



AALBORG UNIVERSITET



IDRÆT I GYMNASIESKOLEN: ANERKENDELSE AF DRENGE OG PIGER

KANDIDATSPECIALE I IDRÆT
SCHOOL OF MEDICIN AND HEALTH, AALBORG UNIVERSITY

Udarbejdet af:
Martin Skorstengaard Dam
Jonas Larsen

Projektgruppe: 10608

Vejleder:
Kenneth Kruse Larsen

Anslag med mellemrum: 179.793

Martin Skorstengaard Dam
Jonas Larsen
School of Medicin and Health, Aalborg University
2018



AALBORG UNIVERSITET

Resumé

Physical education (PE) is mandatory on the academic level C in the Danish Gymnasium (STX). One of the main purposes of PE is to motivate for physical activity in leisure time, which has a lot of benefits for health and the society. However, the girls in the age 16-19 years, are less physically active in their leisure time than rest of the Danish population. So, one could ask the question, why the girls are not active in their leisure time, when the purpose of PE is taken into consideration. There are some differences in boys and girls in relation to PE in STX. First, the girls are 0.6 in average behind the boys in the grades of PE in STX. Second, the boys and girls are having different perceptions and participation in the education of STX according to the literature.

We hypothesize that there is a difference in recognition of boys and girls in favor of the boys, why the girls experience a loss of self-esteem in PE. We argue that the girls do not develop a personal identity that is based on physical activity as pleasant, which is the reason they are not physically active in their leisure time. Furthermore, the differences in recognition of boys and girls and their self-esteem in PE in STX is an unexplored subject in the literature. Therefore, this study aims to investigate the differences in recognition and self-esteem of boys and girl in PE in STX.

The study takes its scientific point of view in the critical realism, with an objective ontology and a subjective epistemology. Axel Honneth's theory of recognition is the main theory of this study, especially recognition in the sphere of solidarity where self-esteem is developed. Furthermore, the work of Sonja Lyubomirsky et al. is used to clarify how self-esteem is expressed.

The study is a qualitative case study. The selection of the case is based on the paradigmatic case, where the case is considered as a prototype of a PE-class. The case is a 2. G. of the Aalborghus Gymnasium with 26 students and a gender distribution of 69.2 % girls and 30.8 % boys, which is close to the average gender distributions of an STX-class. The methods for empirical data-withdrawal is observations and interviews. The observation extends to 4 times of observations during PE of the class, with focus on the recognition and self-esteem of the students. Furthermore, the observation seeks confirmations of the statement of the interviews. 8 interviews were conducted with 4 boys and 4 girls. The participants of the interviews were divided into 4 groups, based on their gender, mastery, optimism, and participation.



The findings of the study suggest that there is a dominant group of boys whose amount of receiving recognition and thereby enhancing self-esteem is higher than the rest of the class. The girls with the highest sense of mastery and self-esteem is still experiencing devaluation, because they belong to the group of girls, which is looked upon as an inferior to the boys. Therefore, some of the boys, who do not classify as the best in relation to mastery, optimism and participation is receiving the same amount of, if not more, recognition than the girls with the best mastery, optimism, and participation. The girls who have a low sense of mastery, optimism and participation is as expected not receiving the same amount of recognition. Hence, they lose self-esteem regarding PE. However, the study also suggests that a boy, who barely participates in PE is being excluded from the community in PE. Hence, he receives low amounts of recognition and has low self-esteem.

Furthermore, the study suggests, that amount of experience with sports and physical activity in the past has impact regarding to the recognition in the PE. The students with experiences from other sports have the advantage of transfer learning, and tends to have the right cultural capital and habitus for being included in PE. Hence, the student with previous experience in sport and physical activity have better opportunities for receiving recognition. Therefore, there is a reproductive circle of recognition in PE, where the students with no previous experience in sport tend to be excluded, which is mainly girls.

The last found of the study is the meaning of the given recognition. The teacher of the PE-class encourages the student to recognize one another, but this have consequences for the meaning of the recognition of the recipient. Hence, the encouraged recognition tends to be false and meaningless. Therefore, additional research is needed to access the differences in recognition and self-esteem.

Forord

Indeværende speciale er udarbejdet af Martin Skorstengaard Dam og Jonas Larsen, gruppe: 10608, ved Institut for Idræt, School of Medicin And Health på Aalborg Universitet, og er udarbejdet i forbindelse med gruppens afsluttende speciale. De to medlemmer af specialegruppen er to-fags-studerende med Idræt som centralt fag. Martin Skorstengaard Dam har sidefag i Samfundsfag, og Jonas Larsen har sidefag i Historie. Specialet er udarbejdet i perioden fra d. 4. september 2017 til og med d. 5. januar 2018.

Specialegruppen har valgt at arbejde med anerkendelse og selvværd i idrætsundervisningen på STX, herunder undersøge forskellen og ligheden mellem drenge og piger i forhold til disse elementer. Specialet er et casestudie fra en 2.g klasse på Aalborghus Gymnasium. Specialet henvender sig til alle, der er interesseret og underviser i idrætsfaget, herunder særligt relevant for lærere samt gymnasier, der udbyder idræt.

Specialegruppen vil, i forbindelse med specialet, sige stor tak Aalborghus gymnasium for at medvirke i specialet. Specielt vil specialegruppen gerne takke læreren, og de elever som deltog i individuelle interviews, samt resten af den pårørende klasse. Slutteligt er stort tak til specialegruppens vejleder Kenneth Kruse Larsen for en god og lærerig vejledning. Du har været behjælpelig på diverse tidspunkter trods dit eget travle skema.

Martin Skorstengaard Dam & Jonas Larsen

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	4
1.1 Problemformulering	6
1.2 Hypotese	6
2. Videnskabsteori	7
2.1 Kritisk realisme	7
3. Teori	9
3.1 Axel Honneth: Anerkendelse	9
3.2 Selvværd	12
4. Metode	14
4.1 Case design	14
4.1.1 Beskrivelse af Case	14
4.1.2 Generaliserbarhed	15
4.2 Observation	16
4.3 Interview	19
4.3.1 Interviewpersoner	20
4.3.2 Udførelse af interview	23
4.3.3 Transskription af interview	23
4.4 Metodetriangulering	24
5. Analyse	26
5.1 Interviews	27
5.1.1 Klynge: Dreng 1	27
5.1.1.1 Følelse af beherskelse	27
5.1.1.2 Optimisme og stræben efter mål	28
5.1.1.3 Oplevelse af feedback	29
5.1.1.4 Modtagelse af ekspressive gestusser og handlinger	30
5.1.1.5 Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet	31
5.1.2 Klynge: Dreng 2	32
5.1.2.1 Følelse af beherskelse	32
5.1.2.2 Optimisme og stræben efter mål	33
5.1.2.3 Oplevelse af feedback	34
5.1.2.4 Modtagelse af ekspressive gestusser og handlinger	35

5.1.2.5 Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet.....	36
5.1.3 Klynge: Piger 1	37
5.1.3.1 Følelse af beherskelse	37
5.1.3.2 Optimisme og stræben efter mål	38
5.1.3.3 Oplevelse af feedback	40
5.1.3.4 Modtagelse af ekspressive gestusser og handlinger.....	40
5.1.3.4 Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet.....	41
5.1.4 Klynge: Piger 2	42
5.1.4.1 Følelse af beherskelse	43
5.1.4.2 Optimisme og stræben efter mål	43
5.1.4.3 Oplevelse af feedback	44
5.1.4.4 Modtagelse af ekspressive gestusser og handlinger.....	44
5.1.4.5 Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet.....	46
5.2 Observationer	47
5.2.1 Følelse af beherskelse	47
5.2.2 Optimisme og stræben efter mål.....	48
5.2.3 Oplevelse af feedback.....	51
5.2.4 Modtagelse af ekspressive gestusser og handlinger	51
5.2.5 Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet	53
6. Diskussion.....	56
6.1 Sammenligning af Drengene 1 og Piger 1	56
6.1.1 Følelse af beherskelse	56
6.1.2 Optimisme og stræben efter mål.....	57
6.1.3 Oplevelse af feedback.....	59
6.1.4 Modtagelse af ekspressive gestusser	59
6.1.5 Værdsættelse af evner og kompetencer	60
6.1.6 Delkonklusion.....	61
6.2 Sammenligning af Drengene 2 og Piger 2	62
6.2.1 Følelse af beherskelse	63
6.2.2 Optimisme og stræben efter mål.....	63
6.2.3 Oplevelse af feedback.....	65
6.2.4 Modtagelse af ekspressive gestusser	66
6.2.5 Værdsættelse af evner og kompetencer	68



6.2.6 Delkonklusion.....	69
6.3 Sammenfattende sammenligning af drenge og piger	70
6.4 Tidligere erfaring.....	72
7. Konklusion.....	74
8. Perspektivering.....	77
Referencer	79

1. Indledning

Idræt C er et obligatorisk fag på den almene studentereksamen (STX) i Danmark (Undervisningsministeriet 2017a). I selve bekendtgørelsen beskrives et af formålene med idrætsfaget således: *“eleverne skal gennem alsidig idrætsundervisning opleve glæden ved at bevæge sig, således at de motiveres til fortsat fysisk aktivitet.”* (Undervisningsministeriet 2013). Idrætsfaget skal dermed, for alle elever, skabe en positiv tilgang til fysisk aktivitet, selv uden for en skolemæssig kontekst. Der kan dog stilles spørgsmål ved, hvorfor idrætsundervisningen på STX skal fremme fysisk aktivitet, selv i elevernes fritid? Forskningen har påvist, at fysisk aktivitet både er primært og sekundært forebyggende for en række kroniske sygdomme, vægtforøgelse samt risikoen for tidlig død (Hruby, Manson et al. 2016, Warburton, Nicol et al. 2006). Yderligere forbedrer fysisk aktivitet mentalt velvære grundet en formindsket risiko for stress, depression og angst (Dunn, Trivedi et al. 2001, Warburton et al. 2006). Ligeledes viser forskning, at fysisk aktivitet kan have en positiv effekt på individets selvværd særligt i en skolemæssig sammenhæng (Mingli Liu, Lang Wu et al. 2015). Med andre ord er der en lang række fysiske samt psykiske fordele ved, at eleverne dyrker fysisk aktivitet i gymnasiet samt i fritiden.

Det forholder sig dog således, at den aldersgruppe, hvor færrest dyrker regelmæssigt sport/motion, er de 16-19årige (Ibsen, Pilgaard et al. 2015, pp. 8), hvilket primært er den aldersgruppe, som har sin gang på et gymnasium. Især de 16-19årige piger er underrepræsenteret i forhold til at dyrke sport/motion regelmæssigt. Blot 58% af piger i alderen 16-19 år dyrker sport/motion regelmæssigt, hvor 76% af drengene gør det (Ibid.). Med henblik på bekendtgørelsens formulering af formålet med idræt på STX, så tyder det ikke på, at idrætsundervisningen formår at skabe den tidligere nævnte motivation for at dyrke fortsat fysisk aktivitet i fritiden, da særligt piger i aldersgruppen 16-19 år ikke i lige så høj grad som resten af befolkningen dyrker sport/motion regelmæssigt. Hvis drenge og piger sammenlignes på deres gennemsnitlige karakter i idræt C fra 2016, så er forskellen 0,6 i drengenes favør (Undervisningsministeriet 2017b). Modsat er pigernes gennemsnitlige årskarakter på STX for alle fag i 2016 sammenlagt 0,6 højere end drengenes (Ibid.). Med andre ord bliver pigernes præstation i idrætsundervisningen muligvis ikke belønnet i lige så høj grad som drengenes præstation i forhold til de givne karakterer.

Denne tendens kunne muligvis skyldes den forskel, der forekommer hos drenge og piger i forhold til opfattelse og deltagelse på gymnasiet. Pigerne fremtræder mere tilbageholdende og usikre i undervisningssituationer end drengene, og udtrykker samtidig et større behov for feedback og anerkendelse

fra læreren (Hutters, Lykke Nielsen et al. 2013). Yderligere ses en forskel på drenge og pigers holdning til idrætsfaget i gymnasiet (Frydendahl-Nielsen, Brandt-Hansen et al. 2011). Drengene udtrykker, at de har mest lyst til at dyrke idræt med drengene. Med andre ord ønsker drengene en decideret kønsopdeling i idrætsundervisningen. Det samme princip gør sig gældende for pigernes vedkommende, der ligeledes giver udtryk for helst at ville have idrætsundervisning med sit eget køn. Dog er ønsket om en kønsopdeling af idrætsfaget ikke så udtalt hos pigerne kontra drengene (Ibid.). Ligeledes ses en forskel på kønnes præferencer i idrætsfaget. Generelt udtrykker drengene, at der i idrætsundervisningen er for meget opvarmning, rytmik og dans, øvelser samt lærerstyring, og at der samtidig er for lidt boldspil og konkurrence. Modsat udtrykker pigerne, at der er for meget boldspil og konkurrence og for lidt opvarmning samt rytmik og dans (Ibid.). Denne præferencemæssige forskel på valg af idrætsgrene, kommer ligeledes til udtryk i *“Danskernes sports og motionsvaner 2016”* (Pilgaard, Rask 2016).

De ovenstående forskelle på drenge og piger, rejser problematikken i forhold til, om anerkendelsesfænomenet på gymnasiet, med særligt fokus på idrætsundervisningen, primært er forbeholdt drenge, grundet deres fysiologiske fordele sammenholdt med pigers usikker- og tilbageholdenhed? Axel Honneth, som er professor i socialfilosofi og leder af Institut for Socialforskning i Frankfurt, har opstillet en teori om moralsk motiveret konflikt og kamp. Med andre ord, handler teorien om anerkendelse, hvilket ifølge Honneth bidrager til individers udvikling af personlig identitet og dermed selvrealisering (Honneth 2006). Kombineres bekendtgørelsens formål, omhandlende fortsat fysisk aktivitet, med begrebet personlig identitet, kan det antages, at hvis eleverne anerkendes for deres præstationer og evner, udvikles en følelse af selvværd (Ibid.), således at eleverne forbinder fysisk aktivitet og idræt med deres personlige identitet. Med en opfattelse af sig selv som et individ med kompetencer inden for idræt og fysisk aktivitet, kan dette føre til, at eleverne fortsat vil dyrke fysisk aktivitet, som bekendtgørelsen tilstræber. Med andre ord så skal anerkendelse i idrætsundervisningen bibringe til at eleverne opnår selvværd i en idrætsmæssig sammenhæng.

Anerkendelsesfænomenet på STX, især for idræt C, er fra et forskningsmæssigt perspektiv, ikke et fænomen der er grundigt undersøgt. Forskningen i relation til idræt C på STX og regelmæssig sport/motion for aldersgruppen 16-19årige (Ibsen et al. 2015), beskæftiger sig primært med forskellen på drenge og pigers holdning til idrætsfaget på STX (Frydendahl-Nielsen et al. 2011) samt forskellene på kønnes idrætsmæssige præferencer for idrætsfaget på STX (Ibid.). Endvidere har forskningen

belyst forskellen på opfattelse og deltagelse i undervisningen på Ungdomsuddannelserne hos drenge og piger (Hutters et al. 2013). Med afsæt i tidligere forskning og Honneths anerkendelsesteori, sigter dette speciales problematisering af den antagne forskel på anerkendelse i idrætsundervisningen baseret på køn, mod at undersøge det videnshul, der på nuværende tidspunkt ikke er belyst af tidligere forskning for idræt C på STX.

Derfor vil udgangspunktet for dette speciale bestå i at undersøge, hvordan anerkendelses fænomenet foregår i Idræt C på STX i forhold til køn, og dermed undersøge hvorvidt der er en forskel på anerkendelsen af drenge og piger.

1.1 Problemformulering

Hvorledes udspiller anerkendelsesfænomenet sig i Idræt C på STX, og hvorvidt/hvordan er der forskel på anerkendelsen af drenge og piger samt deres selvværd?

1.2 Hypotese

Drengene modtager mere anerkendelse end pigerne i idrætsundervisningen på gymnasiet (STX), hvorfor pigerne vil have et lavere selvværd i en idrætsmæssig sammenhæng.

2. Videnskabsteori

I indværende speciale er der taget udgangspunkt i den kritiske realisme som videnskabsteori. I nedenstående vil der hermed blive redegjort for den kritiske realisme og derigennem specialets videnskabsteoretiske ståsted.

2.1 Kritisk realisme

Ifølge Mario Bunge er kernen i realismen, som kritisk realisme er en variant af, at der findes virkelige ting. Dette betyder, at fænomener eksisterer uafhængigt af vores erkendelse af disse, og det er hermed videnskaberens opgave at beskrive situationer, hændelser og objekter qua empiriske undersøgelser. Den kritiske realisme fokuserer yderligere på strukturer, og hævder derigennem at verden er struktureret, og at det er muligt at erkende interaktionerne i disse strukturer (Sonne-Ragans 2012). Roy Bhaskar, fremhæves som repræsentant for den kritiske realisme. Bhaskar argumenterer for, at videnskaben systematisk skal stræbe efter at udtrykke de strukturer, som fungerer uafhængigt af tanken (Bhaskar 2008). Med andre ord, forsøger dette speciale at udtrykke de sociale strukturer i forhold til anerkendelse af drenge og piger, der finder sted i en gymnasieklasses idrætsundervisning. Bhaskar fokuserer på, at der findes *intransitive* og *transitive* erkendelsesobjekter. De intransitive objekter, er de situationer og fænomener, som eksisterer uafhængigt af menneskelig erkendelse, og dermed det der søges at opnå viden om. De transitive objekter er den viden, der udvikles gennem fænomener og intransitive objekter som undersøges i en given kontekst og med et bestemt formål. Det sociale produkt, som Bhaskar argumenterer for at viden er, fungerer dermed som et transitivt objekt, brugt til at udforske de intransitive strukturer i verden (Ibid.). Videreført til dette speciales kontekst er de transitive objekter den struktur og dermed anerkendelsen af drenge og piger, der udspiller sig i idrætsundervisningen i en gymnasieklasse, hvor det intransitive objekt er selve idrætsundervisningen.

Ifølge Bhaskar består virkeligheden af tre domæner, henholdsvis et *empirisk* (*empirical*), et *aktuelt* (*actual*) samt et *reelt* (*real*) domæne (se tabel 2.1.1). Det empiriske domæne består primært i oplevelser, hvilket eksempelvis kan være observationer. Det aktuelle domæne indeholder hændelser samt oplevelser, som eksisterer uafhængigt af om disse observeres. I det reelle domæne findes de processer og mekanismer, som ikke er direkte observerbare. Her findes de kausalt samvirkende mekanismer, som individet derfor skal gisne om. (Bhaskar 2008, Sonne-Ragans 2012)

Tabel 2.1: Roy Bhaskars tre virkelighedsdomæner (Bhaskar 2008, pp. 56)

	Det reelle domæne	Det aktuelle domæne	Det empiriske domæne
Mekanismer	✓		
Hændelser	✓	✓	
Oplevelser	✓	✓	✓

Tabellen viser Roy Bhaskars tre virkelighedsdomæner: Det reelle domæne, det aktuelle domæne og det empiriske domæne. Tabellen viser hvorledes domænerne indeholder mekanismer, hændelser samt oplevelser på tværs af hinanden.

Ud fra ovenstående kan det udledes, at der i den kritiske realisme findes en objektiv ontologi, hvor verden eksisterer uafhængigt af subjektets forestillinger, tanker og begreber. Med andre ord eksisterer der en objektiv virkelighed uafhængigt af subjektets erkendelse af denne (Sonne-Ragans 2012). I forhold til at spore den kritiske realismes epistemologi, tages der udgangspunkt i Vanessa Sonne-Ragans definition: “*læren om de primære grundlag og forudsætningen for erkendelsen af virkeligheden*” (Ibid., pp. 187). Ifølge den kritiske realisme, er viden et socialt produkt, som afhænger af, hvilket fænomen der undersøges (Ibid.). Med andre ord er det forskeren der skaber viden, hvilket betyder at den kritiske realisme har en subjektiv epistemologi. Derudover ser kritisk realisme på den videnskabelige vidensproduktion som et resultat af en forudgående proces, som er forankret i teori og ideologi, hvor virkeligheden inddrages i undersøgelsen (Ibid.). I dette speciale vil den objektive virkelighed være idrætsundervisningen, værende et fænomen som eksisterer uafhængigt af, hvorvidt vi som forskere erkender denne eller ej. Derudover inddrager specialet teori omhandlende anerkendelse og selv-værd til skabe viden om, hvorvidt der er forskel på anerkendelsen af drenge og piger i idrætsundervisningen. For at inddrage dele af virkeligheden i undersøgelsen foretages observationer samt interviews som en del af den metodiske reduktion, hvilket uddybes i senere afsnit.

3. Teori

Denne undersøgelse tager udgangspunkt i Axel Honneths teori om anerkendelse. Honneth er fra den tredje generation af “Frankfurterskolen”, som er en teoretisk-videnskabelig tradition som beskæftiger sig med kritisk teori (Nielsen 2010). Med en kritisk-teoretisk videnskabelig tilgang er der en samfundsvidenskabelig erkendelsesinteresse, som er emancipatorisk og har en målsætning om at bevidstgøre og give indsigt i magt- og undertrykkende forhold, med hensigt om at forandre uligheder (Nielsen 2010, Sonne-Ragans 2012). Med andre ord søger den kritiske teori en normativ forandring. Dette leder op til, at der bør være en objektiv ontologi, hvor verden eksisterer uafhængigt af menneskelig erkendelse. Før verden kan forandres, skal der skabes viden om de pågældende fænomener og strukturer, således individet derefter kan bevidstgøres om disse qua en subjektiv epistemologi. Med andre ord, så er den kritiske teoris erkendelsesinteresse et udtryk for, en objektiv ontologi samt en subjektiv epistemologi, hvilket dette speciale skriver sig ind i qua det videnskabsteoretiske standpunkt i kritisk realisme. Der er nu gjort rede for overensstemmelserne med Honneth og specialets videnskabsteoretiske standpunkt, hvorfor der i det kommende afsnit vil blive redegjort for specialets teoretiske udgangspunkt.

3.1 Axel Honneth: Anerkendelse

Ifølge Honneth, giver intersubjektiv anerkendelse mulighed for personlig identitetsdannelse, hvilket fører til individuel selvrealisering (Honneth 2004). Med andre ord, så skal eleverne i idrætstimerne opleve gensidig anerkendelse, hvis de skal kunne udvikle deres personlige identitet i idrætsfaget, og herfra realisere sig selv i den idrætslige kontekst, således at eleverne forbinder fysisk aktivitet og idræt med deres personlige identitet. Hvis eleverne opfatter sig selv som et individ med kompetencer inden for idræt og fysisk aktivitet, kan dette føre til, at eleverne fortsat vil dyrke fysisk aktivitet, som bekendtgørelsen tilstræber (Undervisningsministeriet 2013). Honneth forsøger at beskrive begrebet anerkendelse, med udgangspunkt i situationer, hvor individet oplever at blive nægtet anerkendelse. Ifølge Honneth, repræsenterer negative koncepter, som nægtelse af anerkendelse, en indskrænkelse af individets frihedsgrader, hvilket kan skade personens positive opfattelse af sig selv, og dermed have en hæmmende effekt på identitetsdannelse og selvrealisering (Honneth 2004). Nægtelse af anerkendelse hos nogle elever, indeværende speciale har hypoteseret dette som værende primært piger, kan medføre at de får en negativ opfattelse af sig selv samt deres evner i forhold til at dyrke idræt. Anerkendelse og krænkelser finder, ifølge Honneth, sted i tre forskellige sfærer; kærlighedssfæren, den retlige sfære og den solidariske sfære (Honneth 2006).

Kærlighedssfæren

I kærlighedssfæren, findes de intime primærrelationer, som ifølge Honneth er de følelsesmæssige bånd mellem få personer, eksemplificeret ved parforhold, venskaber og forholdet mellem forældre og børn (Honneth 2006). Krænkelserne i denne sfære består af angreb på personens fysiske integritet, og er den mest fundamentale form for personlig degradering. Ifølge Honneth eksemplificeres dette ved tortur og voldtægt, hvor det ikke blot er den umiddelbare smerte, der er mest krænkende og dermed skader personens selvtillid, men i højere grad følelsen af at være forsvarsløs overfor et andet subjekt. Anerkendelsen derimod forekommer som emotionel godkendelse og opmuntring (Honneth 1992).

Den retlige sfære

Den retlige sfære, er på alle måder forskellig fra kærlighedssfæren. Her har individet diverse rettigheder, eksempelvis stemmeret, hvilket omfatter at alle individer er lige og frie inden for det normative samfunds rammer. I denne sfære findes samtidig en gensidig form for anerkendelse, da individer opnår en form for individuel autonomi qua muligheden for at deltage i samfundets diskursive beslutningsprocesser (Honneth 2006). Krænkelserne i denne sfære består af udelukkelse fra forskellige rettigheder, hvilket medfører tab af selvrespekt (Honneth 1992).

Den solidariske sfære

Den sidste sfære, som Honneth kalder den solidariske sfære, omhandler primært individets behov for social værdsættelse (Honneth 2006). Individet har i denne sfære, mulighed for at forholde sig positivt til dets individuelle evner, egenskaber og muligheder (Ibid.). I denne sfære, er præmissen for at anerkendelse overhovedet finder sted, at der må være et socialt medium, hvorigennem individets individuelle egenskaber kan udtrykkes. Derigennem bliver individets præstationer og muligheder intersubjektivt vurderet, med udgangspunkt i samfundets angivelse af kriterier for social værdsættelse. Anerkendelse og krænkelser i denne sfære påvirker, ifølge Honneth, individers selvværd (Ibid.). Med andre ord, er den solidariske sfære det sted, hvor individet kan opnå anerkendelse ved at være en del af et fællesskab og derigennem opnå selvværd. Anerkendelse skabes når individet bidrager positivt til fællesskabet og samtidig anerkendes for det unikke individuelle bidrag til eksempelvis idrætsundervisningen (Ibid.). Ifølge Honneth, sker krænkelserne i denne sfære, når individet bliver frarøvet mu-

ligheden for at give egne evner social værdi (Honneth 1992). Dermed vil individet blive socialt devalueret af det hierarkiske fællesskab, hvilket ifølge Honneth medfører, at individets selvværd forringes, og ser sine evner som ubetydelige for det sociale fællesskab (Ibid.).

Dette speciale afgrænser sig primært til den solidariske sfære, da en gymnasieklasse kan betegnes som en gruppe eller et fællesskab, hvor subjektet i samhørighed med andre kan opnå social værdsættelse og dermed anerkendelse. Ydermere kan de to andre sfærer, kærlighedssfæren og den retlige sfære, virke mindre relevante i idrætsundervisningen i en gymnasieklasse. Kærlighedssfæren omhandler de primære relationer i form af familie og venner, hvilket typisk vil være i spil i fritiden. Derudover omhandler den retlige sfære, hvorvidt eleverne har de samme rettigheder, hvilken det kan antages at de har qua STX Bekendtgørelsen (Undervisningsministeriet 2013). Derfor skriver indeværende speciale sig ind i den solidariske sfæres anerkendelse, for at beskrive hvordan denne er forskellig fra drenge til piger.

Ifølge Honneth, har anerkendelse en ekspressiv karakter (Honneth 2003). Individer kan gensidigt ytre anerkendelse gennem ekspressive gestusser (Ibid.). Eksempelvis nævner Honneth, at et individs bestemte handling mod et andet individ, betyder en stillingtagen til det andet individ (Ibid.). Med andre ord, gives anerkendelse i form af ekspressive handlinger og gestusser målrettet den person, som anerkendelsen er tiltænkt. I nedenstående oplistes vores bud på, hvordan sådanne ekspressive handlinger og gestusser i relation til anerkendelse kan komme til udtryk i forbindelse med idrætsundervisningen:

- Smil til vedkommende
- Klap på skulderen af vedkommende
- Komme med rosende tilråb til vedkommende
- Komme med opmuntrende tilråb til vedkommende
- Spørge vedkommende til råds
- Juble med eller på grund af vedkommende
- Klappe af vedkommende
- Kramme vedkommende
- Vende tommelfingeren op til vedkommende
- Knytte næven mod vedkommende

Ifølge Honneth, er social status og den hierarkiske orden i den givne sociale kontekst afgørende for den anerkendelse eller krænkelse et individ oplever. Hierarkiets strukturering af sociale værdier i det pågældende fællesskab danner grundlaget for, hvorvidt et individs evner gives social værdi (Honneth 1992). Dette kan komme til udtryk, når en elev bliver værdsat og anerkendt for dennes evner og kompetencer, hvilket medfører at elevens evner og kompetencer får en social værdi for fællesskabet i idrætsundervisningen. Elever der særligt oplever ovenstående eksemplificerede handlinger og gestusser, kan dermed opfattes som havende en høj social status i fællesskabets hierarki. Modsat vil elever, der ikke oplever de ekspressive handlinger og gestusser eller oplever disse i en negativ form have en lav social status og dermed have en lavere placering i fællesskabets sociale hierarki. Honneth argumenterer yderligere for, at social værdsættelse og anerkendelse befinder sig indenfor rammerne individualisering og social inklusion (Honneth 2004). Ifølge Honneth skaber gensidig anerkendelse en højere grad af individuel social bekræftelse. Med andre ord, skabes social inklusion gennem et allerede eksisterende fællesskab, hvor medlemmerne føler sig anerkendt og socialt værdsat qua deres unikke egenskabers bidrag til det pågældende fællesskab. Dermed er der en forbindelse mellem inklusion/eksklusion, det sociale hierarki samt elevernes sociale status. Elever der inkluderes i idrætsundervisningen og modtager anerkendelse, vil derfor også ligge højere i hierarkiet sammenlignet med elever der ekskluderes i idrætsundervisningen.

Mark Leary, professor i psykologi ved Duke University, beskæftiger sig primært med forskning om handlende individers selvværd. Selvværd, ifølge Honneth, afhænger af hvorvidt et individ anerkendes eller krænkes. Ifølge Leary, er selvværd en indikator for kvaliteten af individets sociale relation, hermed hvorvidt individet er inkluderet eller ekskluderet fra det givne fællesskab (Leary, Tambor et al. 1995).

3.2 Selvværd

Som nævnt, så fører anerkendelse i den solidariske sfære til selvværd, ifølge Honneth. Dermed må et højt selvværd være et udtryk for anerkendelse i den solidariske sfære, og et lavt selvværd, vil være et udtryk for manglende anerkendelse i den solidariske sfære. Derfor er det interessant at vide, hvordan selvværd kommer til udtryk. Netop dette beskæftiger Sonja Lyubomirsky, Chris Tkach og M. Robin Dimatteo sig med. Lyubomirsky et al. har undersøgt, hvilke karakteristika der kendetegner individer med et højt selvværd (Lyubomirsky, Tkach et al. 2006). Lyubomirsky et al. påpeger en stærk sammenhæng mellem henholdsvis optimisme og selvværd. Personer med en optimistisk tilgang kan,

ifølge Lyubomirsky et al., have lettere ved at opnå en følelse af at være kompetente (Ibid.). I forbindelse med indeværende speciale, vil dette udtrykke sig i, at elever med en optimistisk tilgang, til idrætsundervisningen og de opstillede opgaver, vil ytre sig optimistisk (både kropsligt og verbalt) i forhold til deres handlinger og opstillede opgaver i idrætsundervisningen, hvilket dermed er et tegn på et højt selvværd. I modsatte grøft vil elever, som ytrer sig pessimistisk (både kropsligt og verbalt) i forhold til deres handlinger og opstillede opgaver, være et udtryk for, de ikke føler de har kompetencerne og har et lavere selvværd. Yderligere er optimister kendetegnet ved, at kunne sætte og forfølge individuelle mål, på baggrund af en forventning om gode resultater, hvilket øger chancen for succes (Ibid.). Samtidig vil en stræben efter at opnå sit mål ligeledes være et udtryk for højt selvværd, da eleverne føler at de har kompetencerne til at opnå gode resultater. Omvendt kan det for elever, som har svært ved at overkomme, eller decideret opgiver de opsatte mål eller problemstillinger være et udtryk for en pessimistisk tilgang og en håbløshed, hvilket kan skyldes lavt selvværd i forbindelse med idrætsundervisningen.

Lyubomirsky et al. beskriver ligeledes, at følelsen af beherskelse er stærkt relateret til selvværd (Ibid.). Hvis en person tidligere har oplevet succes og mestring af en situation, så fremmer dette personens effektivitet og strategi for at overkomme og opnå fremtidige mål (Ibid.). Med andre ord, hvis følelsen af at være dygtig til idræt generelt er til stede hos eleven, har eleven allerede en følelse af, at det er muligt at opnå succes i idrætsundervisningen, hvilket udtrykker et højt selvværd samt anerkendelse af elevens evner og kompetencer. Modsat vil elever der ikke føler, at de har evnerne, være et udtryk for at de har lavt selvværd, hvilket skyldes manglende oplevelser af succes med idræt, hvilket ligeledes kan være et udtryk for manglende anerkendelse.

Ligeledes fastslår Lyubomirsky et al., at personer med højt selvværd opfatter negativ feedback som en udfordring (Ibid.). Modsat vil personer med et lavt selvværd se negativ feedback som en trussel (Ibid.). Med andre ord, så vil elevernes reaktioner og opfattelse af feedback fra læreren eller andre elever være et udtryk for, hvorvidt deres selvværd er højt eller lavt. Elever med lavt selvværd, vil dermed opfatte den givne feedback som negativ kritik, hvilket kan komme til udtryk, hvis de nægter at modtage feedbacken, dalende humør eller i værste tilfælde at de mister lysten til at fortsætte med idrætsundervisningen.

4. Metode

Dette afsnit vil beskrive undersøgelsesdesignet samt de anvendte metoder, der er valgt til besvarelsen af problemformuleringen. Dette gøres for at skabe transparens i undersøgelsen, men afsnittet argumenterer også for de metodiske overvejelser samt valg, for at sikre den højst mulige validitet samt reliabilitet. Ligeledes vil de anvendte metoder også kobles på de anvendte teorier til at belyse problemformulering samt specialets videnskabsteoretiske ståsted.

4.1 Case design

Til at undersøge specialets problemformulering samt hypotese, er det valgt at tage udgangspunkt i et casestudie, hvilket betyder at undersøgelsen er kvalitativ. Selve formålet med undersøgelsen er at udforske anerkendelsesfænomenet i relation til køn på STX, og samtidig har specialet en samfundsvidenskabelig erkendelsesinteresse, med en normativ tilgang. Målsætningen er at bevidstgøre og give indsigt i mulige undertrykkende forhold (i forbindelse med anerkendelse), med hensigten om at forandre denne ulighed, som opstilles i specialets hypotese. Med andre ord, så er specialet kontekstafhængigt, da det søger at bevidstgøre om mulige undertrykkende forhold af anerkendelse, som udspiller sig mellem drenge og piger i en gymnasieklasse på STX. Derfor kan det ikke undgås at den fundne viden i specialet er kontekstbunden, hvilket er generelt for samfundsvidenskaberne, og det er denne type viden som casestudier er særligt velegnet til at tilvejebringe (Flyvbjerg 2010).

4.1.1 Beskrivelse af Case

Til undersøgelsen af specialets problemformulering blev der taget udgangspunkt i en 2.g-klasse på Aalborghus Gymnasium med to forskellige studieretninger, henholdsvis (a) engelsk, spansk og samfundsfag samt (b) musik, samfundsfag og engelsk. I 2.g klassen var der 26 elever, hvor 17 elever havde (a) som studieretning og ni elever havde (b). Klassen bestod af otte drenge (fire drenge med studieretning (a) og fire drenge med studieretning (b)) samt 18 piger (13 piger med studieretning (a) og fem piger med studieretning (b)). Tabel 4.1 viser kønsfordelingen for klassen fordelt på studieretningerne. Klassens lærer var mandlig i alderen 39 år. Selve klassen fik kun standpunkts-, års- og eksamenskarakter og fik dermed ikke karakterer for afleveringer i andre fag på gymnasiet. Klassens idrætstimer lagde om tirsdagen i tidsrummet 8.15 til 9.50, hvor timen reelt startede 8.30 og sluttede 9.30, da den resterende tid var sat af til omklædning og bad.

Der var i casen valgt en 2.g-klasse. Der var ikke valgt en 1.g-klasse, da eleverne først ville starte på STX umiddelbart før undersøgelsens start. Dermed blev det vurderet, at en 2.g-klasse allerede havde oplevet et år med idræt, hvor de havde stiftet bekendtskab med idrætsundervisningen, anerkendelsen i undervisningen samtidig med at hierarkiet og den sociale status for eleverne var mere eller mindre etableret. Det er ligeledes dette hierarki og den sociale status som for eleverne, ifølge Honneth (Honneth 2003), spiller en rolle for, hvorledes de har mulighed for anerkendelse. Ligeledes betyder valget af en 2.g-klasse, at de fulgte bekendtgørelsen for STX fra 2013 og ikke bekendtgørelsen fra 2017, som kun gælder for 1.g elever med start i sommeren 2017. Derudover blev en 3.g-klasse fravalgt, da STX-elever har mulighed for at vælge idræt op på B-niveau, hvilket kan betyde, at de idrætsinteresserede elever vil følge idræt B-undervisningen med elever fra andre klasser i stedet for at følge undervisningen på idræt C med resten deres stamklasse. Årsagen til at der ikke blev valgt en klasse med idræt B, skyldtes at alle elever på STX skal igennem et Idræt C-forløb de første to år af deres gymnasietid. Der er dermed også valgt at fokusere på STX som den gymnasiale uddannelse, da det er obligatorisk at have idræt C på STX, hvormed alle elever skal have idrætsundervisning.

Tabel 4.1: Fordeling af køn og studieretning i den valgte case

Studieretning	(a) Spansk, Samfundsfag, Engelsk	(b) Musik, Samfundsfag, Engelsk	I alt
Piger	13	5	18 (69,2%)
Drenge	4	4	8 (30,8%)
I alt	17	9	26 (100%)

Tabellen viser den valgte 2.g-klases kønsfordeling i alt samt fordelingen på de to studieretninger; (a) Spansk, Samfundsfag og Engelsk samt (b) Musik, Samfundsfag og Engelsk.

4.1.2 Generaliserbarhed

Bent Flyvbjerg (2010) argumenterer for, at man ofte kan generalisere på grundlag af en enkelt case, og formel generalisering er overvurderet, hvor "eksemplets magt" er undervurderet. Formel generalisering skal forstås, som den klassiske naturvidenskabelige tilgang til generalisering, som er præget af statistik og store randomiserede stikprøver, som derefter kan generaliseres bredere ud i samfundet eller indenfor det givne felt. Dog argumenterer Flyvbjerg yderligere, at generaliserbarheden af et

casestudie, afhænger af en specifik og strategisk udvælgelse af den pågældende case (Flyvbjerg 2010). Den strategiske udvælgelse for indeværende case vil derfor kortlægges, for at forklare casens generaliserbarhed.

Indeværende casestudie tager udgangspunkt i en paradigmatiske case, der har til formål at udvikle et mønstereksempel/prototype for det område, casen vedrører (Ibid.). Casen anses som et mønstereksempel/prototype for en 2.g klasse som har idræt C, som alle andre 2.g-klasser på STX, da dette er obligatorisk (Undervisningsministeriet 2017a). Derfor fulgte de den samme læringsplan som alle andre 2.g-elever. Derudover blev der valgt en klasse, hvor 30,8 % var drenge og 69,2 % var piger, hvilket tilnærmelsesvis passede på den landsdækkende kønssammensætning for STX, som er baseret på optagelsestallene for STX i 2011, med 39,7 % drenge og 60,3 % piger (Hutters et al. 2013). Da der arbejdes med en paradigmatiske case er der mulighed for at generalisere ud til andre 2.g klasser på STX, da denne ses som en prototype for en 2.g-klasse på STX.

Der tages udgangspunkt i Steinar Kvales definition af generaliserbarhed. Undersøgelsens generaliserbarhed er et udtryk for, hvorvidt resultaterne i én situation kan overføres til andre lignende situationer (Kvale, Brinkmann 2009). I dette speciale, er der derfor tale om analytisk generalisering, hvori der fokuseres på ligheder og forskelle mellem specifikke situationer (Collingridge, Gantt 2008). For at øge generaliserbarheden af resultaterne i dette speciale, skal der dermed være tilstrækkelige ligheder mellem den kontekst specialet indskrives i, og den naturlige kontekst som fænomenet der undersøges udspiller sig i (Ibid.). Da alle 2.g-klasser på STX, følger den samme læreplan for idræt C, kan det argumenteres, at undervisningen og dermed anerkendelsesfænomenet som blev undersøgt, gør sig gældende i langt de fleste 2.g-klasser i Danmark.

4.2 Observation

I dette afsnit redegøres der for valget af observation som empiriindsamlingsmetode. Samtidig sættes metodeteorien i perspektiv til specialets valgte teori samt videnskabsteori.

Der foreligger forskellige former for observation, hvor der primært skelnes mellem laboratorieforsøg og observation i naturlige omgivelser (Kristiansen, Krogstrup 1999). I indeværende speciale blev det valgt at foretage observation i naturlige omgivelser. Konteksten, som observatøren indtræder i, var altså allerede eksisterende, hvilket betød at observatøren var indstillet samt opmærksom på uforudsete og ikke kontrollable hændelser (Ibid.). Qua specialets problemformulering, med fokus på hvordan anerkendelsesfænomenet udfolder sig i idræt C-undervisningen på STX i relation til køn, så øgede

det også validiteten i undersøgelsen, hvis observationerne bliver foretaget i naturlige omgivelser. Med andre ord så var observationen nødt til at foregå i idrætstimerne, hvor anerkendelsesfænomenet fandt/finder sted. Udgangspunktet for observationen bestod i at observere de anerkendelsesfænomener, som udspillede sig både eleverne imellem, men også mellem eleverne og læreren. I relation til specialets videnskabsteoretiske ståsted, hvor ontologien er objektiv, betyder det i denne sammenhæng, at feltet samt konteksten er ens for alle der befandt sig i hallen mens undervisningen foregik. Vi brugte dermed observationerne til at studere det, Bhaskar kalder for intransitive objekter (Bhaskar 2008), for at opnå viden om det transitive objekt, værende forskellen/ligheden på anerkendelse af drenge og piger i idrætsundervisningen.

I relation til observation skelnes der mellem observation med og uden deltagelse. I dette speciale blev der benyttet observation uden deltagelse, hvor forskeren påtog sig rollen som publikum (Kristiansen, Krogstrup 1999). Her var forskeren ikke medlem eller involveret i den allerede eksisterende kontekst som blev observeret (Ibid.). Grunden til der ikke blev benyttet partiel eller total deltagelse, skyldes at anerkendelsesfænomenet som undersøges, er et socialt fænomen, som udspiller sig eleverne imellem, samt mellem lærer og elev. Dermed kunne forskeren muligvis påvirke konteksten som blev undersøgt, hvilket kunne have indflydelse på de former for anerkendelse eller ringeagt som specialet søger at afdække.

Observationsguiden havde et delvist struktureret udgangspunkt, med fokus fra teorien omhandlende anerkendelse og selvværd, der i observationsguiden er operationaliseret (se Bilag 4. Observationsguide). Da undersøgelsen primært er struktureret som værende deduktiv med udgangspunkt i en hypotese og teori, blev det valgt at lave en observationsguide, som havde fokuspunkter fra den anvendte teori. I observationsguiden blev der lagt op til at observere på de ekspressive handlinger gestusser, som blev givet henholdsvis fra lærer til elev samt eleverne imellem, hvilket ifølge Honneth er en måde at give anerkendelse på (Honneth 2003). De positive ekspressive gestusser kan eksemplificeres ved, hvis en elev klappede en anden elev på skulderen i forbindelse med en øvelse eller spilsituation som var gået godt. Samtidig kan ringeagt gøre sig gældende, hvis en elev eksempelvis ytrede sig negativt om en anden elevs præstation i idrætsundervisningen. Yderligere blev der observeret på elevernes optimisme i øvelser eller spilsituationer, hvilket afspejlede elevernes selvværd (Lyubomirsky et al. 2006). Dette sker eksempelvis ved, at eleverne ytrede sig positivt forud for en øvelse, eksemplificeret ved at eleverne var koncentrerede eller havde et smil på læben forud for øvelsen. Dette kan

være et udtryk for en optimistisk tilgang til idrætsundervisningen, hvorimod en elev, der var pessimistisk og havde en følelse af håbløshed, ville ytre sig negativt, for eksempel med armene over kors eller manglende deltagelse i den pågældende øvelse. I observationsguiden var der ligeledes et punkt omhandlende elevernes følelse af beherskelse i undervisningen. Hvis en elev udtrykte tilfredshed, eksemplificeret ved en knyttet næve eller et jubeludbrud efter en øvelse eller spilsituation, kunne det dermed være et udtryk for at eleverne følte en beherskelse af den pågældende handling eller øvelse, hvilket ifølge Lyubomirsky er tegn på højt selvværd (Ibid.). Hvis en elev eksempelvis sagde: "Det lærer jeg aldrig", ville dette blive tolket som en følelse af manglende beherskelse af den givne øvelse. Der blev samtidig observeret på elevernes stræben efter mål, hvilket kunne komme til udtryk, hvis en elev havde svært ved at overkomme eller opgav en øvelse. Modsat ville en elev der fortsatte øvelsen eller spilsituationen trods modgang, være et udtryk for, at eleven opfattede disse som en udfordring, hvilket er et tegn på højt selvværd (Ibid.). Det sidste punkt i observationsguiden omhandler elevernes opfattelse af feedback. Dette blev observeret direkte, hvis en elev modtog feedback fra læreren eller de andre elever, hvor reaktionen på denne feedback kunne være enten positiv eller negativ, hvilket kunne komme til udtryk gennem elevens efterfølgende deltagelse eller mangel på samme i resten af den pågældende øvelse eller undervisningen generelt. Her ville en positiv modtagelse af feedback være et udtryk for et højt selvværd, og en negativ modtagelse ville være et udtryk for det modsatte (Ibid.).

Praktisk set blev der foretaget fire observationer i alt i 2.g-klassens idrætstimer om tirsdagen i tidsrummet 08.15 - 09.50. Dette antal blev valgt, da det blev vurderet, at efterfølgende observationer ikke ville bidrage yderligere til det allerede observerede. Der var to observatører til hver af de fire undervisningsgange. Observatørerne befandt sig på sidelinjen i hallen/banen under idrætsundervisningen, dog med et minimum af interaktion med eleverne og læreren. I nogle situationer, bevægede observanterne sig rundt, for på den måde at observere situationer som udspillede sig forskellige steder, for at afdække anerkendelsesfænomenet for alle elever bedst muligt. Første observationsgang foregik dog udendørs, hvor observanterne var nødsaget til at bevæge sig mere rundt i forhold til undervisningen som foregik indendørs. Observationerne blev nedskrevet i hånden, hvorefter disse umiddelbart efter hver undervisningsgang, blev skrevet ud til fuldkomne sætninger for hver observant. Efterfølgende blev der udfærdiget et samlet observationsdokument for hver undervisningsgang, hvor begge observationer blev skrevet sammen, så alle situationer fra undervisningen blev medtaget i et samlet observationsdokument (se Bilag 6. Observationer). Dette blev gjort for at sikre intersubjektivitet, som

i bund og grund betyder enighed om det observerede uafhængige observatører imellem (Kvale, Brinkmann 2009). Derudover var denne sammenskrivning med til at øge validiteten, da denne ville sikre, at observatørerne observerer ensartet, altså at undersøgelsen undersøger det, den ønsker at undersøge.

4.3 Interview

I dette afsnit redegøres der for specialets brug af interview som empiriindsamlingsmetode. Samtidig sættes interview som metode i perspektiv til specialets videnskabsteoretiske ståsted samt den anvendte teori.

Interviews anvendes ofte til at udforske individers oplevelser af forskellige fænomener (Brinkmann, Tanggaard 2010). Formålet med interviewet, er dermed at komme så tæt som muligt på interviewpersonens oplevelser, for derefter at formulere et teoretisk tredjepersons perspektiv på disse oplevelser (Ibid.). Med andre ord gav interviewet mulighed for at opnå en indsigt i elevernes oplevelser i idrætsundervisningen, hvilket efterfølgende blev sat i relation til den teoretiske forståelse af anerkendelse og selvværd, for dermed at kunne sammenligne drenge og pigers anerkendelse og selvværd i idrætsundervisningen, hvilket var hensigten med specialets problemformulering.

Det blev valgt at tage udgangspunkt i det semistrukturerede interview, som søger at indhente beskrivelser af interviewpersonens livsverden (Kvale, Brinkmann 2009). Her forstås begrebet "livsverden", som en beskrivelse af interviewpersonens oplevelser af deres hverdagsliv, hvilket i dette speciale afgrænses til idrætsundervisningen. Dermed forsøgte vi at få indsigt i det empiriske domæne, som ifølge Bhaskar indeholder oplevelser (Sonne-Ragans 2012). Dette blev gjort for efterfølgende at kunne fortolke betydningen af de beskrevne oplevelser, hvormed en række temaer blev afdækket (Kvale, Brinkmann 2009). I denne proces bevægede vi os dermed ind i det reelle domæne, der ifølge Bhaskar, søger indsigt i at forstå en række mekanismer i interviewpersonens oplevelser og bestemte hændelser (Bhaskar 2008). Med andre ord, så bevægede vi os ind i det reelle domæne, da vi og interviewpersonen begyndte at forstå og fortolke, på interviewpersonens oplevelser i forbindelse med idrætsundervisningen.

I relation til specialets videnskabsteoretiske ståsted, med en objektiv ontologi, så eksisterede interviewpersonens oplevelser uafhængigt af dennes forestillinger, tanker og begreber. Det er ligeledes qua den subjektive epistemologi, at vi kunne gøre brug anerkendelses- og selvværdsteori til at forstå og afdække de strukturer, som interviewpersonerne oplevede i idrætsundervisningen.

Det semistrukturerede interview var præget af åbenhed, specielt hvad angår formuleringen af spørgsmål og forandringer i rækkefølgen af disse (Ibid.). Dermed kunne der forfølges specifikke udsagn i løbet af interviewet, således interviewpersonens livsverden og oplevelse af de specifikke fænomener kunne afdækkes (Ibid.). Med andre ord gav valget af et semistruktureret interview mulighed for, at interviewet blev bygget op omkring specialets hovedtemaer værende; anerkendelse og selvværd samt forskellen på disse blandt drenge og piger i idrætsundervisningen. Samtidig gav det semistrukturerede interview også en dynamisk dimension, hvor der var mulighed for, at interviewerens spontant kunne udforske interviewpersonens beskrivelse af sine oplevelser (Ibid.). Til det semistrukturerede interview i specialet blev der dermed lavet en interviewguide (se Bilag 1. Interviewguide), med inspiration fra Kvale og Brinkmann (2009). Dermed indeholdt interviewguiden tematiske forskningsspørgsmål (Ibid.), med udgangspunkt i anerkendelse- og selvværdsteori. Da forskningsspørgsmålene var udfærdiget på baggrund af teorien, har disse et akademisk præg. Disse måtte nødvendigvis oversættes til et dagligdags sprog som interviewpersonen kunne forstå (Ibid.). Dermed bestod forskningsspørgsmålene af flere og mere nuancerede interviewspørgsmål, med det formål at opnå spontane og deskriptive beskrivelser ved hjælp af "hvad" og "hvordan" spørgsmål (Ibid.). En semistruktureret interviewguide med både forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål sikrede dermed både den tematiske og dynamiske dimension, således interviewet producerede den søgte viden og tog hensyn til de interpersonelle relationer i selve interviewet.

Foruden spørgsmålene i interviewguiden, var der yderligere i interviewsamtalerne gjort brug af de forskellige typer af interviewspørgsmål som skildres af Kvale og Brinkmann (2009): Indledende spørgsmål, opfølgende spørgsmål, sonderende spørgsmål, specificerende spørgsmål, direkte spørgsmål, indirekte spørgsmål, strukturerende spørgsmål, tavshed samt fortolkende spørgsmål. De ovenstående typer af interviewspørgsmål er blevet brugt i forbindelse med interviewsamtalens kontekst, og brugen af disse varierede derfor fra samtale til samtale.

4.3.1 Interviewpersoner

Til interviewundersøgelsen blev det valgt at foretage fire interviews med drenge og ligeså fire interviews med piger, da problemformuleringen lægger op til at undersøge forskellen på anerkendelse af drenge og piger i idrætsundervisningen. Med dette komparative element, var det derfor nødvendigt at foretage interview med begge køn, således disse kunne sammenlignes i forhold til anerkendelse og selvværd. For hvert køn blev der valgt to interviewpersoner, som blev vurderet til at have et relativt højt selvværd samt to interviewpersoner, der blev vurderet til at have et relativt lavt selvværd. Denne

udvælgelse gav mulighed for et nuanceret billede af anerkendelses- og selvværdsfænomenet blandt drenge og piger i idrætsundervisningen. For det første gav det mulighed for at se på forskellen på anerkendelse internt mellem kønnene i forhold til dem, som blev vurderet til at have det højeste selvværd, og dem som blev vurderet til at have det laveste selvværd. For det andet gav det mulighed for at sammenligne anerkendelsen af de piger, som blev vurderet til at have det højeste selvværd, med de drenge, som ligeledes blev vurderet til at have et højt selvværd. Det samme gjorde sig derfor gældende for sammenligningen på anerkendelsen af de drenge og piger, som blev vurderet til at have et lavt selvværd. For det tredje sikrede det også, at de udvalgte drenge eller piger ikke kun repræsenterede de drenge eller piger, som havde et højt eller lavt selvværd. Dermed øgede det i sidste ende validiteten i undersøgelsen, da denne udvælgelse sikrede, at den forskel som potentielt fandt sted ikke kun skyldtes, at eksempelvis de udvalgte drenge kun repræsenterede de drenge med højt selvværd, og de udvalgte piger kun repræsenterede de piger med lavt selvværd, hvilket kunne gøre forskellen større end den reelt var.

Ud fra dette blev det derfor valgt at dele interviewpersonerne op i fire klynger: “Drenge 1”, “Drenge 2”, “Piger 1” og “Piger 2”. Hver klynge indeholdt en række kriterier (se tabel 4.2). Specialegruppen brugte disse kriterier til at udvælge interviewpersonerne i de forskellige grupper, hvilket blev gjort i samråd med elevernes lærer.

Det første parameter der blev taget stilling til var, hvorvidt eleven blev vurderet som værende blandt de dygtigste eller blandt de mindre dygtige. Vurderingen af elevernes dygtighed skulle indikere, hvorvidt de pågældende elevers kompetencer og evner blev givet en social værdi i idrætsundervisningen, hvilket giver en indikation på anerkendelsen af de pågældende elever (Honneth 1992). Derudover vil der også være chance for, at de elever, som blev vurderet som dygtige, samtidig anskuer sig selv som kompetente, hvilket afspejler et højt selvværd. Modsat vil de elever, som blev vurderet som mindre dygtige, muligvis anskue sig selv som værende mindre kompetente i idrætsundervisningen. Det andet parameter omhandlede elevernes optimisme eller mangel på samme. Dette parameter blev brugt til at vælge de elever som var mest optimistiske, og dermed havde et højt selvværd. Derudover blev de elever med en mindre optimistisk tilgang valgt, hvilket afspejler et lavere selvværd. Optimister er kendetegnet ved, at kunne sætte og forfølge individuelle mål, på baggrund af en forventning om gode resultater (Lyubomirsky et al. 2006). Dermed vil de elever som er optimistiske stræbe efter at opnå

målene i undervisningen, hvilket er et udtryk for højt selvværd, da eleverne føler at de har kompetencerne til at opnå gode resultater. I kraft af, at læreren var med til at vurdere elevernes optimisme eller mangel på samme, så gav dette også en indikation på, hvorvidt eleverne modtager feedback i undervisningen. Med andre ord, så vil læreren muligvis anskue de elever, som opfatter feedbacken som en trussel eller negativt, som værende mindre optimistiske. Ifølge Lyubomirsky, så afspejler elevernes opfattelse af feedback deres selvværd (Ibid.). Det sidste parameter omhandlede elevernes deltagelse i idrætsundervisningen. Dette parameter skulle give en indikation på, hvorvidt eleverne var inkluderet eller ekskluderet i undervisningen. De elever der var meget deltagende, vil dermed blive anskuet som værende inkluderet, hvor de elever der var mindre deltagende, blev anskuet som værende ekskluderet til en vis grad i undervisningen.

Tabel 4.2: Inddeling i klynger samt udvælgelseskriterier

Klynge	Udvælgelseskriterier
“Drenge 1”	<ul style="list-style-type: none"> • Drenge • Blandt de dygtigste fra sit køn i idrætsundervisningen • Meget optimistiske i idrætsundervisningen • Høj deltagelse i idrætsundervisningen
“Drenge 2”	<ul style="list-style-type: none"> • Drenge • Blandt de dårligste fra sit køn i idrætsundervisningen • Mindre optimistiske i idrætsundervisningen • Lav deltagelse i idrætsundervisningen
“Piger 1”	<ul style="list-style-type: none"> • Piger • Blandt de dygtigste fra sit køn i idrætsundervisningen • Meget optimistiske i idrætsundervisningen • Høj deltagelse i idrætsundervisningen
“Piger 2”	<ul style="list-style-type: none"> • Piger • Blandt de dårligste fra sit køn i idrætsundervisningen • Mindre optimistiske i idrætsundervisningen • Lav deltagelse i idrætsundervisningen

Tabellen viser de fire klynger (venstre) samt de tilhørende udvælgelseskriterier (højre), som de fire klynger er inddelt efter.

4.3.2 Udførelse af interview

De otte interviews blev foretaget over tre forskellige dage. De udvalgte elever, blev kontaktet personligt efter observationen var afsluttet. Der blev afholdt fire interviews i uge 46 og fire interviews i uge 47. De første fire interviews i uge 46, blev afholdt i to separate musiklokaler, beliggende i overetagen af halbygningen, hvor eleverne har idrætsundervisning. To af de efterfølgende interviews til afholdelse i uge 47, blev foretaget i et fællesrum i samme overetage, tæt ved musiklokalerne. De to sidste interviews blev foretaget i selve idrætshallen, grundet anden aktivitet i fællesrummet ved musiklokalet. Eleverne blev interviewet af én interviewer, og fordelt ligeligt, så begge interviewere kunne interviewe en elev fra hver af de inddelte klynger. Inden selve interviewet, underskrev interviewpersonerne en samtykkeerklæring (se Bilag 2.), og modtog mundtlig såvel som skriftlig information om brugen af interviews i dette speciale.

4.3.3 Transskription af interview

De otte interviews blev optaget på diktafon, således disse kunne transskriberes. Transskriptionen blev foretaget af de to medlemmer i specialegruppen. Dette blev gjort ud fra en transskriptionsguide udformet specifikt til transskriptionen (se Bilag 3. Transskriptionsguide). Hensigten med denne guide var at højne reliabiliteten, og dermed sikre, at to personer uafhængigt af hinanden kunne foretage en ensartet transskription. I guiden blev det fastsat at oversættelsen fra tale- til skriftsprog skulle ske på en sådan måde, at sætningerne i interviewet blev skrevet ud til meningsfulde sætninger, men stadigvæk så tæt på den originale sætning som muligt. Dette blev gjort, med henblik på den efterfølgende analyse, der fokuserede på elevens refleksioner og oplevelser af anerkendelse og selvværd i idrætsundervisningen. Derfor blev det antaget, at ord som “øh” og “hmm” eller ord der angav at intervieweren lyttede, ikke spillede en vigtig rolle i transskriberingen, da der ikke blev foretaget en sproglig analyse. Dog skulle transskriptionen stadig være loyal overfor, hvordan interviewet foregik, således at kontekstualiteten i interviewet blev bevaret. For at højne intersubjektiviteten i transskriptionen, blev de to første interviews transskriberet i et samarbejde mellem de to medlemmer af specialegruppen, således at disse blev enige om, hvordan der blev transskriberet. De efterfølgende seks interviews blev delt ligeligt mellem de to medlemmer i specialegruppen således, at den der ikke udførte interviewet foretog transskriptionen. Dermed foretog hvert medlem af specialegruppen tre transskriptioner, foruden de to fælles transskriptioner af de to første interviews.

4.4 Metodetriangulering

Til indsamlingen af empiri vedrørende specialets problemformulering blev det, som tidligere beskrevet, valgt at foretage observationer samt interviews af eleverne. Dermed blev der foretaget en metodetriangulering. Observationerne gav et umiddelbart indblik i den aktuelle anerkendelse i idrætsundervisningen set udefra, hvor interviewene gav mulighed for at opnå et indblik i de udvalgte elevers oplevelse af anerkendelse samt deres selvværd. Metodetrianguleringen øgede dermed validiteten i undersøgelsen, da den øger kvaliteten af den indsamlede empiri, således denne kunne afdække problemformuleringen bedst muligt. Observationerne blev foretaget forud for interviewene, hvilket havde en betydning for validiteten af undersøgelsen. Den valgte rækkefølge muliggjorde, at udvælgelsen af interviewpersonerne kunne tages på et oplyst grundlag fra specialegruppens side. Dog medførte denne metodiske rækkefølge, at de valgte interviewpersoner ikke var fokuspunktet for observationen, men derimod klassen som helhed. Derfor var det sværere at bruge observationerne til at tjekke, hvorvidt interviewpersonerne reelt gjorde det, de sagde, de gjorde. Dog blev der i nogle af observationerne tilknyttet navne, hvilket gjorde det muligt at identificere interviewpersonerne i observationerne. I den færdige udgave af observationerne er elevernes navne dog anonymiseret. Tabel 4.3 giver et samlet overblik over rækkefølgen samt udførelsen af empiriindsamlingen.

Tabel 4.3: Overblik over empiriindsamlingen

Uge	Empiriindsamling
41	Første observationsgang <ul style="list-style-type: none"> Fælles sammenfatning af de to observationer
42	Efterårsferie på Aalborghus Gymnasium
43	Anden observationsgang <ul style="list-style-type: none"> Fælles sammenfatning af de to observationer
44	Tredje observationsgang <ul style="list-style-type: none"> Fælles sammenfatning af de to observationer
45	Fjerde observationsgang <ul style="list-style-type: none"> Fælles sammenfatning af de to observationer
46	Interviews med: <ul style="list-style-type: none"> En pige vurderet til højt selvværd <ul style="list-style-type: none"> Interviewer 1 Fælles transskription En pige vurderet til lavt selvværd <ul style="list-style-type: none"> Interviewer 2 Fælles transskription En dreng vurderet til højt selvværd <ul style="list-style-type: none"> Interviewer 1 Transskription af interview 2 En dreng vurderet til lavt selvværd <ul style="list-style-type: none"> Interviewer 2 Transskription af interview 1
47	Interviews med: <ul style="list-style-type: none"> En pige vurderet til højt selvværd <ul style="list-style-type: none"> Interviewer 2 Transskription af interview 1 En pige vurderet til lavt selvværd <ul style="list-style-type: none"> Interviewer 1 Transskription af interview 2 En dreng vurderet til højt selvværd <ul style="list-style-type: none"> Interviewer 2 Transskription af interview 1 En dreng vurderet til lavt selvværd <ul style="list-style-type: none"> Interviewer 1 Transskription af interview 2

Tabellen beskriver kortfattet, hvorledes empiriindsamlingens til undersøgelsen er foregået. Den viser hvilket uge (venstre) de interviews og observationerne er foretaget. Derudover beskriver den også, hvem der interviewet (højre) og transskriberet. Speciale gruppens medlemmer er delt op i interview 1 og 2.

5. Analyse

Analysen er struktureret i forhold til fem overordnede temaer. I nedenstående præsenteres de fem temaer, samt hvorfor disse temaer, ud fra teorien, har relevans for besvarelsen af problemformuleringen.

- Følelse af beherskelse
 - Ifølge Lyubomirsky, er følelsen af at være kompetent og at kunne beherske en given situation et udtryk for at have et højt selvværd, hvor det modsatte gør sig gældende for personer der føler sig inkompetente (Lyubomirsky et al. 2006). Dermed er dette tema med til at kortlægge elevernes selvværd i forbindelse med idrætsundervisningen.
- Optimisme og stræben efter mål
 - Optimister er kendetegnet ved, at kunne sætte og forfølge individuelle mål, på baggrund af en forventning om gode resultater, hvilket øger chancen for succes, hvorfor optimister dermed vil stræbe efter at nå det pågældende mål. Denne tilgang er ifølge Lyubomirsky et udtryk for højt selvværd (Ibid.). Gennem redegørelsen af elevernes tilgang til undervisningen bidrager dette tema ligeledes til at belyse elevernes selvværd i idrætsundervisningen.
- Oplevelse af feedback
 - Lyubomirsky et al. fastslår, at personer med højt selvværd opfatter negativ feedback som en udfordring, modsat personer med et lavt selvværd vil se negativ feedback som en trussel (Ibid.). Dermed bidrager dette tema yderligere til at beskrive elevernes selvværd i idrætsundervisningen.
- Ekspressive gestusser
 - Ifølge Honneth kan anerkendelse gives i form af ekspressive handlinger samt gestusser målrettet den person, som anerkendelsen er rettet mod (Honneth 2003). Dermed vil en beskrivelse af, hvordan eleverne oplever at få ekspressive gestusser, samt hvorvidt de oplever at modtage dem, være med til at beskrive anerkendelse i idrætsundervisningen.
- Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet
 - Hvis et individs evner gives en social værdi i det pågældende fællesskab, er dette et udtryk for, at dette individ anerkendes (Ibid.). Værdsættelsen af forskellige elevers evner og kompetencer i idrætsundervisningen, kan dermed forklare, hvorvidt eleverne anerkendes i idrætsundervisningen.

Analysen er ligeledes struktureret således, at de 8 interviews først bliver gennemgået i forhold til de overordnede hovedtemaer. Efterfølgende bliver observationerne analyseret i forhold til de overordnede hovedtemaer. I analysen af observationerne, bliver interviewpersonernes udsagn sat i relation til, hvad der er observeret i de fire observationsgange. Dermed bruges observationerne til at be- eller afkræfte interviewpersonernes udsagn.

5.1 Interviews

Analysen af de otte interviews bygges op efter de fire inddelte klynger, med tilhørende kriterier (se 4.3.1 Interviewpersoner). Til hver klynge fortolkes og analyseres elevernes udsagn i forhold til de fem overordnede temaer. Analysen er struktureret således, at der løbende inddrages citater fra de udførte interviews. Interviewguiden samt transskriptionsguiden kan ses i bilag (se Bilag 1 og 3).

5.1.1 Klynge: Drengene 1

Dette afsnit tager udgangspunkt i “Drengene 1”, bestående af interviews med to drenge der opfyldte følgende kriterier: *Drengene, blandt de dygtigste fra sit køn i idrætsundervisningen, meget optimistiske i idrætsundervisningen, høj deltagelse i idrætsundervisningen.* Der tages udgangspunkt i interviews med interviewperson 1 (IP 1) samt interviewperson 2 (IP 2) (se Bilag 5.1 og 5.2).

5.1.1.1 Følelse af beherskelse

De to drenge blev spurgt ind til, hvordan de har det med at dyrke idræt generelt. Til dette svarede drengene følgende:

“IP 1: Jamen jeg synes faktisk det er rigtigt sjovt. Altså jeg kan godt lide det. Altså ja, man kan godt sige, det er en af de timer jeg ser frem til i skolen. Fordi det er sådan et break fra alt det andet. Men idræt generelt er også meget sjovt.

I: Går du selv til idræt måske?

IP 1: Ja det gør jeg. Eller det har jeg gjort hele mit liv. Men her i gymnasiet synes jeg ikke lige, jeg har haft tid til at gå til fodbold mere.”

“IP 2: Det har jeg det godt med, og det har jeg også altid haft. Jeg har gået til fodbold i mange år. Jeg er så stoppet, da jeg kom på gymnasiet, fordi jeg fik ret meget at se til.”

Det kan altså tolkes, at begge drenge synes idræt i gymnasiet er sjovt, på baggrund af deres tidligere erfaring med idræt. Erfaring har altså en stor betydning for, at drengene synes idrætstimerne på

gymnasiet er sjove, og at de glæder sig til at dyrke idræt på gymnasiet. Yderligere kan det tolkes, at de føler, at de behersker idræt grundet deres tidligere erfaring, og det derfor er let for dem at indgå i idrætsundervisningen. Begge drenge fortæller dog, at der er visse elementer i idrætsundervisningen, som de ikke føler sig specielt gode til:

“IP 1: Jo men altså, det er jo igen min kondition der spiller ind tror jeg. Udholdenhed er ikke [...] Den har været bedre.”

“IP 2: Ja, alt sådan noget, hvor man skal kaste med nogle ting. Det føler jeg godt nok mig virkelig ikke god til, fordi jeg kan ikke finde ud af at kaste ting.”

“I: Men er det noget andet som har været godt i det så?”

IP 2: Ja, jeg føler faktisk at idrætten generelt, med de sportsgrene, er at vi skal løbe meget, og det er en af de ting, hvor jeg er stærk.”

Interviewperson 1 ser altså hans kondition som den primære udfordring, hvilket kan tolkes som, at han mestrer idrætsundervisningen generelt, men at hans udholdenhed kunne være bedre. Interviewperson 2 fortæller, at han er dårlig til at kaste, men det kan dog alligevel tolkes, at han kan bruge sine andre kompetencer, som hans fysiske formåen, til at kompensere for, at han i nogle situationer er dårlig til at kaste. Dermed kan det altså tolkes, at begge drenge har en følelse af at beherske idrætsundervisningen, og at de udfordringer der kan opstå, ikke har den store betydning for deres præstation generelt i idrætsundervisningen.

5.1.1.2 Optimisme og stræben efter mål

Udover en følelse af at være kompetente i idrætsundervisningen, så giver drengene samtidig udtryk for at have en optimistisk tilgang i idrætsundervisningen.

“IP 1: Altså jeg prøver så vidt muligt ikke at være pessimistisk, men når vi har om danseforløb, kan jeg godt mærke, at jeg er lidt på bar bund. Men jeg kaster mig ud i det, og prøver at gøre mit bedste.”

I: Så hvis der er en øvelse, du ikke lige kan finde ud af for eksempel dans, så forsøger du indtil du kan finde ud af det?

IP 1: Ja. Så gør jeg i hvert fald mit bedste, for at komme til det sted hvor vi kan finde ud af det.”

“IP 2: For det meste synes jeg, at det er godt. Nu ved jeg, at vi skal danse her i 2.g højst sandsynligt, og der har jeg den tilgang til, at jeg føler at det bliver lidt noget lort. Men på samme måde, så tænker jeg også, at det kan ende med at blive mega sjovt.”

Begge drenge søger altså at opnå et niveau eller en følelse, hvor de kan begå sig i idrætsundervisningen. Drengene giver udtryk for, at i en aktivitet som dans, så har de ikke en forventning om, at undervisningen bliver en succes. Det kan dog tolkes, at drengene undertrykker denne følelse, og i stedet påbegynder undervisningen med en intention om at blive bedre, hvorfor denne bliver en succes, hvilket altså tolkes til, at de stræber efter målet om at blive bedre i forbindelse med idrætsundervisningen. Yderligere spiller humøret og spilleglæden en rolle, hvilket bevidner om en optimistisk tilgang til idrætsforløbet. Denne optimistiske tilgang ses også i nedenstående citater fra interviewene.

“IP 1: Personligt går jeg meget op i basket. Så da vi skulle have et basketforløb, så var jeg altid [...]. Jeg kan huske at fra torsdag og så hele vejen hen til tirsdag, altså over weekenden, der glædede jeg mig til, at nu blev det fandme tirsdag, så skulle vi ud og spille noget basket. Fordi det er sjældent man kan samle to hele hold og spille mod hinanden.”

Interviewperson 1 fortæller, at lysten til at udøve idræt spiller en stor rolle, især når idrætsundervisningen omhandler noget han tidligere har haft gode erfaringer med. Han forventer, at undervisningen bliver god, hvilket kan tolkes som en optimistisk tilgang til den pågældende undervisning.

“IP 2: Ja, der var det der frisbee forløb, hvor vi skulle lave vores eget spil ud af det. Det synes jeg var mega fedt, da vi igennem de her forskellige blokke udviklede spil, som til sidst endte med at være mega godt. Hele den der proces igennem det, havde man en følelse af: “Det bliver fedt det her” og “Det bliver fedt at spille, og så kan man lave lidt om her og der”. Så på den måde var det et virkelig fedt forløb.”

Ovenstående citat beskriver interviewperson 2's opstilling af procesorienterede målsætninger, hvilket afspejler hans optimistiske indgangsvinkel til det pågældende forløb de skal igennem i idrætstimerne. Generelt afspejler begge interviews med de to drenge, vedrørende optimisme, en stor tendens til, at drengene glæder sig og ser frem til idrætsundervisningen, hvilket tegner det meget optimistiske billede af begge drenge.

5.1.1.3 Oplevelse af feedback

Den optimistiske tilgang og tro på egne evner afspejler sig ligeledes i forhold til drengenes oplevelse af at modtage feedback, som det ses i følgende:

“IP 1: Positivt. Så er det altid en ting, jeg kan gøre bedre for at nå videre op på ranglisten. (...) Selvfølgelig kan jeg blive irriteret i situationen, men så spiller jeg den bare videre bagefter,

altså til de andre. (...) Men det kan godt være det har en irritations effekt, men jeg gør i hvert fald det de andre beder mig om. Så er det fint.”

“IP 2: Det havde jeg det egentligt godt med, fordi så fik jeg ligesom denne her kritik, og så kunne jeg godt se, at det fungerede. Så kunne jeg ligesom føre det videre.”

Begge drenge giver altså udtryk for at de opfatter negativ feedback, som en mulighed for at blive bedre i idrætsundervisningen. Dette kan tolkes som værende et forsøg på at stræbe efter mål, men samtidig en positiv udfordrende holdning til kritik. Interviewperson 1, kan dog godt blive irriteret i nogle tilfælde, muligvis kommende til udtryk i situationer som frustrerer ham, eksempelvis over medspilleres manglende niveau.

5.1.1.4 Modtagelse af ekspressive gestusser og handlinger

De to drenges udgangspunkt for, hvornår de modtager ekspressive gestusser og handlinger er umiddelbart forskellige:

“IP 1: Jamen altså, det er ikke ofte, tror jeg. [...] Men jo, jeg oplever det da nogle gange i vores volleyball forløb her, fordi så er jeg bedre til at serve end de andre eller sådan noget, og så får jeg lidt kredit for at serve og så videre.”

“IP 2: Han [Læreren] har meget fokus på, har jeg lagt mærke til, at vi skal være opmuntrende for hinanden. (...) Nogle gange, så tænker jeg, at det er noget fuldstændig “bullshit”, men så en gang imellem så kommer der også noget, hvor man godt ved at: “Fuck det var fedt, det jeg lige lavede”, og så får man lige et tilråb, som: “Nice”, eller et eller andet.”

For interviewperson 1 opleves de ekspressive gestusser primært i forhold til hans dygtighed. Det kan tolkes, at han opnår flest rosende tilråb når han er bedre end de andre i klassen præstationsmæssigt. Til dette skal det knyttes, at denne tendens muligvis har en selvforstærkende effekt, da læreren også yderligere opmuntrer eleverne til at rose hinanden, som interviewperson 2 fortæller. Det kan tolkes, at interviewperson 2, ikke helt kan se fornuften i lærerens idé om, at klassen generelt skal rose hinanden meget. Denne idé, er ligeledes noget som spiller en rolle for begge drenge i løbet af interviewet. Alligevel kan det tolkes, at interviewperson 2, også oplever at opnå en gavnlig effekt af de ekspressive gestusser, men ligesom interviewperson 1, omhandler det ofte, at hans præstation gør ham berettiget til at modtage disse. Interviewperson 1 underbygger yderligere, i forhold til lærerens opfordringer til ekspressive gestusser:

“IP 1: Det synes jeg også vores lærer sørger meget for. Og sørger for det er vigtigt. (...) Jeg ved ikke om man kan skelne imellem det falske bidrag og så det rigtige bidrag. Bifald mener jeg. Man kan godt mærke når folk de bare siger det, bare for at please vores lærer for eksempel. Fordi han har sagt, nu skal i juble af hinanden. “aha, godt gået”. Altså og så det rigtige.”

Det kan altså tolkes, at begge drenge ikke altid er bevidste om, hvornår rosen kommer på baggrund af lærerens opfordringer til klassen generelt, med den undtagelse, at de godt kan skelne forskellen, hvis de selv har en følelse af, at have leveret en god præstation i idrætsundervisningen. Yderligere nævner ingen af drengene nogle deciderede eksempler på negative ekspressive gestusser i løbet af idrætsundervisningen. Om der er forskel på betydningen af, om de ekspressive gestusser kommer fra læreren eller de andre elever i klassen, ses dog som en tydelig tendens i begge drengens udsagn:

“IP 1: Det fedeste er jo at få det fra læreren. Men det sker bare sjældent. (...) Så i det du får en bemærkning af læreren, så føler du at læreren har set at du gør noget rigtigt. Fordi det ved du ikke helt om han har gjort (set at du gør noget rigtigt), hvis du ikke får nogle kommentarer.”

“IP 2: Måske lidt, ja. Fordi han er idrætslæreren, og han står også udenfor banen og kan se overordnet det hele. Så på den måde ser han lidt mere og har lidt mere erfaring i, hvad der er godt og skidt.”

Det kan altså udledes, at begge drenge oplever en større positiv effekt af, at modtage ekspressive gestusser fra læreren, da det medvirker til, at de føler sig set og dermed lagt mærke til. Det kan derfor tolkes, at begge drenge hellere vil modtage ros fra læreren end de andre elever i klassen i forbindelse med idrætsundervisningen.

5.1.1.5 Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet

Drengene beskrev sig selv som værende særlig kompetente i forhold til idræt og idrætsundervisningen, hvilket også bekræftes af deres klassekammeraters opfattelser:

“IP 1: Så snakker vi jo om hvordan det er gået [standpunktskarakterer]. Der synes jeg altså, at vi ofte hører hinanden, at han/hun er god til idræt, og der er jeg en af dem der er gode til det. Det er i hvert fald et skulderklap, hvis man kan sige det sådan.”

“IP 2: Så når der er den ene, som kan, men måske ikke er vanvittigt dygtig til det, men stadigvæk godt kan finde ud af det og sådan noget, så tror jeg lidt de bliver set på som værende: “det er de gode til idræt”, og så er der de andre, som ikke føler de er lige så gode, selvom jeg mener, at nogen af dem er.”

Begge drenge har en følelse af at være blandt eller de bedste til idrætsundervisningen, hvilket de bliver bekræftet i af de andre elever i klassen samt den standpunktskarakter læreren har givet dem. Det kan altså tolkes, at de ud fra deres idrætsmæssige præstationer i forbindelse med idrætsundervisningen godt ved, at de tilhører den del af klassen, som er dygtige til idræt.

5.1.2 Klynge: Drenge 2

I dette afsnit analyseres “Drenge 2”, som indeholder de to interviews, med udgangspunkt i følgende kriterier: *Drenge, blandt de dårligste fra sit køn i idrætsundervisningen, mindre optimistiske i idrætsundervisningen, lav deltagelse i idrætsundervisningen.* Der tages udgangspunkt i interviews med interviewperson 3 (IP 3) samt interviewperson 4 (IP 4) (se Bilag 5.3 og 5.4).

5.1.2.1 Følelse af beherskelse

På samme måde som i klynge 1, blev drengene spurgt ind til, hvordan de har det med at dyrke idræt generelt:

“IP 3: Jamen, idræt i gymnasiet er jo sådan set hyggelig nok. Altså, der er jo ikke nogen afleveringer eller noget. Så det har jeg det fint nok med faktisk.”

“IP 4: Jeg har altid været aktiv som barn også, så jeg har heller ikke problemer med noget motorik mæssigt og sådan noget. Jeg er ikke sådan, typen der sidder foran computeren og spiller videospil dagen lang. Jeg kan bedre lide at være ude og lave noget. Som barn der var jeg også tit ude og spille fodbold og ishockey og håndbold samtidig.”

Det kan altså tolkes ud fra ovenstående citater, at begge drenge ser idrætsundervisningen som noget positivt. Interviewperson 3 pointerer at der ikke er nogle afleveringer, hvilket kan tolkes som, at han ser det som en pause fra de andre fag. Interviewperson 4, peger på erfaringen med idræt, som værende den primære faktor, for hans positive opfattelse af idræt, hvor interviewperson 3 ikke giver udtryk for at have dyrket idræt udover idrætsundervisningen. Så de to drenge er forskellige. Denne forskel spiller muligvis også en rolle for deres vurdering af egne evner:

“IP 3: [Pause] Det er nok lidt under middel.”

“IP 4: Fordi jeg også synes jeg yder en præstation, som ligger til 6-7 stykker. Jeg vil ikke sige jeg er middelmådig, jeg er lidt over middel.”

Der er en forskel på drengenes opfattelse af deres niveau, hvilket kan være grundet deres tidligere erfaring, eller mangel på samme, med idræt. Det kan derfor tolkes, at interviewperson 4 opfatter sig selv som værende bedre til idræt end interviewperson 3.

5.1.2.2 Optimisme og stræben efter mål

Som nævnt, så har de to drenge en positiv opfattelse af idræt, men samtidig bærer interviewene også præg af, at de hurtigt giver op og har en mindre optimistisk, måske endda en pessimistisk tilgang til dele af idrætsundervisningen:

“IP 3: Ja. Jamen sidste gang jeg var der, var der rimelig mange ting, som jeg lige hurtigt skulle nå at lære, og det ikke sådan, at jeg bare ville give op der. (...) Altså så prøver jeg at få det lært, og det gik jo fint nok.”

“IP 3: Altså sidste gang, hvor jeg oplevede, at vi var ulige antal, hvor vi var tre på et hold. Der var to af dem, som begyndte at tage lidt over, så tænkte jeg bare: “Jamen, så giver jeg bare lidt op. Så kører I bare det i skal”.”

Gennem interviewet giver interviewperson 3 generelt udtryk for, at han ikke møder op til idrætsundervisningen specielt ofte. Det kan dog tolkes, at når han deltager i undervisningen, så kan han hurtigt lære de ting han skal, eller i hvert fald forsøge på det. Dog ses det tydeligt, at han også godt kan være opgivende, specielt hvis han føler sig trumfet af de andre elever i klassen. Han virker dermed til at have en pessimistisk tilgang til, hvorvidt han kan deltage i undervisningen eller ej. Det kan ligeledes udledes fra citatet, at hans tilgang til undervisningen, er meget determineret af, hvad de laver i idrætsundervisningen, og specielt hvem han er sammen med i forbindelse med undervisningen. Yderligere kan det tolkes, at han ikke stræber efter at opnå målene i idrætsundervisningen, da han ikke møder op til idrætsundervisningen i langt de fleste tilfælde. Den manglende stræben efter mål samt lave grad af optimisme i forhold til at lave noget i idrætsundervisningen, ses også gældende for interviewperson 4:

“IP 4: (...) Altså nogle dage så er man ikke rigtig på, og så har man ikke rigtig lyst fordi det lige er om morgenen. Også nu her hvor vi har været udenfor, så kan det godt være lidt stramt, når man skal ud i det, sådan frostgrader og dyrke idræt.”

Interviewperson 4 giver udtryk for, at han ikke er motiveret til idræt, særligt om morgenen. Han udstråler derfor ikke en umiddelbar optimistisk tilgang til at skulle i gang med at dyrke idræt. Han

begrunder dette således: *“Altså jeg er bare meget doven.”* (Interview 4). Han virker tilsyneladende til, at have let ved at give op, fordi han er doven og ikke orker at dyrke idræt:

“IP 4: Ja, jeg var i hvert fald meget optimistisk da vi skulle spille volleyball. Men da vi så ligesom kom i gang, der kunne jeg godt mærke at det her bliver et langt forløb.”

Generelt for det ovenstående citat er, at interviewperson 4 som udgangspunkt har en optimistisk tilgang til idrætsundervisningen, men at han giver hurtigt op, og efterfølgende opfatter undervisningen som kedelig og uinteressant.

5.1.2.3 Oplevelse af feedback

Selvom drengene ofte kan være hurtige til at give op og være mindre deltagende, så oplever drengene negativ feedback som værende positivt:

“IP 3: Så kører man jo bare ud af en bane, hvis man gør noget forkert. Så bliver man ved med at gøre det forkert. Så man bliver nødt til at få det “slag” når man gør noget forkert.”

“IP 3: [Pause] Jeg synes aldrig, at jeg rigtig snakker med [lærerens navn].”

“IP 4: Du ved, hvis han lige begynder at rette lidt på en, det synes jeg er fint nok. Bare det er konstruktiv kritik jo. Så synes jeg det er fint, fordi så prøver han jo bare at hjælpe en, med at blive bedre.”

Fælles for de to drenge er, at de som udgangspunkt opfatter feedback som værende en mulighed og en hjælpende hånd til at blive bedre i idrætsundervisningen. Dog modtager interviewperson 3 ikke feedback fra læreren, hvilket kan tolkes som noget han er irriteret over. Selv om interviewperson 4, som udgangspunkt ser feedback som en mulighed for at blive bedre, så viser nedenstående citat, at han ikke altid retter sig efter denne feedback:

“IP 4: For eksempel til volley her sidste gang, hvor han ligesom sagde jeg skulle vågne op. Fordi der var tit hvor bolden kom ned lige foran mig, hvor jeg ikke rakte ud efter den. Det var nok det eneste, hvor jeg blev lidt pisset, fordi jeg synes det var utroligt umotiverende at spille volleyball. Så jeg havde slet ikke lyst til at røre mig. Eller lave noget som helst.”

Interviewperson 4 oplever dermed feedback som et irritationsmoment, når læreren opfordrer ham til at være mere aktiv i idrætsundervisningen, i stedet for at opfatte det som en mulighed for at han kan

blive bedre til den pågældende idræt. Selvom interviewperson 4 tidligere selv har pointeret at han kan være doven i undervisningen, så bliver han dog alligevel irriteret over, at læreren påpeger det.

5.1.2.4 Modtagelse af ekspresive gestusser og handlinger

Drengene har til gengæld ret forskellige opfattelser, når det kommer til spørgsmålet, om de modtager opmuntrende og rosende tilråb i forbindelse med idrætsundervisningen. Til dette svarer interviewperson 3:

“IP 3: Jeg synes aldrig jeg har fået ros.”

“IP 3: Ja. Altså dem som ikke kommer, er jo lidt dårligere stillet hos læreren. Dem synes læreren ikke er så gode.”

“IP 3: Jo. Men der jo lidt det med, at når man kommer [til idrætsundervisningen], og så får man ros. Det er lidt som en joke, det er jo lidt ironisk ment.”

Han oplever altså aldrig at modtage ros i forbindelse med idrætsundervisningen, men at de ekspresive gestusser nærmere bliver brugt i sjov, fordi han ikke kommer til undervisningen generelt. Det kan tolkes, at han selv er klar over, at han har stillet sig selv i et dårligt lys hos læreren, ved ikke at møde op til idrætsundervisningen. Han er dermed ikke tit til undervisningen, hvormed klassen samt læreren fokuserer mere på det negative i form af, at han ikke møder op, end hvis han gør noget godt, når han er til undervisningen.

Interviewperson 4 som oftere er til idrætsundervisningen, anskuer de ekspresive gestusser på en anderledes måde. Han føler nemlig, at de fylder en del i undervisningen:

“IP 4: Ja, det synes jeg, det er noget vi gør hele tiden. Altså vores lærer han er også god til at sige: “Nu skal i lige” [rose hinanden]. For eksempel også, lad os sige at i har set os spille amerikansk fodbold. Hvis vi jubler, alle sammen jubler, så får vi et point, så får vi to point. Så det er sådan noget med, at vi alle sammen jubler rigtigt meget for hinanden. (...) det giver lige sådan et kick på en måde.”

Interviewperson 4 synes som udgangspunkt at de ekspresive gestusser fylder en del i idrætsundervisningen, da læreren også opfordrer til det. Han føler at disse ekspresive gestusser giver ham ekstra motivation i idrætstimen, hvilket umiddelbart er en positiv effekt:

IP 4: Altså, jeg tror bare det er en del af timen. Det er også bare for at ligesom måske booste ens karakter, fordi hvis man jubler, så tror jeg læreren føler, at man er mere med. Ligesom også at man ligesom markerer sig, og at han ved vi er her. At vi er med.

Som citatet viser, så har interviewperson 4 også en opfattelse af, at de ekspressive gestusser kan bruges til at få en bedre karakter og mere opmærksomhed fra læreren. Det kan tolkes, at når han giver ekspressive gestusser, oplever han, at dette har en positiv effekt på hans karakter i idræt. Han tænker dermed ikke så meget på, at give de ekspressive gestusser til hans klassekammerater for deres skyld.

5.1.2.5 Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet

De to drenge har yderligere forskellige opfattelser af, hvordan deres evner og kompetencer bliver værdsat i fællesskabet. Interviewperson 3, fokuserer meget på, at han sjældent er til undervisningen, hvilket i høj grad kommer til udtryk i følgende citater:

“IP 3: Jeg tror, de vil synes jeg er sådan rimelig dårlig. Fordi de ser mig jo ikke så tit.”

“IP 3: Hvis man laver en øvelse, så laver man jo grupper. Så er jeg jo sammen med dem som heller ikke er der så tit.”

“IP 3: Ja. Det vil man jo helt klart gå ud fra, at jeg har et dårligt niveau, på grund af jeg ikke har været der.”

Det kan tolkes, at han ikke opfatter sig som en del af fællesskabet i klassen, men kun som en minimal del af det fællesskab, som de mindre dygtige elever i klassen er en del af. Han er opmærksom på, at de andre elever ser ham som værende dårlig, igen grundet hans manglende deltagelse i idrætsundervisningen. Hans oplevelse af dette, gør sig gældende i store dele af interviewet, hvorfor han primært ser idræt på STX som et: *“(…)c-fag, som jeg ikke skal bruge til noget”* (Interview 3). Interviewperson 4, har en meget anderledes opfattelse af, hvorvidt hans evner og kompetencer værdsættes i fællesskabet:

“IP 4: (...) Nogle gange, sådan hvis man skal vælge hold for eksempel, så er jeg jo generelt, altså så er jeg næsten altid en af dem der bliver valgt først. Altså de sådan 3 første, så er jeg en af dem der bliver valgt først.”

“IP 4: Der er nok [IP 1] og [IP 2], de er altid 100% med i idrætstimen.

I: Og så i andre?

IP 4: Vi er lidt bagved.”

Interviewperson 4 har altså en opfattelse af, at hans evner og kompetencer er så gode, at han vurderer sig til at være blandt de dygtigste i idrætstimerne. Dog ser han ikke sig selv på niveau med interviewperson 1 og 2, som beskrives i analysen klynge “Drenge 1”. Det kan dog tolkes, at han har en opfattelse af, at hans evner og kompetencer opfattes som værende bedre end mange af de andre elever i klassen. Særligt mener han, at pigerne ikke er lige så dygtige til idræt som drengene:

“IP 4: Altså piger de er jo ikke lige så gode, som mænd eller drenge til sport når det kommer til det fysiske. Så er drenge jo lidt mere [...]. Hvad skal man sige, bare generelt bedre vil jeg sige. “

“IP 4: Altså der er nogle af pigerne, som slet ikke rør sig næsten. Og så er der også mange, altså halvdelen af pigerne, som rent faktisk prøver og er hurtige. Altså sådan prøver på at følge med. Eller også er gode til det.

I: Hvad tænker du med det? At der er nogle der er bedre end andre, vil du sige de piger der er de bedste, er de ligeså gode som drengene?

IP 4: Ja. Det vil jeg sige.

I: Du vil vurdere dig selv på samme niveau som dem?

IP 4: Ja.”

Det ovenstående citat giver udtryk for, at interviewperson 4 generelt ser pigerne som værende de dårligste i idrætsundervisningen. Selvom der er piger, som er forholdsvis dygtige, så vurderer han, at ham og drengene generelt er mindst lige så gode til idræt som pigerne. Det kan dermed tolkes, at han føler at hans evner og kompetencer gives en højere social værdi end det gør sig gældende for pigernes evner og kompetencer.

5.1.3 Klynge: Piger 1

“Piger 1” indeholder de to interviews, med udgangspunkt i følgende kriterier: *Piger, blandt de dygtigste fra sit køn i idrætsundervisningen, meget optimistiske i idrætsundervisningen, høj deltagelse i idrætsundervisningen.* Der tages udgangspunkt i interviews med interviewperson 5 (IP 5) samt interviewperson 6 (IP 6) (se Bilag 5.5 og 5.6).

5.1.3.1 Følelse af beherskelse

Det første pigerne blev spurgt til i interviewet, var hvordan de har det med at dyrke idræt. I forbindelse med dette, var pigernes svar meget ens:

“IP 5: Jamen jeg elsker at dyrke idræt. Jeg går til håndbold i min fritid, og jeg har altid været meget aktiv. Har også tidligere gået til fodbold. Jeg gik også på en idrætsefterskole, så jeg har det rigtig godt med idræt.”

“IP 6: Jeg har altid elsket idræt. Jeg har altid elsket at være i gang. Der skal altid ske noget. Jeg har dyrket idræt lige siden jeg kunne huske. Jeg har gået til fodbold og svømning, så jeg har altid haft et naturligt forhold til at dyrke idræt.”

Det gennemgående i de to citater er, at de to piger elsker at dyrke idræt, og har stor erfaring indenfor forskellige sportsgrene fra tidligere. Det kan dermed tolkes, at grundet deres erfaring med idræt, så føler pigerne, at de er kompetente og har evnerne i forhold til idræt, hvilket gør det sjovt at dyrke idræt. Det er dog ikke alt, som pigerne synes de er gode til:

“IP 5: Det ved jeg ikke. Fordi det er selvfølgelig heller ikke al ting jeg er god til i idræt. Idræt er jo mange forskellige ting. Altså, der er jo flere ting. Boldspil, det er jeg bedre til end for eksempel dans eller gymnastik eller sådan noget i den stil.”

Som citatet viser, så er det primært boldspil, som interviewperson 5 går til i fritiden, som hun føler at hun er god til. I de dele af idrætsundervisningen, som hun ikke tidligere har haft erfaring med, har hun dog ikke en følelse af, at hun behersker idrætten på samme plan som boldspil. Dette giver interviewperson 6 også udtryk for:

*“I: Er der noget, som du decideret synes, at du er dårlig til?
IP 6: At kaste med frisbee, og det har vi gjort rigtig meget.”*

“IP 6: (...) Fordi, at det med at kaste med frisbee har jo også noget med fodbold at gøre. Det handler jo om at løbe for hinanden, og det handler også om at orientere sig, så det kan jeg også godt lide.”

Som citat viser, så føler hun ikke, hun er særlig god til at kaste med frisbee, hvilket kan skyldes hendes manglende erfaring. Hun ser dog visse ligheder mellem frisbeespillet (ultimate) og fodbold, som hun har gået til før. Hun formår dermed at overføre de kompetencer, som hun tidligere har tilegnet sig gennem fodbold til at præstere godt i andre idrætsgrene, og i dette tilfælde ultimate.

5.1.3.2 Optimisme og stræben efter mål

De to piger har begge en positiv opfattelse af idræt, især når det handler om idrætsgrene hvor de har tidligere erfaring. Dette kommer også til udtryk, da interviewperson 5 forklarer om hendes tilgang til idræt:

“IP 5: Jamen altså, hvis jeg kan finde ud af tingene. Så er jeg helt klart mere optimistisk. Hvis jeg synes, jeg har gjort tingene alt for meget, eller jeg synes jeg har alt for godt styr på det. Så bliver jeg nok lidt mere: “Kan vi ikke lave noget andet?”. Det bliver lidt kedeligt for mig, fordi jeg har styr på det.”

Interviewperson 5 giver udtryk for, at hun har en optimistisk tilgang til idrætsundervisningen, hvis denne indeholder noget hun er god til. Indirekte fortæller hun dermed også, at hun ikke er lige så optimistisk, hvis hun ikke mestrer den givne aktivitet i idrætsundervisningen. Hvis hun allerede er for god til den pågældende aktivitet, så har hun ikke lyst til at lave denne. Hendes optimistiske tilgang til idrætsundervisningen er dermed styret af, at sværhedsgraden hverken er for let eller for svær. Hendes udgangspunkt for at blive bedre til den pågældende aktivitet er ligeledes styret af dette:

“IP 5: Umiddelbart ja. Jeg forsøger indtil jeg ligesom mestrer den agtigt. Men det kommer igen an på, hvilken øvelse det er. Altså nogle gange, så bliver man også nødt til bare at indse, at det er man måske ikke så god til. Så det kommer man aldrig til at mestre.”

Hun giver dermed udtryk for, at der er nogle elementer hun aldrig kan lære, selvom hun føler, at hun generelt forsøger, indtil hun mestrer aktiviteten. Som udgangspunkt giver hun udtryk for, at hun er optimistisk og forsøger at nå sine mål. Hun ser dog stadigvæk en række begrænsninger ved hendes egne evner og kompetencer, hvilket gør at hun ikke kan blive bedre. Det kan dermed tolkes som en mere pessimistisk forståelse af hendes evner og muligheder for at blive bedre til idræt.

Interviewperson 6, giver udtryk for, at hendes tilgang bærer præg af, at hun følger lærerens instrukser i forbindelse med idrætsundervisningen:

“IP 6: (...) der går jeg ind til det med, at nu ser vi, hvad der er, og hvis han [læreren] så siger vi skal gøre det, så er det dét jeg gør.”

“IP 6: Jeg var ikke den dårligste, overhovedet ikke. Man kommer også bare langt med at være optimistisk og bare prøve alligevel. Så der var jo nogen, som var bedre end mig, men jeg var heller ikke den dårligste.”

Det kan tolkes ud fra ovenstående citater, at interviewperson 6 er meget pligttopfyldende i idrætsundervisningen, og at hun samtidig forsøger at gøre sit bedste, ligegyldigt hvilken idrætsgren der er tale om i forbindelse med idrætsundervisningen. Dette medfører, at hun bliver god til den pågældende

aktivitet. Hun gør dog ikke mere end, hvad der er påkrævet, og dermed bliver hun ikke den bedste til den pågældende aktivitet. Dette kan indikere, at hun ikke stræber efter at blive den bedste, men blot at nå målene i undervisningen.

5.1.3.3 Oplevelse af feedback

I forhold til hvordan pigerne oplever feedback, har pigerne yderligere en positiv oplevelse af dette i forbindelse med idrætsundervisningen:

“IP 5: Ja, til at starte med, så altså, ja kritik er jo aldrig fedt at få. Så bliver man jo også bare nødt til at se det på den anden side altså. Man kan jo ikke [...] Man skal jo have kritik på et eller andet tidspunkt. Altså man kan jo ikke gøre alt fuldstændig godt.

I: Og så kan du bygge videre på det, når du har fået kritik eller feedback?

IP 5: Ja.”

“IP 6: Der synes jeg, at han [læreren] er helt vildt god og nede på jorden. Han fortæller jo bare, hvordan det så skulle være, og så må jeg jo bare lytte.”

Det kan udledes ud fra ovenstående citater, at pigerne ser feedback, som noget der kan udvikle deres evner og kompetencer i idrætsundervisningen, hvorfor de retter sig efter denne kritik. Dog kan det tolkes, at interviewperson 5, ikke altid synes det er rart at få kritik, men at hun godt kan vende det til noget positivt, og på den måde blive bedre i forbindelse med idrætsundervisningen. Interviewperson 6, giver udtryk for, at hun som tidligere beskrevet er meget pligtopfyldende, hvilket betyder, at når hun modtager feedback fra læreren, så lytter hun og tilpasser sig denne feedback. Generelt oplever de to piger dermed feedback som en mulighed for forbedring.

5.1.3.4 Modtagelse af ekspressive gestusser og handlinger

De ekspressive gestusser i forbindelse med idrætsundervisningen, oplever de to piger relativt ens, da de begge synes, at de ekspressive gestusser kan være en smule påtagede:

“IP 5: Nogle gange har jeg bare svært ved at se, hvorfor man skal juble over noget. Hvis man for eksempel har et rigtigt svar i dansk, så jubler man jo heller ikke over det. “Fuck det var godt svaret”, eller et eller andet. Altså det gør man ikke.”

(...)

“I: Du føler måske det virker påtaget nogle gange?”

IP 5: Ja altså. Vores idrætslærer han siger jo også tit, “Husk nu at juble” eller “Husk nu lige at rose hinanden”. Men ja [...]”

“IP 6: Jamen, det går vores idrætslærer helt vildt meget op i. Altså, vi skal rose hinanden og vi skal heppe på hinanden. Jeg synes det er lidt latterligt, fordi den måde han gør på, men det er jo også en meget hyggelig måde.”

Pigerne er altså opmærksomme på, at de ekspressive gestusser i forbindelse med idrætsundervisningen, er noget læreren har meget fokus på, hvilket betyder, at de muligvis ikke altid ser disse som noget udpræget positivt. Det kan tolkes ud fra citaterne, at pigerne føler at lærerens opfordring til ekspressive gestusser i idrætsundervisningen er lidt malplaceret. De oplever dog begge to, at modtage de ekspressive gestusser, hvilket de også føler har nogle positive konsekvenser:

“IP 5: Jamen altså, det viser jo bare at jeg kan. Jeg har deres støtte, eller man kan sige jeg får lidt: “Jeg kan godt det her”. Man skal bare gøre det.”

For interviewperson 5, kan de ekspressive gestusser bekræfte hende i, at hun er god til idræt. Dermed oplever hun stadigvæk at de ekspressive gestusser har en positiv effekt. Ligeledes taler interviewperson 6 også om positive konsekvenser ved de opfordrede ekspressive gestusser:

“IP 6: Det er jo ikke fordi, at de behøver at opmuntre mig, men jo det er da en hyggelig måde at gøre det på. Altså lige få at vide: “Husk nu lige...”. Så kan det også godt ske, at man får det. Altså ja, det har jeg jo prøvet. Det skaber et helt vildt godt klassemiljø, synes jeg.”

Interviewperson 6 oplever dermed, at de ekspressive gestusser har en positiv effekt på klassemiljøet, hvilket gør det mere behageligt at være til idrætsundervisningen. Dog giver hun ikke udtryk for, at de ekspressive gestusser bruges til at bekræfte hinandens evner og kompetencer.

5.1.3.4 Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet

Begge piger har en oplevelse af, at deres evner og kompetencer gives en social værdi i fællesskabet, hvilket kan tolkes ud fra nedenstående citater:

“IP 5: De ved hvad jeg gør og sådan noget, så det er også klart at jeg får lidt mere fokus nogle gange. Tror jeg. I forhold til nogle af dem som ikke dyrker så meget idræt.”

“IP 6: [lang pause] Ja, det tror jeg. Jeg tror i hvert fald godt, at de ved, at jeg ikke er dårlig til det.”

“IP 6: [lang pause] Jeg ved det ikke lige. Der er bare en meget stor tendens til i min klasse til at brokke sig tit. Når man så ikke gør det, så tror jeg man bliver stemplet som: “Nå, jamen så kan hun godt lide det” eller “Så er hun dygtig til det.”

Pigerne oplever altså, at de andre elever i klassen, ser på dem som værende dygtige til idræt. Det kan dog tolkes, at interviewperson 5 oplever dette grundet hendes idrætsmæssige færdigheder, men at interviewperson 6, i højere grad oplever det værende grundet hendes optimisme og gå-på-mod. Selvom pigerne har forskellige evner og kompetencer i forhold til idrætsundervisningen, så ser deres klassekammerater dem stadigvæk som værende nogle af de dygtigste i klassen, hvilket vidner om, at deres unikke evner og kompetencer gives en høj social værdi i fællesskabet.

Interviewperson 6 giver udtryk for, at særligt to drenge styrer klassen i forbindelse med idrætstimerne, hvilket siger noget om, hvordan “Piger 1” værdsættes for deres evner og kompetencer samt, hvordan de er placeret i det sociale hierarki.

“IP 6: Ja, men det er kun to drenge, som virkelig [...] eller, ja to drenge. Men de fylder meget.

I: De fylder meget?

IP 6: Ja, de har meget at sige i klassen, og det har de også generelt, så det kommer også bare til udtryk her.

I: Så de fylder meget i løbet af idrætstimen?

IP 6: Ja. Men det også nogle gange på en positiv måde, fordi det skal jo også være seriøst, og man skal gøre det læreren siger og sådan noget. Ja, der skal jo være en balance i tingene. Men den er også svær at finde.”

De to drenge er altså meget styrende for idrætstimerne, ifølge interviewperson 6. Det kan dermed tolkes, at i forbindelse med idrætstimerne, så er de to drenge placeret højt i det sociale hierarki, hvorimod interviewperson 6 og alle andre er placeret lavere i det sociale hierarki i idrætsundervisningen. Dermed værdsættes interviewperson 6 samt resten af klassens evner og kompetencer ikke i lige så høj grad, som de to drenges evner og kompetencer bliver værdsat. Pigerne i “Piger 1” værdsættes dermed for deres evner og kompetencer, og klassen ser dem som værende dygtige, men der er dog nogle drenge, hvis evner og kompetencer værdsættes i højere grad end pigerne i “Piger 1”.

5.1.4 Klynge: Piger 2

“Piger 4” indeholder de to interviews, som tager udgangspunkt i følgende kriterier: *Piger, blandt de dårligste fra sit køn i idrætsundervisningen, mindre optimistiske i idrætsundervisningen, lav deltagelse i idrætsundervisningen.* Der tages udgangspunkt i interviews med interviewperson 7 (IP 7) samt interviewperson 8 (IP 8) (se Bilag 5.7 og 5.8).

5.1.4.1 Følelse af beherskelse

Pigernes oplevelse af at beherske idræt, bærer præg af, at de ikke har den store erfaring med idræt generelt, og om de har interesse for den pågældende aktivitet i idrætsundervisningen:

“IP 7: Altså det er nok ikke mit yndlingsfag [griner], jeg er ikke så mega, hvad hedder det, sporty. Men altså, det er ikke det værste fag. Det kræver ikke så meget synes jeg.”

“IP 7: Altså [lang pause]. Altså jeg kan jo godt spille tingene. Men det er ikke sådan, at jeg er decideret god.”

“IP 8: [pause] Jeg må indrømme, jeg dyrker det ikke sådan rigtigt.

I: Altså i fritiden?

IP 8: Ja, i fritiden. Det gør jeg ikke. Men sådan, altså jeg kan godt lide idræt i skolen. Fordi vi laver forskellige ting og sådan noget.”

Fælles for de to piger er, at de ikke rigtigt har beskæftiget sig med idræt udover i skoleregi. De vurderer, at de ikke er specielt gode til idræt, da de ikke har dyrket idræt i fritiden. De giver dog udtryk for, at de har det fint med at dyrke idræt i gymnasiet, fordi det ikke kræver så meget og de oplever stor variation i idrætsundervisningen. Det kan tolkes, at pigerne opfatter idræt i gymnasiet som et overkommeligt fag, der ikke kræver de store færdigheder.

5.1.4.2 Optimisme og stræben efter mål

De to piger forklarer, at deres optimisme er meget baseret på deres interesse i forhold til de forløb de har i idrætsundervisningen:

“IP 7: Altså, [pause] jeg kan godt lide volleyball i forhold til andre sportsgrene, så jeg tror jeg er mere optimistisk omkring det. [pause] Men ja.”

“IP 7: Altså der er nok en genkendelighed, med at jeg kender sporten(volley). Og så ved jeg nogenlunde hvordan det er. Fordi jeg har aldrig spillet amerikansk fodbold før, heller ikke i folkeskolen. Men det har jeg med volleyball, så jeg vidste lidt hvordan det var.”

“IP 8: Ja. Det synes jeg. Nogle gange mindre end andre.

I: Altså hvornår er du mest med?

IP 8: Når det er noget, jeg synes er interessant.”

“IP 8: Ja. Så har jeg været sådan [...]. Der har jeg været sådan lidt: “Åh nu skal vi spille det”. Jeg kan ikke huske andre sportsgrene, hvor jeg sådan har tænkt: “Ej, det er nederen det der”. Jeg har altid været sådan lidt: “Det er fedt at vi skal starte på et nyt forløb”. Men sådan amerikansk fodbold specielt, det var jeg ikke så vild med.”

Det kan dermed tolkes, at begge piger kun er optimistiske, når de har kendskab til den pågældende idrætsgren. Dette betyder dermed, at de generelt ikke er optimistisk anlagt, specielt hvis de ikke har det store kendskab til den idrætsgren de har i forbindelse med idrætsundervisningen. Ligeledes har de kun lyst til at blive bedre til idrætsgrenen, hvis de har kendskab til denne. De giver dermed udtryk for, at de giver op, når de føler at der opstår forhindringer i idrætsundervisningen, og de ikke mestrer en given aktivitet.

5.1.4.3 Oplevelse af feedback

Pigernes oplevelse af feedback er generelt positiv. De forklarer, at feedback fra læreren opfattes som en hjælp:

“IP 7: [pause] Der er sikkert, altså. Hvis han har set, at jeg har lavet et slag når vi skulle øve de der slag, der ikke har været det bedste slag. Så er han i hvert fald kommet hen, og i hvert fald sagt, hvordan det skulle gøres. Så har han hjulpet.”

“IP 8: Hvis jeg nu ikke har været så meget med. Så er han sådan: “Kom så giv den en skalle”. Eller hvis jeg ikke kan finde ud af det, så kommer han hen: “Kom så, sådan gør du”. Og så står han sådan og kigger på om jeg kan finde ud af det.

I: Hvordan har du det med det?

IP 8: Jamen, det er fint nok. I stedet for han bare står og siger, det er sådan du gør og så går han bare væk. Så kan jeg jo ikke finde ud af det, så gør jeg det bare forkert igen. Så han plejer altid at stå lidt og kigge på, indtil man gør det rigtigt.”

Ud fra ovenstående citater kan det dermed tolkes, at den feedback pigerne modtager fra læreren, opfattes som en mulighed for at forbedre deres evner i forhold til den givne aktivitet. Interviewperson 8 påpeger særligt, at lærerens tilstedeværelse, har en stor betydning for, hvordan hun opfatter kritikken. Det at han bliver og hjælper hende, giver hende lyst til at lave om på hendes gøren. Indirekte siger hun også, at hvis hun blot fik nogle bemærkninger, så ville hun ikke tage dem til sig, hvilket kan hænge sammen med, at hun har en tendens til hurtigt at opgive aktiviteter, hun ikke mestrer.

5.1.4.4 Modtagelse af ekspressive gestusser og handlinger

De to pigers oplevelser af de ekspressive gestusser er divergerende, i forhold til hvilken rolle disse spiller i undervisningen og for dem personligt:

“IP 7: Altså nu kører [lærerens navn] meget med at vi skulle rose hinanden. Så ja, engang imellem. Tror jeg.”

“IP 7: (...) Det er bare sådan, at så kan man have kastet et eller andet, og så roser de bare fordi [lærerens navn] siger at man skal rose. Og det får vi bedre karakterer af.”

Interviewperson 7, har altså en opfattelse af, at de ekspressive gestusser som læreren opfordrer til, ikke har nogen effekt, udover at eleverne får bedre karakterer ved at gøre som læreren siger. Det kan tolkes, at hun synes det er en smule påtaget, og at de ekspressive gestusser hun modtager i idrætsundervisningen ingen synderlig effekt har, da de gives på en falsk præmis. Interviewperson 8 opfatter dog de ekspressive gestusser anderledes, og tager i højere grad disse til sig:

“IP 8: Ja, jeg synes faktisk vores klasse er rigtig gode til at rose hinanden. Sådan, at vi klapper af hinanden og siger sådan: “Kom igen” og sådan noget. Så det synes jeg vi er gode til.

I: Hvad betyder det for dig?

IP 8: Det er meget mere motiverende og sådan, når vi har idræt. At der er nogen der siger: “Kom så, du kan godt” eller “Kom igen”.”

Interviewperson 8 ser de ekspressive gestusser som en motivationsfaktor, da disse hjælper hende til at forsøge igen, hvis hun gør noget forkert. Hun siger ligeledes, at de generelt i klassen er gode til at give disse ekspressive gestusser, og opfatter ikke disse som værende påtagede og uberettigede. Hun oplever dog de ekspressive gestusser anderledes, når disse kommer fra de elever, hvis evner og kompetencer er bedre end hendes:

“IP 8: Jeg vil sige det er det samme. Ej okay, det er klart, at hvis det er nogle der er rigtig gode til idræt og de roser en, så er man mere [...].

I: Så får du lidt mere selvtillid?

IP 8: Ja.

I: Hvorfor tænker du det?

IP 8: Fordi, så bliver man sådan lidt. Det ved jeg ikke. Det ved jeg ikke. Anerkendelse. Sådan bekræftelse på at, det er godt.”

Her taler interviewperson 8 om, hvordan de ekspressive gestusser giver hende bekræftelse og anerkendelse for hendes præstationer. Ud fra citatet kan det ligeledes tolkes, at hvis de kommer fra de dygtigste elever i klassen, så føler hun at de ekspressive gestusser er mere berettigede, selvom hun ikke kan forklare, hvorfor hun har det sådan. Hendes klassekammeraters evner og kompetencer spiller dermed en stor rolle for, hvordan hun opfatter de ekspressive gestusser.

5.1.4.5 Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet

De to pigers evner og kompetencer gives umiddelbart ikke den store værdi i det sociale fællesskab, hvilket kan tolkes ud fra de følgende citater:

“I: Hvad tænker du om de andre i klassen synes du er god til idræt? Har du en oplevelse af det?”

IP 7: Nej det tror jeg ikke de synes [griner].”

“I: Okay. Hvorfor tror du ikke det?”

IP 7: [pause] Det ved jeg ikke helt. Altså det er nok fordi jeg ikke er den bedste til idræt. Tror jeg. Det kan de godt fornemme.”

“IP 8: Altså jeg tror, at de synes jeg er fin. [griner]

I: At du er fin nok?

IP 8: Ja.

I: Altså hvad mener du med fin nok?

IP 8: Jamen, det er altså. Jeg ved det ikke. [griner]”

Fælles for de to piger er, at de griner, når der bliver spurgt ind til, om de andre synes de er gode til idræt. Dette kan tolkes som en reaktion på, at de ikke kan se, hvorfor de andre skulle synes, at de var særligt kompetente til idræt. Ligeledes siger de to piger også selv, at de oplever, at de andre elever ikke ser dem som værende kompetente i forhold til idræt. Dermed gives deres evner og kompetencer en meget lille social værdi for fællesskabet i idrætsundervisningen. I forlængelse af dette, kommer interviewperson 8 ind på, hvordan der er forskel på pigerne og drengene:

“IP 8: Jamen der er selvfølgelig nogle af drengene, der er sådan de [...].

I: Der er lidt mere kontrollerende?”

IP 8: Ja, lidt mere kontrollerende.

I: Får lov til at sige lidt mere?”

IP 8: Nej, mere sådan styrer, altså nu skal vi lige gøre det der og det der agtigt.

I: Og hvad tænker du om det?”

IP 8: Det er fint nok, fordi vi piger vi er ikke så gode til det. [griner]”

Interviewperson 8 oplever dermed generelt, at pigerne ikke har de samme evner som drengene i forhold til idræt. Pigernes evner og kompetencer har dermed ikke en lige så høj social værdi som drengenes, så derfor er det legalt, at drengene får lov til at bestemme mere i fællesskabet. Ligeledes placerer hun sig selv sammen med pigerne, hvis evner og kompetencer har mindst social værdi for idrætsundervisningen i forhold til drengenes.

5.2 Observationer

Analysen af observationerne af elevernes idrætsundervisning er på samme måde, som analysen af interviews, struktureret i forhold til de fem overordnede temaer. I hvert hovedtema opsummeres interviewpersonernes udsagn i forhold til det pågældende tema, hvorefter disse udsagn bliver sammenlignet i forhold til observationerne fra undervisningen. Med andre ord, bruges observationerne til at be- eller afkræfte interviewpersonernes udsagn.

5.2.1 Følelse af beherskelse

I de otte interviews var det primært klyngerne; “Drenge 1” og “Piger 1”, som gav udtryk for, at de havde en følelse af at beherske aktiviteterne i idrætsundervisningen, da de gik til idræt eller tidligere havde gået til idræt i fritiden. Interviewperson 4 fra “Drenge 2” havde ligeledes gået til idræt i fritiden, samt at han havde en følelse af, at han var dygtig til idræt. Under de fire observationsgange, var det primært pigerne, som gav udtryk for en manglende følelse af beherskelse i forbindelse med de forskellige aktiviteter i idrætsundervisningen.

En pige skal slå et fingerslag til en anden pige, men bliver forvirret over, hvad hun skal gøre, og ærgrer sig over det, imens hun kigger ned i jorden.

(Bilag 6.2 Observation 2)

Kort efter spørger samme pige, en pige ved siden af (ikke hendes makker) hvordan man skal ramme bolden i et baggerslag. Hvorefter hun får det forklaret. Kort efter forsøger hun sig og udbryder: “Jeg kan ikke finde ud af det.”

Den anden pige (hendes makker) siger: “Det kan man ikke!”

(Bilag 6.3 Observation 3)

“Så må vi se hvordan det her går” siger en pige fra hold 1 inden hun server. Serven kikser dog lidt. “Baby steps” siger den lidt kraftige dreng til pigen.

(Bilag 6.4 Observation 4)

Ovenstående observationer beskriver nogle af de situationer, hvor nogle af pigerne giver udtryk for en manglende følelse af at kunne beherske den givne idrætsaktivitet. Fælles for disse observationer er, at pigerne er i gang med en aktivitet, som kræver en teknisk kunnen. Pigerne giver udtryk for, både kropsligt og verbalt, at de har besvær med at udføre den tekniske øvelse. Dermed kan det tolkes, at de føler, at de ikke har en følelse af at beherske den givne aktivitet. Der er dog enkelte tilfælde, hvor en af pigerne har sagt:

“Jeg var god i dag” (Observation 1) samt: “Hey, så du lige det” (Observation 3). Dermed har der også været få situationer, hvor pigerne har givet udtryk for at de har været dygtige i forbindelse med idrætsundervisningen. De to udsagn, kan dog tolkes til at opstå som en overraskelse for pigerne, da de tidligere ikke har været i stand til at beherske den givne aktivitet.

I de fire observationsgange, har der ikke været mange situationer, hvor drengene har givet udtryk for, hvorvidt de behersker den givne aktivitet. Generelt gør det sig dog gældende for observationerne, at drengene ytrer sig positivt, både kropsligt og verbalt i løbet af idrætsundervisningen.

Læreren forklarer videre, hvor en af drengene, der lige er gået ind på den modsatte banehalvdel spørger korrigerende læren om, hvordan man også kunne gøre.

(Bilag 6.2 Observation 2)

Drengen i denne situation korrigerer læreren og kommer med et forslag til, hvordan spillet kan udvikles. Drengen kan derfor tolkes til at have en følelse af at kunne beherske det givne spil så godt, at han kan komme med forslag på niveau med læreren.

IP 2 kaster bolden over hovedet, med ryggen til kurven og scorer. Han jubler og de andre drenge giver udtryk for at det var godt lavet.

(Bilag 6.2 Observation 3)

Interviewperson 2, som i interviewet gav udtryk for, at have en følelse af at beherske de forskellige idrætsgrene i undervisningen, bliver i ovenstående uddrag bekræftet i dette, da han laver en teknisk svær detalje, hvilket de andre drenge også giver udtryk for. Ud fra dette kan det tolkes, at interviewperson 2 behersker situationen så godt, at han vil prøve at gøre denne mere besværlig. Det kan dermed tolkes, at interviewperson 2 i denne situation har en følelse af beherskelse i forhold til den pågældende aktivitet.

5.2.2 Optimisme og stræben efter mål

I klyngerne “Drenge 2” samt “Piger 2”, er der en tendens til, at interviewpersonerne hurtigt giver op på den pågældende aktivitet, hvis de ikke har interessen for denne. “Piger 1”, virker dog til at være mere optimistiske i forhold idrætsundervisningen, men de har dog ligeledes en tendens til at give op,

hvis de ikke har interessen, eller udfører lærerens instrukser i tilstrækkelig grad. Der er i observationerne eksempler på, at pigerne har en mere negativ tilgang til idrætsundervisningen end drengene, hvilket kan ses i nedenstående uddrag.

Da læreren beder eleverne om at løbe med høje knæløft baglæns siger en pige: "Nu strammer du den!". En af pigerne ruller en smule med øjnene, da læreren fortæller hvilke opvarmningsøvelser de skal lave, forsøger efterfølgende at gå lidt væk fra læreren, da næste opvarmningskasteøvelse introduceres af læreren.

(Bilag 6.1 Observation 1)

"Så slipper jeg da for at serve" siger en pige, da det passer med at rotationen gør at hun ikke skal serve i denne omgang.

(Bilag 6.3 Observation 3)

Der roteres. IP 7 kommer ud på sidelinjen og finder sin mobil frem og står og kigger på den hurtigt.

(Bilag 6.3 Observation 3)

Læreren stopper dem, da han vil have dem til at lave et hop/dans som de alle virker til at kende fra tidligere. De fleste af pigerne er ikke så gode til øvelsen, så de stopper hurtigt med at forsøge.

(Bilag 6.4 Observation 4)

Ovenstående observationer, tegner en tydelig tendens i forhold til pigernes manglende optimisme, hvilket medfører at de hurtigt giver op på den pågældende aktivitet eller begynder at lave noget, der ikke har relevans for idrætsundervisningen, da de mister interessen. Observationerne af klassen, giver et indtryk af, at pigerne er mere pessimistiske og ikke stræber efter mål i lige så høj grad som drengene, hvilket eksemplificeres i nedenstående.

*Da eleverne har løbet to runder, siger IP 1: "Vi tager en mere"
En af pigerne siger: "Hvad? Vi er færdige."
De løber en runde mere.
Efter de har løbet en runde mere siger IP 2: "Gode tre minutter!"
En anden pige siger: "Der er gået tre minutter [Lærerens navn]!"*

(Bilag 6.3 Observation 3)

Specielt to af drengene går meget op i øvelsen, og bevæger sig rundt på banen mens de kaster bolden til hinanden. Pigerne står stille og kaster til hinanden.

(Bilag 6.1 Observation 1)

Fælles for de to ovenstående uddrag fra observationerne er, at drengene er meget engagerede i idrætsundervisningen, og forsøger at få så meget ud af de pågældende øvelser som muligt. Modsat giver pigerne udtryk for, at de ikke gider mere end højst nødvendigt. Det første uddrag bekræfter ligeledes fortolkningen af drengene i “Dreng 1” som værende meget optimistiske i forhold til idrætsundervisningen. Der er dog også eksempler i observationerne, hvor nogle af drengene giver op.

En af drengene (ham som var alene i øvelsen før), står meget passivt på sin plads på banen. Virker lidt uinteresseret.

(Bilag 6.2 Observation 2)

En dreng sidder ned på banen. Læreren råber “Kom nu, IP 4” - hvorefter han rejser sig op.

(Bilag 6.3 Observation 3)

Drengene her, giver udtryk for at have givet op på den pågældende aktivitet. Det sidste uddrag fra observation 3 bekræfter interviewperson 4’s tendens til at give hurtigt op. Denne situation nævner interviewperson 4 også selv i interviewet, og forklarer hans manglende interesse for volleyball. De drenge, som udviser en pessimisme og giver hurtigt op, kan tolkes til at være de drenge, som placeres i “Dreng 2”.

Selvom der var en tendens til i observationerne, at pigerne primært var pessimistiske og hurtige til at give op, var der også tidspunkter, hvor nogle af pigerne virkede mere engagerede.

Gruppen på tre piger går hen til to andre piger. Her står de og snakker sammen, imens bolden ligger på jorden. To af pigerne er meget fokuserede på kastet og øvelsen, mens de står en smule væk fra de andre.

(Bilag 6.1 Observation 1)

Ovenstående uddrag er med til at bekræfte, at en stor del af pigerne, hurtigt giver op og fjerner fokus fra idrætsundervisningen. Dog er der nogle få piger, som fastholder deres engagement. Som analysen af interviews med “Piger 1”, så er disse piger mere optimistiske og stræber efter at nå målet for aktiviteten i idrætsundervisningen.

5.2.3 Oplevelse af feedback

I de otte udførte interviews, var den generelle tendens i forhold til elevernes oplevelse af feedback, at de faktisk ikke modtog feedback ofte, men kun i sjældne tilfælde fra læreren. Fælles for samtlige observationer er, at der ikke er mange tilfælde, hvor der gives feedback, og dermed heller ikke mange reaktioner fra eleverne på feedbacken. Der er dog enkelte tilfælde, hvilket kun omhandler drenge.

Da en af drengene slår til bolden så den rammer skævt, siger læreren til ham at han skal bruge underarmen i stedet. Dertil svarer drengen: "Jamen det er svært på den bold der!"

(Bilag 6.2 Observation 2)

I dette uddrag fra observationen, tager drengen ikke imod feedbacken, fordi han ikke føler at han gør noget forkert, og årsagen til, at han gør noget dårligt er, at han ikke har mulighed for at præstere på baggrund af den bold han modtager. Han afviser dermed at det er ham som ikke er kompetent.

"I skal op til nettet" siger en pige fra sidelinjen til IP 1 og en pige. Ingen af de to gør det dog. IP 1 står lidt hvor han lige synes på sin position.

(Bilag 6.3 Observation 3)

Interviewperson 1, føler altså ikke at feedbacken er berettiget, hvorefter han vælger ikke at rette sig efter pigens feedback, og gør som han selv mener giver bedst mening. Det kan tolkes, at han ikke føler pigen giver ham en feedback som han kan bruge, hvorefter han overhører denne, eller at han har mere styr på situationen end pigen.

5.2.4 Modtagelse af ekspressive gestusser og handlinger

Observationerne bærer præg af, at der i undervisningen bliver givet mange ekspressive gestusser og handlinger til eleverne, hvilket kan hænge sammen med, at læreren ofte opfordrer eleverne til at rose eller juble af hinanden (Observation 1, 2, 3 og 4). Dette ses ikke kun i observationerne, men stort set alle interviewpersoner nævner også, at læreren opfordrer til de ekspressive gestusser og handlinger. Det kan derfor tolkes, at de mange gestusser kan være forårsaget af lærerens gentagne opfordringer. Fælles for de udførte interviews var, at lærerens opfordring til de ekspressive gestusser, kan få disse til at virke uberettigede og påtagede. Eksempler på dette kan også ses i observationerne:

Læreren råber efterfølgende: "Hvis der er vild jubel efter en scoring er der ekstra point". Efter dette er sagt, jubler pigerne fra blå hold igen ekstra højt, da de gerne vil have ekstra point. Men læreren siger at det først gælder fra næste scoring.

(Bilag 6.1 Observation 1)

Læreren siger: "Vi skal have noget mere ros". Hvorefter alle på holdet bryder ud i jubel og klapper.

(Bilag 6.3 Observation 3)

"Så kan i gå rundt og rose piger", siger læreren. Læreren viser, hvordan en dreng skal sætte netpælen i hullet. Da han gør det, opfordrer læreren pigerne til at klappe af ham. Pigerne klapper herefter med et smil på læben.

(Bilag 6.4 Observation 4)

I ovenstående uddrag ses, hvordan eleverne straks bryder ud i jubel og ros, umiddelbart efter lærerens opfordring til det. Det kan tolkes, at årsagen til at eleverne jubler og roser, ikke har til formål at anerkende deres klassekammeraters evner og kompetencer, men blot for at læreren lægger mærke til dem, og dermed opnå anerkendelse fra læreren.

Hold 1 → jubler da de laver et point. Hold 1 laver endnu et godt spil → jubler meget. "Shh, vi jubler også herovre" siger IP 1 på hold 3.

(Bilag 6.4 Observation 4)

I ovenstående uddrag, er et hold i gang med at juble efter, de har lavet et godt spil. Interviewperson 1 på modstanderholdet nedtoner det andet holds jubel, fordi han vil have opmærksomhed på deres holds jubel. Det kan derfor tolkes, at årsagen til at de jubler er, at de gerne vil promovere sig selv. Denne tolkning bakkes også op af de udførte interviews, hvor interviewperson 4 og interviewperson 7 forklarer, at jubel og ros er en måde at få bedre karakterer i undervisningen.

Som nævnt er der observeret en stor mængde af positive ekspressive gestusser, som gives både fra læreren til eleverne, men også eleverne i mellem. Der er dog ikke observeret en umiddelbar forskel på, om det primært er et bestemt køn, som de ekspressive gestusser er rettet mod, hvilket de udførte interviews også vidner om. Der er dog også observeret nogle få negative ekspressive gestusser.

IP 1 svarer pigerne "Jeg havde regnet ud, at I ikke kunne holde dem [modstanderholdet]"

(Bilag 6.1 Observation 1)

Pige smasher i nettet. IP 1 siger meget stille for sig selv "ej forhøved".

(Bilag 6.4 Observation 4)

Fælles for de to uddrag er, at de er givet af interviewperson 1 fra "Drenge 1". Disse er begge rettet mod piger, hvor han giver udtryk for, at de ikke har evnerne og kompetencerne i det pågældende spil. Disse negative kommentarer, kan tolkes til at bidrage til en forståelse af, at pigerne ikke er lige så kompetente som drengene, og dermed en krænkelse af pigerne i forhold til idrætsundervisningen.

5.2.5 Værdsættelse af evner og kompetencer i fællesskabet

"Drenge 1" giver i interviewene udtryk for, at de har en fornemmelse af, at de er blandt de dygtigste i klassen til idræt, og dermed en følelse af, at de andre i klassen giver deres evner og kompetencer en høj social værdi. Ligeledes giver interviewperson 4 i "Drenge 2" udtryk for det samme. Derudover giver interviewperson 6 i "Piger 1" udtryk for, at drengene i klassen gerne vil bestemme og styre undervisningen i højere grad end pigerne. Yderligere taler interviewperson 8 i "Piger 2" ligeledes om, hvordan drengene er mere kontrollerende, men at dette er i orden, da hun anser pigerne som værende de dårligste i klassen til idræt. I observationerne er der ligeledes en tendens til, at drengene styrer undervisningen.

En pige fra blåt hold foreslår en ny taktik, hvorefter IP 1 siger: "Nej, vi tager den samme igen".

(Bilag 6.1 Observation 1)

En af pigerne fra blåt hold siger: "Vi er nødt til at tage demokrati" (måske et spil de har kaldt demokrati). Dog bestemmer IP 1 et andet spil alligevel. Læreren kalder "10 sek" og "5 sek" til spillet skal startes, så der er også en smule tidspres i gennem kampen.

(Bilag 6.1 Observation 1)

"Hvordan vil du klappe med bolden i hænderne?" Spørger en af drengene ironisk da en pige spørger om det er med bold. Dog med smil på læben.

(Bilag 6.2 Observation 2)

Tendensen som interviewperson 6 og 8 fortæller om i de udførte interviews, bliver altså bekræftet i ovenstående uddrag fra observationerne. I disse uddrag tager drengene, særligt interviewperson 1, styringen i undervisningen, og styrer hvad der er rigtigt og forkert. Det kan dermed tolkes, at drengene

har en høj social status i fællesskabet, hvor særligt deres evner og kompetencer tilgives en høj social værdi. Ligeledes kan det også tolkes, at læreren har en opfattelse af drengene som værende mere kompetente end pigerne.

Læreren går rundt og korrigerer pigerne i forhold til hvordan de skal lave et fingerslag. Ved drengene kigger han blot og går videre.

(Bilag 6.2 Observation 2)

I ovenstående uddrag, går læreren rundt og korrigerer pigerne i forhold til en teknisk øvelse i volleyball. Dog undlader han at korrigere drengene. Dette afspejler dermed en holdning hos læreren til drengenes og pigernes kompetencer, hvor pigerne har brug for hjælp, da de ikke er lige så kompetente som drengene, så derfor behøver han kun at korrigere pigerne.

I observationerne var der dog også tidspunkter, hvor nogle af pigerne tog styringen i undervisningen, og rettede både drenge og piger i forbindelse med en spilaktivitet.

“Du skal hen og hjælpe med blokaden” siger en pige til en af drengene. “Nå ja!” siger drengen.

(Bilag 6.2 Observation 2)

Læreren sætter spillet i gang. Pigen der har gået til volley tidligere, modtager den og skyder den op i luften. Det er en anden pige, end pigens som er hæver, der modtager den. Pigen som har gået til volley, forklarer hæveren at hun skal råbe “skift”, hvis hun ikke tager den. I det næste spil gør hun det så. To piger siger “Godt [navn på pigens som er hæver]!”

Læreren siger: “Godt! Husk at rose”

(Bilag 6.3 Observation 3)

I ovenstående uddrag, er der nogle af pigerne som går ind og retter på en af drengene, men også på andre piger. Det kan dermed tolkes ud fra dette, at der er nogle af pigerne, som er placeret højere i det sociale hierarki i fællesskabet, og dermed gives deres evner og kompetencer en høj social værdi. Dette hænger sammen med, at pigerne i “Piger 1”, ligeledes gav udtryk for, at de havde en følelse af, at de blev anset som nogle af de bedre i idrætsundervisningen. Fælles for pigerne i “Piger 1” var, at de havde gået til idræt før, hvilket også er tilfældet i uddraget fra observation 3. Det kan dermed

tolkes, at pigernes evner og kompetencer gives en højere social værdi, hvis de tidligere har gået til idræt.

I interviewet med interviewperson 3 fra "Drenge 2", gav han udtryk for, at han ikke følte, at hans klassekammerater anså ham som værende dygtig til idræt, hvilket skyldtes hans manglende deltagelse i idrætsundervisningen. I observationerne var der også et eksempel, hvor en af pigerne rettede på ham i en spiløvelse. Dertil skal det bemærkes, at dette var den eneste gang interviewperson 3 var til undervisningen i observationsforløbet.

"Kom så, IP 3" siger en pige.

"IP 3, du skal blive stående" siger en pige fra sidelinjen.

(Bilag 6.3 Observation 3)

Ud fra ovenstående uddrag, kan det dermed tolkes, at interviewperson 3 har en lavere social status i hierarkiet end pigen, som retter på ham. Pigen har i situationen en opfattelse af, at hun er bedre til idrætsaktiviteten samt bedre forstår aktiviteten end interviewperson 3. Dermed har interviewperson 3's evner og kompetencer en lavere social værdi for fællesskabet, end den pågældende pige. Det skal ligeledes bemærkes, at interviewperson 3 i interviewet gav udtryk for, at han ikke havde gået til idræt i fritiden. Det kan dermed yderligere tolkes, at de drenge, som ikke har tidligere erfaring med idræt er placeret lavere i det sociale hierarki, hvormed deres evner og kompetencer ikke gives en særlig høj værdi for fællesskabet i idrætsundervisningen. Ligeledes kan det tolkes, at grundet interviewperson 3's manglende deltagelse i idrætsundervisningen, så bliver han ekskluderet fra fællesskabet, hvilket har en betydning for hans placering i det sociale hierarki i idrætsundervisningen.

6. Diskussion

Diskussionsafsnittet tager udgangspunkt i analysen af de fire klynger, for på den vis at fremfinde ligheder og forskelle i relation til specialets teoretiske samt videnskabsteoretiske afsæt. Dermed sammenholdes de ligheder og forskelle der belyses i specialets analysedel, med teoretiske aspekter, både de som er præsenteret i specialet, men også yderligere teoretiske aspekter, som kan bidrage til diskussionen, i forhold til hvordan anerkendelsesfænomenet udspiller sig i Idræt C i en gymnasieklasse, og hvilke konsekvenser dette medfører.

6.1 Sammenligning af Drengene 1 og Piger 1

I denne del vil de to klynger "Drengene 1" og "Piger 1" blive sammenlignet i forhold til deres selvværd samt den anerkendelse de modtager i forbindelse med idrætsundervisningen. De to klynger har det tilfælles, at de begge er udvalgt på baggrund af følgende kriterier: *Blandt de dygtigste fra sit køn i idrætsundervisningen, meget optimistiske i idrætsundervisningen samt høj deltagelse i idrætsundervisningen.* Forskellen på de to klynger er dog kønnet, hvor den ene klynge består af drenge og den anden af piger. I forhold til problemformuleringen, er det derfor relevant at undersøge de to klyngers forskelle og ligheder i forhold til selvværd og anerkendelse. De to klynger kan i forbindelse med udvælgelseskriterierne forventes at have et højt selvværd, hvor det interessante for specialets problemformulering dog er, hvorvidt der er forskel på disse to gruppers selvværd samt hvor meget anerkendelse de modtager i forbindelse med idrætsundervisningen.

6.1.1 Følelse af beherskelse

I analysen af "Drengene 1" og "Piger 1" er der ikke umiddelbart den store forskel på, hvorvidt interviewpersonerne har en følelse af at kunne beherske de forskellige elementer i idrætsundervisningen. Det gør sig gældende, at alle interviewpersoner i de to klynger, synes idræt er sjovt, og at de oplever meget få udfordringer i forbindelse med idrætsundervisningen, hvilket medfører en følelse af beherskelse i idrætsundervisningens forskellige elementer. Lyubomirsky et al. siger følgende om dette: *"Following our expectations about the agentic nature of self-esteem, a sense of mastery was also found to be highly related to self-esteem."* (Lyubomirsky et al. 2006, pp. 392). De fire interviewpersoner i "Drengene 1" og "Piger 1", gav udtryk for, at de ser sig som værende dygtige til idræt, og dermed har en følelse af at de behersker idrætsundervisningen. Ifølge citatet, hænger denne følelse af beherskelse sammen med elevernes selvværd. I kraft af at de oplever, at de er kompetente og i høj grad

føler at de behersker idrætsundervisningen, er dette, ifølge Lyubomirsky, en indikation på, at både “Drenge 1” og “Piger 1” har et højt selvværd (Ibid.).

Interviewpersonerne i de to klynger giver dog udtryk for, at der er enkelte elementer i idrætsundervisningen, som de ikke behersker på samme niveau som den øvrige undervisning. Af de få udfordringer de måtte støde på, er det dog tydeligt, at deres tidligere erfaring med forskellige idrætsgrene, har en betydningsfuld rolle, da de gav udtryk for, at de kan tilpasse deres kompetencer til de forskellige idrætsgrene i forbindelse med idrætsundervisningen, således de stadig præsterer på et højt niveau. “Drenge 1” og “Piger 1” drager derfor nytte af det, Perkins og Salomon (2003) kalder for *Transfer of Learning*, hvilket de beskriver således: “*Transfer of learning occurs when learning in one context or with one set of materials impacts on performance in another context or with other related materials.*” (Perkins, Salomon 1992, pp. 3)

I situationer, hvor interviewpersonerne oplever kontekster i idrætsundervisningen, som kan relateres til deres tidligere erfaringer indenfor idræt, sker der dermed en overførsel af læring fra en tidligere erfaret idrætsgren til en ny aktivitet i idrætsundervisningen, hvilket interviewpersonerne i “Drenge 1” og “Piger 1” kan drage nytte af, og dermed forbedre deres evner og kompetencer. Dette har ligeledes en positiv indflydelse på deres selvværd, da de på den måde oplever at beherske idrætsundervisningen, hvilket ifølge Lyubomirsky, indikerer et højt selvværd (Lyubomirsky et al. 2006). På trods af deres mangler, så oplever de dermed stadigvæk, at de er dygtige i idrætsundervisningen og behersker denne, da de oplever en overførsel af læring qua deres tidligere erfaring med andre idrætsgrene. Lyubomirsky påpeger ligeledes, hvordan tidligere oplevet succes og mestring af en situation kan fremme personens effektivitet og strategi for at overkomme og opnå fremtidige mål (Ibid.). Dette kommer til udtryk i forbindelse med interviewpersonerne i de to klynger, som tidligere har oplevet at mestre lignende situationer, hvilket dermed fremmer deres strategi for at overkomme de udfordringer, de oplever, og dermed formår at beherske den situation, som de umiddelbart giver udtryk for, at de ikke mestrer til fulde. Dermed kan det udledes, at interviewpersonerne “Drenge 1” og “Piger 1” føler at de behersker idrætsundervisningen, hvilket er en indikation på, at de har et højt selvværd.

6.1.2 Optimisme og stræben efter mål

I analysen af “Drenge 1”, tolkes de to drenge som værende meget optimistiske i forbindelse med idrætsundervisningens forløb. Ligeledes gav drengene udtryk for at de stræber efter at blive bedre til idræt i idrætsundervisningen. Interviewpersonerne i “Drenge 1” har meget optimistiske forventnin-

ger til idrætsundervisningen, hvormed de opnår en større følelse af at opnå de opstillede mål i idrætsundervisningen. Carver et al. definerer optimister og pessimister således: "*Optimists are people who expect good things to happen to them; pessimists are people who expect bad things to happen to them.*" (Carver, Scheier et al. 2010, pp. 1). Ud fra denne forståelse, kan drengene dermed anskues som optimister, grundet deres positive forventninger til idrætsundervisningen. Derudover giver drengene sig selv større chance for at opnå succes i idrætsundervisningen qua deres optimistiske tilgang, hvilket højner deres selvværd. Betydningen af optimisme kan beskrives således: "*Thus, optimists might increase their odds at success, and ultimately, experience a greater sense of accomplishment and self-worth than pessimists.*" (Lyubomirsky et al. 2006, pp. 391-392). På baggrund af deres optimistiske tilgang til idrætsundervisningens forløb, kan det derfor udledes, at de har et højt selvværd i forbindelse med idrætsundervisningen. Yderligere stræber optimister efter at blive bedre (Ibid.), hvilket også gør sig gældende for drengene i "Dreng 1". Drengene forklarede, at de i forbindelse med et danseforløb, endte med at føle, at det blev en succes. Ifølge Lyubomirsky, så kan personer med en optimistisk tilgang have lettere ved at opnå en følelse af at være kompetente (Ibid.). Drengenes optimistiske tilgang til danseforløbet, endte dermed med, at de oplevede en følelse af at være kompetente, hvormed forløbet blev en succes. Dermed bekræfter drengenes stræben efter mål deres optimistiske tilgang i forbindelse med idrætsundervisningen, hvilket er et udtryk for et højt selvværd, ifølge Lyubomirsky (Ibid.).

Pigerne i "Piger 1" gav som udgangspunkt, også udtryk for at være optimistiske i forhold til idrætsundervisningen. Dog giver interviewperson 5 udtryk for, at det ikke er muligt at blive god til ting, som hun ikke mestrer forvejen. Dette vidner dermed om en pessimistisk tilgang til undervisningen da: "*Optimists anticipate bright futures and expect favorable outcomes for their actions*" (Ibid., pp. 370). Interviewperson 5 har ikke en forventning om, at hun kan blive bedre, og dermed forventer hun ikke favorable resultater på baggrund af hendes handlinger. Dermed fremstår interviewperson 5 til at have en pessimistisk forventning til hendes fremgang i kompetencer, når hun oplever elementer i idrætsundervisningen, som hun ikke kender eller behersker i forvejen. I kraft af hendes pessimistiske tilgang mindsker hun sine chancer for succes. Dermed falder hendes selvværd i forbindelse med idrætsgrene i undervisningen, som hun ikke mestrer i forvejen (Ibid.).

I observationerne fremstod drengene som værende mere engagerede og optimistiske i deres tilgang til undervisningen. Modsat havde pigerne en større tendens til hurtigere at give op, hvilken afspejler

en mindre optimistisk tilgang til idrætsundervisningen. ”(...) *an optimistic outlook is critical to initiating or continuing working towards a goal.*” (Ibid., pp. 391). Ifølge citatet, så er det vigtigt at have en optimistisk tilgang, hvis eleverne skal fortsætte med at stræbe efter at nå målet for undervisningen. Dermed kan det indirekte udledes, at grunden til at pigerne giver op, er den manglende optimistiske tilgang til idrætsundervisningen. Pigerne virker dermed ikke til at have den samme optimistiske tilgang til idrætsundervisningen som drengene. I kraft af den mere optimistiske tilgang, samt en stor stræben efter personlige individuelle mål, så fremstår drengenes selvværd som højere end “Piger 1”, da den optimistiske tilgang fører til, samt indikerer et højt selvværd (Ibid.).

6.1.3 Oplevelse af feedback

Det kan ses i analysen, at både “Drenge 1” og “Piger 1” oplever negativ feedback som noget positivt, og ligeledes som en mulighed for at blive bedre i idrætsundervisningen. Ifølge Lyubomirsky, har personer med højt selvværd en tendens “(...) *to perceive negative feedback as a challenge rather than a threat*” (Lyubomirsky et al. 2006, pp. 370). Interviewpersonernes opfattelse af negativ feedback som værende en mulighed for at blive bedre i idrætsundervisningen, giver dermed et indtryk af, at de oplever negativ feedback som en udfordring i stedet for en trussel. Dette indikerer, at interviewpersonerne i de to klynger har et højt selvværd. Muligvis tegnes der et lidt anderledes billede af interviewperson 5 i “Piger 1”, som gav udtryk for, at den negative feedback ikke altid er behagelig at modtage. Ifølge Lyubomirsky, vil personer med lavt selvværd se feedback som en trussel (Ibid.). Dermed fremstår hun umiddelbart som havende et lavt selvværd. Dog giver interviewperson 5 også udtryk for, at hun forsøger at vende feedbacken til noget positivt, selvom hun ikke i alle tilfælde, synes det er behageligt at modtage kritik. I sidste ende ser hun derfor feedbacken som en udfordring, hvilket er et tegn på et højt selvværd, ifølge Lyubomirsky (Ibid.). Der er dermed ikke den store forskel på “Drenge 1” og “Piger 1” i forhold til deres oplevelse af feedback, og umiddelbart indikerer dette ikke en forskel på deres selvværd.

6.1.4 Modtagelse af ekspressive gestusser

Det gør sig gældende for både “Drenge 1” og “Piger 1”, at de andre elever klassen giver dem positive ekspressive gestusser i løbet af undervisningen. Disse ekspressive gestusser, i form af ros, giver begge klynger udtryk for, giver en form for bekræftelse af deres præstationer i idræt. Ifølge Honneth, har anerkendelse en ekspressiv karakter, hvor ekspressive gestusser, såsom ros er en anerkendelse af individet (Honneth 2003). Ifølge Honneth omhandler de ekspressive gestusser at “(...) *vi over for en*

anden person fuldbyrder en anerkendende gestus, tilkendegiver vi performativt, at vi ser os forpligtet til at forholde os på en særlig velvillig måde over for denne person” (Honneth 2003, pp. 110). De andre elever i klassen samt læreren, tilkendegiver dermed gennem de ekspressive gestusser, en forpligtelse til at forholde sig positivt over for interviewpersonerne i “Drenge 1” og “Piger 1”. Dette har en selvforstærkende effekt, hvilket betyder, at interviewpersonerne oplever anerkendelsen i forbindelse med idrætsundervisningen, som en bekræftelse af, at de præsterer godt i idrætsundervisningen. Ligeledes medfører anerkendelse i den solidariske sfære, som idrætsundervisningen er, at eleverne får et højere selvværd (Honneth 2006). De to klynger oplever begge denne anerkendelse i den solidariske sfære, hvorfor det kan forventes, at de har et højt selvværd, hvilket det ovenstående også indikerer. Analysen af de udførte interviews samt observationerne giver dog ingen indikation på, om der er forskel på mængden af ekspressive gestusser, som “Drenge 1” og “Piger 1” modtager.

I analysen af interviews og observationer er der dog en klar tendens til, at læreren også opfordrer til, at eleverne skal give disse ekspressive gestusser til hinanden i løbet af idrætsundervisningen. De fire interviewpersoner, har allesammen bemærket lærerens opfordringer, og de giver udtryk for, at disse opfordringer til anerkendelse, medfører at deres klassekammeraters ros i flere tilfælde virker påtaget. De givne ekspressive gestusser og dermed selve anerkendelsen mister derfor betydningen for eleverne. Anne-Lise Løvlie Schibbye forklarer hvordan anerkendelse “(...) bør være forankret i os for at kunne fremtræde som ægte og oprindelig” (Schibbye Løvlie 2010, pp. 236). Løvlie Schibbye påpeger dermed, det samme som interviewpersonerne oplever. I kraft af, at læreren opfordrer eleverne til at rose hinanden, så resulterer dette i, at eleverne roser hinanden, fordi de gerne vil imponere læreren. Dermed er anerkendelsen ikke forankret i eleverne, hvorfor denne anerkendelse ikke fremtræder som værende ægte og oprindelig. Den opfordrede anerkendelse fremstår, ifølge Løvlie Schibbye dermed som *tingsliggjort*, og bliver derfor instrumentel, hvorfor denne fremstår som ydre og mekanisk (Kilde). Selvom læreren har en positiv hensigt med, at opfordre eleverne til at rose og anerkende hinanden, så resulterer dette i, at eleverne oplever en stor del af denne anerkendelse som uægte og mekanisk.

6.1.5 Værdsættelse af evner og kompetencer

Fælles for interviewpersonerne i “Drenge 1” og “Piger 1”, er at de har en følelse af at være blandt de dygtigste i klassen til idrætsundervisningen. Samtlige interviewpersoner i de to klynger, har alle tidligere erfaring med idræt, hvilket har en betydning for interviewpersonerne, i forhold til at opleve at deres evner og kompetencer bliver værdsat i det sociale fællesskab. Ifølge Honneth, “(...) så bliver

den enkelte endelig anerkendt som en person, hvis evner er af grundlæggende værdi for et konkret fællesskab” (Honneth 2003, pp. 93). Dermed anerkendes eleverne, da de er blandt de dygtigste i idrætsundervisningen, hvormed deres evner gives en grundlæggende høj værdi for fællesskabet i idrætsundervisningen. Ligeledes placeres de dermed i den øverste del af det sociale hierarki i klassen, hvormed de i høj grad oplever at blive anerkendt i idrætsundervisningen, ifølge Honneth (Honneth 1992).

I analysen af observationerne er der en tendens til, at drengene i høj grad er kontrollerende og styrer undervisningen mere end pigerne. Dette bliver bekræftet af interviewperson 6, som oplever at drengene fylder meget i idrætsundervisningen. Det er særligt nogle af drengene, som i observationerne styrer og dikterer undervisningen. Det kan dermed tolkes at drengene vurderes som værende overlegne i forhold til resten af klassen, da de får lov til at kontrollere idrætsundervisningen til en vis grad. De elever, herunder også “Piger 1”, som ikke får lov til at styre undervisningen i samme grad som drengene, er til en vis grad underlegne i forhold til drengene, da det særligt er drengenes synspunkter og værdier som dermed definerer idrætsundervisningen. I kraft af drengenes tendens til at styre og kontrollere undervisningen, tyder det dermed på, at “Drengene 1” er placeret højere i det sociale hierarki end pigerne. Honneth forklarer: *“If this hierarchy of societal values is structured so as to downgrade individual forms of living and convictions for being inferior or deficient, then it robs the subjects in question of every opportunity to accord their abilities social value”* (Honneth 1992, pp. 191). De elever som hermed regnes som værende underlegne i forhold til særligt “Drengene 1”, frarøves derfor muligheden til at give deres evner social værdi. Dermed tyder det på, at der eksisterer undertrykkende forhold i relation til, hvilke elevers evner der værdsættes, og dermed anerkendes i idrætsundervisningen.

6.1.6 Delkonklusion

I ovenstående diskussion af “Drengene 1” og “Piger 1”, som har følgende kriterier til fælles; *blandt de dygtigste fra sit køn i idrætsundervisningen, meget optimistiske i idrætsundervisningen samt høj deltagelse i idrætsundervisningen*, fremstår de fire interviewpersoner generelt som havende et højt selvværd, og være blandt de elever i klassen som modtager meget anerkendelse. Der er ligheder mellem klyngerne i forhold til, at klyngerne har følelse af at kunne beherske idrætsundervisningen, samt opleve feedback som værende en udfordring for at blive bedre til idrætsundervisningen. Dette er en indikation på, at de to klynger har et højt selvværd, ifølge Lyubomirsky (Lyubomirsky et al. 2006). I

forhold til de ekspressive gestusser og handlinger, som er den ekspressive del af anerkendelse (Honneth 2003), er der umiddelbart ikke nogen forskel på, i hvor høj grad de to klynger modtager den ekspressive anerkendelse. De to klynger har derfor en række ligheder i forhold til deres selvværd, samt hvor meget anerkendelse de modtager, hvilket kunne være forventeligt, da de to klynger er valgt ud fra de samme udvælgelseskriterier, hvor den eneste forskel er køn.

“Drenge 1” er dog mere optimistiske i idrætsundervisningen end “Piger 1”. Derudover udviser “Drenge 1” en stor stræben efter personlige individuelle mål, hvor “Piger 1” lettere giver op eller bare følger lærerens instrukser. Ifølge Lyubomirsky, kan det dermed indikere, at “Drenge 1” har et højere selvværd end “Piger 1”. Yderligere er der forskel på de to klynger, da “Drenge 1” er mere styrende og kontrollerende i undervisningen, hvilket “Piger 1” ikke er. “Drenge 1” oplever dermed, at deres evner og kompetencer i højere grad bliver værdsat i fællesskabet end pigernes i “Piger 1”, da drengene får lov til at kontrollere og styre undervisningen, og dermed definere undervisningen i højere grad end pigerne. Dette er ifølge Honneth, et tegn på, at drengenes evner og kompetencer tilgives en højere social værdi for fællesskabet end pigernes, hvormed drengene i højere grad bliver anerkendt for deres evner og kompetencer. På trods af, at drengenes evner og kompetencer umiddelbart tillægges en højere værdi for det sociale fællesskab, fremgår det dog, at pigerne er højere stillet i hierarkiet end andre elever i klassen.

6.2 Sammenligning af Drenge 2 og Piger 2

I dette diskussionsafsnit vil “Drenge 2” og “Piger 2” blive sammenlignet i forhold til deres selvværd samt den anerkendelse de modtager i forbindelse med idrætsundervisningen. De to klynger har det tilfælles, at de begge er udvalgt på baggrund af følgende kriterier: *Blandt de dårligste fra sit køn i idrætsundervisningen, mindre optimistiske i idrætsundervisningen, lav deltagelse i idrætsundervisningen*. Forskellen på de to klynger er dog kønnet, hvor den ene klynge består af drenge og den anden af piger. I forhold til problemformuleringen, er det derfor relevant at undersøge de to klyngers forskelle og ligheder i forhold til selvværd og anerkendelse. De to klynger kan i forbindelse med udvælgelseskriterierne forventes at have et lavere selvværd i forhold til “Drenge 1” og “Piger 1”. Spørgsmålet er dog, om der forskel på selvværd og anerkendelse på tværs af køn, på trods af at “Drenge 2” og “Piger 2” kan forventes at have et lavt selvværd?

6.2.1 Følelse af beherskelse

Analysen af “Drenge 2” bærer præg af, at de to drenge har forskellige opfattelser af, hvorvidt de behersker de evner og kompetencer, der er påkrævet i forbindelse med idrætsundervisningen. Interviewperson 4 har gået til fodbold og har dyrket idræt det meste af sit liv, hvorfor han føler, at han behersker idrætsundervisningen. Modsat påpeger interviewperson 3, at hans præstation til idræt er under middel, og dermed føler han sig ikke kompetent i forhold til at beherske idrætsundervisningen. Derudover gav han, modsat interviewperson 4, ikke udtryk for at have gået til nogen form for idrætslig aktivitet i fritiden. “Piger 2” er mere homogene, og giver udtryk for, at de ikke tidligere har gået til idræt, hvorfor de ikke ser dem selv som værende specielt dygtige i idrætsundervisningen, ligesom interviewperson 3 i “Drenge 2”. Der er dermed stor lighed mellem interviewperson 3 og “Piger 2”, da ingen af disse tidligere har gået til idræt, og derudover ikke føler sig kompetente til at beherske idrætsundervisningen. Ifølge Lyubomirsky, er deres følelse af ikke at kunne beherske idrætsundervisningen en indikation på et lavt selvværd, hvilket kan skyldes de manglende oplevelser af succes med idræt (Lyubomirsky et al. 2006). Interviewperson 4 fra “Drenge 2” adskiller sig fra de tre andre interviewpersoner, da han har en følelse af at være dygtig til idræt, og at han har kompetencerne til at beherske idrætsundervisningen, hvilket ifølge Lyubomirsky indikerer at hans selvværd er højere end de andres (Ibid.). Ligeledes har interviewperson 4 tidligere gået til idræt, hvilken kan være en fordel, da der opstår det Perkins og Salomon kalder for *Transfer Learning* (Perkins, Salomon 1992). Han kan derfor overføre elementer fra en tidligere læring fra de idrætsgrene, han tidligere har gået til, således han mestrer flere elementer af idrætsundervisningen (Ibid.). Interviewperson 4’s tidligere erfaring med idræt, har altså en positiv indflydelse på, hvorvidt han oplever at beherske idrætsundervisningen, hvilket ifølge Lyubomirsky indikerer et højere selvværd hos interviewperson 4 (Lyubomirsky et al. 2006). Modsat kan interviewperson 3 fra “Drenge 2” samt de to interviewpersoner i “Piger 2”, ikke overføre egenskaber fra sportsgrene de aldrig har gået til, hvorfor de muligvis er bagud i forhold til at beherske de forskellige idrætsaktiviteter i undervisningen. Dette kan dermed have en negativ indflydelse på deres selvværd i forbindelse med idrætsundervisningen, da de ikke oplever at beherske idrætsaktiviteten på niveau med de elever, som har tidligere erfaring med idræt i fritiden.

6.2.2 Optimisme og stræben efter mål

I forhold til interviewperson 4’s optimisme og stræben efter mål, er det tydeligt, både i analysen, at han har en doven tilgang til idrætsundervisningen, hvilket i flere tilfælde resulterer i, at han er inaktiv i idrætsundervisningen. Ifølge Lyubomirsky, kendetegnes optimister ved en høj stræben efter at opnå

de opsatte mål (Lyubomirsky et al. 2006), hvilket ikke er tilfældet ved interviewperson 4. Han kan derfor ikke umiddelbart anskues som havende en optimistisk tilgang til idrætsundervisningen. Hans tendens til at opgive de opstillede mål i idrætsundervisningen kan umiddelbart anskues som en pessimistisk tilgang i undervisningen, hvilket indikerer et lavt selvværd, ifølge Lyubomirsky (Ibid.). Dog definerer Carver et al. pessimister således: “(...) *pessimists are people who expect bad things to happen to them.*” (Carver et al. 2010, pp. 1). Interviewperson 4 gav ikke udtryk for at have negative forventninger til idrætsundervisningen, men i stedet gav han blot udtryk for, at han var doven. Dermed kan hans manglende stræben efter mål ligeledes skyldes en ugidelig tilgang i stedet for en pessimistisk tilgang. Interviewperson 4 gav ligeledes udtryk for at have en følelse af beherskelse i idrætsundervisningen, hvilket er et tegn på et højt selvværd (Lyubomirsky et al. 2006). Interviewperson 4's manglende stræben efter at nå de opsatte mål, kan derfor være svær at tilskrive et lavt selvværd og en pessimistisk tilgang, men i stedet en doven tilgang og manglende motivation. Selv udtrykker han det således:

“IP 4: Jamen nogle dage, der kan man godt være lidt umotiveret. Især her op til når vi har spillet volleyball, fordi folk [...]. Der er rigtig mange, der ikke rigtig har styr på, hvordan man spiller volleyball. Man kan godt blive lidt umotiveret, fordi bolden ligesom aldrig rigtigt kommer i spil”

(Bilag 5.4 Interview 4)

Interviewperson 4's til tider ugidelige tilgang til undervisningen skyldes dermed en følelse af, at mange af hans klassekammerater mangler evnerne og kompetencerne til at gøre undervisningen motiverende for ham. Dermed tyder det ikke på, at han har et lavt selvværd.

Interviewperson 3 i “Drenge 2”, virker til allerede på forhånd at have opgivet at nå de opsatte mål i idrætsundervisningen, hvilket kommer til udtryk, da han sjældent møder op til selve undervisningen. Da han ikke tidligere har oplevet succes, eller har haft erfaring med idræt, har han ingen forventninger om at opnå gode resultater i idrætsundervisningen, og på den måde nå de opsatte mål. Dermed kan det udledes, at han ikke føler han har kompetencerne til idrætsundervisningen, og derfor stræber han ikke efter at blive bedre, hvorfor han bliver væk fra undervisningen. Denne mangel på stræben efter at udvikle evner og kompetencer, kan forstås som en pessimistisk tilgang til undervisningen, hvilket indikerer et lavt selvværd (Lyubomirsky et al. 2006). Ligeledes forstærkes dette af, at han sjældent

møder op til idrætsundervisningen, hvorfor han ikke har mulighed for at blive bedre, og derfor få et højere selvværd.

For "Piger 2" gør det sig gældende, at de kun er optimistiske og stræber efter at nå målene i idrætsundervisningen, når de har kendskab til idrætsgrenen. De er dermed pessimistiske anlagt, hvis de i idrætsundervisningen oplever at mangle det sæt af kompetencer der kræves til en idrætsgren, de ikke har kendskab til eller interesse for. De har dermed en negativ forventning til de pågældende aktiviteter i idrætsundervisningen, hvilket er et tegn på, at pigerne er pessimistiske, ifølge Carver et al. (Carver et al. 2010). Denne pessimistiske tilgang er, ifølge Lyubomirsky, et tegn på lavt selvværd, hvilket yderligere kan kobles til, at pigerne ikke stræber efter at nå målene i idrætsundervisningen, da de ikke forventer at opnå succes grundet den manglende erfaring med idræt (Lyubomirsky et al. 2006).

6.2.3 Oplevelse af feedback

Begge klynger opfatter umiddelbart feedback positivt. I "Drenge 2", ses dog en tendens til, at drenge i nogle situationer enten slet ikke modtager feedback, eller bliver irriteret over den givne feedback. Interviewperson 3 forklarer, at han gerne vil modtage feedback for at udvikle sine evner og kompetencer, men at han generelt ikke oplever at snakke med læreren, hvorfor han ikke modtager særligt meget feedback. Umiddelbart kan dette tilskrives, at han sjældent er til undervisningen, men yderligere kan det tolkes, at han bliver nægtet anerkendelse, da læreren ikke ligger mærke til ham. Dette kan ifølge Honneth, påvirke interviewperson 3's selvværd, da krænkelser i den solidariske sfære har en negativ effekt på selvværd (Honneth 2006). Interviewperson 3's bidrag til det sociale fællesskab bliver dermed negligeret, da det ikke virker til, at hans bidrag til fællesskabet ikke har særlig betydning for fællesskabet i idrætsundervisningen. Dette giver dermed en indikation på, at han er ekskluderet fra fællesskabet og dermed ikke anerkendes, men i stedet krænkes, ifølge Honneth (Honneth 2004). Interviewperson 4 har som beskrevet tidligere ofte en doven tilgang til idrætsundervisningen. Dette medfører i nogle situationer, at han oplever lærerens feedback negativt, da han ikke har lyst eller er motiveret til at deltage i idrætsundervisningen. Han bliver irriteret over at modtage feedback som læreren kommer med i løbet af undervisningen. Ifølge Lyubomirsky, vil individer med et lavt selvværd se negativ feedback som en trussel (Lyubomirsky et al. 2006), hvilket kan siges at interviewperson 4 gør, når læreren påpeger hans dovenskab. Han retter sig dog efter lærerens feedback, men han ser det stadig som et irritationsmoment. Det ovenstående kan umiddelbart indikere, at interviewperson 4 har et lavt selvværd, men han taler derudover om, at han i andre situationer ser

lærerens feedback, som værende en mulighed for at blive bedre til den pågældende aktivitet. Dermed er der også situationer, hvor han oplever feedbacken som en udfordring og en mulighed for forbedring, hvilket Lyubomirsky påpeger er en indikation på højt selvværd (Ibid.). Derfor kan der ikke peges på, hvorvidt interviewperson 4 har et højt eller lavt selvværd, hvorfor han muligvis er et sted midt imellem disse yderpunkter.

Modsat “Drenge 2” så gav “Piger 2” et mere homogent svar i forhold til deres oplevelse af feedback. Begge interviewpersoner ser feedback som en udfordring, da de ser det som en mulighed for at blive bedre. Dette kendetegner, ifølge Lyubomirsky, individer med et højt selvværd (Ibid.). Der kan dog sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt pigerne altid retter sig efter den givne feedback, da de også giver udtryk for, at de let opgiver at følge med i den pågældende aktivitet, hvis den er for svær, eller den ikke har deres interesse. Ligeledes giver de også udtryk for at grunden til, at de retter sig efter lærerens feedback, er fordi han bliver stående og hjælper dem efterfølgende. Dermed kan årsagen til, at pigerne oplever feedbacken som en udfordring, skyldes lærerens insistensen på at de udfører aktiviteten korrekt.

6.2.4 Modtagelse af ekspressive gestusser

I forhold til at modtage ekspressive gestusser i forbindelse med idrætsundervisningen, så ser de fire interviewpersoner i “Drenge 2” og “Piger 2” ret forskelligt på, hvordan disse gives i løbet af idrætsundervisningen. Interviewperson 3 i “Drenge 2”, fortæller at han aldrig får ros. Derudover ved han godt, at elever som sjældent er til undervisningen kan være dårligere stillet hos læreren. Interviewperson 3 fremstår ekskluderet fra fællesskabet, da han ikke modtager ekspressive gestusser fra læreren eller de andre elever.

“The individual who experiences this type of social devaluation typically falls prey to a loss of self-esteem - that is, he is no longer in a position to conceive of himself as a being whose characteristic traits and abilities are worthy of esteem” (Honneth 1992, pp. 191).

Det at interviewperson 3 bliver ekskluderet og nægtet anerkendelse fra hans klassekammerater samt læreren, medvirker til at han mister sit selvværd i forbindelse med idrætsundervisningen. Dette hænger godt sammen med, at han giver udtryk for et lavt selvværd i de ovenstående afsnit. Derudover har det også den betydning, at han ikke opfatter sig selv som værende berettiget til anerkendelsen fra læreren og eleverne, fordi han ikke er der. Ligeledes vil eksklusionen betyde, ifølge Leary et al., *“The*

more excluded respondents reported they felt in each type of situation, the less positively they indicated they felt about themselves in that setting.” (Leary et al. 1995, pp. 523). Denne mangel på anerkendelse og en ekskludering fra fællesskabet påvirker dermed interviewperson 3’s syn på sig selv til idrætsundervisningen, som en person der ikke er dygtig og ikke fortjener at få ros fra læreren og eleverne.

Interviewperson 4 i “Drenge 2”, oplever de ekspressive gestusser han modtager som motiverende. Han giver dog udtryk for, at læreren opfordrer til de ekspressive gestusser, dermed at eleverne bliver pålagt at rose hinanden. Han forklarer i denne sammenhæng, at det at give ros til sine klassekammerater er en mulighed for at forbedre hans og klassekammeraternes karakterer. Anerkendelsen bliver dermed brugt som det, Løvlie Schibbye kalder for instrumentel, hvorfor denne fremstår som ydre og mekanisk (Schibbye Løvlie 2010). Det at give anerkendelse og ros til sine klassekammerater gives for egen vindings skyld, fordi man ønsker en højere karakter, hvorfor denne anerkendelse kan virke uægte for modtageren. Dette påpegede “Drenge 1” og Piger 1” ligeledes var tilfældet.

“Piger 2” har en følelse af, at de oplever at modtage ekspressive gestusser fra deres klassekammerater, hvilket ifølge Honneth er et tegn på, at de modtager anerkendelse (Honneth 2003). Interviewperson 7 i “Piger 2”, har en opfattelse af de ekspressive gestusser som påtagede, og at hun alene modtager ekspressive grundet lærerens gentagne opfordringer til eleverne. På samme måde som i klyngerne “Drenge 1” og “Piger 1”, oplever interviewperson 7, hvordan anerkendelse fremstår som det, Løvlie Schibbye kalder for instrumentel, hvorfor denne fremstår som ydre og mekanisk (Schibbye Løvlie 2010), grundet lærerens opfordring til anerkendelse. Dermed er anerkendelsen ikke forankret i hendes klassekammerater, hvorfor denne anerkendelse ikke fremtræder som værende ægte og oprigtig (Ibid.). Hun ser dermed ikke de ekspressive gestusser som værende betydningsfulde for hendes oplevelse af at blive anerkendt, eller påvirke hendes selvværd positivt. Den betydning Honneth tilskriver de ekspressive gestusser (Honneth 2003), har altså ikke nogen positiv effekt på interviewperson 7 i “Piger 2”. Interviewperson 8, har en meget positiv opfattelse af de ekspressive gestusser som gives på kryds og tværs igennem idrætsundervisningen, hvilket er en meget motiverende faktor for hende personligt. Modsat de andre interviewpersoner gav interviewperson 8 ikke udtryk for, at de ekspressive gestusser virker uægte og påtagede.

6.2.5 Værdsættelse af evner og kompetencer

De to interviewpersoner i “Drenge 2” har forskellige opfattelser af, hvordan deres klassekammerater værdsætter deres evner og kompetencer. Interviewperson 3, som sjældent er til idrætsundervisningen, har en opfattelse af, at de andre elever opfatter ham som værende dårlig til idræt. Interviewperson 3 er dermed lavtstående i hierarkiet for idrætsundervisningen, hvilket betyder, at hans evner gives en lav social værdi for fællesskabet (Honneth 1992). Med andre ord, så anerkendes interviewperson 3 ikke for sine evner og bidrag til idrætsundervisningen, da de andre ser på ham som værende dårlig til idræt, fordi han sjældent møder op til idrætsundervisningen. Hans generelle manglende tilstedeværelse overskygger dermed hans præstation til idrætsundervisningen, når han er tilstede. Som det tidligere afsnit også påpegede, så er interviewperson 3 ekskluderet fra fællesskabet, hvilket fik ham til at føle, at han ikke var berettiget til anerkendelse og selvværd.

Interviewperson 4 i “Drenge 2” har en helt anden opfattelse af, hvordan hans klassekammerater ser på ham i idrætsundervisningen. Interviewperson 4 bliver altid valgt blandt nogle af de første, hvis de skal vælge hold til idrætsundervisningen, og føler dermed, at hans klassekammerater opfatter ham som værende dygtig til idræt. Hans evner og kompetencer gives dermed en høj social værdi for fællesskabet, hvorfor han vælges som en af de første, hvis de andre elever skal sætte et hold. Klassekammeraternes prioritering af, at have ham på deres hold, viser også, hvordan han har en forholdsvis høj status i hierarkiet til idrætsundervisningen, hvilket betyder at han får meget anerkendelse for hans evner og kompetencer i forbindelse med idræt (Ibid.).

“Piger 2” er, på samme måde som de andre punkter i denne diskussion, mere homogene i forhold til deres opfattelse af deres klassekammeraters vurdering af deres evner og kompetencer. De to piger har ikke en opfattelse af, at deres klassekammerater opfatter dem som værende gode til idræt, hvilket blandt andet skyldes deres manglende erfaring med idræt. De to piger er dermed lavtstående i hierarkiet i idrætsundervisningen, hvilket betyder, at deres evner gives en lav social værdi for fællesskabet, og de dermed ikke i særlig høj grad anerkendes for deres evner og kompetencer af resten af fællesskabet (Ibid.).

Interviewperson 4 fra “Drenge 2” fortæller, hvordan mange af pigerne ikke bevæger sig særlig meget i idrætsundervisningen, og giver dermed udtryk for, at han ikke ser dem som værende særligt kompetente i idrætsundervisningen. Ligeledes har han også en opfattelse af, at drengene generelt er bedre

end pigerne. Ydermere fortæller interviewperson 8 også, hvordan nogle af drengene styrer undervisningen, men at dette er i orden, da pigerne ikke er særligt gode. Dermed er der en opfattelse af, at pigernes evner og kompetencer ikke anerkendes i fællesskabet i idrætsundervisningen på samme måde som drengenes, og dermed er placeret lavere i det sociale hierarki (Ibid.). Interviewperson 3 fra “Drengene 2” modtager dog en meget lav grad af anerkendelse for sine evner og kompetencer, og virker meget ekskluderet fra fællesskabet, hvorfor det kan forstås som, at han er lavest i det sociale hierarki for idrætsundervisningen, hvor han modtager meget lidt anerkendelse.

6.2.6 Delkonklusion

I ovenstående diskussion af “Drengene 2” og “Piger 2”, som har følgende kriterier til fælles; *blandt de dårligste fra sit køn i idrætsundervisningen, mindre optimistiske i idrætsundervisningen samt lav deltagelse i idrætsundervisningen*, er det tydeligt, at de fire interviewpersoner har forskellige opfattelser af idrætsundervisningen. Interviewperson 3, beskrives som et individ med et lavt selvværd, og han modtager ligeledes en meget lav grad af anerkendelse for sit bidrag til idrætsundervisningen og bliver ligeledes ekskluderet fra undervisningen. Interviewperson 4 fra “Drengene 2”, kan dog sammenlignes med de to drenge fra “Drengene 1”, da han på de fleste områder virker til at have et højt selvværd, og modtager anerkendelse for sine individuelle evner og kompetencer i forbindelse med idrætsundervisningen. Han er dog doven, hvorfor han ikke deltager i undervisningen på samme niveau som “Drengene 1”. Klyngen “Piger 2”, er generelt ikke særligt optimistiske, og har ikke en følelse af at beherske idrætsundervisningen. Dette peger på et lavt selvværd, ifølge Lyubomirsky (Lyubomirsky et al. 2006), og det kan samtidig være et udtryk for begge pigers manglende erfaring med idræt fra tidligere. Deres evner og kompetencer tilgives en lav social værdi for fællesskabet, hvilket bekræftes af pigerne i “Piger 2”, da de ikke ser sig selv som værende dygtige til idræt. Det kan altså udledes, at interviewperson 3 fra “Drengene 2” samt klyngen “Piger 2”, ikke oplever at blive anerkendt for deres individuelle bidrag til idrætsundervisningen, hvilket ifølge Honneth, påvirker deres selvværd negativt (Honneth 2006). Interviewperson 4 fra “Drengene 2”, oplever dog anerkendelse i form af ekspressive gestusser og værdsættelse af hans kompetencer, hvilket placerer ham højere i klassens sociale hierarki. Hans umiddelbare holdning er, at drenge generelt er bedre til idræt end piger, hvormed drengenes evner og kompetencer generelt, ifølge interviewperson 4, gives en højere social værdi for fællesskabet i idrætsundervisningen end pigernes.

6.3 Sammenfattende sammenligning af drenge og piger

Dette afsnit forsøger at sammenfatte de ovenstående sammenligninger af drenge og piger i de forskellige klynger, for dermed at lave en overordnet sammenligning af drengene og pigerne i forhold til deres selvværd, samt hvorvidt de anerkendes i idrætsundervisningen.

I ovenstående diskussion, kommer det til udtryk i “Drenge 1”, at drengene har et højt selvværd, hvilket kan ses i deres optimistiske tilgang til idrætsundervisningen, deres følelse af at beherske de pågældende aktiviteter i idrætsundervisningen samt deres modtagelse af ekspressive gestusser og dermed værdsættelse af deres evner og kompetencer i det sociale fællesskab i klassen. Ifølge Lyubomirsky (Lyubomirsky et al. 2006), er de ovenstående elementer tegn på, at de to drenge har et højt selvværd, hvilket ifølge Honneth, er et resultat af anerkendelse i den solidariske sfære (Honneth 2006). De to drenge bidrager positivt til fællesskabet qua deres individuelle evner og kompetencer, som dermed anerkendes af det sociale fællesskab i klassen (Ibid.). Grundet denne anerkendelse af deres evner og kompetencer, som dermed gives en høj social værdi for fællesskabet, placerer “Drenge 1” sig øverst i det sociale hierarki (Honneth 2004). Modsat “Drenge 1” oplever interviewperson 3 fra “Drenge 2” at blive ekskluderet fra det sociale fællesskab, og dermed modtager han ingen anerkendelse for hans evner og kompetencer fra hans klassekammerater. Dette kommer også til udtryk i kraft af hans lave selvværd, da han ikke opfatter sig selv som kompetent og dermed har svært ved at overkomme aktiviteterne i idrætsundervisningen, hvorfor han hurtigt giver op, eller ikke møder op til undervisningen (Lyubomirsky et al. 2006).

For pigerne i “Piger 2”’s vedkommende, gør det sig gældende, at de ikke opfatter sig selv som kompetente og har let til at give op, hvilket indikerer at pigerne har et lavt selvværd (Ibid.). Det lave selvværd er, ifølge Honneth, et udtryk for, at de ikke modtager anerkendelse i forbindelse med idrætsundervisningen (Honneth 2006). Modsat interviewperson 3, oplever de dog at modtage en række ekspressive gestusser i forbindelse med idrætsundervisningen, som ifølge Honneth, er et tegn på anerkendelse og værdsættelse i det sociale fællesskab (Honneth 2003). Dermed oplever de at deres evner og kompetencer alligevel gives en social værdi i fællesskabet, selvom de giver udtryk for, at have en følelse af at have begrænsede kompetencer i idrætsundervisningen. “Piger 2” modtager dermed anerkendelse, men denne sker på opfordring af læreren, hvorfor denne ikke er forankret i klassekammeraterne, og dermed ikke fremstår som ægte og oprindelig, ifølge Løvlie Schibbye (Schibbye Løvlie 2010). Dermed kan det tolkes til, at denne anerkendelse stadigvæk gives i en begrænset mængde i

forhold til “Drenge 1”, “Piger 1” samt interviewperson 4 i “Drenge 2”, som ligeledes giver udtryk for et højere selvværd.

“Piger 1” kan vurderes til at have et højt selvværd, da de har en følelse af, at have kompetencerne og evnerne i forbindelse med idræt, og de opfatter feedback som værende en udfordring i stedet for en trussel, hvilket Lyubomirsky er en indikation på et højt selvværd (Lyubomirsky et al. 2006). Dog virker “Piger 1” ikke til at have en lige så optimistisk tilgang som “Drenge 1”, da de ikke fremsætter individuelle mål for at blive bedre, eller har en tendens til at lave andet, hvis de ikke kender eller kan finde ud af idrætsaktiviteten. Det kan dermed udledes, at de ikke har et lige så højt selvværd som “Drenge 1”. Derudover er der en tendens til, at særligt de dygtige drenge styrer undervisningen modsat de dygtige piger i “Piger 1”, hvorfor det kan tolkes, at “Piger 1” ikke værdsættes i lige så høj grad, for deres evner og kompetencer, hvorfor de umiddelbart ikke har en lige så høj social status i hierarkiet til idrætsundervisningen (Honneth 2004). Interviewperson 4 i “Drenge 2” påpeger, at han har en følelse af, at han er på samme niveau som de dygtigste piger, og at de eneste der er dygtigere end ham, er de drenge som indgår i “Drenge 1. Dette tegner et billede af, at de drenge som ikke regnes for at være de dygtigste drenge, dog stadigvæk, værdsættes for deres evner og kompetencer på samme niveau som de dygtigste piger i “Piger 1”. Ligeledes påpeger interviewperson 8, at det er okay, at drengene styrer undervisningen, da pigerne ikke er særligt kompetente når det gælder idræt. Der kan dermed ses en tendens til, at “Piger 1” ikke får lige så meget anerkendelse som drengene, da de er piger, og dermed ikke kan være lige så gode til idræt som drengene. *“They contend that to belong to a group that is devalued by the dominant culture is to be misrecognized, to suffer a distortion in one’s relation to one’s self.”* (Fraser 2000, pp. 109). Nancy Fraser forklarer i citatet, hvordan det at være en del af en gruppe, som devalueres af den dominante gruppe, resulterer i ringeagt. Med andre ord, så modtager de dygtige piger i “Piger 1” mindre anerkendelse eller oplever ringeagt, da de ikke er en del af den dominante gruppe, som i dette tilfælde er drengene. Ifølge Fraser, kan gentagne oplevelser af at blive stigmatiseret af et dominerende individ, medføre, at medlemmer af den devaluerede gruppe inkorporerer negative selvbilleder og dermed har svært ved at finde deres egen identitet i fællesskabet (Ibid.). Dermed skaber den dominerende kultur i idrætsundervisningen, altså drengene, et nedgørende billede af pigernes evner og kompetencer, hvorfor de piger, som muligvis er ligeså dygtige, ikke oplever sig selv som værende på samme niveau som drengene. Det kan dermed tolkes, at drengenes evner og kompetencer har en højere social værdi end pigernes. Lærerens adfærd bekræfter ligeledes

dette, da han i den observerede idrætsundervisning bruger tiden på at hjælpe alle pigerne, og antager at drengene kan finde ud af den pågældende idrætsaktivitet på egen hånd.

Der er tegner sig dermed et billede af, at særligt de dygtigste drenge får meget anerkendelse og dermed har et højt selvværd. Yderligere er der nogle drenge, som er mindre dygtige, men stadigvæk får meget anerkendelse, da de er drenge. De dygtigste piger oplever stadigvæk at blive anerkendt, hvorfor de har et forholdsvis højt selvværd, men grundet deres køn, som generelt ikke er særlig kompetente til idræt, kan det i forskellige tilfælde antages, at de ikke er lige så dygtige som drengene. Dermed er det ligeledes sådan, at de dårligere piger ikke får særlig meget anerkendelse, hvorfor de har et lavt selvværd. Derudover er der også særligt én dreng, som ikke oplever at blive anerkendt, og har et meget lavt selvværd, da han bliver ekskluderet samt ekskluderer sig selv fra fællesskabet i idrætsundervisningen.

6.4 Tidligere erfaring

Fælles for alle interviewpersonerne i “Drenge 1”, “Piger 1” og interviewperson 4 i “Drenge 2” er, at alle oplever at føle sig kompetente i forhold til idrætsundervisningen og generelt giver udtryk for at have et højt selvværd. Ligeledes giver de også udtryk for, at de føler, at de bliver set på som værende blandt de bedre i idrætsundervisningen af læreren og de andre elever. Udover at de allesammen har et forholdsvis højt selvværd og oplever stor mængde af anerkendelse for deres evner og kompetencer, så har alle disse interviewpersoner tidligere erfaring med en eller flere idrætsgrene. Dermed tyder det på, at deres tidligere erfaring med idræt har en betydning for deres selvværd og den anerkendelse de modtager i idrætsundervisningen. Pierre Bourdieus forståelse af inklusion og eksklusion i uddannelsessystemet kan bruges til at forklare denne tendens. Ifølge Bourdieu er uddannelsesinstitutionerne struktureret således, at de individer der allerede besidder kulturel kapital favoriseres qua habitus fra den dominante gruppe. De individer der har den passende kulturelle kapital oplever dermed succes, i forhold til uddannelsessystemet, hvor andre individer uden denne kapital ikke oplever succes (Harker 2016). Kulturel kapital består i, at kunne tolke kulturens referencesystem, hvilket tillæres i de primære relationer i hjemmet eller sekundære relationer i skolen eller foreninger (Järvinen 2005). Habitus beskrives som et system af varige, men foranderlige dispositioner, hvorigennem agenter bedømmer, opfatter og handler i verdenen (Ibid.). Med andre ord, så har de elever, som tidligere har gået til idræt tilegnet sig en bestemt habitus og kulturel kapital, hvorfor de forstår, hvordan de skal agere i idrætsundervisningen, hvorfor de oplever at have succes. Ligeledes kan de drage nytte af det Perkins og

Salomon (2003) kalder for *Transfer of learning*, hvorfor der har en fordel i forhold til at beherske flere elementer af idrætsundervisningen. Derimod vil de elever, som ikke tidligere har gået til idræt ikke være i besiddelse af den passende kulturelle kapital, hvorfor de ikke oplever succes i forbindelse med idrætsundervisningen. Med andre ord, så ekskluderes de elever, som ikke tidligere har gået til idræt, da de ikke besidder den passende kulturelle kapital, hvor individer som har den passende kulturelle kapital, qua deres tidligere erfaring med idræt, oplever inklusion i forbindelse med idrætsundervisningen. Ifølge Honneth, så har inklusionen i fællesskabet en betydning for elevernes anerkendelse (Honneth 2004). De elever der inkluderes får dermed anerkendelse. Dermed har det stor betydning for anerkendelsen i idrætsundervisningen, hvis eleverne tidligere har gået til idræt, da de derfor allerede har en passende kulturel kapital og habitus, hvilket fører til inklusion og anerkendelse i idrætsundervisningen. Selvom formålet med idrætsundervisningen er at motivere eleverne til fortsat fysisk aktivitet (Undervisningsministeriet 2013), så favoriserer undervisningen de elever, som tidligere har erfaring med idræt. Dermed kan der stilles spørgsmål ved, hvorvidt de elever der ikke dyrker idræt, motiveres til fysisk aktivitet udover gymnasiet, men i stedet kun bekræfter de elever der allerede har en høj idrætsdeltagelse. Idrætsundervisningen reproducerer i stedet den eksisterende kultur, hvorved den kun inkluderer de elever, der allerede besidder de rette kompetencer (Harker 2016).

I forhold til erfaringen med idræt i fritiden, så er pigerne generelt mindre aktive i fritiden end drengene. Som nævnt i indledningen så er det kun 58% af pigerne i aldersgruppen 16-19 år som regelmæssigt dyrker sport/motion, hvor det er 76% af drengene i samme aldersgruppe, som dyrker regelmæssig sport/motion (Ibsen et al. 2015). I forhold til det ovenstående, hvor de elever der tidligere har haft erfaring med idræt, har forudsætningerne for at blive inkluderet i idrætsundervisningen, så kan det derfor antages, at der vil være en større mængde af piger, som oplever ikke at have den passende kulturelle kapital og habitus, hvorfor de bliver ekskluderet i idrætsundervisningen og derved oplever ringeagt. Tidligere i diskussionen er det ligeledes blevet belyst, hvordan drengene i højere grad anerkendes og derved har et højere selvværd end pigerne i idrætsundervisningen. Denne reproduktive cirkel i forhold til at blive inkluderet i idrætsundervisningen påvirker derved pigerne i højere grad end drengene, hvorfor der kan ses en forskel på drengenes og pigernes anerkendelse samt selvværd.

7. Konklusion

Indeværende speciale forsøger at kortlægge anerkendelsesstrukturerne i en 2.g-klasse fra Aalborghus Gymnasium samt drengenes og pigernes selvværd. Selve undersøgelsen er en paradigmatisk case, der fremgår som et mønstereksempel for andre klasser, særligt 2. g-klasser, som har idræt C. Dermed kan specialets resultater generaliseres ud til lignende kontekster og klasser med idræt C på STX. Selve specialet tager udgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvorledes udspiller anerkendelsesfænomenet sig i Idræt C på STX, og hvorvidt/hvordan er der forskel på anerkendelsen af drenge og piger samt deres selvværd?

Besvarelsen af problemformuleringen er struktureret efter fire klynger: “Drenge 1”, “Drenge 2”, “Piger 1” og “Piger 2” (Se udvælgelseskriterier i afsnit 4.3.1). I forbindelse med denne inddeling kunne det forventes, at “Drenge 1” og “Piger 1” var blandt de elever, som modtog mest anerkendelse og havde det højeste selvværd i forbindelse med idrætsundervisningen. Modsat kunne det forventes at “Drenge 2” og “Piger 2” modtog mindst anerkendelse og havde det laveste selvværd i forbindelse med idrætsundervisningen.

Særligt havde “Drenge 1” en følelse af at beherske idrætsundervisningen, grundet deres tidligere erfaring med idræt i fritiden. Derudover gav “Drenge 1” udtryk for at være optimistiske og stræbe efter at blive bedre, da de havde en forventning om succes. Ligeledes opfattede drengene negativ feedback som en udfordring samt en mulighed for at opnå flere kompetencer inden for idræt. Disse parametre angav, at “Drenge 1” har et højt selvværd. Derudover blev “Drenge 1” opfattet som værende de bedste til idræt i klassen, hvilket deres klassekammerater og læreren bekræftede dem i. Dermed modtog de meget ros og andre ekspressive gestusser. “Drenge 1”’s evner og kompetencer blev dermed tilgivet en høj værdi for det sociale fællesskab i undervisningen, hvilket placerer dem i den øverste del af det sociale hierarki, hvormed de modtager meget anerkendelse for deres præstationer i idrætsundervisningen. Generelt gør ovenstående sig også gældende for “Piger 1”, dog med den undtagelse, at “Piger 1” ikke stræber efter at blive bedre i idrætsundervisningen i ligeså høj grad som “Drenge 1”. Ligeledes havde “Piger 1” ikke samme forventninger om succes i idrætsundervisningen, hvorfor deres tilgang til idrætsundervisningen var mindre optimistisk end “Drenge 1”. Dermed gav dette en indikation om, at “Piger 1” på nogle punkter ikke havde et ligeså højt selvværd som drengene, hvilket er et resultat

af, at de modtager mindre anerkendelse end “Drenge 1”. Ligeledes gav flere interviewpersoner, herunder “Piger 1”, udtryk for, at drengene i høj grad styrede og definerede idrætsundervisningen. Der var dermed en tendens til, at drengenes kompetencer var overlegne i forhold til pigernes. Med andre ord, så blev drengenes evner og kompetencer i højere grad anerkendt af fællesskabet i idrætsundervisningen. Ligeledes kunne det konkluderes, at pigerne som en samlet gruppe blev devalueret af den dominante gruppe, værende drengene, hvorfor de piger, som muligvis er ligeså dygtige, ikke oplever sig selv som værende på samme niveau som drengene. Derudover kan det konkluderes at “Piger 2” har et lavt selvværd og modtager meget lidt anerkendelse. Disse piger havde ikke en følelse af at være kompetente i forbindelse med idrætsundervisningen, da de havde en mere pessimistisk tilgang til undervisningen, hvorfor de havde lettere ved at opgive de opsatte mål i idrætsundervisningen. Dermed gav det et indtryk af, at “Piger 2” havde et lavt selvværd, til trods for at de så feedback som en mulighed for at forbedre deres evner. Derudover havde “Piger 2” et indtryk af, at de andre elever ikke så dem som værende specielt dygtige. Deres evner og kompetencer blev derfor ikke i særlig høj grad værdsat og dermed anerkendt i idrætsundervisningen. “Drenge 2” var den klynge, hvor interviewpersonerne var mest forskellige fra hinanden. Interviewperson 4, minder meget om “Drenge 1” i forhold til selvværd og anerkendelse, med den undtagelse at han havde en doven tilgang til idrætsundervisningen. Dog blev hans evner og kompetencer værdsat i fællesskabet. Interviewperson 3, oplevede en nærmest total ekskludering fra idrætsundervisningen, grundet hans manglende deltagelse. Dermed kan det konkluderes, at interviewperson 3, i en idrætsmæssig kontekst, har et lavt selvværd og ikke modtager anerkendelse for sit individuelle bidrag til idrætsundervisningen.

I forhold til problemformuleringen havde indeværende speciale følgende hypotese: *“Drengene modtager mere anerkendelse end pigerne i idrætsundervisningen på gymnasiet (STX), hvorfor pigerne vil have et lavere selvværd i en idrætsmæssig sammenhæng”*. Hypotesen kan derfor ikke falsificeres, da der er en tendens til, at drengenes evner og kompetencer anerkendes i højere grad end pigernes. Dermed bliver pigernes evner og kompetencer devalueret af den dominante gruppe, værende drengene, hvilket medfører, at pigerne modtager mindre anerkendelse uanset niveau, og dermed generelt har et lavere selvværd. Interviewperson 3, som er en dreng, oplever dog ikke at modtage anerkendelse og bliver ekskluderet fra fællesskabet, hvorfor hans selvværd er meget lavt i forbindelse med idrætsundervisningen. Dermed er der en tendens til, at en stor del af drengene anerkendes i højere grad end pigerne, men at manglende deltagelse i idrætsundervisningen medfører ekskludering fra fællesskabet, og dermed en oplevelse af ringeagt og et lavt selvværd.

Det kan yderligere konkluderes, at der er en tydelig sammenhæng mellem mængden af anerkendelse og dermed selvværd og elevernes tidligere erfaring med idræt. Elevernes tidligere erfaring med idræt, giver dem en fordel i forhold til at levere en god præstation i idrætsundervisningen, da de kan bruge deres tidligere læring og dermed erfaring, til at præstere på et højere niveau, end elever som ikke tidligere har haft erfaring med idræt i fritiden. Der opstår dermed *transfer learning*, da eleverne kan bruge deres kompetencer fra tidligere i den pågældende idrætsmæssige kontekst i undervisningen, og dermed påvirker det deres præstation i idræt positivt. Derudover har disse elever også den rette kulturelle kapital og habitus qua deres tidligere erfaring med idræt i fritiden, hvorfor de i højere grad bliver inkluderet i undervisningen. Modsat bliver de elever, der ikke besidder den rette kulturelle kapital og habitus, da de ikke har gået til idræt i fritiden, ekskluderet fra fællesskabet, hvorfor de modtager mindre anerkendelse og derfor har et lavere selvværd. Der foregår dermed en form for reproduktion af de samme værdier, som de elever der tidligere har gået til idræt allerede besidder. Derudover er det i større grad drenge, der tidligere har gået til idræt i fritiden. Den reproduktive cirkel i forhold til at blive inkluderet i idrætsundervisningen påvirker derved pigerne i højere grad end drengene, hvorfor der kan ses en forskel på drengenes og pigernes anerkendelse samt selvværd

I den valgte case, opfordrede læreren meget til, at eleverne skulle rose og give ekspressive gestusser til hinanden, og dermed gensidigt anerkende hinanden i idrætsundervisningen. Dog viste det sig, at denne opfordring til at anerkende hinanden, gjorde at elevernes ekspressive gestusser og dermed anerkendelse, ikke virkede ægte og oprigtig i mange tilfælde. Effekten af opfordringen til at anerkende hinanden, havde derfor ikke nogen påvirkning på elevernes selvværd.

8. Perspektivering

På baggrund af indeværende speciales resultater og konklusion fremkommer nye mulige aspekter til videre undersøgelse. I specialet blev det belyst, at der generelt er en forskel på anerkendelsen af drenge og piger i idrætsundervisningen på STX, og deraf har drengene en tendens til at have et højere selvværd i forbindelse med idrætsundervisningen. Jf. indledningen, så vil dette betyde, at pigerne vil have en mindre grad af selvrealisering i forbindelse med at dyrke idræt end drengene, og dermed vil de ikke forbinde deres personlige identitet med fysisk aktivitet. Dette har dermed en betydning for et af formålene med idrætsundervisningen værende: *“eleverne skal gennem alsidig idrætsundervisning opleve glæden ved at bevæge sig, således at de motiveres til fortsat fysisk aktivitet.”* (Undervisningsministeriet 2013). Denne forskel på drenge og pigers anerkendelse og dermed selvværd inden for idræt, kan dermed betyde, at pigerne ikke motiveres til fortsat at dyrke idræt i fritiden, hvilket også er tilfældet, da blot 58% af piger i alderen 16-19 år dyrker sport/motion regelmæssigt (Ibsen, Pilgaard et al. 2015, pp. 8). Yderligere viste indeværende speciale, at elevernes tidligere erfaring med idræt havde en betydning for inkluderingen i undervisningen og dermed muligheden for modtagelse af anerkendelse. Indeværende speciale påpeger dermed en reproduktiv cirkel, hvor elever uden tidligere erfaring med idræt kan have svært ved at blive inkluderet i det sociale fællesskab, da de ikke har den rette kulturelle kapital og habitus, og dermed nægtes anerkendelse i idrætsundervisningen. Da der er færrest piger, der regelmæssigt dyrker sport og motion i fritiden, påvirker den reproduktive cirkel i forhold til at blive inkluderet i idrætsundervisningen, pigerne i højere grad end drengene, hvorfor der kan ses en forskel på drengenes og pigernes anerkendelse samt selvværd. I forbindelse med fremtidige studier vil det derfor være interessant at undersøge, hvordan denne ulighed mellem drenge og pigers anerkendelse og selvværd kan udlignes. Ligeledes er det interessant at undersøge, hvordan de elever der ikke tidligere har haft erfaring med idræt bedre kan inkluderes i idrætsundervisningen, således at de motiveres til fortsat fysisk aktivitet.

Læreren for den undersøgte 2.g-klasse forsøger at opfordre eleverne til at anerkende hinanden i løbet af undervisningen. Indeværende speciale konkluderer dog, at dette ikke udligner forskellene på anerkendelsen i undervisningen, da denne anerkendelse ikke fremstår som ægte og oprindelig, da eleverne giver anerkendelsen, fordi de selv kan blive bemærket af læreren, hvilket modtageren af anerkendelsen godt kan gennemskue. Derfor bør der yderligere undersøges andre muligheder for at udligne uligheden i anerkendelse i idrætsundervisningen. En mulig indgangsvinkel til en videre undersøgelse kan dog tage udgangspunkt i mængden af teori, som inddrages i idrætsundervisningen.



Det kan være en mulighed, at pigerne kan modtage mere anerkendelse, hvis de får lov til at præstere i et teoretisk og bogligt element fremfor det fysiske, da pigernes gennemsnitlige årskaracter på STX for alle fag i 2016 sammenlagt var 0,6 højere end drengenes (Undervisningsministeriet 2017b).

Referencer

- BHASKAR, R., 2008. *A Realist Theory of Science*. 3 edn. London: Verso.
- BRINKMANN, S. and TANGGAARD, L., 2010. Del 1. Metoder. *Kvalitative Metoder - En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, .
- CARVER, C.S., SCHEIER, M.F. and SEGERSTROM, S.C., 2010. Optimism. *Clinical Psychology Review*, **30**(7), pp. 879-889.
- COLLINGRIDGE, D.S. and GANTT, E.E., 2008. The Quality of Qualitative Research. *American Journal of Medical Quality*, **23**(5), pp. 389-395.
- DUNN, A.L., TRIVEDI, M.H. and O'NEAL, H.A., 2001. Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Medicine and science in sports and exercise*, **33**(6 Suppl), pp. S587.
- FLYVBJERG, B., 2010. Fem Misforståelse om Casestudiet. In: S. BRINKMANN and L. TANGGAARD, eds, *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels Forlag, .
- FRASER, N., 2000. Rethinking recognition. *New Left Review*, **3**(3), pp. 107.
- FRYDENDAHL-NIELSEN, S., BRANDT-HANSEN, M., NIELSEN, G., OTTESEN, L. and FRIIS-THING, L., 2011. *Unge syn på idræt, bevægelse og sundhed i gymnasieskolen*. København: Institut for Idræt.
- HARKER, R., 2016. Bourdieu - Education and Reproduction. In: R. HARKER, C. MAHAR and C. WILKES, eds, *An introduction to the work of Pierre Bourdieu: the practice of theory*. Macmillan, .
- HONNETH, A., 2006. *Kamp om anerkendelse*. 1 edn. København: Hans Reitzels Forlag.
- HONNETH, A., 2004. Recognition and Justice: Outline of a Plural Theory of Justice. *Acta Sociologica*, **47**(4), pp. 351-364.

- HONNETH, A., 2003. *Behovet for anerkendelse*. 1. udgave, 4. oplag edn. København: Hans Reitzels Forlag.
- HONNETH, A., 1992. Integrity and Disrespect. *Political Theory*, **20**(2), pp. 187-201.
- HRUBY, A., MANSON, J.E., QI, L., MALIK, V.S., RIMM, E.B., SUN, Q., WILLETT, W.C. and HU, F.B., 2016. Determinants and Consequences of Obesity. *American journal of public health*, **106**(9), pp. 1656-1662.
- HUTTERS, C., LYKKE NIELSEN, M. and GÖRLICH, A., 2013. *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne - Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Center for Ungdomsforskning.
- IBSEN, B., PILGAARD, M., HØYER-KRUSE, J. and TOFTEGAARD STØCKEL, J., 2015. *Pigers Idrætsdeltagelse*. Syddansk Universitet: Center for forskning i Idræt, Sundhed og Civilsamfund.
- JÄRVINEN, M., 2005. Pierre Bourdieu. In: H. ANDERSEN and B.L. KASPERSEN, eds, *Klassisk og Moderne Samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 350-371.
- KRISTIANSEN, S. and KROGSTRUP, H.K., 1999. *Deltagende Observation*. 1 edn. København: Hans Reitzels Forlag.
- KVALE, S. and BRINKMANN, S., 2009. *Interview*. 2 edn. København: Hans Reitzels Forlag.
- LEARY, M.R., TAMBOR, E.S., TERDAL, S.K. and DOWNS, D.L., 1995. Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **68**(3), pp. 518-530.
- LYUBOMIRSKY, S., TKACH, C. and DIMATTEO, M.R., 2006. What are the Differences between Happiness and Self-Esteem. *Social Indicators Research*, **78**(3), pp. 363-404.
- MINGLI LIU, LANG WU and QINGSEN MING, 2015. How Does Physical Activity Intervention Improve Self-Esteem and Self-Concept in Children and Adolescents? Evidence from a Meta-Analysis. *PLoS One*, **10**(8), pp. e0134804.

- NIELSEN, H.K., 2010. Kritisk Teori. In: S. BRINKMANN and L. TANGGAARD, eds, *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 339-354.
- PERKINS, N.D. and SALOMON, G., 1992. Transfer of Learning. *International Encyclopedia of Education, Second Edition*, .
- PILGAARD, M. and RASK, S., 2016. *Motions- og Sportsvaner*. Aarhus: Jysk Fynske Medier.
- SCHIBBYE LØVLIE, A., 2010. *Relationer - Et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psykodynamisk psykoterapi*. 2 edn. København: Akademisk Forlag.
- SONNE-RAGANS, V., 2012. *Anvendt Videnskabsteori*. 1 edn. København: SL Forlagene.
- UNDERVISNINGSMINISTERIET, 11/12-, 2017a-last update, Uddannelsen til almen studentereksamen (stx). Available: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/studentereksamen-stx> [27/12-, 2017].
- UNDERVISNINGSMINISTERIET, 2017b-last update, Uddannelsesstatistik: Studenters Karakterer. Available: https://www.uddannelsesstatistik.dk/_layouts/15/ReportServer/RSViewer-Page.aspx?rv:RelativeReportUrl=/Rapporter/Gymnasiale%20uddannelser/Studenters%20karakterer/1_Studenters_Karakter.rdl [27/12-, 2017].
- UNDERVISNINGSMINISTERIET, 2013-last update, STX Bekendtgørelsen. Available: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil28>.
- WARBURTON, D.E.R., NICOL, C.W. and BREDIN, S.S.D., 2006. Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, **174**(6), pp. 801-809.