træne længere og mere intensivt, og dermed kan brug af motiverende musik i idræt resultere i en forbedret præstation (Priest & Karageorghis, 2008). En forbedret præstation kan påvirke den opfattede Self-Efficacy samt opfattelse af kompetence og generelt påvirke motivationen positivt. Priest og Karageorghis (2008) peger desuden på, at de potentielle effekter, der fremgår af figur 1 og 4, kan virke selvforstærkende over tid i en idrætsundervisningssammenhæng. De argumenterer for, at de potentielle effekter kan påvirke elever mere langsigtet end modellen umiddelbart ligger op til, og oplevelsen af en eller flere af de potentielle effekter kan medføre øget fremmøde blandt eleverne (Priest & Karageorghis, 2008). Dermed tyder det på, at brug af musik i idrætsundervisningen generelt kan føre til, at eleverne motiveres til at være mere aktivt deltagende i undervisningen.

3 Metode

Formålet med dette kapitel er at præsentere, hvilke metodeovervejelser, der er blevet gjort for at svare på projektets problemformulering. Indledningsvist præsenteres projektets videnskabssteoretiske ståsted, hvorefter vigtige elementer i projektets metodevalg vil blive gennemgået. Det er min hensigt at involvere læseren i metodiske overvejelser gjort i forbindelse med projektet samt operationalisering heraf for at skabe en transparens i projektets undersøgelsesmetode, der giver mulighed for, at læseren kan forholde sig til projektets resultater (Tanggaard & Brinkmann, 2010).

3.1 Videnskabsteoretisk ståsted

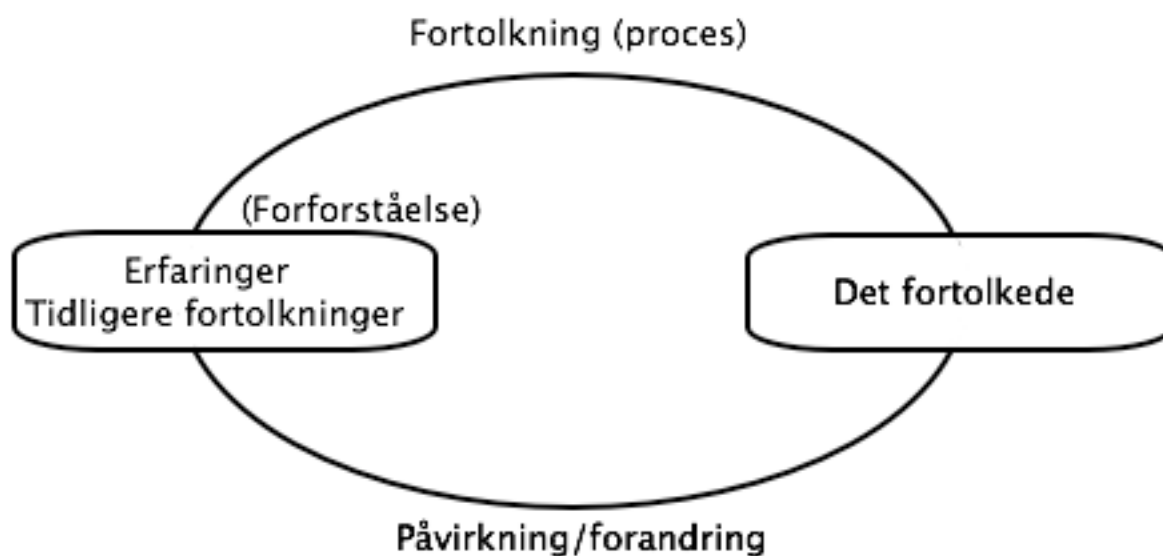
Hermeneutik, som videnskabsteori, tager udgangspunkt i humanvidenskaben og beskæftiger sig med discipliner, der har mennesket og dets handlinger som genstand, hvor *fortolkning* og *mening* er de bærende begreber. Hermeneutik kan defineres som: *”En dyberegående forståelse af menneskelig aktivitet og produkterne af sådanne aktiviteter, thi de har deres udspring i mennesker, der mener og vil noget.”* (Paahus, 2003, s. 139) I den hermeneutiske videnskabstradition ønskes en forståelse og fortolkning af sociale fænomener for at opnå et helhedsbillede af undersøgelsesobjektet. (Trost & Jeremiassen 2010; Thing & Ottesen, 2013; Holm, 2011) Den hermeneutiske videnskabstradition er skitseret i figur 5.

Den hermeneutiske videnskabstradition
Forståelses-paradigme
<ul style="list-style-type: none">• Undersøger meningsfortolkning• Hvordan...?• Hvad...?
<ul style="list-style-type: none">• Livsverden: hverdagsliv• Biografi
Anvendelige metoder
<ul style="list-style-type: none">• Interview, observationer• Kvalificerer, begrebsliggør

Figur 5 illustrerer den hermeneutiske videnskabstradition. Figuren er modificeret ud fra Thing og Ottesen (2013) s. 16.

I nærværende projekt søges en indsigt i, hvordan brug af musik i idrætsundervisningen påvirker gymnasieelevers oplevelse af undervisningen, hvilket gøres gennem indsamling af em-

piriske data og en fortolkning af disse. Fortolkningen af de indsamlede data sker på baggrund af en forforståelse af, hvordan brug af musik kan påvirke individer i en idrætskontekst og gør samtidig brug af teori, præsenteret i kapitel 2, hvilket vil bidrage til at svare på projektets problemformulering. Det betyder, at jeg møder eleverne med en forudindtaget mening om emnet, der løbende ændres, i takt med, at jeg fortolker. Jeg skaber således gradvist en ny mening om emnet og en viderefortolkning. Denne proces betegnes den hermeneutiske cirkel (illustreret i figur 6) og er et afgørende element i forståelsen af hermeneutikken (Holm, 2011).

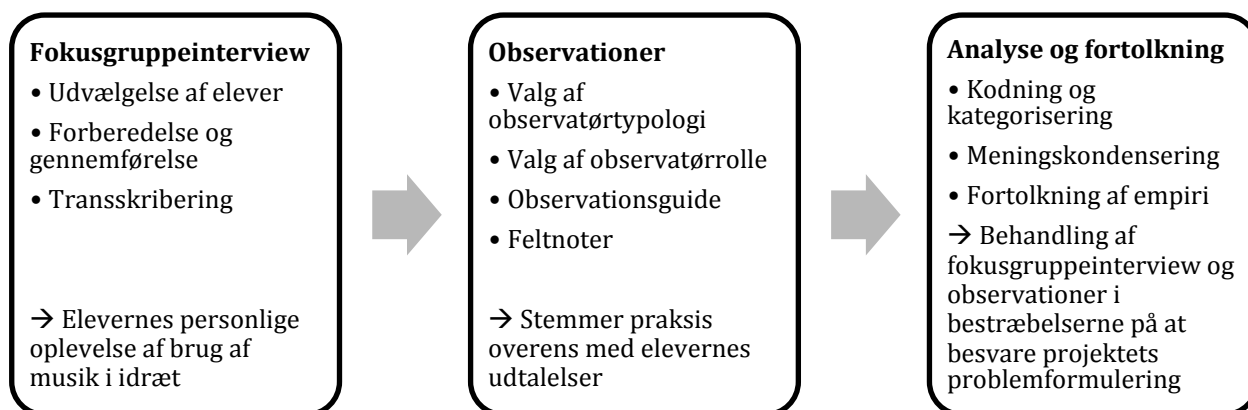


Figur 6 illustrerer den hermeneutiske cirkel. Figuren er modificeret ud fra Koester og Frandsen, (1997), s. 37.

En kritik af hermeneutikken er, at den ikke beskæftiger sig med absolutte sandheder for verden. Den hermeneutiske cirkel ses som en uendelig proces, og hermeneutikken, som videnskab, når altså aldrig et endeligt facit, da to individer ikke fortolker eller forstår samme situation ens. Til gengæld kan hermeneutikken kvalificere data ved at komme tæt på individets livsverden og herved skabe en nuanceret afbildning af denne. (Thing & Ottesen, 2013)

3.2 Forskningsdesign og metodevalg

Nærværende projekts empiriske dataindsamling foretages gennem *fokusgruppeinterview* og *observationer*, der begge repræsenterer kvalitative dataindsamlingsmetoder. I figur 7 er metodernes forløb og formål skitseret.



Figur 7 illustrerer forløb og formål for projektets benyttede metoder.

Fokusgruppeinterviewene benyttes til at få et detaljeret indblik i, hvordan brug af musik i idrætsundervisningen påvirker gymnasieelevernes oplevelse af undervisningen, men er ikke en nøjagtig gengivelse af, hvilken adfærd, der reelt finder sted i idrætsundervisningen. Derfor foretages der ligeledes observationer af gymnasieelevers adfærd i idrætsundervisning, hvor der gøres brug af musik. Dette er med til at underbygge og validere de oplevelser, som beskrives af eleverne gennem fokusgruppeinterviewene.

Ved at benytte en kombination af fokusgruppeinterview og observationer til at belyse projektets problemstilling (metodetriangulering) anlægges der forskellige vinkler på undersøgelsen. Dette er med til at overvinde svagheder eller bias, der kan forekomme ved brug af en enkelt metode, og er dermed med til at højne validiteten og reliabiliteten for undersøgelsen ud fra antagelsen om, at ved overensstemmelse mellem data fra flere forskellige metoder, øges både reliabiliteten og validiteten. (Thing & Ottesen, 2013)

3.3 Casestudie

Undersøgelsen udformes som et casestudie. Et casestudie som forskningsstrategi går ud på "[...] at studere en udvalgt klasse af fænomener for at skabe viden om generelle forhold." (Thing & Ottesen, 2013, s. 193) Casestudier er således særligt gode til at studere enkeltstående, interessante fænomener dybdegående og er særligt egnede ved kontekstnære undersøgelser (Thing & Ottesen, 2013). Da projektets problemformulering omhandler gymnasieelevers *oplevelse* af idrætsundervisningen på gymnasiet ved brug af musik, og idet denne oplevelse er afhængig af konteksten samt elevernes egne værdier og erfaringer, anser jeg casestudiet som et velegnet valg.

Dette projekts case er idrætsundervisning i 3.g på Paderup Gymnasium med eleverne som aktører. Grunden til, at netop dette gymnasium blev udvalgt, skyldes, at jeg på forhånd har kontakt med gymnasiets administration, idrætslærere og elever, grundet mit studiejob som årsvikar på gymnasiet, og det var dermed et pragmatisk valg. Paderup gymnasium er et mellemstort gymnasium, der ligger i det sydlige Randers. Gymnasiet blev bygget i 1980 og rummer i dag ca. 670 elever, der er fordelt på 13 forskellige STX-studieretninger. (Paderup Gymnasium, 2014)

3.3.1 Valg af aktører

Valg af aktører er foretaget som en *strategisk udvælgelse* (Flyvbjerg, 2010) og er derfor foretaget ud fra ønsket om at udvælge elever med gode forudsætninger for at kunne forholde sig til oplevelsen af idrætsundervisningen ved brug af musik. Af den grund fokuseres, som nævnt i afsnit 1.3, på 3.g-eleverne, da disse elever har størst erfaring med idrætsundervisning på gymnasiet og antages at have størst erfaring med brug musik heri sammenlignet med 1.g- og 2.g-elever. Alle aktører optræder anonyme gennem projektet, hvorfor der er anvendt pseudonymer både for elevernes navn og klasse.

3.4 Fokusgruppeinterview

Fokusgruppeinterview, som primær metode, er valgt, da metoden er god til at afdække projektets problemstilling ud fra gymnasieelevernes personlige oplevelser. Ved brug af fokusgruppeinterview produceres empiriske data på gruppeniveau gennem gruppeinteraktioner. (Halkier, 2008; Halkier 2010; Thing & Ottesen, 2013; Morgan, 1997) Fokusgrupper er generelt gode til at "*producere data om sociale grupperes fortolkninger, interaktioner og normer*" (Halkier, 2008, s. 13), samtidigt med at metoden er god til at "*producere koncentrerede data om et bestemt fænomen eller emne på en relativt tilgængelig måde, der ikke er særlig påtrængende over for deltagerne*" (Halkier, 2010, s. 123). I projektet er der foretaget to fokusgruppeinterview, der er benyttet til at give et dybdegående indblik i elevernes livsverden. Denne indsigt giver en indikation af, hvilken adfærd der kan forventes i en idrætslektion, hvor der benyttes musik i et eller andet omfang og bidrager, i nærværende projekt, ligeledes til at give bud på, hvad der var relevant at observere på ved efterfølgende observationer (Morgan, 1997).

3.4.1 Udvalgelse af elever til fokusgruppeinterview

Udvælgelsen af, hvilke elever der skulle medvirke i projektets to fokusgruppeinterview, blev foretaget med hjælp fra 3.g-elevernes idrætslærere, der har forudsætninger for at kende til elevernes idrætsbaggrund. I udvælgelsen blev det prioriteret, at grupperne ikke var for heterogene eller homogene, således at begge fokusgrupper var socialt dynamiske (Halkier, 2010). Derfor blev begge fokusgrupper sammensat, så halvdelen var piger og den anden halvdel var drenge. For at få så repræsentativt et udsnit af 3.g-elever som muligt var det prioriteret at rekruttere elever fra forskellige 3.g-klasser, hvilket betød, at flere af de deltagende elever ikke kendte hinanden på forhånd. S sammensætningen af elever fra forskellige klasser med forskellige idrætslærere gav anledning til uddybende forklaringer af deres oplevelser og anledning til at stille uddybende spørgsmål til hinanden. Begge fokusgrupper var desuden sammensat både af elever, der var idrætsaktive ud over idrætsundervisningen på gymnasiet og elever, der, af deres idrætslærere, blev vurderet som elever, der ikke var idrætsaktive i fritiden. Af de idrætsaktive var det prioriteret at få en sammensætning af elever, der dyrker forskellige typer af idræt uden for skoletiden. Det var prioriteret, at sammensætningen af elever i de to fokusgrupper var forskellig; Den første fokusgruppe (FG 1) bestod overvejende af idrætsaktive, hvor det dog var et krav, at to elever ikke var idrætsaktive i fritiden, for at gruppen ikke blev for homogen. Den anden fokusgruppe (FG 2) var derimod sammensat af elever, hvor størstedelen ikke var idrætsaktive ud over skoletiden, men hvor mindst to elever dog kunne kategoriseres som idrætsaktive elever. Dermed var væsentlige karakteristika repræsenteret i de to fokusgrupper, og set i lyset af projektets tidsbegrænsning blev to fokusgruppeinterview vurderet som værende tilstrækkeligt til både at opnå indsigt i idrætsaktive såvel som ikke-idrætsaktive elevers oplevelser af brug af musik i idræt.

Jeg valgte at gøre brug af forholdsvis store fokusgrupper med otte elever i hver fokusgruppe, hvilket gav anledning til en del forskellige perspektiver. Hvis fokusgrupperne derimod havde været større, ville det øge risikoen for, at grupperne ville brække op og inddele sig i undergrupper, eller at nogle elever ville forholde sig passive og dermed ville undlade at tage del i samtalen (Halkier, 2008).

3.4.2 Forberedelse og gennemførelse af fokusgruppeinterview

Efter at eleverne til de to fokusgrupper, i samarbejde med idrætslærerne, var blevet udvalgt, tog jeg kontakt til eleverne pr. mail, hvor de kort blev informeret om projektet og de praktiske

forhold i forbindelse med deltagelse i et fokusgruppeinterview. Alle deltagende elever modtog både mundtlig og skriftlig information omkring projektet og udfyldte alle et informeret samtykke (se bilag 1), hvor de tilkendegav, at de indvilligede i at deltage (Kvale & Brinkmann, 2009). Fokusgruppeinterviewene blev foretaget på to forskellige dage i et gruppelokale på Paderup Gymnasium, hvor alle medvirkende kunne sidde rundt omkring ét stort bord, således at alle kunne se hinanden. På bordet var der kaffe, vand, frugt og kage, som eleverne frit kunne tage, hvilket var med til at skabe en behagelig og afslappet stemning. Til stede til fokusgruppeinterviewene var min samarbejdspartner Henrik og jeg, der fungerede som henholdsvis observatør og moderator (interviewer). Vi var begge klædt i afslappet dagligdagstøj og havde en afslappet væremåde i alle faser af interviewene, hvilket var med til at skabe et rum, hvor eleverne kunne føle sig tilpasse (Halkier, 2008; Thing & Ottesen, 2013). Fokusgruppeinterviewene blev indledt med en introduktion, hvor eleverne blev informeret omkring, hvad fokusgruppeinterviewet handlede om, samt hvad der rent praktisk kom til at foregå i interviewet (se bilag 2). Der blev lagt vægt på, at vi var der for at lære noget af dem og deres erfaringer. (Halkier, 2010; Thing & Ottesen, 2013) Begge fokusgruppeinterviewene blev optaget på diktafon, og lydoptagelserne blev efterfølgende gemt som digitale lydfiler, der dog ikke er vedlagt projektet for at sikre elevernes anonymitet.

Samtalerne i fokusgrupperne var struktureret ud fra en *løs model* med en lav grad af moderator-involvering (Halkier, 2010). Den løse strukturering blev valgt ud fra en erkendelse af, at jeg på forhånd havde utilstrækkelig viden omkring, hvilke mønstre af meninger og praksisser, der præger problemfeltet. Derved åbnede jeg op for muligheden for at lære en masse om feltet og minimerede risikoen for at påvirke eleverne i én bestemt retning. (Morgan, 1997; Halkier, 2010) Begge fokusgruppeinterview tog udgangspunkt i samme interviewguide (se bilag 2), hvor eleverne skulle snakke vidt og bredt inden for tre temaer, som de blev introduceret til ved hjælp af tre forskellige start-spørgsmål og nogle få 'prompts' og 'probes'; det vil sige opfølgende spørgsmål af forskellige slags samt spørgsmål, der fremmede samtaleprocesser (Halkier, 2008). I guiden blev der benyttet både beskrivende og vurderende start-spørgsmål. Dermed blev der både lagt op til, at eleverne skulle beskrive og udveksle erfaringer, samtidig med at de skulle lave normative vurderinger og diskutere disse (Halkier, 2010). Det første start-spørgsmål var et beskrivende spørgsmål om generel brug af musik i dagligdagen, mens det andet start-spørgsmål lagde op til, at eleverne skulle vurdere, hvilke situationer i idræts-

undervisningen, hvor brug af musik er fordelagtigt. Herefter blev de bedt om at lave en øvelse på gruppebasis, hvor en liste af typiske aktiviteter fra idræt C (jf. afsnit 2.1.5) skulle sorteres i to bunker; én bunke med aktiviteter, hvor brug af musik er fordelagtig og én bunke med aktiviteter, hvor brug af musik ikke er fordelagtig i idrætsundervisningen. Slutteligt blev eleverne stillet et beskrivende start-spørgsmål, hvor de skulle beskrive, hvad brug af musik i idræt gør for deres oplevelse af idrætstimen.

Observatørens rolle gennem fokusgruppeinterviewene var at være hjælper og sekretær. Det betød, at observatøren løbende under fokusgruppeinterviewene noterede indholdsmæssige highlights fra samtalerne samt interaktioner i gruppen på et observationsskema (se bilag 3) (Halkier, 2008). Da alle deltagende elever var jævnaldrende elever fra Paderup Gymnasium, blev alle elever anset som værende ligeværdige, men det blev noteret, når nogle elever var tilbageholdende på grund af, at andre var dominerende. Moderator- og observatørrollen var den samme til begge fokusgruppeinterview.

3.4.3 Transskribering

For at overskueliggøre fokusgruppeinterviewene, så det efterfølgende var muligt at lave en systematisk analyse, anså jeg transskribering som en nødvendighed. Det vil sige, at der blev udarbejdet en tekstlig repræsentation af data, hvor begge fokusgruppeinterview blev fuldt transskriberet (se bilag 9 og 10) ud fra følgende rammer:

[]	<i>til overlap i tale</i>
()	<i>til uforståelig tale</i>
—	<i>til når taler selv understreger noget</i>
NEJ	<i>til høje udbrud</i>
[latter]	<i>til øvrige mundtlige udtryk</i>
...	<i>til kortere pauser</i>
[pause]	<i>til længere pauser</i>

(Halkier, 2008, s. 72)

Ved transskribering anvendtes pseudonymer, således at der blev sikret anonymitet for alle deltagende elever, og der blev tilsvarende anvendt pseudonymer for andre nævnte navne på klassekammerater, lærere etc. Al transskribering er efterfølgende blevet kontrolleret ved at

gennemgå den tekstlige repræsentation, mens lydoptagelserne igen har været afspillet i forsøget på at styrke projektets pålidelighed.

3.5 Observation

Observation handler om at iagttage og registrere adfærd (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Metoden er i nærværende projekt benyttet til at observere tre forskellige 3.g-klassers idrætslektioner, hvor idrætslæreren i forvejen havde tilkendegivet, at han/hun havde planlagt at gøre brug af musik på en eller andet måde i løbet af lektionen og givet tilladelse til, at observation måtte finde sted. Der var tale om en floorballektion i 3.x, en basketballektion i 3.y, og en lektion i 3.z, hvor der blev danset cha-cha-cha størstedelen af lektionen og spillet volleyball i slutningen af lektionen. Alle lektioner var en del af et forløb i de nævnte aktiviteter. Der var fokus på ikke at påvirke idrætslærerne til, hvordan musik skulle benyttes, men at observere idrætslektionen i dens realistiske form og i naturlige omgivelser i idrætshallen på Paderup Gymnasium. Erfaringer, der i forvejen var blevet gjort ud fra fokusgruppeinterviewene, blev derfor ikke delt med idrætslærerne. Der blev ved alle observationsgange observeret i en periode, der var begrænset til én lektion på omkring 80-90 minutter.

At observere i naturlige omgivelser betyder, at der er tale om en kontekst, der allerede finder sted, inden observatøren træder ind i den, hvilket muliggør, at resultaterne kan generaliseres (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Dette ses som betydningsfuldt i nærværende projekt, da det er ønskværdigt at kunne sige noget mere generelt omkring, hvordan musik kan påvirke elevernes oplevelse af idrætsundervisningen, end blot at kunne sige noget om, hvordan eleverne påvirkes af musik i én enkelt lektion. Observationer i feltet i dets naturlige omgivelser medfører dog også en risiko for ukontrollable og uforudsete hændelser, hvilket kan påvirke projektets validitet. Observation vil afhænge af øjet, der ser, og observatøren vil altid være præget af sine egne forudsætninger, hvilket kan være med til at svække validiteten og reliabiliteten.

Brug af observation, som metode, vil altid medføre en risiko for, at observatøren misforstår og misfortolker de observerede adfærdsmønstre. For at imødekomme denne problematik agerede både Henrik og jeg som observatører til alle observationerne, hvilket er med til at øge reliabiliteten. (Kristiansen & Krogstrup, 1999) Vi var begge klædt i afslappet dagligdagstøj for ikke at vække for meget opmærksomhed hos eleverne (Thing & Ottesen, 2013). Uddybende valg omkring benyttet observationstypologi samt observatørrolle vil fremgå af de følgende afsnit.

3.5.1 Observationstypologi

Projektet benytter sig af *semistrukturerede observationer*, hvor der på forhånd var formuleret vejledende retningslinjer for observationerne, der kom til udtryk i projektets udarbejdede 'guidelines til observationer' (se bilag 4) (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Denne semistrukturerede tilgang blev valgt, da jeg allerede havde erhvervet mig indsigt i feltet ud fra de forudgående fokusgruppeinterview og på baggrund af mit job som gymnasielærer på Paderup Gymnasium havde en forudgående indsigt i, hvad der kunne finde sted i de observerede idrætslektioner. Samtidig havde jeg ikke grundlag for at vide nøjagtig, hvad der ville finde sted, og derfor vurderede jeg, at en mere struktureret observationsguide ville medføre risikoen for, at jeg kunne overse afgørende træk i undervisningen og ville minimere muligheden for at opnå en indsigt, der ligger uden for observationsguiden (Kristiansen & Krogstrup, 1999).

Projektets observationsguide bestod af fem kategorier, henholdsvis *omgivelser, menneskelige aktører, aktivitet, brug af musik og elevernes adfærd*. Disse fem kategorier var valgt ud fra, at observationerne skulle rumme faktuelle oplysninger omkring omgivelserne, de menneskelige aktører og aktiviteterne, sådan at enhver, der læser feltnoterne, kan få et indgående indblik i, hvor, hvad og for hvem undervisningen fandt sted. Desuden var det på baggrund af projektets problemstilling væsentlig at notere fakta omkring brug af musik, i form af hvordan og hvornår musikken blev benyttet, og ligeledes hvilken musik, der blev anvendt, da tidligere forskning har vist, at det har stor betydning, hvilken musik, der benyttes i en idrætskontekst, når der søges at skabe en positiv effekt hos udøverne (Karageorghis et al., 1999; Karageorghis et al., 2006; Priest & Karageorghis, 2008). Endeligt fandt jeg det relevant at observere på elevernes adfærd undervejs i lektionen, både når der blev gjort brug af musik, og når der ikke blev benyttet musik, for dermed at få et indblik i, hvordan brug af musik påvirkede elevernes adfærd og dermed deres oplevelse af undervisningen. Da projektet søger at finde frem til, hvordan musik kan benyttes til at stimulere elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen, fandt jeg det ligeledes relevant, som en del af elevernes adfærd, at observere 'tegn på motivation' med teori om motivation, præsenteret i afsnit 2.3, i baghovedet.

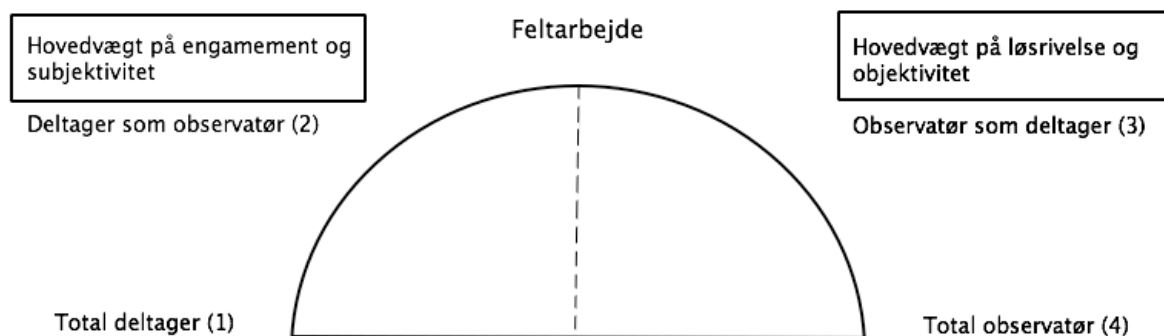
Ved hver af de fem kategorier var der i observationsguiden noteret eksempler på, hvad der kunne observeres på (se bilag 4). Desuden var der opstillet følgende regler for observationerne:

- Observationer foretages som feltnoter
- Notér tidspunkt for alle observationer
- Alle observationer laves kronologisk
- Nedskriv alle observationer så detaljeret som muligt
- Foretag både beskrivende og reflektive observationer

At der var opstillet kategorier for observationerne gav et grundlag for sammenligning mellem mine og Henriks feltnoter og mellem de observerede klasser. Alle observationer blev ligeledes videofilmet, hvilket gav os mulighed for at gense hændelser eller adfærd, som virkede uklart ud fra feltnoterne. Videoptagelserne blev således brugt som back up til feltnoterne, og der blev ikke foretaget nogen dybdegående analyse af videoobservationerne, da jeg vurderede dette som værende for tidskrævende og ikke essentielt i forhold til, at observationerne skulle benyttes til at underbygge fokusgruppeinterviewene. På forhånd var der udsendt brev til alle deltagende elever i de observerede klasser, hvor eleverne blev informeret om, at videoptagelse ville finde sted, og at de havde ret til at frabede sig at blive videofilmet. For elever under 18 år blev der henvist til, at brevet skulle vises til forældrene, der kunne frabede sig, at deres barn skulle indgå i videoptagelserne (se bilag 5).

3.5.2 Observatørrolle

Jeg har valgt at tage udgangspunkt i den amerikanske sociolog Raymond Gold klassering af feltroller, der er skitseret i figur 8.



Figur 8 viser Golds teoretiske klassifikation af roller i forbindelse med feltarbejde. Figuren er modificeret ud fra en figur i Kristiansen og Krogstrup (1999), s. 101.

Ud fra ovenstående figur ses det, at den 'totale deltager' er subjektivt funderet og har fokus på engagement. Den totale deltager agerer anonymt på den måde, at personen holder sin identitet og sit formål skjult for aktøren. Ved 'deltager som observatør' er aktørerne bevidste om, at de bliver observeret, og her er forholdet mellem observatøren og aktørerne af en feltrelational art. 'Observatør som deltager' anvendes ofte i relationer, hvor kontakten mellem observatør og aktør er formel og kortfattet. På denne måde ser observatøren sig fri for at føle sig 'i et' med sine respondenter. Når rollen som den 'totale observatør' vælges, indgår der ingen former for social interaktion. Observatøren står udenfor den handling, der ønskes observeret og betragter aktørerne uden deres viden herom. (Kristiansen & Krogstrup, 1999; Thing & Ottesen, 2013)

Jeg har i min undersøgelse gjort brug af 'observatør som deltager', hvilket betød, at vi som observatører kun havde kortfattet kontakt til eleverne og de hændelser, der blev observeret på. Denne observationsmetode har jeg anvendt i forbindelse med tidligere projektarbejde og har derfor kendskab til rollen, både teoretisk og praktisk. Jeg vurderede, at denne observatørrolle var mest passende i nærværende projekt, da jeg ønskede at observere en undervisningssituation, der var så realistisk som muligt, hvor der var mindst mulig påvirkning fra observatør på elevernes adfærd.

Det betød helt konkret, at Henrik og jeg gik rundt mellem eleverne med en observationsguide og skrev undervejs i lektionen feltnoter i form af observationer, erfaringer og refleksioner og samlede efterfølgende vores noter (se bilag 6-8). Eleverne var klar over, at de blev observeret, men var ikke blevet fortalt, hvad observationen gik ud på, da dette ville kunne påvirke deres adfærd. At eleverne ikke blev informeret omkring, hvad observationerne gik ud på, medfører

dog en etisk problematik, da eleverne dermed ikke kunne give tilladelse til, at de indvilligede i at blive observeret på. En anden kritik af brugen af observatørrollen 'observatøren som deltager' er, at observationerne kan få et overfladisk præg, da observatøren ikke trænger i den sociale kontekst. På den anden side ville en anden observatørrolle med hovedvægt på engagement og subjektivitet automatisk medføre en risiko for, at vi som observatører alligevel ikke ville formå at trænge ind i den sociale kontekst, da vi ikke er en naturlig del af feltet, hvilket ville skabe et validitetsproblem.

3.6 Analyse og fortolkning

For at kunne analysere og efterfølgende fortolke data fra fokusgruppeinterviewene og observationerne, er der, i projektet, gjort brug af henholdsvis *kodning*, *kategorisering* og *meningskondensering*. Kodning handler om at kondensere den transskriberede tekstdata ved at give hver databid, der meningsmæssigt hører sammen, en hovedoverskrift (Halkier, 2008; Jones et al., 2013). Ved kategorisering samles flere koder i én kategori, hvilket er med til at overskueliggøre store mængder af data (Halkier, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Meningskondensering går ud på at trække elevernes udtrykte meninger i forhold til de fremkomne kategorier sammen til en kort og forståelig tekst og på den måde få det centrale ud af lange og komplekse svar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den indsamlede data er i nærværende projekt blevet analyseret ved brug af en induktiv analyse med brug af teknikker fra *Grounded Theory* (GT) og *Interpretative phenomenological analysis* (IPA), hvor det søges at identificere og udlede fælles temaer og mønstre i empirien (Jones et al., 2013). Det betyder, at jeg i analysen har kodet transskriberingerne af FG1 og FG2 sætning efter sætning ud fra princippet om *åben kodning* (Jones et al., 2013); Kodning har altså løbende fundet sted ud fra min egen forståelse af emnet, og efterfølgende er relevante koder blevet samlet i *kategorier* på et højere abstraktionsniveau, og på den måde er begreber udledt direkte fra empirien (Jones et al., 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Disse kategorier er efterfølgende blevet sammenholdt med kategorier, der er udledt fra feltnoterne fra observationerne, hvilket var med til at underbygge og validere elevernes udsagn fra fokusgruppeinterviewene. Undervejs i analysen er gjort brug af meningskondensering til at systematisere og overskueliggøre den indsamlede empiri (Halkier, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009).

Kodning, kategorisering og meningskondensering af den indsamlede empiri er alle genstand for de fortolkninger, der løbende er gjort i projektet (Halkier, 2008). Analysen er derfor en forudsætning for at kunne reflektere over den indsamlede empiri og for at kunne sætte denne i et nyt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse reflektive fortolkninger har indebåret en teoretisk refleksion, hvor fortolkning er sket ud fra projektets benyttede teori, der er præsenteret i kapitel 2 (Trost & Jeremiassen 2010; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.7 Verificering

I de foregående afsnit har jeg kort forholdt mig til verificering af projektet ved at forholde mig til validiteten og reliabiliteten af de benyttede metoder. I det følgende vil jeg forholde mig mere indgående til dette og i den forbindelse diskutere projektets *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhed*. Desuden vil jeg give eksempler på en mulig styrkelse af disse.

3.7.1 Validitet

Validitet referer til relevansen eller gyldigheden af en undersøgelse og omhandler "*hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge.*" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 272)

En valid undersøgelse kræver veludvalgte metoder, der afspejler, hvad der søges kortlagt i undersøgelsen. I nærværende projekt kan dette ses som udvælgelsen af case samt brugen af fokusgruppeinterview og observationer.

Jeg har gennem projektet prioriteret, at alle elementer i forbindelse med undersøgelsen har været relevante i forhold til problemformuleringen, for at resultaterne har betydning for konklusionen. Ved valg af case havde jeg fokus på, at casens aktører skulle have gode forudsætninger for at kunne forholde sig til brug af musik i idrætsundervisningen på gymnasiet, hvorfor de elever med flest års gennemført undervisning i idræt C, nemlig 3.g-eleverne, blev udvalgt, hvilket er med til at styrke validiteten i projektet. Desuden styrker det validiteten af projektet, at jeg har gjort brug af en kvalitativ undersøgelse, idet problemformuleringen omhandler elevernes *oplevelse* ved brug af musik i idrætsundervisningen, og i den forbindelse er den kvalitative tilgang velegnet til at komme tæt på aktørernes livsverden.

Jeg valgte af gøre brug af fokusgruppeinterview som metode, da jeg vurderede, at metoden var god til at skabe data på gruppeniveau og samtidig var tidseffektiv i forhold til eksempelvis at benytte individuelle interview. Da jeg var klar over, at min viden omkring emnet var begrænset, gjorde jeg brug af en løs strukturering med brug af tre startspørgsmål og en øvelse

for ikke at begrænse mig til mine forudindtagelser. På den måde havde eleverne mulighed for forholdsvis frit at kunne forholde sig til, hvordan brug af musik i idrætsundervisningen påvirker deres oplevelse af undervisningen, og jeg vurderer derfor, at det var med til at underbygge validiteten, at jeg ikke begrænsede mig ved at benytte en mere stram strukturering, idet det ville medføre risiko for at overse væsentlige elementer. I forbindelse med fokusgruppeinterviewene kan Henrik og jeg, som henholdsvis observatør og moderator, have påvirket miljøet til trods for, at vi forsøgte at opføre os afslappede både før, under og efter interviewene. Samtidigt kan det ikke være undgået, at jeg som moderator har haft en vis indflydelse på dannelsen af empirien, selvom jeg, grundet den løse strukturering, deltog minimalt i diskussionen. Dette kan være med til at mindske validiteten af den indsamlede empiri, men er et forhold, der altid vil gøre sig gældende til en vis grad i alle interviewsituationer.

Der blev i alt udført to fokusgruppeinterview, hvor sammensætningen af elever var forskellig i de to fokusgrupper. I det første fokusgruppeinterview var de deltagende elever hovedsageligt idrætsaktive elever, mens det, i det andet fokusgruppeinterview, blev prioriteret, at størstedelen af de deltagende elever skulle være ikke-idrætsaktive elever. Eleverne blev udvalgt i samarbejde med deres idrætslærer. Ud fra elevernes udsagn undervejs i fokusgruppeinterviewene viste det sig dog, at flere af de elever, som lærerne havde udpeget som værende ikke-idrætsaktive, havde været idrætsaktive få år tidligere eller var idrætsaktive i fritiden uden lærernes vished derom. Det havde dermed højnet validiteten at rekruttere elever, der reelt kunne kategoriseres som ikke-idrætsaktive eller elever, der ikke er motiverede for at deltage aktivt i idrætsundervisningen. Her kan der argumenteres for, at det kunne have været relevant at spørge eleverne, om de har været idrætsaktive udenfor skoletiden de seneste tre år, og hvorvidt de synes idrætsfaget er sjovt eller ej, hvilket kan tolkes som et udtryk for, om de er motiverede for at deltage i idrætsundervisningen.

Der herskede tydeligvis forskellige gruppedynamikker i de to fokusgrupper. I det første fokusgruppeinterview virkede alle deltagende elever til at være ligeværdige og kom alle regelmæssigt på banen, mens der var enkelte elever, der var meget dominerende i det andet fokusgruppeinterview og andre, der var tilbageholdende – muligvis på grund af de andres dominans. Især var en ikke-idrætsaktiv pige meget passiv i det andet fokusgruppeinterview. Dette kan være med til at svække validiteten, da det mest var de idrætsaktive, der kom til orde. Jeg har dog haft fokus på det indholdsmæssige i fokusgruppeinterviewene (indholdet i samtaler-

ne) fremfor gruppedynamikkerne, da det var det indholdsmæssige, jeg vurderede som værende relevant for problemformuleringen. Dette ændrer dog ikke på, at gruppedynamikkerne kan have haft betydning for elevernes udtalelser og dermed validiteten af den indsamlede empiri.

Nogle elever antydede gennem fokusgruppeinterviewene, at musikken ikke benyttes i særlig stor udstrækning i deres idrætsundervisning, hvilket kan være med til at svække validiteten, da deres udtalelser i det tilfælde kan bygge på, hvordan de tror musikken vil påvirke dem.

Ved transskribering af fokusgruppeinterviewene har Henrik og jeg hver transskriberet halvdelen af hvert fokusgruppeinterview, hvorefter den anden person har gennemgået den tekstlige repræsentation af den modsatte halvdel, hvorved det er søgt at skabe validitet.

I forhold til valg af observationstypologi valgte jeg at gøre brug af 'observatør som deltager' for ikke at bryde med det naturlige miljø i idrætsundervisningen. Det kan dog diskuteres, hvorvidt de observerede idrætslektioner er sammenlignelige med de 'normale' idrætslektioner i de respektive klasser, idet både eleverne og lærerne var bevidste om, at de blev observeret. Dette kan have svækket validiteten.

Ved udvælgelse af idrætslektioner til observation blev det prioriteret at vælge undervisning, hvor der blev gjort brug af musik og derudover at observere idrætslektioner med forskellige aktiviteter, forskellige lærere og forskellige elever. Idrætslærerne havde på forhånd tilkendegivet, at de ville bruge musik i de pågældende lektioner, hvilket medfører risikoen for, at situationen får noget kunstigt over sig, fordi lærerne kan have været mere bevidste omkring brugen af musik i forhold til normale idrætslektioner. Dette medfører et validitetsproblem. Dog var det nødvendigt i forhold til min planlægning af observationerne at have en ide om, om læreren havde tænkt sig at bruge musik i undervisningen eller ej, da der ellers ville være risiko for at observere flere idrætslektioner, hvor musikken ikke blev benyttet, hvilket ikke ville være relevant i forhold til min problemformulering. Til observationerne blev benyttet videooptagelser som backup; det vil sige, at alle lektionerne blev optaget på video i deres fulde længde med brug af et stationært videokamera. Dette kan have påvirket både elever og læreres adfærd, da de var klar over, at de blev filmet og derfor kan have ændret deres adfærd, fordi de netop vidste, at deres adfærd blev dokumenteret på video. Eksempelvis var der en elev i 3.y's basketballlektion, der undervejs i lektionen tog kontakt til mig og bad om ikke at være i

forgrunden på optagelserne i kampsituationer, fordi hun følte sig usikker på egne evner og dette til trods for, at hun inden lektionen ikke havde frabedt sig at indgå i videooptagelserne (Obs 3.y, 47.11). Det har derfor helt sikkert påvirket hendes adfærd (Obs 3.y, 1.11.10), at der var videokamera på, ligesom det kan have påvirket øvrige deltageres adfærd, hvilket kan have svækket validiteten.

To til tre elever fra hver af de observerede klasser havde forud for observationerne deltaget i fokusgruppeinterviewene, og der var dermed risiko for, at de havde en formodning om, hvad der blev observeret på, og de kunne eventuelt have fortalt det til nogle af klassekammeraterne. Dette kan have svækket validiteten. Jeg vurderede dog, at denne fejlkilde ikke var af afgørende karakter, da jeg anser det som værende begrænset, hvor meget eleverne kunne have ændret deres adfærd ved at deltage i fokusgruppeinterviewet.

I forbindelse med nedskrivning af feltnoter tog Henrik og jeg begge håndskrevne feltnoter undervejs i de observerede lektioner ud fra de samme guidelines (bilag 4) og gennemgik efter endt lektion noterne i fællesskab og udformede fælles feltnoter til hver af de tre observationsgange (se bilag 6-8), hvilket er med til at højne validiteten. I observationerne var der fokus på elevernes adfærd ved brug af musik. Dog er det uvist, om elevernes adfærd var en konsekvens af musikken, eller hvorvidt deres adfærd havde været tilsvarende uden brug af musik. Det kan derfor argumenteres for, at det forinden havde været ønskværdigt at observere de samme klasser i aktiviteter tilsvarende de observerede, men hvor der ikke blev benyttet musik. Dette havde givet os bedre forudsætninger for at kunne forholde os til, om det var musikken eller andre faktorer, der lå til grund for den observerede adfærd, herunder de observerede 'tegn på motivation'.

I forbindelse med analyse og fortolkning af den indsamlede empiri har Henrik og jeg foretaget kodning og til dels kategorisering af data i fællesskab. Herved er validiteten styrket, da vi i fællesskab har kunne diskutere os frem til en forståelse og har derved opnået intersubjektivitet. Desuden har jeg i analysen og diskussionen af fokusgruppeinterview- og observationsdataene gjort brug af triangulering for at styrke projektets validitet.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler pålideligheden af projektet og vedrører derfor "[...] konsistensen og troværdigheden af forskningsresultater; reliabilitet behandles ofte i relation til spørgsmålet om,

hvorvidt et resultat kan reproduceres på andre tidspunkter og af andre forskere." (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271) For at skabe transparens for læseren i nærværende projekt er alle faser af projektets metodiske overvejelser omkring valg af case, aktører, fokusgruppeinterviewene og observationerne blevet grundigt beskrevet i afsnit 3.3, 3.4 og 3.5. I den forbindelse har jeg forsøgt af skabe gennemsigtighed i processen både hvad angår valg såvel som fravalg, hvilket er med til at styrke projektets pålidelighed. Elevernes svar i fokusgruppeinterviewene og adfærd i de observerede undervisningslektioner kan dog variere som et resultat af flere ukontrollerbare faktorer, hvilket er med til at gøre situationen unik og kan derfor svække reliabiliteten af projektets resultater.

Da fokusgruppeinterviewene blev struktureret ud fra en løs model, og observationerne var *semistrukturerede*, er det ikke muligt at rekonstruere hverken fokusgruppeinterviewene eller observationerne - hverken for mig eller en anden studerende eller forsker. Dog har jeg ved at udforme en interviewguide med en præcis introduktion til fokusgruppeinterviewene, tydelig formulering af startspørgsmål samt mulige 'prompts' og 'probes' forsøgt at styrke reliabiliteten (se bilag 2). I forbindelse med fokusgruppeinterviewene forsøgte jeg desuden at undgå at stille ledende spørgsmål eller på anden måde at påvirke de deltagende elevers udtalelser. Ydermere udformede jeg guidelines for observationerne og har efterfølgende sammenskrevet og gennemgået feltnoter fra observationerne i fællesskab med Henrik, hvilket er med til at styrke reliabiliteten.

Jeg har forsøgt at styrke reliabiliteten i forbindelse med bearbejdning af den indsamlede empiri ved at være grundig i beskrivelsen af, hvilken metode jeg har benyttet til analyse og fortolkning af empirien. Dog er reliabiliteten svækket ved, at valg truffet i forbindelse med kodning og kategorisering af fokusgruppeinterviewene og observationerne ikke er beskrevet særlig grundigt. I datapræsentationen har jeg anvendt mange citater og vedlagt fuld udskrift af begge fokusgruppeinterview i bilag 9 og 10, hvilket styrker reliabiliteten af projektet.

3.7.3 Generaliserbarhed

Når resultaterne i en undersøgelse vurderes at være rimeligt pålidelige og gyldige, er det relevant at forholde sig til, om resultaterne kun gælder for den udvalgte case, eller om resultaterne kan overføres til andre situationer - altså hvorvidt resultaterne kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forudsat af resultaterne fra nærværende projekt er valide og pålidelige er det muligt at anvende *analytisk generalisering*, hvilket indebærer "[...] en velovervejede bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af én undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation." (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289) Jeg vurderer herudfra, at dette projekts resultater kan generaliseres til sammenlignelige situationer; det vil sige til øvrigt idrætsundervisning i idræt C på STX med unge i alderen 15-19 år. Dette gælder både undervisning i idræt C i 1.g- og 2.g-klasser på Paderup Gymnasium, der har de samme lærere, faciliteter og rekvisitter som den undersøgte case, men også idrætsundervisning i idræt C på andre gymnasier, der udbyder STX-uddannelsen og derfor følger den samme læreplan (Undervisningsministeriet, 2013). Det skal helst være idrætsundervisning med en blanding af idrætsaktive og ikke-idrætsaktive elever, idet der kan argumenteres for, at en klasse, hvor alle elever har idræt B i deres studieretning, vil respondere anderledes på brug af musik i idrætsundervisningen, idet det kan antages, at størstedelen af dem allerede har en høj grad af indefrakommende motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen. Tilsvarende kan der argumenteres for, at idrætsundervisningen helst skal finde sted med elever fra et gymnasium, der rummer en bred vifte af forskellige typer af elever, både fra by og opland, og som ikke går ind under betegnelsen 'idrætsgymnasium'.

4 Analyse og diskussion

Følgende kapitel har til hensigt at analysere og diskutere empirien indsamlet gennem fokusgruppinterview 1 og 2 (FG1 og FG2) samt observationerne af tre forskellige 3.g-klassers idrætslektioner (Obs 3.x, Obs 3.y, Obs 3.z)² med henblik på at kunne vurdere, hvordan brug af musik påvirker elevernes oplevelse af idrætsundervisningen. Som nævnt i afsnit 3.6 gøres dette ved en induktiv analytisk tilgang, med principper fra GT og IPA, hvor kategorier er udledt direkte fra empirien. Dette gøres med inspiration fra tidligere omtalt forskning af Priest og Karageorghis (2008), som forholdt sig kritisk til forudgående forskning på området af Karageorghis et al. (1999), der præsenterede den første model for, hvordan musik kan påvirke individet i en idrætskontekst samt hvilke faktorer, der påvirker oplevelsen af musikken. Tilsvarende vil jeg foreholde mig kritisk til den model, der fremgår af figur 1 i afsnit 2.2.3, som sammenkobler nyere forskning omkring potentielle effekter ved brug af musik i idræt. I Priest og Karageorghis' undersøgelse fra 2008 argumenteres for, at en induktiv analytisk tilgang er mest robust i forhold til at stille sig kritisk over for eksisterende teori på området, da det minimerer risikoen for at overse væsentlige faktorer. Denne induktive tilgang har også vist sig at være anvendelig i andre forskningssammenhænge omkring potentielle effekter ved brug af musik i en idrætskontekst (Bishop et. al, 2007; Gluch, 1993). Derfor har jeg fundet det relevant ligeledes at gribe analysen af empirien i nærværende projekt induktivt an for ikke at begrænse mig til de faktorer, der fremgår af figur 1 (afsnit 2.2.3).

Følgende kategorier er udledt fra empirien og vil i indeværende kapitel analyseres og diskuteres én efter én:

- Stemningsregulering
- Indstilling til idrætsundervisningen
- Fællesskab
- Hæmning af kommunikation
- Distraktion
- Associationer
- Indlevelse i aktiviteten
- Intensitetsregulering

² Transskriberingerne fra FG1 og FG2 findes i bilag 9 og 10, mens feltnoterne fra Obs 3.x, Obs 3.y og Obs 3.z findes i bilag 6-8.

- Musikudvalget
- Vedholdenhed
- Øget aktiv deltagelse

For hver kategori vil der fremgå eksemplificeringer, ligesom relevante citater vil blive inddraget. Ud fra hver kategori vil fortolkning og diskussion løbende finde sted på baggrund af teorien, præsenteret i kapitel 2, samt min forforståelse omkring emnet. Afslutningsvist i kapitlet følger en mere overordnet diskussion af, hvordan musik påvirker elevernes oplevelse af idrætsundervisningen, og hvordan musik kan benyttes til at stimulere elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen på gymnasiet. Her sættes empirien i forhold til den eksisterende læreplan for idræt C på STX.

4.1 Stemningsregulering

En generel holdning blandt eleverne, der deltog i fokusgruppeinterviewene var, at brug af musik i idrætsundervisningen påvirker stemningen og kan for flere elever bidrage til, at idrætsundervisningen bliver lidt hyggeligere. Samtidig kan veludvalgt musik bidrage til, at eleverne bliver i godt humør og får det godt efter en idrætstime (FG2, Sandra, s. 26, l. 14-18; FG2, Helle, s. 26, l. 22-23). Dette stemmer overens med resultater fra tidligere forskning (Karageorghis & Terry, 1997; Hayakawa et al., 2000; Priest & Karageorghis, 2008), der har vist, at forbedret humør er en mulig respons på musik i en idrætssammenhæng. Musik kan således bidrage til, at eleverne oplever positive sanseindtryk, der ifølge den udvidede SDT-model, uddybet af Curth og Østergaard (figur 2), hænger sammen med den del af den indefrakommende motivation, der betegnes 'at opleve' (Curth & Østergaard, 2012). Herudfra kan det tolkes, at hvis eleverne oplever disse positive sanseindtryk, fordi der gøres brug af musik, kan dette have positiv indvirkning på elevernes indefrakommende motivation for at deltage i idrætsundervisningen.

At eleverne kommer i godt humør ved brug af musik i idræt kan ligeledes hænge sammen med, at eleverne generelt benytter musik i deres dagligdag til at komme i den rette stemning eller til at underbygge den stemning, de allerede er i, ligesom bestemt musik kan kobles sammen med bestemte følelser (FG2, Anders, s. 6, l. 25-26; FG1 Kasper, s. 2, l. 20-30; FG1, Jens, s. 4, l. 18-27).

"[...] det [musikken] skaber virkelig en stemning. Hvis jeg er lidt nede, så kan jeg godt finde på at sætte en speciel sang på, jeg ved der gør mig glad, fordi så skaber jeg ligesom en stemning."

(FG1, Pia, s. 3, l. 24-26)

"Musik er sådan et rum, hvor man har det sjovt, men hvor der også er plads til at være selvstændig, ja bare være lidt i det." (FG1, Kasper, s. 2, l. 29-30)

Disse citater underbygger, at musik kan bidrage til, at eleverne bliver glade, har det sjovt og er selvstændige, hvilket, ud fra SDT, hænger sammen med den indefrakommende motivation, der betegnes 'at opleve' (figur 2) samt det basale psykologiske behov for autonomi, der generelt kan påvirke motivation positivt (Curth & Østergaard, 2012; Reeve et al., 2004). Hvis musikken implementeres i idrætsundervisningen og på tilsvarende vis bidrager til positive sansedtryk og opfylder behovet for autonomi, kan det tolkes af ovenstående citater, at musik vil have positiv effekt på elevernes motivation for at deltage i idrætsundervisningen.

Brug af musik i eksempelvis opvarmning eller undervejs i idrætsundervisningen kan bidrage til, at eleverne kommer i det rette spændingsniveau til at dyrke idræt og give eleverne en følelse af, at de skal lave noget, hvilket eksempelvis uptempo-sange eller musik med et energisk udtryk kan medvirke til (FG2, Malthe, s. 8, l. 7-12). Denne kontrol over spændingsniveauet kan, som illustreret i figur 4, ud fra flowteorien, ses som et tegn på 'kontrol', der er en af de tilstande, som kendetegner flow (Jackson & Csíkszentmihályi, 1999), og det kan derudfra tolkes, at musik kan påvirke elevens spændingskontrol positivt. Dette harmonerer med modellen for potentielle effekter ved brug af musik i idræt opstillet i et review af Terry og Karageorghis (2006).

"Jeg kan huske det fra, da vi havde badmintonforløb. Der hørte vi altid sådan noget lalleglad musik sammen med vores gamle idrætslærere. Alle løb bare rundt og blev i sindssyg godt humør. Man havde det også bare godt, efter man havde haft en idrætstime." (FG2, Sandra, s. 26, l. 18-21)

Musik kan også benyttes til at få eleverne i den rette stemning til eksempelvis at skulle indlære en bestemt dans. En af eleverne forklarede, at hun, da hun underviste resten af sin klasse i hiphop, valgte at gøre brug af old-school hiphopmusik, for at de andre elever blev påvirket af en stemning fra hiphopverdenen fremfor at benytte populært musik, som alle lytter til i friti-

den og forbinder med andre ting end hiphop (FG1, Pia, s. 26, l. 6-13). I 3.z's idrætslektion blev der indlært cha-cha-cha-grundtrin uden brug af musik, hvorefter der blev sat latinmusik på, der understøttede, at der var tale om en latinamerikansk dans (Obs 3.z, 14.22). Dette kan have bidraget til at få eleverne i den rette stemning til netop at skulle lære at danse cha-cha-cha hvilket, jf. den udvidede SDT-model af Curth og Østergaard (figur 2), kan tolkes som værende positivt i forhold til elevernes indefrakommende motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

Eleverne udtrykte gennem fokusgruppeinterviewene, at brug af musik i en kampsituation eller i en anden konkurrence kan påvirke stemningen positivt blandt eleverne (FG2, Malthe, s. 29, l. 28-31; FG2, Brian, s. 35, l. 12-15). Flere elever refererede til, at de i idræt af og til bliver sure på hinanden, hvis de taber i en konkurrence, men at musik i en sådan en situation kan være med til at gøre stemningen lettere og holde kampgejsten oppe (FG2, Helle, s. 34, l. 12-17; FG2, Brian, s. 35, l. 12-15). Ud fra dette indikerer det, at musik kan bidrage til, at eleverne oplever positive sanseindtryk i konkurrencer og kan derfor, jf. SDT-modellen i figur 2, tolkes som et tegn på indefrakommende motivation.

Samtidig med at brug af musik i idræt kan bidrage til en hyggelig stemning for flere elever, kan musikken være forstyrrende for andre elever (FG2, Jesper, s. 23, l. 4-6; FG2, Trine, s. 23, l. 23-24). Det afhænger ifølge eleverne af faktorer som aktiviteten, musikudvalget samt lydniveauet:

"Jeg kan godt blive lidt frustreret, hvis idrætslæreren bare bruger det per automatik [...] sætter musik på hele tiden, og skruer højt op sådan man næsten ikke kan være der [...] der kan jeg godt bare blive lidt frustreret [...]." (FG1, Kasper, s. 24, l. 1-3)

"[...] øvelserne skal passe til musikken, hvis det bare er sådan noget random musik, der bliver sat på, som ikke passer til noget af det, man laver, og man føler, at det bare er der for at være der, så synes jeg ligeså godt, at man kan lade være med at sætte musik på. Jeg synes, at det skal passe til øvelserne [...]." (FG1, Amalie, s. 24, l. 5-8)

Hvis musikken ikke passer til aktiviteten kan det dermed påvirke stemningen negativt for nogle elever, hvilket, ud fra Deci og Ryans SDT-model, kan tolkes som amotivation hos eleverne (Deci & Ryan, 2007). Ud fra SDT-modellen (se figur 2) kan det betyde, at eleverne vil delta-

ge i idrætsundervisningen uden at involvere sig heri, og muligvis mindskes deres motivation for at deltage aktivt i undervisningen.

Der var blandt eleverne bred enighed om, at musik er passende i forbindelse med opvarmning (FG1, Signe, s. 11, l. 13-14; FG1, Amalie, s. 13, l. 9-11; FG2, Malthe, s. 8, l. 21-22; FG2, Jesper, s. 28, l. 11-14; FG2, Brian s. 28, l. 20-24; FG2, Anders, s. 28, l. 25-27), mens der var forskellige oplevelser af, i hvilken udstrækning musik hører til i forbindelse med teknisk krævende øvelser eller en kampsituation, fordi det, ifølge flere af eleverne, kan medvirke til, at nogle elever mister fokus og får en mere legende eller useriøs tilgang til idrætsundervisningen (FG1, Peter, 23, l. 7-8; FG1, Pia, s. 29, l. 20-23; FG2, Anders, s. 34, l. 31-32). Flere elever gav udtryk for, at musik, der afspilles i baggrunden ved sådanne aktiviteter, uden at være for høj, vil bidrage til en hyggelig stemning i idrætsundervisningen (FG2, Helle, s. 9, l. 23-24; FG2, Sandra, s. 26, l. 14-21; FG2, Brian, s. 33, l. 22-24). En ikke-idrætsaktiv elev udtrykte i forlængelse heraf, at hendes oplevelse er, at idrætsundervisningen bliver sjovere for dem, der ikke er så begejstrede for idrætsfaget, hvis der benyttes musik:

"Jeg kan godt være fortaler for dem, der ikke så godt kan lide idræt, og der kan musik i hvert fald godt være med til at gøre noget, der er rigtig nederen lidt mere sjovt. [...] Det er min oplevelse, at dem, der ikke synes idræt er sjovt, de får det måske lidt sjovere, hvis der er lidt mere af den der hygge, I snakker om, og det er lidt mere sådan afslappet, og det kan musik godt være med til at hjælpe med, og sådan trække det lidt mere op." (FG2, Janni, s. 34, l. 19-25)

Flere elever bakkede op om, at ved aktiviteter, som de føler sig knap så gode til, foretrækker de, at der gøres brug af musik i idrætsundervisningen (FG1, Peter, s. 12, l. 28-29; FG1, Peter, s. 13., l. 20-22; FG1, Amalie, s. 17, l. 13-19; FG1, Kasper, s. 27, l. 10-11; FG2, Brian s. 23, l. 1-3; FG2, Sandra, s. 35, l. 26-28). Hvis de elever, der ikke er gode til en pågældende idræt, føler, at idrætsundervisningen bliver sjovere, hyggeligere og mere afslappet, når der gøres brug af musik, tolker jeg det som et udtryk for, at eleverne oplever positive sanseindtryk, hvilket jf. SDT-modellen, illustreret i figur 2, kan påvirke deres indefrakommende motivation for at deltage i idrætsundervisningen. Ud fra ovenstående citater tolker jeg også, at musik kan medvirke til at få de ikke-idrætsaktive elever til at føle sig mere kompetente til at deltage i idrætsundervisningen, hvilket, jf. SDT og det basale psykologiske behov for kompetence, øger elevernes motivation for at indgå aktivt i idrætsundervisningen (Reeve et al., 2004). Det kan samti-

dig have den modsatte effekt for andre elever, der vil føle, at musikken påvirker deres kompetencer negativt, fordi de ikke-idrætsaktive elevers tilgang til undervisningen bliver useriøs, og de derfor ikke kan udfolde deres kompetencer på samme måde, som de kan, når der ikke benyttes musik, og på den måde ikke oplever 'balance mellem færdighed og udfordringer'. Dette kan ud fra flowbegrebet og forskellige tilstande, der karakteriserer flow (se figur 3), tolkes som værende negativt i forhold elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

4.2 Indstilling til idrætsundervisningen

Generelt tyder det ud fra fokusgruppeinterviewene på, at elevernes oplevelse af idrætsundervisning, hvor der gøres brug af musik, afhænger af deres indstilling til undervisningen (FG1, Pia, s. 18, l. 1-6; FG1, Pia, s. 21, l. 12-15; FG1, Kasper, s. 27, l. 8-14; FG2, Sandra, s. 34, l. 6-8).

Flertallet af eleverne i fokusgruppeinterviewene udtrykte, at de ikke ser idræt på gymnasiet som værende idræt på seriøs plan, og de har derfor den holdning, at brug af musik vil påvirke de fleste elever positivt (FG1, Jens, s. 16, l. 1-2; FG1, Amalie, s. 16, l. 3-5; FG1, Peter, s. 16, l. 21-29; FG1, Amalie, s. 21, l. 9-11; FG2, Brian, s. 19, l. 6-11).

"[...] hvis man er indstillet på, at det bare er sjov og leg, så er det da sjovt med musik[...]." (FG1, Pia, s. 13, l. 17-18)

"Jeg synes heller ikke idræt det er det fedeste i verden, men jeg synes det er hyggeligt med musik også fordi det netop ikke bliver sådan bundseriøst." (FG2, Sandra, s. 34, l. 26-27)

Musikken kan altså bidrage til positive sanseindtryk for nogle elever ved at gøre undervisningen sjov eller mindre seriøs, hvilket kan relateres til Curth og Østergaards udvidede SDT-model og kategorien 'at opleve' (figur 2). Ud fra denne model kan det tolkes, at de elever, der synes idrætsundervisningen nogle gange bliver for kedelig eller seriøs, bliver motiveret til at deltage aktivt ved brug af musik, fordi de netop oplever positive sanseindtryk, der ifølge den omtalte SDT-model kan have positiv indvirkning på elevernes indefrakommende motivation.

Nogle af eleverne gav udtryk for, at gymnasieelevers generelle idrætsmæssige niveau varierer meget (FG1, Kristian, s. 25, l. 21-23; FG2; Brian, s. 35, l. 4-7) og ser derfor musik som værende fordelagtigt i flere situationer i idræt på gymnasiet sammenlignet med eksempelvis volleyball eller fodboldtræning i fritiden, hvor alle på holdet dyrker idrætten af egen interesse og arbejder med idrætsgrenen for at blive bedre, hvilket fremgår af følgende citat:

"[...] men er det også fordi vores forventninger til idrætsundervisningen rent sådan niveaumæssigt, er måske sat lidt ned, fordi vi bare ved det er forskelligt i en klasse, hvor gode folk er til tingene, så modsat af fordi jeg synes det er mærkeligt hvis din fodboldtræner lige pludselig begynder at tage musik med ud på banen og siger, hey drenge vi skal til og have noget musik til, når vi træner, så vil du tænke, hvad?, fordi der er det folk der er kommet[...] for at spille fodbold, mens idrætsundervisningen, der det lidt mere sådan, okay, jeg ved også godt, nu har jeg spillet en del volleyball, og jeg ved godt, når vi skal til og gøre det i klassen, så det altså ikke særlig højt niveau." (FG1, Jens, s. 28, l. 30-4)

Denne holdning kan tolkes i relation til tilstanden 'balance mellem færdighed og udfordring', der er med til at karakterisere flowtilstanden. Hvis niveauet i idrætsundervisningen generelt er lavere end niveauet i fritidsidrætten, er det sandsynligt, at de dygtige elever ikke oplever balance mellem udfordring og niveau og kan derfor risikere at komme til at kede sig, hvilket kan mindske deres motivation for at deltage aktivt i undervisningen jf. figur 3 (Jackson & Csikszentmihályi, 1999). Her kan musik bidrage til, at aktiviteten bliver sjovere og dermed give eleverne positive sanseindtryk, hvilket kan tolkes som værende positivt for disse elevers indefrakommende motivation jf. SDT-modellen opstillet i figur 2 .

Et fåtal af eleverne i fokusgruppeinterviewene var uenige i, at idrætsundervisning på gymnasiet generelt er på lavere niveau end fritidsidrætten og mente, at idræt på gymnasiet i høj grad handler om at lære noget og blive bedre til idræt (FG2, Malthe, s. 22, l. 1-2, FG2, Anders, s. 37, l. 3-6). Det handler altså om, at disse elever har et basalt psykologisk behov for at føle sig kompetente og handler for 'at opnå' noget inden for idræt, hvilket ud fra Curth og Østergaards udvidede SDT-model (figur 2) kan påvirke motivationen positivt. Det kan dog tolkes herudfra, at brug af musik kan have negativ indvirkning på nogle elevers følelse af kompetence og følelse af 'at opnå' noget, fordi den vil være forstyrrende i forhold til deres fokus på at blive bedre, hvilket jeg tolker som værende negativt i forhold til disse elevers motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

Det tyder dog i høj grad på, at elevernes holdning til, om musik er en god ide eller ej, afhænger af, hvad de er vant i forbindelse med forskellige idrætsgrene (FG1, Rikke, s. 17, l. 25-28; FG1, Kasper, s. 27, l. 16-20).

"[...] det er sådan, hvad man er vant til. [...] Vi har jo aldrig taget musik med ud på en fodboldbane, når man skulle træne [...] men jeg kender det da fra min boksning [boksetræning]. Vi kan ikke gøre noget uden der er musik hele tiden, og hvis der ikke er, så laver vi ikke noget [...]." (FG1, Signe, s. 29, l. 9-12)

Dette kan tolkes i relation til motivationsteorien om Self-Efficacy og elevernes oplevede handlekompetence inden for forskellige idrætsgrene, hvortil de har nogle vaner i forhold til, om der skal benyttes musik eller ej og har herudfra en kompetenceforventning til lignende fremtidige situationer. Her kan brug af musik, der ikke matcher, hvad eleverne er vant til, bryde deres situative selvtillid og derfor være afgørende for, at de ikke oplever en tilsvarende følelse af handlekompetence.

I forhold til om musik er en god ide, når idrætsfaget ses som værende et fag, hvor det handler om at blive god til de forskellige idrætsgrene, afhænger i høj grad af, hvilken aktivitet, der er tale om. Eleverne udtrykker, at musik er passende til nogle aktiviteter, mens musik kan medføre en useriøs tilgang til andre aktiviteter, hvilket kommer til udtryk i følgende citater:

"Jeg synes, at musik kan både medvirke til at gøre det seriøst og useriøst. [...] for eksempel, hvis man styrketræner, så bliver det mere seriøst med musik, synes jeg, hvorimod, hvis det er, du spiller fodbold, så bliver det mere useriøst med musik, så jeg tror det har meget, kommer meget an på, hvad du laver. Jeg kan ikke helt præcis sætte ord på, hvad forskellen er [...]." (FG2, Anders, s. 34, l. 29-1 s. 35)

"Men jeg synes faktisk også nogle gange, at det godt kan glide sådan lidt i en grøft, fordi jeg synes ikke, at musik hører til alt indenfor idræt [...] Der er nogen ting, hvor det passer fint, men jeg synes også nogen gange, at det bare er sådan, at nu skal vi lave idræt, hvor man bare sådan laver idræt [...]." (FG1, Kasper, s. 10, l. 19-22)

Musik kan i nogle situationer bidrage til positive sanseindtryk, hvilket kan tolkes som værende positivt i forhold til elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen jf. Curth og Østergaards udvidede SDT-model (figur 2), men kan samtidig medvirke til negative sanseindtryk, hvis det medfører en følelse af useriøst, eller at undervisningen 'glider over i en grøft'. En følelse af useriøsitet kan ud fra SDT tolkes som et udtryk for amotivation (Deci &

Ryan, 2007). Begrebet seriøsitet i forhold til idrætsundervisningen på gymnasiet bliver diskuteret i begge fokusgruppeinterview og opsummeres udmærket i nedenstående citat:

"Det er sjovt, vi sådan deler det lidt ind i seriøsitet, altså omkring hvor seriøst sporten er, fordi der jo er selvfølgelig nogle [aktiviteter], som jeg ser det nødvendigt med musik for eksempel rytmisk gymnastik. Det siger lidt sig selv. Og sådan dans, men sådan når vi sådan diskuterer de andre, så er det meget sådan; er det mærkeligt med musik, bliver det leg, skal det være seriøst og sådan [...] det er sjovt vi deler det ind sådan [...]" (FG1, Pia, s. 18, l. 1-6)

Dette afspejler, at musik er nødvendigt for, at der er 'balance mellem færdighed og udfordring' i nogle aktiviteter, hvor musik jf. flowteorien kan tolkes som værende positivt for elevernes motivation for at tage aktivt del i aktiviteten. De aktiviteter, hvor musik er en nødvendighed, tyder ud fra ovenstående citat på at være aktiviteter, der går ind under hovedområdet 'musik og bevægelse'. Ved aktiviteter fra de andre to hovedområder (beskrevet i afsnit 2.1.5) tyder det derimod på, at det er individuelt, om musikken kan bidrage til, at eleverne motiveres til at deltage aktivt i idrætsundervisningen, eller hvorvidt musikken får den modsatte effekt. Musikken kan samtidig påvirke koncentration negativt i nogle aktiviteter, hvorfor musikken i den forbindelse kan tolkes som værende bidragende til, at nogle elever oplever amotivation i forbindelse med at deltage i idrætsundervisningen, jf. Deci og Ryan (2007).

4.3 Fællesskab

Nogle af eleverne gav gennem fokusgruppeinterviewene udtryk for, at brug af musik i idræt kan medføre en fællesskabsfølelse: *"[...] det skaber rigtig meget hygge i idrætstimerne og sådan fællesskab, når der er musik på."* (FG2, Sandra, s. 26, l. 14-15) Dette kan hænge sammen med, at eleverne ofte bruger musik, når de er sammen med venner i fritiden (FG1, Kasper, s. 2, l. 25-29) og dermed forbinder musik med situationer, hvor de har det hyggeligt eller sjovt med venner og er sammen om noget. At sætte en sang på, som de ved, at flere af klassekammeraterne kender og kan synge med på kan ifølge eleverne medføre en fællesskabsfølelse (FG2, Helle, s. 4, l. 3-4; FG2, Sandra, s. 4, l. 6). Desuden kan brug af musik ved rytmisk opvarmning give en følelse af at være sammen om noget. Følgende citat referer til, hvordan musikken blev benyttet i forbindelse med opvarmningsprogrammer udarbejdet af eleverne i 1.g:

"[...] der var nogen som forstod og brugte musikken til at skabe den her fællesskabsfølelse ved at vi alle sammen klapper takter eller gør de samme ting, og hvis folk lever sig ind i det og musik-

ken er den rette, så kan det godt blive en fed oplevelse at være del af [...].” (FG1, Kristian, s. 25, l. 5-8)

Flere af eleverne bakkede op om, at det at skulle følge en rytme sammen eller ramme en fælles takt i musikken kan medføre, at holdet/klassen føles som en enhed fremfor forskellige individer (FG1, Kasper, s. 8, l. 17-19; FG2, Malthe, s. 12, l. 4-8). At musik kan bidrage til en fællesskabsfølelse, en hyggelig stemning og en fed oplevelse, tolker jeg ud fra SDT og det basale psykologiske behov for tilhørsforhold samt kategorien 'at opleve' (figur 2) som et tegn på motivation, hvilket stemmer overens med resultater fra tidligere forskning omkring potentielle effekter ved brug af musik i idræt (Priest & Karageorghis, 2008). Hvis musikken medvirker til, at eleverne føler sig som en del af et fællesskab, er der, ifølge Deci og Ryan (2002), større chance for at eleverne vil føle sig motiverede og tilfredse.

I flere situationer i de observerede idrætslektioner lod det til, at eleverne udgjorde en enhed, hvor de var sammen om noget; eksempelvis i dans i 3.z, hvor eleverne dansede fælles til musikken og sammen skulle følge rytmen i musikken (Obs 3z, 05.45; Obs 3z, 26.30). Samme fællesskab syntes også at opstå i floorball i 3.x, hvor eleverne udførte en øvelse i en firkant med fokus på at skyde de andre elevers bolde væk, hvor der hele tiden var musik på i baggrunden (Obs 3x, 17.35). Her var alle elever med i øvelsen (om end nogle elever var mere seriøse end andre), og det lod til, at eleverne udgjorde et fællesskab ved at være samlet omkring en aktivitet, hvor alle kunne være med, og hvor musikken var med til at danne rammen om aktiviteten (Obs 3x, 17.35). I kampsituationer både i floorball i 3.x, basketball i 3.y og volleyball i 3.z var eleverne inddelt på hold, hvor eleverne heppede på hinanden, hvilket for nogle elever kan have medført en følelse af at være del af et fællesskab. I de observerede lektioner var der musik på i baggrunden i disse situationer (Obs 3.x, 53.16; Obs 3.y 1.11.10; Obs 3.z, 1.08.45), hvilket for nogle kan have understøttet fællesskabsfølelsen. To af eleverne udtrykte gennem FG2, at fællesskabsfølelsen naturligt opstår ved holdsport, fordi holdet har et fælles mål, og musik spiller derfor for dem en mindre rolle i holdsport, i forhold til idrætsgrene, hvor det i højere grad handler om at kæmpe med sig selv, såsom løb og styrketræning:

”[...]men holdsport, der kan, du vinde og der er, der er ligesom et fælles mål[...].” (FG2, Malthe, s. 35, l. 30-31)

"[...]på holdsport, der er det bare, der har man et fællesskab i forvejen, og der har man ikke lige så meget brug for at blive afledt." FG2, Sandra, s. 35, l. 25-26)

Ovenstående citater indikerer, at det kan være individuelt, hvorvidt musikken spiller en rolle i forhold til elevernes fællesskabsfølelse, når det drejer sig om holdsport. Der kan derfor stilles spørgsmålstejn ved, om musikken spillede en rolle i forhold til fællesskabsfølelsen i de observerede kampe i henholdsvis floorball, basketball og volleyball, eller hvorvidt fællesskabsfølelsen allerede var indtruffet hos nogle elever blot ved at være sammen med andre elever på et hold. I volleyballkampen i 3.z var der ikke musik på de første to minutter af kampen (Obs 3.z, 1.06.40). I det tidsrum blev der ikke noteret tegn på fællesskab i feltnoterne, men det kan ikke udelukkes, at flere elever allerede følte sig som en del af fællesskabet på daværende tidspunkt, fordi de var sammen som et hold, og det er sandsynligt, at det ikke var alle elever, der blev påvirket af, at der blev sat musik på. Derudfra kan det tolkes, at musik ikke altid spiller en rolle i forhold til, om det basale psykologiske behov for tilhørsforhold opfyldes.

4.4 Hæmning af kommunikation

Ved aktiviteter, der kræver en form for kommunikation med andre, opleves musik som hæmmende for nogle af eleverne, fordi det mindsker muligheden for at kunne snakke sammen (FG2, Sandra, s. 9, l. 18-22; FG2, Malthe, s. 21, l. 23; FG2, Anders, s. 19, l. 1-5). I følgende citater refereres til brug af musik i forbindelse med boldspil:

"Det er jo fint nok til opvarmning. Der er det jo bare et plus, at man giver lidt ekstra, men så snart det sådan bliver alvorligt, så skal der ikke være musik." (FG1, Signe, s. 11, l. 13-15)

"[...] når kampene så går i gang [...] hvor man har brug for at have kontakt med både modstandere og medspillere [...] så skal musikken ikke være med, fordi der har man faktisk brug for at kunne være i kontakt med hinanden." (FG1, Jens, s. 11, l. 9-12)

Hvorvidt musik hæmmer kommunikation eller ej, handler ifølge eleverne ligeledes om, hvor stor en bane eller lokale, aktiviteten finder sted på/i. En elev beskrev, at han finder musik passende, hvis aktiviteten foregår på en lille bane, som eksempelvis floorball, mens musik vil hæmme kommunikation på en stor bane i aktiviteter såsom ultimate og fodbold (FG2, Brian, s. 10, l. 6-11). Flere elever omtalte, at musik ikke er passende i blandt andet fodbold, fordi det netop kan hæmme muligheden for kommunikation (FG1, Signe, s. 17, l. 20-22; FG2, Sandra, s.

9, l. 18-19; FG2, Helle, s. 24, l. 21-22). Hvis musikken hæmmer kommunikation, kan musikken ifølge SDT-modellen opstillet af Deci og Ryan (2007) tolkes som værende amotiverende for eleverne, fordi den hæmmer eleverne i at udføre den pågældende aktivitet, der netop kræver en grad af kommunikation ved de fleste holdspil.

Desuden skal musikken ikke være så høj, at eleverne ikke kan høre, hvad læreren siger (FG2, Malthe, s. 15, l. 22). For at gøre det muligt at kommunikere vil det være nødvendigt med forholdsvis lav musik, hvilket en af eleverne dog gav udtryk ville være upassende:

"Hvis det er lavt musik, så er det alligevel på det niveau, at det ikke har en indvirkning på det, vi laver. Hvis det er lavt musik, så er det noget med, at hvis vi begynder at råbe, så kan vi alligevel ikke høre det, og der synes jeg faktisk ikke, at musikken er relevant i sig selv." (FG2, Anders, s. 22, l. 8-11)

Her kan musikken igen tolkes som værende amotiverende for nogle elever jf. Deci og Ryans SDT-model (Deci & Ryan, 2007) og kan medføre en negativ indvirkning på elevernes koncentration, hvilket jeg ud fra flowteorien tolker som negativt i relation til elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

Andre elever var uenige i ovenstående udsagn, fordi musik også kan bidrage til at få holdet op i intensitet ved, at eleverne er tvunget til at råbe til hinanden, hvilket er med til at give energi (FG2, Brian, s. 11, l. 12-15; FG2, Trine, s. 9, l. 28-29). Dette kan sættes i forhold til modellen (figur 1) opstillet på baggrund af tidligere forskning omkring brug af musik i idræt (Terry & Karageorghis, 2006; Priest & Karageorghis, 2008), der illustrerer, at musik kan bidrage til en større arbejdsydelse. I den observerede idrætslektion i 3.x blev der benyttet musik i kampe spillet som intense intervaller. Her var musikken forholdsvis høj, men dog ikke højere, end at eleverne stadigvæk havde mulighed for at råbe til hinanden (Obs 3.x, 54.45). I denne situation tolkes musikken som havende positiv effekt på flere elevers arbejdsydelse og kan således have påvirket deres oplevelser af handlekompetence positivt, hvilket jf. motivationsteorien om Self-Efficacy kan fremme elevernes motivation for at deltage i lignende situationer i fremtidig idrætsundervisning. For de elever, der oplevede musikken som værende forstyrrende i forhold til kommunikationen, kan musikken have haft den modsatte effekt og have påvirket deres oplevelser af handlekompetence negativt, hvilket tolkes som værende negativt for deres motivation for at deltage i idrætsundervisningen.

Størstedelen af de tidligere forskningsresultater omkring brug af musik i idræt fokuserer på individuel idræt eller individuelle præstationer fremfor for holdsport, hvilket kan være grund til, at kategorien 'hæmning af kommunikation' ikke fremgår af tidligere forskning. Ud fra min indsamlede empiri tolker jeg, at hvis musik anvendes i situationer, hvor det er nødvendigt at kunne tale sammen, så sætter dette en naturlig begrænsning for brugen af musik sammenlignet med individuel idræt. Jeg tolker dermed musikkens indvirkning på elevernes motivation for at deltage aktivt i aktiviteten som værende afhængig af, om den enkelte elev føler, at musikken bidrager med positive eller negative sanseindtryk, jf. SDT-modellens kategori 'at opleve' (Curth & Østergaard, 2012).

4.5 Distraction

Der var blandt eleverne enighed omkring, at musik i nogle situationer i idræt kan være distraherede. Et eksempel er ved indlæring af nye trin i dans, hvortil eleverne gav udtryk for, at musik kan være distraherende og fjerne fokus fra at lære trinnene rigtigt (FG2, Anders, s. 28, l. 1-5; FG2, Sandra, s. 28, l. 6-10). Det kan ifølge eleverne påvirke koncentrationen negativt, hvis der er musik på i baggrunden ved indlæring af trinnene, som læreren skal råbe hen over (FG2, Sandra, s. 27, l. 13-15), hvilket jf. flowteorien kan mindske elevernes indefrakommende motivation for at deltage i aktiviteten (se afsnit 2.3.3). I 3.z's idrætslektion lærte eleverne netop nye dansetrin uden brug af musik, hvor læreren langsomt gennemgik trinnene, og eleverne imiterede. Efter de havde øvet trinnene et stykke tid og gradvist øget tempoet, blev musikken sat på anlægget, og eleverne skulle danse de samme trin til musik (Obs 3z, 10:40; Obs 3z, 14:22). Dette tolker jeg som værende positivt i forhold til elevernes basale psykologiske behov for at føle kompetence, hvilket ud fra SDT øger sandsynligheden for, at eleverne er motiverede, produktive og tilfredse (Reeve et al., 2004). Havde læreren sat musik på fra starten, ville nogle elever muligvis være blevet distraheret af musikken, hvilket kunne gå ud over indlæringen af trinnene og dermed jf. Deci og Ryans SDT-model kunne have medført amotivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen (Deci & Ryan, 2007). Det samme gør sig gældende ved teknikindlæring eller teknisk krævende øvelser i andre idrætsgrene, hvor musik kan fjerne fokus fra øvelsen. Dette kan sættes i relation til den opfattede Self-Efficacy og oplevelsen af handlekompetence, forstået på den måde, at musik kan være forstyrrende for en elev og medføre, at eleven ikke føler sig tryk i anvendelsen af egne evner og derfor kan påvirke vedkommendes kompetenceforventning til lignende situationer i fremtidig idrætsundervisning. Fin-

der dette sted, kan det ud fra motivationsteorien om Self-Efficacy medføre en negativ indvirkning på elevens motivation.

"[...] da vi spillede floorball, der var det rigtig fedt at have [musik] til vores kampe, men da vi begyndte at lave bestemte øvelser og bestemte kombinationer [...] så var man nødt til at have fokus mere i det, så var der slet ikke plads til musikken lad os nu sige æh, i situationer, hvor der krævede teknik, rigtig meget teknik, der synes jeg, at musik var et problem, hvorimod, hvor de tidspunkter hvor man bare kan losse, hvor det handlede bare om at lave noget, der synes jeg musik var godt." (FG2, Anders, s. 26, l. 28-33)

Ovenstående citat kan sættes i forhold til 'balance mellem færdighed og udfordring' (figur 3), der karakteriserer flowtilstanden, hvor jeg tolker, at ved svære øvelser er der ikke 'balance mellem færdighed og udfordring', hvis der også gøres brug af musik, og derfor kan motivationen for at deltage jf. flowteorien mindskes. Hvis udfordringen derimod virker overkommelig, fordi man 'bare kan losse', tolker jeg, at musik vil have positiv indvirkning på balancen mellem færdighed og udfordring og kan dermed påvirke elevernes motivation for at deltage positivt.

Ved aktiviteter, hvor der er skiftende tempo, kan musik med en fast rytme være forstyrrende: *"For eksempel i bip-test synes jeg ikke det har været særlig passende at have, fordi du skifter hele tiden tempoet op, og det vil sige, at sangen kommer altid på et eller andet tidspunkt til at være ude af det tempo, som du ligger fast."* (FG2, Anders, s. 9, l. 4-7) Det kan i sådanne situationer være individuelt, om der foretrækkes brug af asynkron musik for stemningens skyld, eller det vil opfattes distraherende for aktiviteten. Det samme gør sig sandsynligvis gældende i flere andre aktiviteter, som eksempelvis boldspil, hvor tempoet vil være varierende. Det kan igen sættes i relation til SDT og det basale psykologiske behov for kompetence; hvis musikken forringer en elevs kompetencer, kan det medføre amotivation for brug af musik.

Musikken kan medvirke til, at nogle elever mister koncentration omkring den aktivitet, de er i gang med, fordi de bliver fanget af musikken fremfor aktiviteten (FG1, Peter, s. 23, l. 7-8). En elev nævnte eksempelvis, at hun foretrækker at løbe uden musik, fordi musikken distraherer hende, og hun føler derfor, at hun ikke kan finde ud af at løbe, hvis der er musik til (FG1, Signe, s. 18, l. 27). Flere eksempler på, hvordan musikken kan påvirke aktiviteten negativt fremgår af følgende citater:

"[...] vi har også lige de der drenge i vores klasse, som går meget op i hockey[...] men hvis så der kom en flok piger eller nogen andre drenge, der måske ikke tog det så seriøst, og de spiller en kamp, og der er musik til, så tror jeg også hurtigt det vil kunne fjerne fokus fra dem som måske så det lidt mere som end leg, og så vil det jo være svært at spille sammen, fordi så er der jo nogen som tager det seriøst, selvom der er musik på, og så er der dem der føler det bliver leg, fordi der kommer musik, og der kommer en god sang, og de kan stå og svinge lidt med staven [...] så det kan også fjerne fokus[...]" (FG1, Pia, s. 28, l. 18-26)

"Man kan også bare hurtigt miste fokus, [...] vi havde også sådan badmintonforløb, og hvis vi hørte musik, så folk, de begyndte jo at lege og sådan og danse med til musikken og sådan noget, så det var jo ikke seriøst [...]. Så der kan musikken også gå ind og så have lidt negativ virkning i forhold til, at det plejer at få folk i gang, men det kan også gøre sådan vi kommer for meget i gang og egentlig ikke gør det, vi skal." (FG1, Signe, s. 11, l. 27-32)

Ovenstående citater kan tolkes ud fra Deci og Ryans model for SDT (Deci & Ryan, 2007), hvor det vil være tale om amotivation for de elever, der tager aktiviteten seriøst, fordi andre elever mister fokus på aktiviteten og får en mere fjollende tilgang til undervisningen. Dette kan ligeledes tolkes ud fra flowteorien, idet musikken vil påvirke følelsen af 'kontrol', 'koncentration' og 'opslugthed' negativt for den gruppe af elever, der er meget fokuserede på selve aktiviteten, hvilket kan medføre en negativ indvirkning på disse elevers motivation for at deltage i idrætsundervisningen.

Musik kan også bruges til at fjerne fokus fra, at en aktivitet i sig selv findes kedelig eller hård, og hjælpe til *"at abstrahere fra, hvordan det er at være ude og løbe, for det er super kedeligt i sig selv [...] så bruges det også som bare generel underholdning i øjeblikket tror jeg, hvor man ikke rigtig har bedre underholdning."* (FG2, Anders, s. 2, l. 9-11) På den måde kan musikken tolkes som værende bidragende til positive sanseindtryk, hvilket ud fra Curth og Østergaards udvidede SDT-model kan fremme motivationen (Curth & Østergaard, 2012).

Brug af musik medfører dog samtidig en risiko for, at man fortaber sig i musikken og på den måde glemmer at præstere på det niveau, man egentlig kan, fordi musikken går ind og får for meget opmærksomhed (FG2, Anders, s. 3, l. 26-30). I det tilfælde vil musik, i kontrast til resultater fra tidligere forskning omkring brug af musik i idræt, kunne medføre en 'mindre arbejdsydelse'.

En anden elev bakkede op om, at musik kan være distraherende i flere situationer i idrætsundervisningen, fordi det kan gå ind og modvirke den mentale kamp, der finder sted eksempelvis i en konkurrence (FG1, Kasper, s. 12, l. 1-5). Dette harmonerer med resultater fra Priest og Karageorghis (2008), der viste, at musik kan distrahere en udøvers opmærksomhed. Distraction kan altså opleves på to måder; hvis der er tale om dissociation, hvor musikken distraherer fra ubehagelige kropslige følelser, kan det tolkes som et tegn på motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen, mens det omvendte gør sig gældende (amotivation), hvis musikken bevirker, at udøveren ikke kan præstere optimalt, fordi vedkommende mister sin koncentration på grund af musikken.

4.6 Associationer

Bestemt musik fremkalder bestemte minder hos eleverne, hvor nogle elever associerer en bestemt sang eller en bestemt musikgenre med en bestemt situation eller følelse (FG1, Jens, s. 4, l. 14-27; FG1, Rikke, s. 5, l. 6-10; FG1, Amalie, s. 8, l. 4-6; FG2, Anders, s. 5, l. 2-7). Dette harmonerer med modellen i figur 1, hvoraf det fremgår, at en af de mellemliggende faktorer, der er afgørende for, hvordan individet responderer på musik i en idrætssammenhæng, netop er de associationer, som individet drager på baggrund af musikken. At eleverne drager associationer på baggrund af musikken kan sættes i forhold til den inderste kategori 'at opleve' i Curth og Østergaards udvidede SDT-model (figur 2), hvoraf musik kan tolkes som værende motiverende, hvis der er tale om positive sanseoplevelser.

En af eleverne beskrev, at han har negative associationer omkring sangen 'Call me Maybe' af Carly Rae Jepsen, og afspilning af eksempelvis den sang i idræt kan derfor få ham ned i tempo, fordi sangen påvirker ham negativt (FG1, Peter, s. 26, l. 31-5). Her kan musikken tolkes som værende amotiverende for elevens deltagelse i idrætsundervisningen jf. Deci og Ryans SDT-model (2007).

I begge fokusgruppeinterviewene blev desuden refereret til sangen 'Eye of the Tiger' med Survivor, der af flere af eleverne associeres med filmen 'Rocky' (FG2, Brian, s. 31, l. 10; FG1, Pia, s. 9, l. 13-24). Sangen handler om en bokser, hvorfor eleverne associerer sangen med denne bokser og får en følelse af at skulle leve sig ind i hans rolle, når sangen afspilles i idræt.

"[...] så havde vi også et forløb med karate, og der brugte vi den der Eye of the Tiger, og det synes jeg havde en helt vildt sjov virkning på folk, fordi folk, der måske ikke sådan er de helt vildt skar-

pe i idrætstimerne de lavede ligesom sådan pludselig op, fordi de, de føler sig sådan [...] som ham [bokseren].” (FG1, Pia, s. 9, l. 13-17)

Herudfra kan det tolkes, at denne association kan påvirke elevernes ’opslugthed’ af udfordringen samt ’forsvindende selvopfattelse’, fordi de føler, at de kan leve sig ind i rollen, som den bokser, der refereres til, hvilket jf. figur 3, kan have positiv indvirkning på elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

Flere af eleverne refererede til, at de i fritiden lytter til bestemte playlister og har forskellige favoritsange til bestemte situationer (FG1, Jens, s. 4, l. 14-18; FG2, Sandra, s. 2, l. 22-24; FG2; Brian, s. 4, l. 24-28). Hvis de hører en af disse sange i andre situationer, såsom idrætsundervisningen, giver det dem en positiv oplevelse og en glæde over, at en af ’deres’ sange er blevet valgt (FG2, Anders, s. 5, l. 12). Dette kan igen ses som en positiv sanseoplevelse og kan tolkes som en positiv indvirkning på elevernes indefrakommende motivation for at deltage aktivt, jf. Curth og Østergaards udvidede SDT-model (figur 2), fordi de netop kan relatere til musikken. En af eleverne fortalte desuden, hvordan en sang, som han eksempelvis har benyttet til løbetræning i et stykke tid, automatisk vil få ham til associere sangen med løb, selvom han hører den i andre sammenhænge (FG2, Anders, s. 6, l. 30-31). Han oplever således gennem sangen et stimuli, som han forbinder med sin egen aktivitet, hvilket igen kan relateres til del af den indefrakommende motivation, der går ind under kategorien ’at opleve’ (Curth & Østergaard, 2012, Vallerand, 2007; Carbouneau et al., 2011). Herudfra tolker jeg, at musik kan bidrage til positive sanseoplevelser, når eleven hører sangen eksempelvis i idrætsundervisningen på gymnasiet, hvilket tolkes som værende positivt for elevens motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

4.7 Indlevelse

Musik kan ifølge eleverne få dem til at leve sig ind i en aktivitet i idrætsundervisningen, hvor alt andet lukkes ude: *”[...] det et mediterende rum, når man løber [...]. Et eller andet hvor man bare falder hen i og ikke tænker over noget som helst.” (FG1, Kristian, s. 4, l. 9-11)* Dette kan ses som en ’opslugthed’ i aktiviteten, der kan være med til at karakterisere følelsen af at være i flow (figur 3). Med andre ord kan musik for nogle gøre det lettere og/eller sjovere at fuldføre en aktivitet, fordi det kan gøre, at de tænker over noget andet, end at det er hårdt og dermed glemmer aktiviteten, hvilket kan sættes i forhold til tilstanden ’ubesværet bevægelse’, der kan

være med til at karakterisere flowtilstanden. Flere elever bakkede op om, at musik kan hjælpe på flere former for aktiviteter i og uden for idrætsundervisningen, fordi musikken kan medvirke til, at de er fokuserede og lever sig ind i aktiviteten og dermed kan abstrahere fra omgivelserne (FG1, Peter, s. 6, l. 13-17; FG1, Signe, s. 19, l. 12-14), hvilket kan sættes i forhold til den generelle flowtilstand. Dette stemmer overens med modellen (conceptual model) af Terry og Karageorghis (2006), der forudser potentielle effekter ved brug af musik i idræt.

Musik kan få nogle elever til at føle, at tiden går hurtigere, fordi de bliver mere opslugt af aktiviteten, når den understøttes af musik (FG2, Brian, s. 25, l. 23-25) og kan derfor sættes både i forhold til tilstanden 'opslugthed' og 'ingen tidsfornemmelse', hvilket ifølge flowteorien kan tolkes som en høj grad af indefrakommende motivation hos eleverne.

I rytmisk gymnastik eller andre ekspressive bevægelsesformer kan forskellige musikgenrer benyttes til at udtrykke noget forskelligt, og dermed kan musik bruges til at understøtte disse udtryk (FG1, Pia, s. 2, l. 17-19). Musik kan også i forbindelse med dans få eleverne til at leve sig ind i den pågældende dans, hvis musikken understøtter den dans, der skal danses (FG1, Pia, s. 26, l. 6-13). I 3.z's danselektion virkede eleverne til at være mere engagerede, da der blev sat cha-cha-cha-musik på, i forhold til da de dansede samme trin uden musik (Obs 3.z, 14.22), og musikken kan muligvis have gjort aktiviteten lettere og sjov for eleverne, hvilket jeg ud fra Curth og Østergaards udvidede SDT-model (figur 2) tolker som tegn på positive sanseoplevelser og dermed tegn på indefrakommende motivation.

4.8 Vedholdenhed

Eleverne gav gennem fokusgruppeinterviewene udtryk for, at musik kan hjælpe dem til at vedholde deres indsats under fysisk hårde aktiviteter (FG1, Kristian, s. 4, l. 1-5; FG1, Kasper, s. 5, l. 14-15; FG1, Kristian, s. 6, l. 20-23; FG1, Jens, s. 19, l. 9-11; FG2, Helle, s. 26, l. 5-13). Dette fænomen blev blandt andet sat i forbindelse med løb, hvor det især er de længere løbedistancer, hvortil eleverne foretrækker brug af musik.

"[...] altså på en 5 kilometer, der kan jeg også godt synes, det er sjovt uden musik fordi [...] hvis jeg bare sørger for at ligge den hurtig nok, så bliver den også hård, men hvis jeg først kommer ud og løber længere, [...] der det altså bare godt at have musik, for at det lige kan hjælpe en videre [...]." (FG1, Jens, s. 19, l. 6-10)

"[...] det jeg i hvert fald erfarede i starten, hvor jeg ikke rigtig brugte musik, det var, at løb kedede mig helt vildt, og man bare løber, bare kigger lige ud på en lang landevej, [...] når man så har hørt den musik, og man ligesom vænnede sig til, at det bliver et eller andet mediterende rum, når man løber, hvor man bare falder hen i og ikke tænker over noget som helst, gjorde det [musikken] det meget lettere og meget sjovere at løbe." (FG1, Kristian, s. 4, l. 6-11)

Ovenstående citater kan sættes i forhold til modellen for potentielle effekter ved brug af musik, hvor tidligere forskning (Karageorghis et al., 2006; Priest & Karageorghis, 2008) har vist, at musik kan bidrage til 'dissociation' væk fra, at aktiviteten føles hård samt en 'reduceret RPE' (se figur 1). Citaterne kan ligeledes tolkes ud fra den betragtning, at musikken kan gøre, at man falder i en trancelignende tilstand, hvor *"[...] man ligesom sådan glemmer, man løber, altså hvor benene bare fortsætter,"* (FG1, Signe, s. 19, l. 12-13) hvilket jeg tolker som værende udtryk for tilstandene 'opslugthed', 'ingen tidsfornemmelse' og 'ubesværet bevægelse', der ifølge flowteorien (Jackson & Csíkszentmihályi, 1999) kan medføre motivation for at fortsætte.

Selvom eleverne referer til løb uden for idrætsundervisningen, kan det antages, at musik kan skabe samme effekt i andre udholdenhedsbetonede træningsformer, der finder sted i forbindelse med idrætsundervisningen (se afsnit 2.1.5). Musik kan i den forbindelse bruges som et underholdningsremedium til at bekæmpe den kedsomhed, som nogle elever kan opleve i forbindelse med idræt (FG2, Sandra, s. 35, l. 19-24) og dermed bidrage til positive sanseindtryk, der, ud fra Curth og Østergaards udvidede SDT-model (figur 2), kan tolkes som værende positivt i forhold til elevernes indefrakommende motivation for at deltage i idrætsundervisningen.

I 3.z's danselektion blev det observeret, at eleverne virkede til at være mere vedholdende under deres danseøvelser (Obs 3.z, 42.43), når der blev benyttet musik, hvor de ellers var relativt hurtige til at stoppe op og stå og vente (Obs 3.z, 20.33). Dette kan skyldes, at musikken gjorde aktiviteten sjovere, hvilket blandt andet kunne ses ved, at eleverne lavede lidt mere op, da musikken spillede samt grinte af hinandens dansefejl (Obs 3.z, 14.22, 21.59, 26.30). I den omtalte situation tolker jeg, at musikken bidrog til positive sanseudtryk for eleverne, hvilket ud fra Curth og Østergaards udvidede SDT-model (figur 2) hænger sammen med kategorien 'at opleve' og dermed kan have haft positiv indvirkning på elevernes indefrakommende motivation for at være aktivt deltagende.

Nogle elever fortalte gennem fokusgruppeinterviewene, hvordan de bruger musik til at sætte sig for et mål i forbindelse med idræt, enten ved på forhånd sætte sig et mål med at skulle fortsætte en aktivitet i et vist antal sange (FG1, Pia, s. 20, l. 21-28) eller ved undervejs at sætte sig et mål om at fortsætte indtil en given sang eller et bestemt formled i sangen er færdig (FG1, Peter, s. 9, l. 3-7; FG1, Pia, s. 9, l. 8-11; FG2, Malthe, s. 2, l. 19-21; FG2, Sandra, s. 29, l. 14-18). Musik kan altså ifølge eleverne bruges som hjælpemiddel til at kunne træne længere sammenlignet med, hvis musikken ikke var der. Herudfra kan det tolkes, at eleverne oplever et 'klart mål', hvilket er med til at karakterisere flowtilstanden og kan være et udtryk for en indefrakommende motivation. Dette stemmer overens med modellen i figur 1, der illustrerer, at musik i relation til idræt kan resultere i en 'større arbejdsydelse', hvilket, som illustreret i figur 4, kan ses som et tegn på motivation.

4.9 Intensitetsregulering

Det blev i fokusgrupperne flere gange nævnt, at musik kan påvirke intensiteten i en idrætsaktivitet positivt og herved give det enkelte individ en 'power' til at kunne yde mere, sammenlignet med, når der ikke benyttes musik (FG1, Pia, s. 6, l. 3-12; FG1, Pia, s. 12, l. 16-18 og 22-24; FG2, Brian, s. 2, l. 13-15; FG2, Brian, s. 11, l. 13-15; FG2, Trine, s. 34, l. 3-5).

"[...] sådan generelt, så [er] musik vildt godt til ting, hvor man bliver nødt til at komme op i intensitet [...]." (FG2, Sandra, s. 13, l. 5-6)

Intensitet skal her forstås som den mængde af energi, der bruges under en aktivitet. Det kunne eksempelvis være, at en elev løber hurtigere efter bolden i fodbold, eller at vedkommende stepper hurtigere i en stepøvelse, hvis der benyttes den rette musik, hvilket stemmer overens med modellen for potentielle effekter ved brug af musik i idræt (figur 1), hvor det fremgår, at musik kan bidrage til en større arbejdsydelse og dermed en øget intensitet. Dette kan tolkes som værende positivt i forhold til elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen, idet det kan medføre, at eleverne opnår en følelse af kompetence/handlekompetence, hvilket, ud fra henholdsvis SDT og motivationsteorien om Self-Efficacy, kan påvirke elevernes motivation positivt. Følgende citater angiver, hvordan musik kan påvirke intensitetsniveauet i forbindelse med hockey/floorball:

"Jeg tror også godt musik kan skabe lidt gang i hockey. Det skal bare ikke være overdøvende. Det skal stadig være sådan, at man kan lige kan kalde på bolden [...]." (FG1, Kasper, s. 16, l. 7-9)

"[...] vi har brugt det [musik] her i forbindelse med vores træningsprogram, hvor vi skulle have noget intensitet og få bedre kondition, hvor vi spillede floorball, hvor vi lavede meget små hold, og så havde vi helt vildt højt musik, altså sådan så vi virkelig skulle råbe og vi skulle virkelig give den gas, og der var power på, og så når musikken stoppede, så var der et nyt hold der skulle på banen, så vi brugte det som sådan et remedium til og holde styr på [tiden], virkelig få gang i spillet [...] Det fik virkelig skabt noget intensitet, og vi kom alle sammen helt vildt op [i intensitet] i det der spil, som vi spillede." (FG2, Trine, s. 9, l. 26)

Fra disse citater fremgår, at musikken kan have en vigtig indvirkning på elevernes arbejdsydelse. Den omtalte situation i sidste citat svarer til et intervallspil, som blev observeret i 3.x's floorballlektion, hvor der blev spillet intense kampe på 90 sekunder, og hvor der var indskiftning af et nyt hold, hver gang der lød et bip i musikken efterfulgt af en ny sang (Obs 3x, 50.00). Flere af eleverne spillede under aktiviteten intensfyldt, hvor de kæmpede om bolden (Obs 3.x, 53.16; Obs 3x, 1.07.40) samt råbte til og heppede på hinanden (Obs 3.x, 1.02.20; Obs 3.x, 1.04.30). Musikken virkede desuden som en god metode til at styre tiden i det observerede intervallspil (Obs 3x, 58, 16). Hvorvidt eleverne havde ydet lige så stor arbejdsydelse uden brug af musik er dog uvist. Det kan tænkes, at nogle elever, der i sig selv er konkurrencemindede, ville kæmpe lige så intenst om bolden uden brug af musik. Jeg tolker dog, ud fra ovenstående citater, at musikken kan have været bidragende til, at nogle af eleverne formåede at arbejde med større arbejdsydelse i de korte tidsperioder, hvilket harmonerer med tidligere forskning af Karageorghis et al. (2006) omkring brug af musik i en idrætskontekst.

Flere elever gav udtryk for, at musikken kan bruges som en guideline til at finde ud af, hvilken intensitet, der skal arbejdes med (FG2, Jesper, s. 28, l. 11-14; FG2, Helle, s. 26, 5-13; FG2, Trine, s. 34, l. 2-5). I nedenstående citater fremgår, hvordan musik kan styre forløbet af eksempelvis en opvarmning.

"Jeg har også gode oplevelser med at have musik under opvarmning, fordi der handler det jo om at få dig selv i gang, og der hjælper musikken til at sætte et fast lavpunkt for, hvordan intensiteten skal være under opvarmningen, og så kommer alle godt i gang. Så ved man, at alle er kommet i gang, hvis de følger musikken." (FG2, Jesper, s. 28, l. 11-14)

"[...] jeg kender godt det fra idrætstimerne, når man opvarmer, og når sangen slutter, så stopper folk bare op, så er det ikke noget med man fortsætter altså venter til den næste sang bare kom-

mer på [...] det synes jeg faktisk er lidt pudsigt. Det siger også lidt om, hvor meget musik, i hvert fald i opvarmningen, har at sige og [...] spiller man en hurtig sang, så løber man helt vildt hurtigt og kommer der så lige en [sang], hvor det går ned og bliver sådan langsomt, så løber man bare langsomt og stopper hvis den stopper, og det synes jeg er lidt sjovt, at musikken har så meget at sige.” (FG1, Amalie, s. 29, l. 14-21)

Musik kan altså påvirke elevernes arbejdsydelse i en sådan grad, at eleverne stopper, når musikken stopper uden nødvendigvis at være bevidste omkring, hvad musikken gør ved dem. Dette kan sættes i relation til tilstandene 'opslugthed' og 'forsvindende selvopfattelse', der karakteriserer flowtilstanden (se figur 3), og denne reaktion kan dermed tolkes som, at eleverne motiveres til at deltage aktivt i idrætsundervisningen, fordi musikken bidrager til en tilstand af flow. Ud fra ovenstående citater kan det ligeledes tolkes, at arbejdsydelsen kan reguleres af musikken. Modellen opstillet i figur 1 illustrerer, at brug af musik i idræt kan bidrage til en større arbejdsydelse, men ud fra ovenstående citater tyder det på, at det kan gå begge veje, og musik kan derfor ligeledes bidrage til en mindre arbejdsydelse, hvilket også fremgår af følgende citat:

” Hvis det er klassisk musik, så er det mest af alt bare i vejen og fjerner lidt af intensiteten i det du skal lave.” (FG2, Anders, s. 31, l. 16-17)

Det betyder altså, at noget musik kan resultere i en større arbejdsydelse, mens andet musik vil medvirke til en mindre arbejdsydelse, og jeg tolker herudfra, at der er bestemte typer af musik, der kan stimulere elevernes motivation for at være aktive, mens andet musik vil medføre det modsatte, hvilket bringer mig naturligt videre til næste kategori 'musikudvalget'.

4.10 Musikudvalget

Eleverne gav gennem fokusgruppeinterviewene udtryk for, at deres musikpræferencer afhænger af den kontekst, de er i (FG1, Jens, s. 4, l. 13-20; FG2, Brian, s. 5, l. 26-8; FG2, Sandra, s. 7, l. 4-10; FG2, Brian, s. 31, l. 2-3).

”Så det handler for mig meget om at kunne skifte forskellige typer musik alt efter, hvad der er brug for i situationen. Lektier har jeg ikke brug for det, som jeg har, når jeg løber, fordi så ryger man i et helt andet humør. Så det handler meget om at binde musik sammen med de forskellige følelser man føler til det emne, man skal ind i.” (FG2, Anders, s. 6, l. 23-26)

Eleverne foretrækker altså ikke nødvendigvis den samme type musik i forbindelse med idrætsundervisning, som de hører i forskellige dagligdagssituationer, hvilket stemmer overens med resultater fra tidligere forskning omkring brug af musik i idræt (Terry & Karageorghis, 2006; Priest & Karageorghis, 2008). Flere elever (FG1, Peter, s. 3, l. 10-17; FG2, Jesper, s. 7, l. 21-22; FG2, Brian, s. 30, l. 10-19) gav omkring træningsmusik udtryk for, at "[...] folk har en forventning om, hvad slags musik det er" (FG2, Jesper, s. 8, l. 5-6). Selvom der, ifølge tidligere forskning omkring brug af musik i idræt, er visse musikalske stilistiske træk, som forventes at være indeholdt i træningsmusik (Karageorghis et al., 1999; Karageorghis et al., 2006; Priest & Karageorghis, 2008), kan perceptionen af musikken i denne kontekst samtidig være stærkt afhængig af individets egne musikpræferencer, hvilket følgende citat er et eksempel på:

"Når jeg er nede og træne efter skole, og der er nogle af de der drenge, der insisterer på at høre Kanye West og sådan noget, i stedet for sådan noget ordentlig træningsmusik, og jeg står bare sådan: STOP, det er ikke træningsmusik. [Malthe: det er vel individuelt] [...] Det er sådan to personer, der kan lide det ud af de syv, der som regel er der, og det irriterer mig grænseløst." (FG2, Brian, s. 30, l. 14-19)

Det ses fra citatet, at det kan skabe irritationer, når eleverne skal lave idræt til musik, som de finder upassende til konteksten. Et lignende scenarie har en anden elev også oplevet i et træningscenter, hvor der blev spillet heavy metal (FG2, Sandra, s. 30, l. 20-27). Ud fra dette tolker jeg, at det er vigtigt, at en idrætslærer gør sig overvejelser omkring, hvilken type musik der benyttes, for at eleverne oplever musikken som værende motiverende og dermed stimulerer dem til fysisk aktivitet, jf. tidligere nævnte definition på 'motiverende musik' (afsnit 2.2.3).

Det blev i fokusgrupperne benævnt, at det ved brug af musik i idrætsundervisningen, kan være fordelagtigt at benytte musik, som eleverne kender i forvejen (FG1, Amalie, s. 10, l. 4-11; FG1, Pia, s. 3, l. 19-27; FG2, Malthe, s. 8, l. 7-12; FG2, Helle, s. 26, l. 5-13; FG2, Brian, s. 27, l. 1-9).

"Lige i forhold til idræt kan jeg forestille mig [...] det er ret vigtigt at have sange, som folk kender [...] et eller andet med de kan relatere til den sang som kommer, udover det skal have de rigtige beat, så skal de også kunne relatere til sangen, som hvis de kender den i forvejen, kunne jeg forestille mig, at det gør en forskel [og] gør det sådan mere entusiastisk." (FG2, Anders, s. 7, l. 15-20)

Desuden gav en elev udtryk for, at det kan være ønskværdigt for eleverne at få lov til selv at sætte deres egen musik på, fremfor at læreren udvælger noget af sin musik (FG2, Brian, s. 27, l. 5-9). Dette harmonerer med resultaterne af Karageorghis og Priest (2012b), der viste, at musik har størst effekt i forbindelse med idræt, hvis enten aktiviteten eller musikudvælgelsen er kontrolleret af udøverne selv. Ud fra SDT og det basale psykologiske behov for autonomi tolker jeg, at musik, udvalgt af eleverne selv, kan bidrage til, at eleverne motiveres til at deltage aktivt i idrætsundervisningen. I de observerede idrætslektioner (Obs 3.x, Obs 3.y, Obs 3.z) var det dog i alle tilfælde læreren, der satte musik på, og det kan derfor antages, at musikken havde haft større effekt på elevernes motivation for at deltage aktivt, hvis eleverne havde haft indflydelse på musikudvalget.

Eleverne gav under fokusgruppeinterviewene udtryk for, at musikken i idrætsundervisningen ikke må være for ensformig: *"Så det handler også lidt om variation [...]"* (FG1, Kasper, s. 24, l. 10). Dette gælder ikke kun musikudvalget til den enkelte undervisningsgang, men også i det længere forløb:

"I'm So Exited, [...] Når den startede, så vidste man bare, at nu var vi i gang, og man var helt vildt oppe og køre over det, og man havde lyst til at lave opvarmning og løbe rundt [...] og så vil jeg sige, det kan også virke lidt demotiverende, fordi vi hørte den rigtig mange gange, så det var faktisk næsten et år vi hørte den hver gang. Det kan så have den modsatte effekt [...]. Så det er fint nok at bruge den i en overgang, så skal man så også skifte, så jeg vil sige, at man skal være god til at variere i brug af musikken." (FG1, Amalie, s. 10, l. 4-11)

Der blev i fokusgrupperne hyppigt talt om vigtigheden af musiks rytme- og tempomæssige bestanddele i forbindelse med idræt (FG1, Jens, s. 4, l. 14-17; FG2, Jesper, s. 3, l. 14-15; FG2, Sandra, s. 7, l. 4-11), hvilket fremgår af følgende citater:

"Der er nogen sange, der tempomæssigt bedre egner sig til at løbe, fordi man får den helt rigtige rytme i det, og det passer lige med, man når at skifte ben før det næste [...] og så er der også nogle tempoer, der passer bedre til man bare skal sidde ned." (FG2, Sandra, s. 7, l. 5-8)

"Vil man løbe meget stærkt, [...] så skal der bare et meget meget hurtigere beat, fordi det skal sådan passe [...]. Er det bare en stille tur, så kan jeg godt høre noget, der er lidt langsommere og lidt sådan afslappende på en måde." (FG1, Amalie, s. 5 l. 29-2)

”Men det handler vel ikke kun om tempoet i sangen. Det handler vel også om, hvor tydelige de forskellige beats er [...] det er meget vigtigt, hvis man skal fokusere, så er det ikke godt med tydelig beats, altså hvor man tydeligt kan høre rytmen.” (FG2, Anders, s. 14, l. 4-6)

Eleverne gav således udtryk for, at der skal være en passende rytme og et passende tempo, for at musikken er egnet i forbindelse med idræt, hvad enten musikken bruges synkront eller asynkront til bevægelserne i aktiviteten, hvilket harmonerer med tidligere forskning på området (Karageorghis et al., 1999; Karageorghis et al., 2006; Priest & Karageorghis, 2008). Modellen opstillet i figur 1 beskæftiger sig udelukkende med motiverende musik, og der kan ud fra fokusgrupperne bakkes op om, at musikkens tempo og rytme er væsentlige komponenter, der afgør, om musikken motiverer eleverne til at deltage aktivt eller ej.

4.11 Øget aktiv deltagelse

Gennem fokusgruppeinterviewene kom det frem, at flere af de ikke-idrætsaktive elever får en forbedret oplevelse ved brug af musik i idrætsundervisningen og vil som følge heraf være mere aktivt deltagende i idrætsundervisningen (FG1, Signe, s. 15, l. 20-22; FG1, Kristian, s. 25., l. 23-30; FG1, Kasper, s. 28, l. 1-4; FG2, Janni, s. 34, l. 19-28; FG2, Sandra, s. 34, l. 26-28).

”[...] musik kan i idrætsundervisningen måske bare være med til, at de [elever] i klassen, som måske ikke synes, at fodbold er så sjovt, der kan man måske bare give dem det [der skal til], og så derfor synes man det fint, at man inddrager det[...].” (FG1, Jens, s. 29, l. 5-8)

”[...] vi bruger det meget sådan til opvarmning og så sådan hvis vi skal spille hockey. Der bruger vi meget musik, fordi der er bare sådan lidt, nu skal du bare lige i gang og vi skal have alle med, og det motiverer resten af klassen, der ikke er så sportslige, at der er musik.” (FG1, Signe, s. 23, l. 26-29)

Musikken kan altså bidrage til positive sanseindtryk hos de ikke-idrætsaktive elever, hvilket, jf. Curth og Østergaards udvidede SDT-model (figur 2), hænger sammen med den del af den indefrakommende motivation, der betegnes 'at opleve' (Curth & Østergaard, 2012). Jeg tolker herudfra, at brug af musik i idrætsundervisningen kan have en positiv indvirkning på disse elevers indefrakommende motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

Nogle af de elever, der gav udtryk for, at de godt kan lide idrætsfaget i gymnasiet, gav ligeledes udtryk for, at ved de aktiviteter, som de ikke er gode til eller ikke har særlig meget erfa-

ring med, vil de foretrække, at der gøres brug af musik (FG1, Peter, s. 12, l. 28-29; FG1, Kasper, s. 25, l. 31-5; FG2, Trine, s. 18, l. 9-10; FG2, Brian, s. 23, l. 1-3).

"Jeg synes også det kan have den der virkning, at det løsner sådan lidt op i forhold til [...] hvis det er en idrætsgren, man ikke har prøvet så meget før [...] at der så bliver sat noget musik på, [...] gør det, [...] det ret sjovt og sådan, det løsner lidt op og gør én mere motiveret eller mere lyst til det [at være aktivt deltagende] i hvert fald." (FG1, Kasper, s. 25, l. 31-5)

"[...] for at jeg skal forsøge at lave en vejrmølle, så skal der være noget musik i hvert fald." (FG2, Trine, s. 18, l. 9-10)

At musik kan bidrage til at gøre det 'sjovt' og gøre, at man 'løsner op' kan igen tolkes som tegn på 'at opleve', hvilket jf. Curth og Østergaards udvidede SDT-model (figur 2) kan påvirke den indefrakommende motivation positivt. Citaterne kan ligeledes tolkes ud fra motivationsteori- en om Self-Efficacy, hvor musik kan ses som værende bidragende til, at eleverne opnår en fø- lelse af handlekompetence og således udvikler en situativ selvtillid, der gør, at de tør lave lig- nende aktiviteter fremover.

En af de elever, der flere gange udtrykte, at musik ikke passer til alt idræt og som i flere situa- tioner selv ville foretrække at dyrke idræt uden brug af musik, gav udtryk for, at han anser musik som værende fordelagtigt i de fleste situationer i idræt på gymnasiet (FG1, Kasper, s. 27, l. 16-21). Størstedelen af eleverne bakkede op om, at *"næsten alt sport [foretrækkes] med musik på, på gymnasiet."* (FG2, Brian, s. 24, l. 5), fordi det netop kan bidrage til, at få flest muli- ge elever til at deltage aktivt i undervisningen (FG1, Rikke, s. 27, l. 22-26; FG1, Amalie, s. 27, l. 27-31), hvilket fremgår af følgende citat:

"[...] dem, som tager det seriøst, vil altid kunne ved et eller andet oppe i hovedet og så være til- freds med, at andre gider at engagere sig for en gangs skyld, fordi at de sport[sgrene], som jeg er interesseret i, som jeg tager seriøst, [er det] lidt irriterende, når der andre der bare sådan står [...] Dem som tager det seriøst skal jo bare kunne være glad for, at man ligesom kan drage de andre ind i det, dem der normalt er useriøse, og så få det ud af det, som de nu kan få ud af det." (FG1, Peter, s. 28, l. 10-16)

Herudfra tolker jeg, at musikken kan medvirke til, at de ikke-idrætsaktive elever engagerer sig mere i idrætsundervisningen og dermed sandsynligvis bidrager til, at disse elever opnår 'stør-

re arbejdsydelse' og et 'forbedret færdighedsniveau', fremfor at de forholder sig passive. Disse effekter harmonerer med de potentielle effekter oplyst i figur 1. Hvis musikken bidrager til, at flere elever deltager aktivt i undervisningen, tolker jeg det som om, at både de ikke-idrætsaktive og de idrætsaktive elever vil få et 'forbedret humør', en 'fællesskabsfølelse' samt en øget sandsynlighed for at komme i en 'flowtilstand', hvilket er nogle af de effekter som tidligere forskning har vist, at musik potentielt kan medføre i en idrætskontekst (Karageorghis et al., 2006; Priest & Karageorghis, 2008). I dette tilfælde vil de ikke-idrætsaktive elever kunne udvikle deres handlekompetencer inden for idrætsfeltet og dermed opbygge en situativ selvtillid, der ifølge motivationsteorien om Self-Efficacy vil påvirke deres motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen fremover. At eleverne øger deres aktive deltagelse i idrætsundervisningen kan ud fra Priest og Karageorghis (2008) have langsigtede effekter og gøre, at eleverne generelt bliver mere aktivt deltagende i idrætsundervisningen.

4.12 Overblik

Igennem de ovenstående afsnit er de kategorier, der er udsprunget af den indsamlede empiri, blevet analyseret og diskuteret. Generelt har kategorierne tydeliggjort, at musik kan bidrage til forskellige oplevelser af idrætsundervisningen, og at disse oplevelser afhænger af nogle omkringliggende faktorer, der har betydning for, hvorvidt musikken kan medvirke til at stimulere elevernes motivation for at være aktivt deltagende i idrætsundervisningen.

Oplevelser	Omkringliggende faktorer
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stemningsregulering (+/-) ▪ Fællesskab (+) ▪ Hæmning af kommunikation (-) ▪ Distraction (+/-) ▪ Associationer (+/-) ▪ Indlevelse i aktiviteten (+) ▪ Intensitetsregulering (+/-) ▪ Vedholdenhed (+) ▪ Øget aktiv deltagelse (+) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktiviteten ▪ Kutymen og vaner ▪ Indstilling til idrætsundervisningen ▪ Musikudvalget ▪ Lydniveau af musikken

Figur 9 illustrerer forskellige oplevelser (søjle 1), som brug af musik i idrætsundervisningen kan indvirke på, samt at oplevelsen afhænger af forskellige omkringliggende faktorer (søjle 2). Plus (+) illustrerer, at der er tale om en positiv indvirkning, minus (-) illustrerer en negativ indvirkning, mens (+/-) illustrerer, at der både kan være tale om en positiv og en negativ indvirkning.

I ovenstående figur 9 opsummeres de forskellige oplevelser, som brug af musik kan medvirke til i idrætsundervisningen på gymnasiet samt omkringliggende faktorer, der har indflydelse på oplevelsen. Som det fremgår af første søjle i figur 9 kan musik bidrage til både positive (+) og negative (-) oplevelser, og musik kan derfor både medvirke til at fremme og mindske elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen, jf. motivationsteoriene SDT, Self-Efficacy og flow. Figur 1 (afsnit 2.2.3), der er opstillet på baggrund af tidligere forskning omkring brug af musik i idrætssammenhænge (Terry & Karageroghis, 2006; Priest & Karageorghis, 2008), fokuserer udelukkende på potentielle ergogeneriske, psykofysiske og psykologiske *fordele* ved brug af musik i idræt. De positive oplevelser, der fremgår af figur 9, understøtter de potentielle effekter, der fremgår i figur 1. Kategorierne, udledt af empirien, tydeliggør dog, at der er tale om både potentielle fordele og ulemper ved brug af musik i en idrætsundervisningskontekst. Figur 1 fokuserer udelukkende på motiverende musik, men det tyder med baggrund i empirien fra nærværende projekt på, at selvom der er tale om musik, der af nogle elever opleves som motiverende, kan samme musik opleves som amotiverende for andre elever. Her kan være tale om, at musikken kan påvirke stemningen negativt, hæmme

muligheden for kommunikation, distrahere opmærksomheden, give negative associationer eller påvirke intensiteten og dermed mindske arbejdsydelsen. Et interessant resultat, der varierer fra modellen i figur 1, er, at musik kan medføre, at elever, der normalt ikke er aktivt deltagende i idrætsundervisningen, motiveres til at deltage mere aktivt i undervisningen. Dette er relevant for undervisning i gymnasiet, hvor idræt netop handler om at motivere eleverne til at være fysisk aktive.

Nærværende projekts resultater viser, at især aktiviteten, kutymer og vaner i forbindelse med aktiviteten er afgørende for oplevelsen, men at den enkelte elevs indstilling til idrætsundervisningen også spiller en stor rolle i forhold til oplevelsen. Specielt ikke-idrætsaktive elever eller elever, der ikke i forvejen er motiverende for at være aktivt deltagende i idrætsundervisningen, tyder på at kunne opnå forskellige positive oplevelser ved brug af musik i forbindelse med idræt, fordi det for dem blandt andet bidrager til en hyggeligere stemning. Musikudvalget ved brug af musik i idræt viser sig også at have indflydelse på oplevelsen, hvor genkendeligheden, rytmen og tempoet i musikken har betydning for oplevelsen af musikken. Dette stemmer overens med resultaterne fra Priest og Karageorghis (2008). Ligeledes kan oplevelsen afhænge af lydniveauet i musikken, der ifølge eleverne skal afspejle, hvad man gerne vil med musikken (FG2, Trine, s. 23, l. 21-24; FG2, Helle, s. 25, l. 11; FG2, Brian, s. 25, l. 13).

Når projektets empiri sættes i forhold til, hvordan musik kan benyttes til at stimulere elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen på gymnasiet, tyder det på, at der kan drages fordel af musik i idrætsundervisningen i flere andre aktiviteter end i forbindelse med 'musik og bevægelse'. Nedenstående citat er et udtryk for, hvordan nogle elever oplever, at musikken på nuværende tidspunkt ikke benyttes nok i idrætsundervisningen:

"Altså, vi bruger faktisk ikke særlig meget musik i vores idræt, øh jeg tror bare det er fordi Søren er dårlig til at sætte noget på, eller han ikke lige har noget med. Nogen gange sætter vi selv noget på, men så det faktisk igen sådan ved de der legeting som badminton og hockey og sådan noget, og så bruger vi selvfølgelig til de ting, hvor vi finder det relevant, som opvarmning, rytmisk gymnastik, dans [...] så synes egentlig man bruger lidt musikken til, at man gør det sjovt [...] men så er det også vores egen initiativ." (FG1, Pia, s. 25, l. 11-20)

Flere elever gav gennem fokusgruppeinterviewene udtryk for, at musik kan have en motiverende effekt i forskellige 'boldspil', især de spil, der spilles på mindre baner (FG2, Brian, s. 10,

l. 6-14), og hvor der er fokus på høj intensitet (FG2, Trine, s. 9, l. 26-29) såsom floorball og basketball (FG1, Jens, s. 15, l. 12-14; FG2, Brian, s. 19, l. 6-10). Ligeledes kan musikken motivere nogle elever til at være mere aktivt deltagende i 'klassiske og nye idrætter', såsom redskabsgymnastik (FG2, Trine, s. 18, l. 9-10), badminton (FG2, Sandra, s. 24, l. 2-3) og tennis (FG2, Trine, s. 15, l. 14; FG2, Brian, s. 15, l. 16), fordi musikken kan bidrage til at gøre idrætsundervisningen mere fornøjelig, hvilket stemmer overens med tidligere forskning omkring asynkron musiks psykologiske effekter (Karageorghis & Terry, 2009). Ifølge Priest og Karageorghis (2008) kan musiks potentielle effekter i en idrætssammenhæng være selvforstærkende over tid, og herudfra kan det tolkes, at elevernes motivation for at være aktivt deltagende i idræt kan få en langsigtet effekt. Dette passer godt ind i den eksisterende læreplans opfattelse af, at eleven skal motiveres til *fortsat* idrætslig aktivitet. Herudfra kan det tolkes, at jo mere eleven deltager i idrætsundervisningen, jo mere kvalitet får de kompetencer, som eleven tilegner sig.

5 Konklusion

Konklusionen vil besvare problemformuleringen: *"Hvordan påvirker brug af musik i undervisningen i idræt C på STX gymnasieelevers oplevelse af idrætsundervisningen, og hvordan kan musik stimulere elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen?"* Ud fra nærværende projekts resultater kan det konkluderes, at brug af musik i idrætsundervisningen kan bidrage til følgende oplevelser for den undersøgte elevgruppe:

- Stemningsregulering
- Fællesskab
- Hæmning af kommunikation
- Distraktion
- Associationer
- Indlevelse i aktiviteten
- Intensitetsregulering
- Vedholdenhed
- Øget aktiv deltagelse

Nogle af disse oplevelser, herunder fællesskab, indlevelse i aktiviteten, vedholdenhed og øget aktiv deltagelse, kan ses som entydigt positive oplevelser, hvor det blandt andet har stor betydning, at musikken kan få de ikke-idrætsaktive elever til at indgå mere aktivt i idrætsundervisningen, fordi de oplever en hyggeligere og mindre seriøs stemning ved brug af musik. At de ikke-idrætsaktive elever kommer mere på banen kan samtidig forbedre de idrætsaktive elevers oplevelse af undervisningen og medvirke til en større fællesskabsfølelse blandt eleverne. Det er dog afgørende, at musikken passer til den pågældende aktivitet, ligesom musikudvalget og lydniveauet skal være velvalgt, således at musikken ikke risikerer at medvirke til negative oplevelser hos eleverne, såsom hæmning af kommunikation, dårlig/useriøs stemning i idrætsundervisningen, distraktion, negative associationer eller negativ indvirkning på intensiteten. Et passende musikvalg kan give de potentielle negative oplevelser 'modsat fortegn' og blandt andet bidrage til en god stemning, positive associationer og øget intensitet, fordi musikken fjerner fokus fra, at aktiviteten i sig selv er hård, kedelig eller svær. Ud fra nærværende projekts resultater kan det konkluderes, at brug af musik i idrætsundervisningen generelt er et godt valg, fordi et passende brug heraf vil påvirke de fleste elevers oplevelse af idrætsundervisningen positivt.

Samlet set kan de nævnte potentielle positive oplevelser påvirke elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen og kan dermed ses som 'tegn på motivation'. Musikken kan således bidrage til, at eleverne opnår en følelse af tilhørsforhold og kompetence samt generelt bidrage til positive sanseoplevelser for eleverne. Ligeledes kan musikken gøre eleverne i stand til at handle ved at give dem en oplevelse af handlekompetence og derved større tro på egne evner. Ydermere kan musikken hjælpe eleverne til at leve sig ind i aktiviteten og abstrahere fra omgivelserne. Disse indvirkninger kan jf. henholdsvis SDT, motivationsteorien om Self-Efficacy og flow-begrebet medføre, at eleverne oplever en øget motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen.

For at musikken kan stimulere elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen, viser resultaterne fra den undersøgte elevgruppe, at det er afgørende, hvornår musikken bruges, og hvilken musik der benyttes. Det er væsentligt, at der benyttes musik med passende tempo og rytme, ligesom der for eleverne skal være en genkendelighed i musikken. Nærværende projekts resultater indikerer, at musik kan få en motiverende effekt både ved at blive benyttet som baggrundsmusik, eller ved at bevægelserne i en pågældende aktivitet følger musikkens tempo eller rytme. Resultaterne fra den undersøgte elevgruppe indikerer desuden, at det er en ekstra motivationsfaktor for eleverne, hvis de selv har indflydelse på, hvilken musik der benyttes i idrætsundervisningen.

6 Perspektivering

I dette kapitel vil jeg give mit bud på, hvordan resultaterne fra nærværende projekt kan implementeres i idrætsundervisningen på gymnasiet. Endvidere vil jeg gennemgå mulige områder, der med yderligere ressourcer, vil være interessant at arbejde videre med.

6.1 Praktisk omsætning af projektets resultater

Nærværende projekt kan bruges som inspirationskilde til at udarbejde en vejledning til fordelagtig brug af musik i idrætsundervisningen på gymnasiet, idet resultaterne indikerer, at musik kan have en motivationsfremmende effekt i flere andre sammenhænge end i forbindelse med hovedområdet 'musik og bevægelse,' som er det eneste område, hvor musik på nuværende tidspunkt er et krav, jf. vejledningen til læreplanen for idræt C på STX (Undervisningsministeriet, 2014a).

Idræt C er obligatorisk for alle gymnasieelever på STX, og undervisningen har, som nævnt i afsnit 2.2.3, til formål at motivere eleverne til fortsat fysisk aktivitet, ligesom eleverne skal opleve en glæde ved at være fysisk aktive (Undervisningsministeriet, 2013). Gymnasiet rummer en bred elevskare, hvor elevernes idrætsmæssige interesser og niveau varierer meget, hvorfor det kan være vanskeligt at motivere alle elever i samme grad. Dette projekts resultater indikerer dog, at musik kan bruges som en hjælp til at motivere en differentieret elevskare til at deltage aktivt i idrætsundervisningen. Resultaterne viser, at især de ikke-idrætsaktive elever oplever, at stemningen i idrætsundervisningen bliver hyggeligere ved brug af musik, mens de idrætsaktive elever motiveres af, at flere elever indgår aktivt i idrætsundervisningen. Musikken skal dog passe til den intensitet, der ønskes at arbejde med, både i tempo, rytme men også i lydniveau, for at musikken ikke forstyrrer elevernes koncentration eller hæmmer, at kommunikation kan finde sted. I forlængelse heraf vil der være nogle aktiviteter, der kræver så stor en grad af koncentration eller kommunikation, at musikken ikke vil passe ind, og brug af musik kan i sådanne sammenhænge få en amotiverende effekt, især for de idrætsaktive elever. Det handler derfor om at finde en balancegang, hvor musikken bruges til at motivere eleverne til at deltage aktivt i idrætsundervisningen, men hvor musikken ikke kommer til at fylde så meget, at den forstyrrer nogle elever. Jeg har forsøgt at omsætte dette til fem gode råd til brug af musik i idræt C på STX, der fremgår af figur 10.

5 gode råd til brug af musik i idræt C på STX

1) Musik kan med fordel anvendes i al slags opvarmning. Det bidrager til, at alle elever kommer godt i gang med undervisningen og bidrager til god stemning og fællesskab.
2) Musik kan med fordel anvendes i forbindelse med rytmiske aktiviteter ³ , boldspil samt klassiske og nye idrætsgrene, hvor lav musik kan bidrage til en god stemning, og høj musik kan være med til at presse eleverne op i intensitet.
3) Musik kan med fordel anvendes ved aktiviteter, der kræver en vis udholdenhed, da den kan påvirke eleverne til at abstrahere fra omgivelserne og derved påvirke dem til at arbejde mere intenst og/eller i længere tid.
4) For at få positiv effekt af musikken, bør musikkens tempo og rytme passe til aktiviteten.
5) Lad eleverne selv vælge eller få indflydelse på, hvilken musik, der afspilles og brug generelt musik, der er genkendeligt for eleverne for at få størst mulig effekt af musikken.

Figur 10 illustrerer mine gode råd til brug af musik i idræt C på STX. Anbefalingerne er opstillet på baggrund af projektets resultater.

6.2 Et videre arbejde med projektet

I en naturlig forlængelse af projektet ville det være at foretrække at undersøge projektets problemstilling i forhold til en anden case for at få et billede af, om elever fra andre årgange eller fra et andet gymnasium oplever brug af musik tilsvarende nærværende projekts aktører.

Endvidere kunne det være interessant at forsøge at implementere de ovenstående råd (figur 10) i idrætsundervisningen, og undersøge om dette ville påvirke elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen. Det kunne konkret udfoldes i form af aktionsforskning, hvor de ovenstående råd blev afprøvet i praksis i en klasses idrætsundervisning i nogle måneder. Her kunne det være interessant at kende til elevernes motivation for at deltage i idræt før forløbet for at have en ide om, hvem der i forvejen er motiveret for at deltage i idrætsfaget, og hvem der ikke er, og efterfølgende følge op på, om brugen af musik har ændret elevernes motivation for at deltage aktivt i idrætsundervisningen. Samtidig kunne det være relevant at kende til elevernes erfaring med idræt, og undersøge om nuværende og tidligere idrætserfaring har indflydelse på, hvordan musikken påvirker elevernes oplevelse af idrætsundervisningen.

Set i lyset af projektets resultater bør musik bruges i større udstrækning i idræt C på STX, end hvad vejledningen lægger op til (Undervisningsministeriet, 2014a), særligt fordi det tyder på at kunne påvirke elevernes oplevelse af idrætsundervisningen positivt og især kan have positiv indvirkning på de elever, der i forvejen ikke er særligt motiverede for at deltage i idrætsundervisningen.

³ Aktiviteter inden for hovedområdet 'musik og bevægelse' (se afsnit 2.1.5)

Referenceliste

- Allison, K. R., Dwyer, J. J., & Makin, S., 1999. Self-efficacy and participation in vigorous physical activity by high school students. *Health education & behavior*, 26(1), 12-24.
- Atkinson, G., Wilson, D., & Eubank, M., 2004. Effects of music on work-rate distribution during a cycling time trial. *International Journal of Sports Medicine*, 25(8), 611-615.
- Bak, L., Madsen, A. S., Henriksen, B., & Troldborg, S., 2012. *Danskernes Kulturvaner 2012*. Viborg: Specialtrykkeriet Viborg.
- Bandura, A., 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bergh, A., & DeNora, T., 2009. From wind-up to iPod: techno-cultures of listening. I: Cook, N., Clarke, E., Leech-Wilkinson, D., & Rink, J. (red.). *The Cambridge Companion to Recorded Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 102-115.
- Bille, T., Fridberg, T., Storgaard, S., & Wulff, E., 2005. *Danskernes kultur- og fritidsaktiviteter 2004 – med udviklingslinjer tilbage til 1964*. København: AFK forlaget.
- Bishop, D. T., Karageorghis, C. I., & Loizou, G., 2007. A Grounded Theory of Young Tennis Players' Use of Music to Manipulate Emotional State. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 584–607.
- Brophy, J., 2010. *Motivating Students to Learn*. Oxon: Routledge.
- Brown, P., 1979. An enquiry into the origins and nature of tempo behaviour. *Psychology of Music*, 7(1), 19-35.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. K., 2012. Toward a Tripartite Model of Intrinsic Motivation. *Journal Of Personality*, 80(5), 1147-1178.
- Chase, M. A., 2001. Children's self-efficacy, motivational intentions, and attributions in physical education and sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(1), 47-54.
- Copeland, B. L., & Franks, B. D., 1991. Effects of types and intensities of background music on treadmill endurance. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 31(1), 100-103.
- Crust, L., & Clough, P. J., 2007. The influence of rhythm and personality in the endurance response of motivational asynchronous music. *Journal of Sport Science*, 24(2), 187-195.
- Csikszentmihályi, M., 1997. *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihályi M., 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

- Curth, M., & Østergaard, L. D., 2012. Makker-feedback som et redskab til at øge elevernes motivation i idrætsundervisningen. *idrottsforum.org*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., 2002. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R., 2007. Active Human Nature: Self-determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise and Health. I: Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Campaign: Human Kinetics, 1-20.
- Edworthy, J., & Waring, H., 2006. The effects of music tempo and loudness level on treadmill exercise. *Ergonomics*, 49(15), 1597-1610.
- Elliott, D., Carr, S., & Savage, D., 2004. Effects of Motivational Music on Work Output and Affective Responses During Sub-Maximal Cycling of a Standardized Perceived Intensity, *Journal of Sport Behavior*, 27(1), 134-47.
- Flyvbjerg, B., 2010. Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S., & Tanggard, L. *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag, 463-488.
- Gilson, T. A., & Feltz, D. L., 2012. I: Roberts, G. C., & Treasure, D. C. *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Campaign: Human Kinetics, 271-297.
- Gluch, P., 1993. The Use of Music in Preparing for Sport Performance. *Contemporary Thought*, 2, 33-53.
- Halkier, B., 2008. *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Halkier, B., 2010. Fokusgrupper. I: Brinkmann, S., & Tanggard, L. *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag, 121-136.
- Hayakawa, Y., Miki, H., & Takana, K., 2000. Effects of music on mood during bench stepping exercise. *Perceptual and Motor Skills*, 90(1), 307-311.
- Hofstetter, C. R., Sallis, J. F., & Hovell, M. F., 1990. Some health dimensions of self-efficacy: Analysis of theoretical specificity. *Social Science & Medicine*, 31(9), 1051-1056.
- Holm, A. B., 2011. *Videnskab i virkeligheden - En grundbog i videnskabsteori*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hutchinson, J. C., Sherman, T., Davis, L., Cawthon, D., Reeder, N. B., & Tenenbaum, G., 2011. The influence of asynchronous motivational music on a supramaximal exercise bout. *International Journal of Sport Psychology*, 42(2), 135-148.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W., 1996. Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Jackson, S. A., & Csíkszentmihályi, M., 1999. *Flow in Sports. The keys to optimal experiences and performances*. Campaign: Human Kinetics.

- Jackson S. A., & Eklund R. C., 2002. Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 133–150.
- Jakobsen, K. V., & Prinds E., 2013. *Forslag til at øge gymnasieelevers motivation*. [Online] Tilgængelig: <http://www.gymnasieliv.dk/wp-content/uploads/2013/01/Forslag-til-at-øge-gymnasieelevers-motivation.pdf> [Adgang opnået 7/12 2014]
- Jantzen, C., & Vetner, M., 2007. Oplevelse: et videnskabeligt glossar – del 2. I: Jantzen, C., & Rasmussen T. A. (red.). *Oplevelsesøkonomi: vinkler på forbrug*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, ExCITe nr. 2, 241-258.
- Jantzen, C., Mikael, V., & Bouchet, J., 2011. *Oplevelsesdesign: tilrettelæggelse af unikke oplevelseskoncepter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jones, I., Brown, L., & Holloway, I., 2013. Qualitative Research in Sport and Physical Activity. London: Sage Publications, 85-97 (Grounded Theory) og 113-128 (Interpretative Phenomenological Analysis).
- Jørgensen, P., 2006. *Pigerne, drenge og gymnasieidrætten i det 20. århundrede*. Idræts-historisk årbog. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 33-44.
- Jørgensen, P., 2014. *Fra borgerdyd til kompetenceudvikling. Idrætten i latin- og gymna-sieskolen gennem 200 år*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Karageorghis, C. I., Drew, K. M., & Terry, P. C., 1996. Effects of pretest stimulative and sedative music on grip strength. *Perceptual and Motor Skills*, 83(3), 1347-1352.
- Karageorghis, C. I., & Terry, P. C., 1997. The psychophysical effects of music in sport and exercise: A review. *Journal of Sport Behaviour*, 20(1), 54–68.
- Karageorghis, C. I., Terry, P. C., & Lane, A., 1999. Development and initial validation of an instrument to assess the motivational qualities of music in exercise and sport: The Brunel Music Rating Inventory. *The Sport Journal*, 17(9), 713-724.
- Karageorghis, C. I., & Lee, J., 2001. Effects of Motivational Music and Imagery on Iso-metric Muscular Endurance. I: Papaioannou, A., Goudas M., & Theodorakis Y. *Proceed-ings of the 2001 World Congress on Sport Psychology, Skiathos, Greece*, vol 4. 37-39.
- Karageorghis, C. I., & Terry, P. C., 2001. The magic of music in movement. *Sport and Medicine Today*, 5, 38-41.
- Karageorghis, C. I., Priest, D. L., Terry, P. C., Chatzisarantis, N. L., & Lane, A. M., 2006. Redesign and initial validation of an instrument to assess the motivational qualities of music in exercise: The Brunel Music Rating Inventory-2. *Journal of Sports Sciences*, 24(8), 899-909.
- Karageorghis, C. I., Jones, L., & Stuart D. P., 2008. Psychological effects of music tempi during exercise. *International journal of sports medicine*, 29(7), 613-619.

- Karageorghis, C. I., & Terry, P. C., 2009. The psychological, psychophysical and ergogenic effects of music in sport: a review and synthesis. I: Bateman, A., & Bale, J. (red.). *Sporting Sounds: The relationships between sport and music*. Oxon: Routledge, 13-36.
- Karageorghis, C. I., Priest, D. L., Williams, L. S., Hirani, R. M., Lannon, K. M. & Bates, B. J., 2010. Ergogenic and psychological effects of synchronous music during circuit-type exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 551-559.
- Karageorghis, C. I., Jones, L., Terry, P. C., Akers, R. I., Clarke, A., Perry, J. M., Reddick, B. T., Bishop, D. T., & Lim, H. B. T., 2011. Revisiting the Relationship Between Exercise Heart Rate and Music Tempo Preference. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2) 274-284.
- Karageorghis, C. I., & Terry, P. C., 2011. *Inside Sport Psychology*. Campaign: Human Kinetics.
- Karageorghis, C. I., & Priest, D. L., 2012a. Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part I). *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(1), 44-66.
- Karageorghis, C. I., & Priest, D. L., 2012b. Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part 2). *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(1), 67-84.
- Koester, T., & Frandsen, K., 1997. *Introduktion til psykologi – teori, anvendelse, praksis*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Korsgaard, O., 1982. *Kampen om kroppen – dansk idrætshistorie gennem 200 år*. København: Gyldendal.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K., 1999. *Deltagende Observation*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale S., & Brinkmann, S., 2009. *InterView*. København: Hans Reitzels Forlag.
- LeBlanc, A., 1982. An interactive theory of music preference. *Journal of Music Therapy*, 19(1), 28-45.
- Loizou, G., & Karageorghis, C. I., 2009. Video, priming and music: Effects on emotions and motivation. I: Bateman, A., & Bale, J. (red.). *Sporting Sounds: The relationships between sport and music*. Oxon: Routledge, 37-58.
- Morgan, D. L., 1997. *Focus groups as qualitative research*. California: Sage Publications.
- Nethery, V. M., 2002. Competition between internal and external sources of information during exercise: influence on RPE and the impact of the exercise load. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 42(2), 172-178.
- Paahus, M., 2003. Hermeneutik. I: Collin, F., & Kjøppe, S. *Humanistisk Videnskabsteori*. Viborg: DR Multimedie, 139-171.

- Paderup Gymnasium, 2014. *Paderup Gymnasium 2014-2015*. [Online] Tilgængelig: <http://www.paderup-gym.dk/filearchive/f45cb12cf9c65f71dc3610552239cd05.pdf> [Adgang opnået 7/12 2014]
- Pajares, F., 1996. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pates, J., Karageorghis C. I., Fryer R., & Maynard I., 2003 Effects of asynchronous music on flow states and shooting performance among netball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 415-427.
- Potteiger, J. A., Schroeder, J. M., & Goff, K. L., 2000. Influence of music on ratings of perceived exertion during 20 minutes of moderate intensity exercise. *Perceptual and Motor Skills*, 91(3), 848-854.
- Priest, D. L., Karageorghis, C. I., & Sharp, N. C., 2004. The characteristics and effects of motivational music in exercise settings: the possible influence of gender, age, frequency of attendance, and time of attendance. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 44(1), 77-86.
- Priest, D. L., & Karageorghis, C. I., 2008. A qualitative investigation into the characteristics and effects of music accompanying exercise. *European Physical Education Review*, 14(3), 347-366.
- Reeve, J., Deci E. L., & Ryan, R. M., 2004. Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation. I: McInerney D. M., & Shawn V. E. (red.). *Big Theories Revisited: Research on sociocultural influences on motivation and learning (Vol. 4)*. Greenwich, CT: Information Age, 31-60.
- Rendi, M., Szabo, A., & Szabo, T., 2008. Applied Research Performance Enhancement With Music in Rowing Sprint. *The Sport Psychologist*, 22(2), 175-182.
- Rose, D. J., & Christina R. W., 2006. *Multilevel approach to the Study of Motor Control and Learning*. San Francisco: Pearson Education.
- Rønholt, H., & Peitersen, B., 2008. *Idrætsundervisning. En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.
- Sallis, J. F., Pinski, R. B., Grossman, R. M., Patterson, T. L., & Nader, P. R., 1988. The development of self-efficacy scales for healthrelated diet and exercise behaviors. *Health education research*, 3(3), 283-292.
- Schneck, D. J., & Berger, D. S., 2006. *The Music Effect: Music Physiology and Clinical Applications*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Schunk, D. H., & Pajares, F., 2004. Self-Efficacy in Education Revisited – Empirical and Applied Evidence. I: McInerney D. M., & Shawn V. E. (red.). *Big Theories Revisited: Research on sociocultural influences on motivation and learning (Vol. 4)*. Greenwich, CT: Information Age, 115-138.

- Simpson, S. D., & Karageorghis, C. I., 2006. The effects of synchronous music on 400-m sprint performance. *Journal of Sport Sciences*, 24(10), 1095-1102.
- Standage, M., & Ryan, R. M., 2012. Self- Determination Theory and Exercise Motivation: Facilitating Self-Regulatory Processes to Support and Maintain Health and Well-Being. I: Roberts, G. C., & Treasure, D. C. *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Campaign: Human Kinetics, 233-270.
- Stelter, R., 2000. Motivation i idrætten. *Sport & Psyke*, nr. 23-24, 4-8.
- Szmedra, L., & Bacharach, D. W., 1998. Effect of Music on Perceived Exertion, Plasma Lactate, Norepinephrine and Cardiovascular Hemodynamics during Treadmill Running. *International Journal of Sports Medicine*, 19(1), 32-37.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S., 2010. Kvalitet i kvalitative studier. I: Brinkmann, S., & Tanggaard L. *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, 489-500.
- Terry, P. C., & Karageorghis, C. I., 2006. Psychophysical Effects of Music in Sport and Exercise: An Update on Theory, Research and Application. *Proceedings of the 2006 Joint Conference of the Australian Psychological Society and New Zealand Psychological Society*, Australian Psychological Society, 415-419.
- Terry, P. C., Karageorghis, C. I., Saha, A. M., & D'Auria, S., 2012. Effects of synchronous music on treadmill running among elite triathletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(1), 52-57.
- Thing, L. F., & Ottesen L. S., 2013. *Metoder i idrætsforskning*. København: Munksgaard.
- Thøgersen, U., 2010. *Krop og fænomenologi. En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. København: Academica.
- Trost, J., & Jeremiassen, L., 2010. *Interview i praksis*. København: Hans Reitzel.
- Undervisningsministeriet, 2004. *Læreplan for idræt C. Bilag 28*. [Online] Tilgængelig: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24699#B28> [Adgang opnået 7/12 2014]
- Undervisningsministeriet, 2013. *Læreplan for idræt C – stx, juni 2013. Bilag 28* [Online] Tilgængelig: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507&exp=1#Bil28> [Adgang opnået 7/12 2014]
- Undervisningsministeriet, 2014a. *Vejledning/råd og hints. STX-bekendtgørelsen 2014*. [Online] Tilgængelig: <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF14/Vejledninger/stx/140630%20Stx%20Idraet%20C.pdf> [Adgang opnået 7/12 2014]

- Undervisningsministeriet, 2014b. *Tidligere læreplaner*. [Online] Tilgængelig: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Tidligere-laereplaner> [Adgang opnået 7/12 2014]
- Vallerand, R. J., 2007. A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for Sport and Physical Activity. I: Hagger, M. S., & Chatzisarantis N. L. D. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Yamashita, S., Iwai, K., Akimoto, T., Sugawara, J., & Kono, I., 2006. Effects of music during exercise on RPE, heart rate and the autonomic nervous system. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 46(3), 425.
- Weinberg, R. S., & Gould, D., 2011. *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign: Human Kinetics.