

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------	--

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer 1	Studienummer	Underskrift
Navn Mia Egekvist	20135681	
Navn Mette Schmidt Vinther	20135669	
Afleveringsdato	3/6 2019	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Udskolingsselevers motivation for læring i idræt Betydningen af karakter og eksamen	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	196.121	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Elisabeth Lauridsen Lolle	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Udskolingselevers motivation for læring i idræt

Betydningen af karakterer og eksamen



Kandidatspeciale

Mette S. Vinther

Mia Egekvist

Vejleder: Elisabeth Lolle

Afleveret: 3. juni 2019

Abstract

As a consequence of the Danish parliament's 2014 reform of the "Folkeskole", primary and lower secondary school students now receive grades and are required to attend a school-leaving examination in physical education. The aims of introducing these measures were to attain more structured and goal-oriented physical education classes and to heighten the status of physical education amongst both pupils and teachers. Several studies have shown that grades have both positive and negative influences on students' motivation in both primary and secondary school as well as high schools and vocational schools.

In the present study, we therefore aim to shed light on Danish school children's motivation to learn during physical education classes, how their motivation is constructed, and how grades and examinations is related to this construction. The study takes its methodological point of departure in the collective case study design. We have selected the three following cases: 7th grade, 8th grade, and 9th grade on the same municipal school. Departing from a social constructivist position, we are interested in investigating how students' motivation to learn during physical education classes emerges as a result of the interaction between the student and the context in which the student is embedded.

We draw upon Knud Illeris' understanding of learning and his view that motivation is one of several central processes that precede learning as well as Katznelson and Pless' recently developed conceptual framework for understanding motivation in educational settings, in particular their notion of motivational orientations. Katznelson and Pless have outlined five motivational orientations that capture the direction of students' motivation and how it is shaped by the learning setting. These orientations, which provide an understanding of the variability in individual motivations for participating in a learning situation, include: *Knowledge motivation*, *mastery motivation*, *involvement motivation*, *performance motivation*, and *relational motivation*. The study's empirical basis consists of qualitative data collected through participant observation of physical education classes in 7th and 8th grade, interviews with students from all grades, and interviews and informal conversations with the physical education teacher. Data were analysed deductively based on the five motivational orientations.

The results showed that all five motivational orientations dominate students' narratives of motivation to learn during physical education classes. Interestingly, because students did not believe that the knowledge obtained from physical education classes is relevant to their future educational trajectory, they did not consider grades and examinations in physical education to be of any special importance. This stems from their view of physical education as a subject that is fundamentally different from other subjects, and one that allows space for having fun, socializing, and getting a break from other classes, which is important for

the construction of their motivation to learn. Grades and examinations are therefore not decisive factors for the construction but rather elements relevant to the context of physical education classes, which separated the subject from other subjects. Future studies should investigate more thoroughly the status of physical education classes among primary and secondary school students and the implications of this for education policy and practice.

Indholdsfortegnelse

1 Indledning.....	4
1.1 Problematikken omkring et fokus på karakterer og præstation.....	5
1.2 Motivation skabt på baggrund af karakterer	5
1.3 Motivation i folkeskolen - hvordan står det til?.....	7
1.4 Kontekstens betydning for motivation	8
1.5 Idræt som karakter- og prøvfag.....	8
1.6 Idræt i folkeskolen - hvorfor?.....	9
1.7 Unges motivation for idræt	11
2 Problemformulering og arbejdsspørgsmål.....	12
3 Vores undersøgelse - et overblik.....	13
4 Undersøgelsens kontekst - et kvalitativt casestudie	14
4.1 De tre cases	15
4.1.1 7. årgang	16
4.1.2 8. årgang	16
4.1.3 9. årgang	17
5 Undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted.....	18
5.1 Et socialkonstruktivistisk ståsted.....	18
5.2 Vores vidensinteresse	19
5.3 En socialkonstruktivistisk undersøgelse.....	20
6 Teori.....	20
6.1 Et teoretisk perspektiv på forudsætningerne for læring.....	21
6.2 En ny forståelse af motivationsbegrebet.....	24
6.3 Fem motivationsorienteringer	26
6.3.1 Vidensmotivation.....	28
6.3.2 Mestringsmotivation	28
6.3.3 Involveringsmotivation.....	29
6.3.4 Præstationsmotivation	29
6.3.5 Relationel motivation.....	30
7 Metodiske overvejelser	31
7.1 Interview med udskolingselever	31
7.2 Interviewstruktur og spørgeguide.....	33
7.3 Transskriptionsmetode	35

7.4 Observation af idrætstimer i udskolingen	36
7.5 Observationstype	37
7.6 Observation i praksis	39
7.7 Ethiske overvejelser i forhold til interview og observation.....	39
7.8 Metodiske efterrefleksioner	40
8 Metodisk tilgang til vores analyse.....	41
8.1 En deduktiv analysemetode.....	42
8.2 Kodning som analysestrategi	42
9 Analyse af motivation for læring i idræt i udskolingen.....	45
9.1 Tegn på involveringsmotivation.....	46
9.1.1 Betydning af medbestemmelse	46
9.1.2 Idræt er sjovt og anderledes i forhold til de andre fag.....	47
9.1.3 Betydningen af de andre elevers deltagelse i holdaktiviteter	49
9.1.4 Delkonklusion for involveringsmotivation	50
9.2 Tegn på relationel motivation.....	51
9.2.1 Betydningen af samvær med klassekammeraterne	52
9.2.2 Betydningen af relationen mellem elev og idrætslærer	53
9.2.3 Delkonklusion for relationel motivation.....	55
9.3 Tegn på præstationsmotivation	56
9.3.1 Karakteren i idræt er sjov men ikke vigtig.....	56
9.3.2 Betydningen af fremtidige karakterer og eksamen	57
9.3.3 Delkonklusion for præstationsmotivation	60
9.4 Tegn på vidensmotivation	62
9.4.1 Idræt er ikke relevant for alle	62
9.4.2 Delkonklusion for vidensmotivation	63
9.5 Tegn på mestringsmotivation	64
9.5.1 Betydningen af elevernes idrætsbaggrund.....	64
9.5.2 Delkonklusion for mestringsmotivation	66
9.6 Afrunding og afsluttende diskussion	66
9.6.1 Idrætsfaget status og opfattelse har afgørende betydning for motivation.....	68
10 Konklusion	70
11 Efterrefleksioner over vores undersøgelse.....	72
11.1 Udvælgelsen af informanter.....	72
11.2 Anvendelse af deltagende observation.....	72

11.3 Generalisering af vores undersøgelse.....	73
12 Perspektivering.....	74
12.1 Er læring og præstation det samme for eleverne?.....	74
12.2 Hvad lægger denne undersøgelse op til at undersøge yderligere?.....	74
13 Litteraturliste.....	75

Bilag oversigt

Bilag 1: Transskription af interview med idrætslærer

Bilag 2: Observation af 7. årgang

Bilag 3: Observation af 8. Årgang

Bilag 4: Transskription af interview med Sif

Bilag 5: Transskription af interview med Sasja

Bilag 6: Transskription af interview med Sander

Bilag 7: Transskription af interview med Oline

Bilag 8: Transskription af interview med Olivia

Bilag 9: Transskription af interview med Otto

Bilag 10: Transskription af interview med Nina

Bilag 11: Transskription af interview med Nadja

Bilag 12: Transskription af interview med Niels

Bilag 13: Operationalisering af de fem motivationsorienteringer

1 Indledning

Ifølge professor Knud Illeris har vores nuværende samfund udviklet sig fra at være en velfærdsstat med fokus på at skabe tryghed og lighed til en konkurrencestat, med det overordnede mål at få Danmark til at klare sig bedst muligt i den økonomiske konkurrence (Illeris 2016, s. 287). Som led i at styrke konkurrenceevnen ønskes det, at så mange som muligt uddannes så meget som muligt, samtidig med at tilgangen til statens uddannelsesreformer er blevet økonomisk og konkurrenceorienteret. I forlængelse heraf hævder politolog og professor Ove Kaj Pedersen i sin bog *Konkurrencestaten*, at folkeskolen ikke længere har det primære formål at danne den enkelte elev til demokratisk borger, men nærmere at udvikle eleverne til "soldater" i den nationale konkurrence (Pedersen 2011, s. 172). Illeris udlægger, at udviklingen indebærer en så høj produktion med så lave omkostninger som muligt, hvor det samtidig skal være muligt at måle kvaliteten, hvilket er årsagen til at tests, karakterer og eksamener er blevet essentielle redskaber i uddannelsespolitikken (Illeris 2016, s. 287).

Den samfundsmæssige udvikling mod en mere konkurrenceminded og målstyret stat kommer i praksis til udtryk gennem en række politiske ambitioner. Blandt andet ønskes det at højne de danske elevers faglige niveau, hvilket eksempelvis ses ved OECD's årlige PISA-undersøgelser (Programme for International Students Assessment), der muliggør at sammenligne parametre på tværs af uddannelsessystemer på et nationalt niveau (Biesta 2010, s. 1). I en artikel fra folkeskolen.dk fremgår det, at resultater fra PISA-undersøgelsen i 2012 viste, at de danske folkeskoleelever ikke ligger i toppen, og at der i øvrigt var en tilbagegang i matematik (Trier 2013). Disse resultater var blandt andet medvirkende til indførelsen af folkeskolereformen i 2014, der ifølge daværende undervisningsminister Christine Antorini skulle være med til at få eleverne over gennemsnittet i PISA-undersøgelserne (Trier 2013). Samtidig havde reformen til hensigt at give eleverne mulighed for at udfolde deres fulde potentiale, således at Danmark kan klare sig i den tiltagende internationale konkurrence (Regeringen 2013, s. 2).

Foruden folkeskolereformen er betydningen af karakterer for folkeskoleeleverne blevet tydeliggjort, idet der siden skoleåret 2017/18 har været krav om et karaktergennemsnit på minimum 5,0 til de gymnasiale uddannelser og 02 som adgangskrav til erhvervsuddannelserne (Regeringen 2016, s. 2-3;43). Allerede i 8. klasse gennemgår eleverne en uddannelsesparathedsvurdering, der indebærer faglige, personlige samt sociale forudsætninger (Regeringen 2016, s. 2-3). Således har karakterer, foruden de andre forudsætninger, nu betydning for elevernes fremtidige uddannelsesvalg allerede i folkeskolen, hvorfor det er tænkeligt, at folkeskoleeleverne måske tillægger karakterer større værdi i dag end tidligere.

Dette er én udlægning af den samfundsmæssige udvikling, og hvordan den har påvirket uddannelsessystemet og deraf følgende reformer. Således kan der argumenteres for, at konkurrencestaten har medført, at unge i dag er nødt til at præstere mere og skal forholde sig til, hvilke valg de skal træffe i forhold til deres fremtid tidligere end før.

1.1 Problematikken omkring et fokus på karakterer og præstation

I henhold til Kirsten Grube Juul og Søren Østergaard oplever unge i dag sig selv som værende en del af en præstationskultur, hvor der lægges vægt på dét at bestå frem for at forstå, og hvor der undervises *to the test* (Juul & Østergaard 2016, s. 8). Ifølge Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) er præstationer og forventninger elementer, der ikke kan undværes i skole- og uddannelseslivet, dog kan det blive problematisk, hvis et fokus på disse bliver dominerende. Et sådan fokus på præstation, karakterer og konkurrence kan hos nogle elever opleves som havende en negativ betydning for elevernes trivsel og undervisningsmiljø (dcum 2017, s. 4). I forlængelse af dette mener Illeris, at redskaber som tests, karakterer og eksamener udelukkende vedrører den type læring, hvor der kun findes ét korrekt svar og ifølge ham er en konsekvens ved samfundets udvikling, at det er denne målbare læring, der fremmes (Illeris 2016, s. 287-290). Dermed mener han, at der forekommer en negligering af læring, hvorom kvaliteten er at kunne forstå, fortolke og anvende det lærte i relevante og uforudsigelige situationer og hvor der er variation i udfaldet. Med andre ord vil udviklingen potentielt resultere i en nedprioritering af de elementer ved læring, der formentlig er størst efterspørgsel på i takt med en verden, der bliver mere og mere kompleks og foranderlig (Illeris 2016, s. 287-290). Der er således flere argumenter, der peger i retning af, at et dominerende fokus på karakterer og præstation er problematisk og medfører konsekvenser af negativ karakter.

1.2 Motivation skabt på baggrund af karakterer

Der er dog samtidig argumenter for at karakterer kan medføre mere positive konsekvenser. Ifølge professor Noemi Katznelson og lektor Arnt Louw eksisterer der to sider i relation til dette karakterfokus.

De foretog i 2018 en empirisk undersøgelse på 13 ungdomsuddannelser med det hovedformål at belyse, hvilken betydning forskellige bedømmelsespraksisser har for elevers læringsorienteringer, deltagelse i undervisningen samt læringskultur (Katznelson & Louw 2018, s. 5). I undersøgelsen tager Katznelson og Louw afsæt i målorienteringsteori, der har bidraget til en forståelse af elevers motivation for skole og uddannelse (Katznelson & Louw 2018, s. 13). Undersøgelsen er baseret på kvalitative data i form af interview med elever og lærere samt observation af deres undervisning (Katznelson & Louw 2018, s. 19). Her fandt de, at karakterer indeholder et positivt aspekt i form af blandt andet motivation, konkurrence, tydelighed og disciplin. Dog viste resultaterne samtidig, at nogle elever forbinder karakterer med demotivation, pres, angst og undvigelse (Katznelson & Louw 2018, s. 5;27).

Dét at karakterer kan være med til at skabe motivation hos elever var desuden en del af resultaterne i en rapport udarbejdet af sociolog Thomas Willer og leder for Center for ungdomsstudier (CUR)¹ Søren Østergaard. Rapporten bygger på et survey foretaget blandt 2030 elever fra 21 forskellige ungdomsuddannelser samt 48 interviews med elever fra seks forskellige skoler. Undersøgelsen havde til formål at belyse, hvordan de ændrede rammer i ungdomslivet påvirker danske gymnasieelevers hverdagsliv. I rapporten er der fokus på fem områder; Fester, "Friends", Fritidsaktiviteter, Forældre og Fremtidsforventninger (Willer & Østergaard 2017). I undersøgelsen blev eleverne blandt andet adspurgt, hvilke "delelementer" der motiverer dem til at gå i gymnasiet. Af resultaterne fremgår det, at en stor andel af eleverne (77,4 pct.) motiveres af karakterer i høj eller meget høj grad, hvorved karakterer var det, der lå på førstepladsen over de fem delelementer, der motiverer eleverne mest (Willer & Østergaard 2017, s. 14).

I et forsøg på at skabe et karakterfrit rum i en periode og potentielt afhjælpe et dominerende karakterfokus (UVM 2017), igangsatte Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i Undervisningsministeriet et forsøg i skoleåret 2017/18, der indebar at 15 gymnasier indførte karakterfri 1.g klasser (Katznelson & Louw 2018, s. 9). I et mindre studie fra 2018 netop omhandlende forsøget med karakterfri 1.g klasser, indikerede resultaterne en problematik omkring karakterfrihed, idet flere af eleverne, gennem interview, gav udtryk for at blive motiveret af karakterer, hvorved de grundet karakterfrihed følte sig mindre motiverede for læring (Vinther 2018, s. 33;34). Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har ligeledes foretaget et midtvejsnotat, hvor 549 elever fra de karakterfri klasser deltog i en spørgeskemaundersøgelse. Denne undersøgelse omhandlede blandt andet, hvilken betydning karakterer og feedback har for elevernes motivation. Her fandt EVA, at karakterer motiverer en stor andel af eleverne til at gøre en ekstra indsats, uanset om der er tale om en høj eller lav karakter. Dette er dog ikke ensbetydende med, at eleverne ikke vil gøre en indsats, hvis de ikke får karakterer. To-tredjedele af eleverne angav nemlig, at de stadig ønsker at gøre en indsats, selvom de ikke modtager karakterer. Derimod angav de resterende elever, at de ikke længere føler, at der er grund til at gøre en indsats uden karakterer (EVA 2018, s. 18). Slutteligt besvarede nogle elever, at de føler sig mindre pressede uden karakterer, hvor andre oplever at karakterfriheden medfører et pres (EVA 2018, s. 6;18). Der er således flere undersøgelser, der belyser et øget fokus på karakterer, og hvorvidt det har betydning for elevernes motivation. Samtidig er der undersøgelser, der fremhæver konsekvensen ved fraværet af karakterer. Illeris argumenterer for at det er på ungdomsuddannelserne, at forekomsten af et såkaldt motivationsproblem er tydeligst (Illeris 2016, s. 115-

¹ CUR er en medlemsejet og praksisorienteret forsknings- og udviklingsenhed, som er tilknyttet UC Diakonissen. Medarbejderne hos CUR er tværfagligt sammensat med uddannelser indenfor sociologi, antropologi, idræt, samfundsvidenskab, religionspædagogik m.v. CUR forsker indenfor områderne ungdomskultur, værdier og foreningsliv. (CUR 2019)

117). Dette kan være med til at forklare, at det hidtil har været oplagt at foretage undersøgelser på dette niveau af uddannelsessystemet inden for dette interesseområde.

1.3 Motivation i folkeskolen - hvordan står det til?

Det er tilsyneladende ikke kun på ungdomsuddannelserne, at et motivationsproblem gør sig gældende, og at karakterer har betydning for elevernes motivation. Ifølge Illeris kan disse udfordringer med motivationen opstå forholdsvis tidligt i folkeskolen, hvilket kan have betydning for elevernes læring (Illeris 2016, s. 115-118). Problemet omhandlende folkeskoleelevers motivation er blevet undersøgt gennem et forskningsprojekt af Center for Ungdomsforskning i 2012. Forskningsprojektet omhandlede problemfeltet “Unges lyst til læring” og havde den hensigt at belyse unges perspektiver på, hvad der er afgørende for at skabe elevers motivation for læring (Pless *et al.* 2015, s. 7). En del af forskningsprojektet omhandlede unges lyst til læring i udskolingen. På baggrund af data, der udgør spørgeskemabesvarelser fra 1150 elever, 5 dages observationer på 6 skoler, gruppeinterviews med i alt 30 elever, gruppe- og enkelt interviews med lærere, 25 enkelt interviews med elever foruden motivationsstile fra elever og uformelle samtaler (CeFU 2018), er resultatet af forskningsprojektet blevet til bogen *Motivation i udskolingen* udgivet i 2015. Her kaster Mette Pless og resten af forskergruppen bag projektet lys over unge i udskolingen og deres motivation for og lyst til læring (Pless *et al.* 2015, s. 7;40). De fandt, at elever i udskolingen bliver motiveret af fem forskellige orienteringer, hvilket udmøntede sig i en illustrativ model udviklet af Pless m.fl., der bidrager til en ny forståelse af motivationsbegrebet med kontekstuelle betingelser i fokus (Pless *et al.* 2015). Én af de fem motivationsorienteringer omhandler motivation skabt på baggrund af præstationer, og dét at sammenligne sit eget faglige niveau med andres. Dette betyder at karakterer og præstation har betydning for udskolingselevernes motivation for læring, der er tilsvarende resultaterne fra CUR’s førnævnte undersøgelse og EVA’s midtvejsnotat omhandlende de karakterfri klasser.

Endvidere har den svenske uddannelsesforsker Alli Klapp undersøgt karakterers betydning for elever over en længere periode på baggrund af data hentet fra 1980’erne². Her blev to grupper af 6. klasseselever sammenlignet; én gruppe der modtog karakter og én der ikke modtog karakterer. Undersøgelsens konklusion var, at de elever, som fik dårligere karakterer blev påvirket negativt af oplevelsen, og nogle af dem kom aldrig videre i uddannelsessystemet. Dette blev begrundet med, at oplevelsen med de dårlige karakterer fik en negativ betydning for elevernes selvopfattelse og selvtillid (Klapp *et al.* 2014). Trods dét at de anvendte data i Klapp og kollegers undersøgelse er fra 80’erne, argumenterer Klapp for, at resultaterne

²Klapp m.fl. har indhentet data fra *the Evaluation Through Follow Up* (ETF), som er et projekt, der indeholder spørgeskemaer og registreret data for individer der er født mellem 1948-1998, og som er samlet af Sveriges Statistik (Klapp *et al.* 2014)

er overførbare til en dansk og mere nutidig kontekst, idet effekten af at blive testet og få karakterer for sine præstationer i skolen er en effekt, der er tidløs og global (Weirsøe 2015, s. 8).

Ud fra resultaterne fra Klapp og kollegers undersøgelse tyder det dermed på, at også (dårlige) karakterer kan have en negativ betydning for eleverne. Illeris argumenterer netop for, at når der kommer en øget opmærksomhed på og pres mod at individer hele tiden lærer mere, bliver læring behandlet som en vare. Dette kan medføre en manglende forståelse for, at læring omhandler menneskelige processer, hvorfor blandt andet elevernes motivation kan komme under pres (Illeris 2016, s. 115-118). Presset kommer til dels fra det enkelte individ i form af usikkerhed og om man er god nok, og til dels fra omgivelserne i form af forventninger og krav. Presset kan ses som et positivt element, der får den enkelte til at yde mere, hvilket med stor sandsynlighed opstår hos de elever, som i forvejen klarer sig godt. Derimod kan de elever, der har det svært i de enkelte fag i forvejen, opleve at blive mere usikre, og de ønsker derfor at undgå endnu flere nederlag, end de i forvejen har oplevet (Illeris 2016, s. 115-118).

Ud fra ovenstående undersøgelser og ifølge Katznelson og Louw, er det nødvendigt med undersøgelser, der kan belyse den ellers negativt ladet debat mere nuanceret, idet elevernes perspektiv på karakterer ikke er entydig, da karakterer både synes at have positive og negative konsekvenser (Katznelson & Louw 2018, s. 10). Vi finder det således interessant at beskæftige os med karakterers betydning for elevers motivation.

1.4 Kontekstens betydning for motivation

Elevernes motivation i undervisningen afhænger ligeledes af det læringsmiljø som de indgår i. Ifølge Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik har forskere de seneste år været optaget af spørgsmålet om, hvilke signaler skolen og lærerne sender om, hvad der er vigtigt. Skolen kan sende signaler til eleverne om, at det er vigtigt, at eleverne lærer, udvikler sig, gør fremskridt og yder deres bedste (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 208-209). Modsat kan skolen ligeledes sende signaler om, at det er resultaterne, der tæller, og at det vigtigste er, hvor godt eleverne klarer sig til prøver, eller at eleverne klarer sig bedre end andre. Signaler sendes gennem lærernes kommentarer og gennem det, læreren lægger vægt på, og eleverne kan opfange signaler ved at iagttage, hvem der får ros af læreren, og hvad der roses for (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 208-209). Dette tyder på, at når elevernes motivation for et fag skal undersøges, er det relevant at inddrage lærerens adfærd og den kontekst, som eleverne indgår i.

1.5 Idræt som karakter- og prøvefag

Med udgangspunkt i ovenstående forskning omhandlende at nogle elever bliver motiveret af karakterer, finder vi det interessant at fokusere på idrætsfaget, som blev gjort til et prøvefag på samtlige folkeskoler i 9. og 10. klasse, samtidig med at der blev indført standpunktskarakterer for idræt i alle 8. klasser. Dette

blev indført i 2014 som et led i at kunne imødekomme førømtalte mål i folkeskolereformen. Begrundelsen for dette er blandt andet ønsket om at ville styrke elevernes fokus på bevægelse og motion, og for samtidig at øge idrætsfagets status (Vestergaard 2013). Ifølge Christine Antorini blev idræt førhen opfattet som et “pausefag”, og derved blev faget ikke taget ligeså alvorligt som de øvrige fag (Vestergaard 2013; Christensen 2015).

Inden idræt blev til et prøvefag, havde det Nationale Videnscenter for Kost, Motion og Sundhed (KOSMOS) i 2011-2012 afprøvet et forløb med idræt og en tilhørende prøve på udvalgte skoler for at tilegne sig erfaringer med, hvordan sådan en prøve skulle udformes. Dette blev gjort gennem et udviklingsarbejde i samarbejde med 7 skoler, og formålet var netop at undersøge, hvorvidt en prøve i idræt i folkeskolen kunne bidrage til at styrke kvaliteten af idrætsundervisningen. Empirigrundlaget fordelte sig på 7 skoler, 14 klasser og 275 elever. KOSMOS fandt i deres undersøgelse, at en afsluttende prøve i idræt medfører et mere struktureret undervisningsforløb samtidig med at idrætsfagets status på skolen højes. Sidstnævnte blev begrundet med at elevernes fravær i idræt blev mindsket, og at eleverne kunne se en mening med idrætsfaget. En leder fra en af de undersøgte skoler udtalte blandt andet, at de afsluttende prøver motiverer eleverne, fordi de nu skal stå til regnskab for noget, og at de kan se meningen med idrætsfaget. Samtidig har nogle elever på samme skole udtalt, at de oplevede, at deres klassekammerater tager idræt mere seriøst, men at de elever som i forvejen havde højt fravær i idræt ikke ændrer deres adfærd på baggrund af prøverne (Paustian & Bertelsen, 2013).

I den henseende finder vi det interessant at undersøge, hvordan elevernes motivation skabes i idrætsfaget, og hvilken betydning det har for dem at vide, at de får karakterer og kan komme til eksamen i faget.

1.6 Idræt i folkeskolen - hvorfor?

I skoleloven, der blev opført i 1814, fremgår det at gymnastikken blev indført i den offentlige skole for børn, hvor både drenge og piger var inkluderet. Anbefalingerne fra skoleloven lød “Gymnastik - een Time dagligdagen”, og denne daglige time blev et minimum for at opnå målet med faget (Hansen & Jørgensen 1998, s. 16). Faget skulle give børnene “*Kraft, Smidighed og Behændighed som Mennesket i Almindelighed og den arbejdende Klasse i Særdeleshed behøver.*” (Trangbæk 1998, s. 42, l. 7-10). Ligeledes var idealet bag indførelsen af gymnastik i skolen, at faget skulle være alment opdragende (Trangbæk 1998, s. 58).

Siden er der sket en stor udvikling og gymnastik er sidenhen blevet til faget idræt. Undervisningens formål er blevet ændret og er gået fra at fungere som et opdragelselement til at handle om at øge befolkningens bevidsthed om sundhed. Timetallet er ikke længere på én time om dagen (Hansen & Jørgensen 1998, s. 24), men er derimod blevet nedjusteret til idræt få gange om ugen alt afhængig hvilket klassetrin, der er tale om. I et skema over minimumstimetal for de enkelte klassetrin og fag fremgår det, at det vejledende årlige

timetal for idrætsfaget er 60 timer for de tre klassetrin i udskolingen (7. 8. og 9.). Omregnet svarer dette til 1,5 time ugentligt eller to lektioner af 45 minutters varighed (UVM 2018).

I dag fremgår det af folkeskolereformen, at formålet med at inddrage motion og bevægelse i folkeskolen er at fremme elevernes sundhed og understøtte deres motivation og læring i skolens øvrige fag, hvorfor motion og bevægelse knytter sig til elevernes sundhed og læring (Jensen 2014, s. 10-11). Hensigten med idræt bliver dermed blandt andet at give eleverne mulighed for at opleve glæde ved og udvikle lyst til at udøve idræt. Dette skal give dem mulighed for at udvikle forudsætninger for at forstå betydningen af fysisk udfoldelse og dermed give dem erfaringer med vilkår for sundhed og kropskultur (EMU 2016).

Ifølge Henning Kirk, seniorkonsulent for Forum for Motion, skal idræt anses som et fag, der ikke udelukkende sikrer elever fysisk aktivitet i skolen, men ligeledes et fag, der øger motivation til idrætsdeltagelse uden for skolen. Samtidig bør idrætstimerne give idrætslærerne mulighed for at kunne motivere de fysisk inaktive elever til at deltage i timerne, give dem erfaringer med idræt, og dermed øge deres idrætsaktivitet uden for skolen (Kirk 2003, s. 45). Desuden udtaler afdelingsleder for DGI Lab i skole og institutionsområdet Niels Grinderslev³ i en kronik i tidsskriftet *Forum for Idræt*, at det er gennem erfaring med den idrætslige praksis, at elever opnår kropslige kompetencer gennem en sjov og udfordrende undervisning, hvormed lysten til udfoldelse i idrætsfaget øges (Grinderslev 2017, s. 88). For at idrætslærerne kan motivere eleverne til at deltage i idrætstimerne og øge deres motivation for at være fysisk aktive, udtaler Grinderslev, at der bør skabes et miljø i timerne, som eleverne synes er sjovt og udfordrende, således at eleverne gør sig erfaringer med både at mestre og fejle i idræt, så længe begge dele bliver forbundet med dét at lære og udvikle sig. Det er gennem et sådan miljø, at eleverne kan tilegne sig kompetencer inden for idræt, således deres motivation for at være fysisk aktive uden for skolen øges (Grinderslev 2017, s. 87-88).

Når idræt bliver gjort til et prøvefag for at øge fagets status, kan det betyde, at der foreligger en interesse for at øge elevernes sundhed og motivation for at være fysisk aktive. Ifølge Jens-Ole Jensen, som er forsker i skole-, institutions- og fritidsliv, herunder idræt og bevægelse, er idræt ligeledes et middel til at understøtte elevernes læring i de boglige fag. Denne interesse kommer, ifølge Jensen, blandt andet af en konference for idrætsforskning, som kulturministeriet afholdte i 2011, hvor det blandt andet blev konkluderet, at der er en

³ Forum for Idræt er et tidsskrift som publicerer viden og forskning om idræt, bevægelse og sport inden for det historiske, humanistiske og samfundsvidenskabelige område. Herunder inkluderes kronikker og/eller essays, som er korte artikler, der udtrykker meninger og/eller drøfter aktuelle emner inden for et fagområde, som tidsskriftet dækker, herunder idræt, hvilket bedømmes redaktionelt (Forum for Idræt 2019).

positiv sammenhæng mellem elevernes fysiske aktivitetsniveau og deres læring (Jensen 2014, s. 10-12). Dermed kan idræt også anses som et værktøj til at øge elevernes læring i blandt andet læsning og matematik, som også var én af hensigterne med folkeskolereformen.

1.7 Unges motivation for idræt

Som nævnt er formålet med idræt i skolen blandt andet at øge elevernes motivation for fysisk aktivitet, hvilket i sidste ende gerne skulle medføre en positiv ændring for elevernes læring i de boglige fag. Derfor ser vi det som essentielt at undersøge elevernes motivation for læring i idræt i folkeskolen, og hvad der har betydning for denne.

Unges motivation for idræt og fysisk aktivitet er undersøgt internationalt. Allender m.fl. har i et forskningsreview samlet 24 kvalitative studier, der hver især enten har undersøgt børn, unge eller voksnes motivation for fysisk aktivitet i England. I forhold til unge, konkluderede Allender m.fl. at indholdet i idrætstimen har stor betydning for elevers deltagelse og motivation i idrætsundervisningen, og hvis de ikke kunne udvise evner inden for den givne idrætsaktivitet, oplevede de det som ubehageligt

(Allender *et al.* 2006). Derudover konkluderede Allender m. fl., at idrætslæreren generelt spiller en vigtig rolle, når det gælder elevers motivation i idrætstimen, og at de bør indtage en aktiv rolle for at sikre at eleverne motiveres til at deltage (Allender *et al.* 2006). Ud fra dette forskningsreview tyder det dermed på, at konteksten, herunder idrætslæreren og hvilke aktiviteter de laver i timen i høj grad har betydning for elevers motivation for læring i idræt.

Når et af formålene med idræt i folkeskolen er at øge elevernes motivation for fysisk aktivitet og give dem erfaring med dette, bliver det interessant for os at fokusere på, hvordan motivation skabes hos elevernes i idræt, og hvad deres motivation afhænger af, særligt efter at idræt er blevet til et karakter- og prøvefag, som har det formål at motivere eleverne til at deltage i idrætsundervisningen. Ud fra ovennævnte forskning omhandlende karakterer og motivation, kan det tyde på, at elever bliver mere motiveret for at deltage, når de begynder at få karakterer og får muligheden for at komme til eksamen i idræt. Hvordan elevernes motivation for læring skabes i idrætsundervisningen, og hvilken betydning karakterer og eksamen har for deres motivation bliver således vores problemfelt.

2 Problemformulering og arbejdsspørgsmål

Med udgangspunkt i præsenteret argumentation og gennemgang af undersøgelser indenfor området, vores undren omhandlende karakterer og eksameners betydning for elevers motivation og de seneste ændringer i idrætsfaget i udskolingen, vil vi i denne undersøgelse beskæftige os med, hvilken betydning karakterer og eksamen har for elevers motivation for læring i idrætstimerne. For at kunne belyse dette, vil der i undersøgelsen indgå elever fra alle tre klassetrin i udskolingen på én folkeskole; 7. årgang, hvor der ikke bliver givet karakterer, 8. årgang, hvor der gives standpunkts- og årskarakterer samt 9. årgang, hvor der gives standpunkt- og årskarakterer, og hvor idræt kan trækkes som et prøvefag til afgangseksamen. Dermed ønsker vi at undersøge følgende problemformulering:

Hvordan skabes udskolingselevers motivation for læring i idræt, og hvordan relaterer karakterer og eksamen sig til konstruktionen heraf?

Genstanden for nærværende undersøgelse bliver dermed det kontekstuelle perspektiv, da vi inddrager, hvilken betydning karakterer og muligheden for at komme til eksamen i idræt får for, hvordan elevernes motivation skabes. Vores interesse tager således afsæt i de forudgående processer for læring, frem for produktet af læring. Derfor er vores omdrejningspunkt elevernes forudsætninger for motivation for læring i idrætsfaget, frem for hvorvidt de lærer noget i den givne situation (Andreasen 2017, s. 47).

Undersøgelsens erkendelsesinteresse vil orientere sig mod *forståelse* af motivationen, der skabes hos eleverne og som ligger til grund for elevernes deltagelse (eller mangel på samme) i konteksten frem for at forsøge at forklare den (Andreasen 2017, s. 28).

For at kunne besvare ovenstående problemformulering og med udgangspunkt i undersøgelsens genstand og erkendelsesinteresse, har vi valgt at udarbejde nogle arbejdsspørgsmål. Arbejdsspørgsmålene har det formål at hjælpe os med at tilvejebringe viden, teoretisk såvel som empirisk og analytisk, om de delelementer der indgår i problemformuleringen. De tre arbejdsspørgsmål er formuleret:

- *Hvad er forudsætningerne for motivation for læring? (AS1)*
- *Hvordan kommer elevernes motivation for læring i idræt til udtryk gennem deres handlinger og deltagelse? (AS2)*

- *Hvilke motivationsorienteringer ligger til grund for elevernes deltagelse i idræt, og hvordan konstrueres disse? (AS3)*

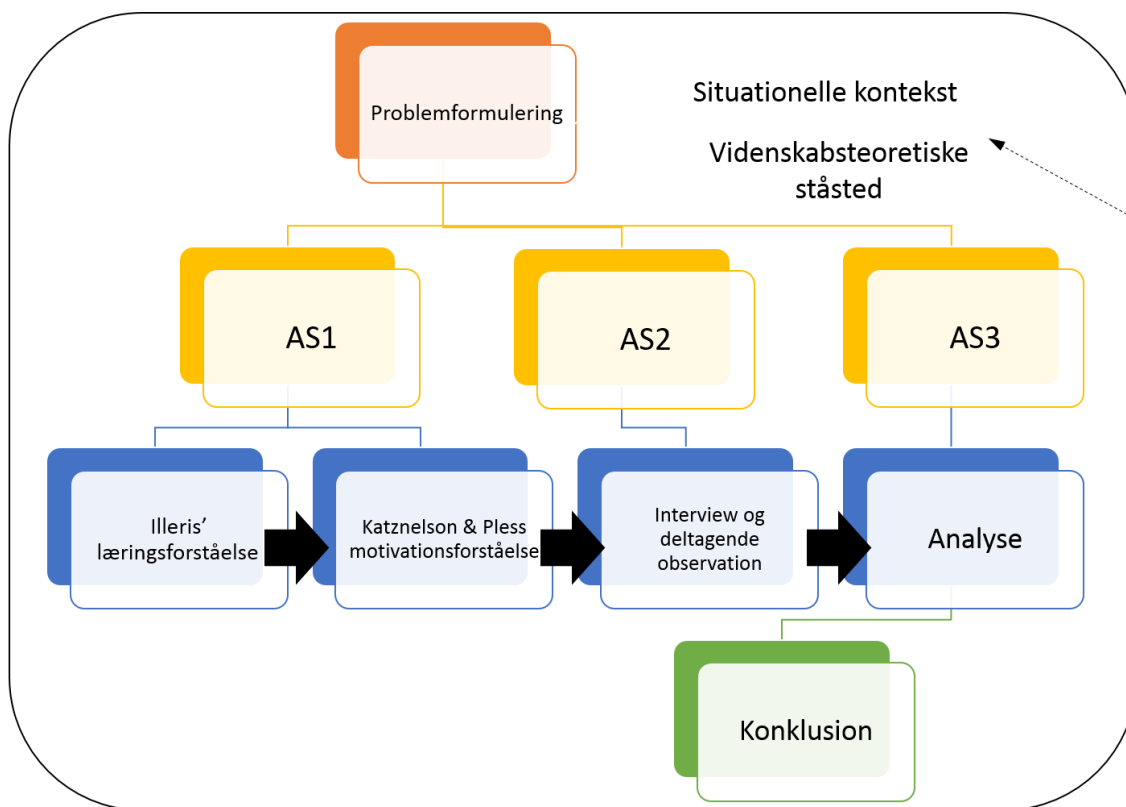
3 Vores undersøgelse - et overblik

Følgende kapitel har til formål at give et overblik over opbygningen af vores undersøgelse, og hvordan vi arbejder med de tre arbejdsspørgsmål for at kunne besvare vores problemformulering. Vi vil først udarbejde en beskrivelse af den situationelle kontekst, som undersøgelsen tager sit afsæt i. Dernæst definerer vi undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted, som bestemmer hvilken type viden vi ønsker, for at besvare problemformuleringen. Videnskabsteorien vil ligeledes afgøre, hvilke teoretiske begreber vi benytter samt, hvordan empirien indsamles og analyseres. Undersøgelsens situationelle kontekst og videnskabsteoretiske ståsted vil således være afgørende for, hvordan vi besvarer de tre arbejdsspørgsmål, som endeligt leder videre til besvarelsen af vores problemformulering.

Måden hvorpå vi ønsker at besvare AS1 er gennem en teoretisk redegørelse af Illeris' læringsanskuelse, hvor vi positionerer os med udgangspunkt i hans definition af læringsbegrebet, og hvordan han integrerer motivation i læreprocesser i kraft af drivkraftdimensionen, som indgår i hans læringstrekanter. Derudover redegør vi for en ny forståelse af motivationsbegrebet med udgangspunkt i førnævnte model for fem motivationsorienteringer udviklet af blandt andet Mette Pless og Noemi Katznelson. Det er fra dette afsæt, at vi anskuer motivation for læring som noget, der opstår kontekstuel i interaktionen mellem eleverne og den givne læringskontekst, som i vores tilfælde er idrætsundervisningen. Vi læner os ikke op af en direkte definition af motivationsbegrebet i denne forbindelse, men lader os derimod inspirere af Katznelson og Pless' forståelse af begrebet. Derfor dækker motivation for læring i vores undersøgelse over *hvorvidt* og *hvordan* eleverne deltager og handler i idrætsundervisningen og de motiver, dermed *hvad*, der ligger bag deres deltagelse eller mangel på samme. Denne teoretiske positionering udgør samtidig vores teoretiske begrebsramme for besvarelsen af AS2 og AS3.

Vi søger at besvare AS2 og AS3 empirisk og analytisk med afsæt i empiri hovedsageligt indsamlet gennem interviews med ni udskolingselever, men dels også empiri fra vores observation af deres idrætsundervisning.

Herefter vil vi reflektere over kvaliteten af vores undersøgelse efterfulgt af en konklusion og perspektivering. Undersøgelsens opbygning kan ses i nedenstående figur 1.



FIGUR 1:UNDERSØGELSENS OPBYGNING

4 Undersøgelsens kontekst - et kvalitativt casestudie

Som et led i at besvare undersøgelsens problemformulering, vil vi først og fremmest beskrive den kontekst, som undersøgelsen tager sit afsæt i. Derfor vil undersøgelsesdesignet for denne undersøgelse tage udgangspunkt i et casestudie. Anvendelsen af casestudie som undersøgelsesdesign er fordelagtigt for besvarelsen af vores problemformulering, da vi ønsker at forstå elevers motivation for læring i idræt, og for at vi kan forstå dette, kræver det blandt andet en beskrivelse af konteksten, hvori aktiviteten forekommer (Gratton & Jones 2010, s. 107).

Vi har i denne undersøgelse valgt at tage udgangspunkt i John W. Creswells teori om casestudier. Ifølge Creswell omhandler casestudier dét at undersøge én eller flere cases inden for den samme kontekst, hvilket i vores tilfælde er den givne folkeskole, som de tre årgange befinder sig på. Creswell ser casestudiet som en metodologi i kvalitativ forskning, hvor en eller flere cases undersøges gennem detaljeret og dybdegående empiriindsamling, som gerne involverer flere forskellige typer af information som eksempelvis en kombination af interviews og observation (Creswell 2007, s. 73).

Han distingverer mellem kvalitative casestudier efter, hvorvidt casen involverer et eller flere individer, en gruppe, et hold eller en aktivitet. I vores tilfælde involverer vores tre cases (7. 8. og 9. årgang) flere individer, da vi undersøger den enkelte elevs motivation. Derudover tager vi udgangspunkt i en aktivitet i form af idrætstimen for det givne klassetrin som eleverne deltager i (Creswell 2007, s. 73-74).

Creswell skelner endvidere mellem tre forskellige typer af casestudier på baggrund af, hvilken viden vi ønsker at tilvejebringe gennem casestudiet; *intrinsic (det egentlige casestudie)*, *single instrumental (det instrumentelle)* og *collective (det kollektive)* casestudie (Creswell 2007, s. 74). Da vi har valgt at beskæftige os med tre forskellige årgange, udgør vores undersøgelse et kollektivt casestudie. I sådan et casestudie vælges flere forskellige cases til at belyse det samme problemfelt, hvormed genstanden kan belyses fra flere perspektiver (Creswell 2007, s. 74). På den måde får vi undersøgt bredden af mulige variationer af elevernes motivation for læring i idrætsundervisningen med forskellige rammer; idræt uden karakterer, idræt med karakterer og idræt med både karakterer og eksamener (Andreasen *et al.* 2017, s. 87-89).

4.1 De tre cases

Det følgende afsnit udgør en kort og overordnet beskrivelse af den pågældende skole, hvorpå vi foretager vores undersøgelse, samt en beskrivelse af hver af de tre årgange, som agerer cases i vores undersøgelse. For at kunne udarbejde disse beskrivelser tager vi udgangspunkt i oplysninger, vi hovedsageligt har indsamlet gennem et interview med én af udskolingselevernes idrætslærer.

Interviewet blev afholdt efter vi havde foretaget vores observationer og interviewet eleverne fra de tre årgange, grundet et ønske om ikke at komme til at indtage idrætslærerens synspunkt under empiriindsamlingen. Dette kunne resultere i et afgrænset fokus, der potentielt ville være uhensigtsmæssigt i forhold til formålet med vores undersøgelse. Casebeskrivelsen af de tre årgange er udarbejdet med afsæt i besvarelser af følgende spørgsmål, der blev stillet til idrætslæreren under interviewet:

- *Hvor mange gange om ugen har eleverne idræt?*
- *Hvad undervises de i?*
- *Hvad tror du idræt betyder for eleverne?*
- *Hvad er din opfattelse af eleverne i de forskellige årgange i forhold til idræt?*
- *Hvad betyder karakterer i idræt for eleverne?*
 - *Hvad med eksamener?*
- *Hvad har karakterer og eksamener betydet for idrætsundervisningen i din optik?*

Transskriptionen af vores interview med idrætslæreren findes i bilag 1. Nogle af de mere faktuelle oplysninger omhandlende den pågældende skole er hentet fra skolens hjemmeside.

Den pågældende skole, hvor vi foretager vores kvalitative casestudie, er placeret i en by med omkring 8000 indbyggere og er omgivet af villakvarterer. Skolen huser over 600 elever og omkring 50 lærere. Eleverne er fordelt på klassetrin fra 0.- 9. klasse, hvor der på hver af disse klassetrin er tre spor. I udskoling er der cirka 23 elever i hver af de tre klasser.

Alle elever i udskoling, dermed 7. 8. og 9. årgang, har idrætsundervisning én gang om ugen med en varighed af to klasses timer, hvilket vil sige 2x45 minutter. På den pågældende skole gælder det, at der udarbejdes en fast plan i forhold til idræt, således at det er fastlagt, hvad eleverne skal igennem på alle klassetrin, hvorved der ikke bliver for mange gentagelser årgangene imellem.

4.1.1 7. årgang

På den undersøgte folkeskole, modtager eleverne på 7. årgang endnu ikke karakterer. Som en del af idrætsundervisningen på 7. årgang indgår der teori, som er knyttet til de praktiske aktiviteter, som eleverne laver i idrætstimerne, og samtidig er det op til den enkelte lærer, hvilken konkret teori der inddrages. Den idrætslærer vi har interviewet plejer at inddrage teori, der omhandler den enkelte sportsgren, der indebærer regler, oprindelse og et historisk perspektiv. Men samtidig forsøger vedkommende at få inddraget lidt fysiologi i teorien. Når den pågældende lærer underviser i teori i idræt, forsøger vedkommende at give eleverne en forståelse for teknikken bag den enkelte sportsgren. Ifølge idrætslæreren er eleverne på denne årgang nogle, der elsker at have idræt og er meget aktive. Samtidig beskrives de som usikre på sig selv, da de bekymrer sig om, hvordan de ser ud overfor de andre. Idrætslærerens opfattelse er, at eleverne på 7. årgang ser idrætsfaget som et godt afbræk fra de mere boglige fag.

4.1.2 8. årgang

På 8. årgang modtager eleverne standpunktskarakterer i alle fag inklusiv idræt. Ifølge idrætslæreren bliver idrætsundervisningen på 8. årgang teknisk sværere på nogle områder, sammenlignet med undervisningen på 7. årgang. Det kommer til udtryk ved, at der på 8. årgang eksempelvis er mere dans og udtryk med i undervisningen, og at teori i form af baggrundsviden fylder mere.

Idrætslæreren har den opfattelse, at idræt er et yndlingsfag for mange af eleverne på 8. årgang, hvilket ifølge vedkommende skyldes, at idrætsfaget har nogle andre rammer, som ikke afspejler de rammer, der gør sig gældende i de andre fag. Samtidig har det stor betydning for eleverne på 8. årgang, at idræt er et praktisk fag, og at de får et "break", hvor de kan komme væk fra computere, bøger og teori. Ydermere tror

idrætslæreren ikke, at karakterer i idræt betyder noget for eleverne på 8. årgang, fordi de ikke stiller spørgsmålstejn ved dem, når de har fået dem. Idrætslæreren har desuden den opfattelse, at karaktererne i de boglige fag vægtes højere hos eleverne end karakteren i idræt. Idrætslæreren tror, at eleverne på 8. årgang har vanskeligt ved at se idræt som et præstationsfag, hvor man skal præstere og blive bedømt, og hvor det er muligt at præge den karakter, de får ved at yde noget. Derimod opfatter eleverne idrætsfaget som et fag, hvor de bare skal over og bevæge sig, lave nogle gode og spændende aktiviteter, have det sjovt og få sved på panden. Hvis idrætslæreren synes, at der skal strammes op fra elevernes side, minder vedkommende dem om, at de får karakterer i idræt.

4.1.3 9. årgang

På 9. årgang bærer idrætsundervisningen præg af, at teori kommer til at fylde mere og er noget, som er brugbart for eleverne senere. Derudover kommer teorien som lærerne underviser i fra en fælles portal, hvor eleverne på 9. årgang har mulighed for at gå ind og genkende det pågældende teori, når de skal læse op til eksamen. Dermed afspejler teorien elevernes pensum. Lærerne minder dagligt eleverne på 9. årgang om, at den teori de undervises i, er relevant for dem. Idrætslæreren har den opfattelse, at nogle få elever fra 9. årgang ændrer deres måde at deltage i idrætsundervisningen sammenlignet med da de gik på 8. årgang. Samtidig har idrætslæreren dog den opfattelse, at eleverne har vanskeligt ved at se idræt som et præstationsfag, hvorved de ikke tænker over, hvordan de agerer i idrætsundervisningen, når først de er i gang. På 9. årgang har eleverne svært ved at se idræt som andet end idræt, selvom de får karakterer i faget og kan komme til eksamen i det. Ifølge idrætslæreren begynder eleverne at spørge mere ind til den karakter, de får i idræt, fordi karakteren i idrætsfaget har betydning for det samlede gennemsnit, hvilket ifølge idrætslæreren virker motiverende for nogle elever, men samtidig er der andre, som mister gnisten.

Med vores valg af undersøgelsesdesign og casebeskrivelser for vores tre cases præsenteret, vender vi nu blikket mod vores videnskabsteoretiske positionering, der ligger til grund for de valg, vi foretager undervejs for at kunne tilvejebringe viden i overensstemmelse med vores vidensinteresse.

5 Undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted

Som et led i at kunne besvare vores problemformulering, skal vi gøre os refleksioner omhandlende undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted. Disse refleksioner bidrager til afgørelsen omhandlende, hvilken viden vi ønsker at frembringe. Vores valg af videnskabsteori vil blandt andet influere valget af teori, metode til empiriindsamling, analysemetode samt analyse. Det er derfor vigtigt, at vi i begyndelsen overvejer, hvilken form for viden, der er nødvendig for at kunne besvare problemformuleringen, og hvordan denne viden tilvejebringes (Andreasen *et al.* 2017, s. 54-55).

I beskrivelsen af vores videnskabsteoretiske positionering tager vi udgangspunkt i professor Liv Egholms forståelse af socialkonstruktivisme som beskrevet fra bogen *Videnskabsteori - Perspektiver på organisationer og samfund*. Her inddrager hun blandt andet Peter L. Berger og Thomas Luckmanns bog om socialkonstruktivisme *The Social Construction of Reality*, hvis anskuelse af socialkonstruktivisme vi ligeledes lader os inspirere af.

5.1 Et socialkonstruktivistisk ståsted

Da vi ønsker at undersøge, hvordan motivation for læring i idræt skabes hos eleverne, og hvordan karakterer og eksamen relaterer sig konstruktionen af denne, har vi valgt at indtage et socialkonstruktivistisk ståsted i vores undersøgelse. Det medfører den forståelse, at elevernes motivation for læring er skabt i samspil med den aktuelle kontekst, nemlig idrætstimen, og dermed er et aftryk af denne (Egholm 2014, s. 152-153).

Socialkonstruktivisme fokuserer overordnet på, hvordan verden er konstrueret, og det er væsentligt at kunne distingvere mellem denne og socialkonstruktionisme, der omhandler hvordan sprog skaber virkeligheden og selvet (Andreasen *et al.* 2017, s. 109).

Generelt for denne videnskabsteori bliver virkeligheden anset som værende skabt af individers fortolkninger af egne erfaringer (hvilket også kaldes konstruktioner), og disse skabes gennem de sociale sammenhænge, der eksisterer i konteksten (Egholm 2014, s. 153). Menneskesynet er her præget af, at det enkelte individ betragtes som værende repræsentant for de eksisterende sociale konstruktioner i konteksten (Egholm 2014, s. 166)

Socialkonstruktivismens ontologiske udgangspunkt er konstruktivistisk, hvilket betyder at vi er interesseret i at undersøge, hvordan et fænomen skabes i den pågældende kontekst (Egholm 2014, s. 148). Hvad angår vores undersøgelse er dette fænomen elevernes motivation for læring i idræt, og hvordan fænomenet bliver skabt i samspil med konteksten.

Det epistemologiske udgangspunkt omhandler, at viden altid vil være farvet af den eksisterende kontekst, hvilket medfører at viden ligeledes er foranderlig grundet afhængigheden af konteksten (Egholm 2014, s. 148-149), hvorfor elevernes motivation for læring altid vil være afhængig af den kontekst de indgår i.

Med et socialkonstruktivistisk afsæt, er vi interesseret i at forstå, hvordan konkrete betydninger bliver til i konteksten, og hvordan disse former elevernes måder at handle på. Konstruktionen af elevernes motivation for læring kan derfor ikke undersøges isoleret fra konteksten, hvorfor vi detaljeret skal beskrive den konkrete kontekst og de processer, der indgår heri (Egholm 2014, s. 168).

5.2 Vores vidensinteresse

Vi er med denne videnskabsteori interesseret i at forstå, hvordan et fænomen som motivation for læring bliver konstrueret i samspil med konteksten, og hvordan disse former elevernes måder at agere og repræsentere verden på (Egholm 2014, s. 148).

Elevernes forståelse af hvad, der er virkeligt vil stamme fra deres liv i den sociale verden, og den sociale verden spiller derfor en central rolle for elevernes forståelse. Hvordan eleverne beskriver deres virkelighed vil afhænge af de interaktioner, der foregår i deres hverdag, de vaner og rutiner der eksisterer og deres forståelse af egne og andre elevers handlingsmønstre (Egholm 2014, s. 153;165). I elevernes verden vil der være specifikke sociale konstruktioner, der dominerer den sociale kontekst, som eleverne er en del af (Egholm 2014, s. 169). Disse sociale konstruktioner anser vi som værende betydningsfulde for elevernes motivation for læring, og på den måde ses deres motivation som værende skabt i samspillet med konteksten og de dominerende konstruktioner, der eksisterer.

Når vi indsamler empiri er det elevernes fortolkninger, betydninger og iagttagelser, som bliver vores genstandsområde. Vi er ikke interesseret i at afdække den enkeltes elevs erfaringer, da deres individuelle betydninger, handlinger og erfaringer i denne undersøgelse ikke anses som repræsentation af dem selv. Derimod bliver disse set som repræsentation af de overordnede sociale konstruktioner, der dominerer på den specifikke årgang eller skole (Egholm 2014, s. 165-166). Vi tillader os derfor at se bort fra elevernes individuelle forskelle, som eksempelvis deres sociale baggrund, som kan eksistere og farve deres konstruerede verden.

Således omhandler vores vidensinteresse, hvilke sociale konstruktioner der dominerer konteksten, som elevernes motivation for læring bliver skabt i samspil med. Her tager vi nærmere bestemt afsæt i de sociale konstruktioner i relation til idrætsfaget samt betydningen af karakterer og eksamen. Elevernes fortolkninger, betydninger, handlinger og iagttagelser vil således komme til udtryk gennem vores empiriindsamling, som vi vil analysere.

5.3 En socialkonstruktivistisk undersøgelse

Når der undersøges et problemfelt ud fra den socialkonstruktivistiske tilgang, anvendes både en induktiv og en deduktiv tilgang i forlængelse af hinanden. Den deduktive tilgang medfører, at vi tager afsæt i en teoretisk begrebsramme, da vi i kraft af den konstruktivistiske ontologi antager, at vi kun kan få adgang til verden gennem teorien. Den induktive tilgang anvendes i og med at vores undersøgelse er processuel, og vores forståelse af viden er kontekstuel, hvorfor vi i vores analyse altid vil tage udgangspunkt i den specifikke case (Egholm 2014, s. 168-169). Dermed vil vores analyse udformes gennem en kombination af den deduktive og induktive tilgang.

Under denne videnskabsteori skal vores virkelighed også underlægges samme præmis som casen, der undersøges, da vores kontekst og konstruktioner har betydning for, hvilken viden der er mulig at opnå grundet vores egne forforståelser (Egholm 2014, s.169). Dette får betydning for troværdigheden af vores undersøgelse, og for at tage hensyn til dette, bør vi altid lave nøje detaljerede beskrivelser i undersøgelsen for at skabe kohærens mellem vores beskrivelser og de konklusioner, der drages. Hvad der vurderes sandt i undersøgelsen afhænger således af, at et udsagn modsigelsesfrit indgår i et system af fortolkningsudsagn. Ydermere afhænger undersøgelsens konklusion af, at den modsigelsesfrit hænger sammen med udsagnene fra empiriindsamlingen og den valgte teoretiske ramme (Egholm 2014, s. 149).

6 Teori

I følgende kapitel vil vi præsentere og redegøre for centrale teoretiske begreber, som vi tager udgangspunkt i som et led i at kunne besvare problemformuleringen. Grundet vores konstruktivistiske ontologi vil vi anvende teoretiske begreber analytisk, hvormed vi anvender teori som en prisme til at forstå den verden, vi ønsker at undersøge. Disse teoretiske begreber benyttes dermed for at kunne forstå og give mening til de processer, som vi undersøger under empiriindsamlingen (Andreasen *et al.* 2017, s. 107). Gennem en konstruktivistisk ontologi vil vores centrale teoretiske begreber ligeledes virke som konstruktør af dét vi undersøger, hvormed vi er bevidste om, at vi gennem udvælgelsen af teori påvirker, hvordan vi belyser vores undersøgelse. Én teori vil netop belyse forskningsgenstanden på en bestemt måde, og andre begreber vil medføre andre svar (Andreasen *et al.* 2017, s. 114).

Ud fra vores socialkonstruktivistiske synspunkt, er vi ligeledes bevidste om, at valget af teori gennem undersøgelsen har betydning for vores forforståelse, og de anvendte teorier får dermed betydning for undersøgelsens konklusion (Andreasen *et al.* 2017, s. 107-108).

For at kunne forstå hvordan udskolingselevs motivation for læring i idræt konstrueres, er vi nødt til at forstå hvad forudsætningerne for motivation for læring er. Derfor søger vi teoretisk at besvare det første af vores arbejdsspørgsmål; *Hvad er forudsætningerne for motivation for læring?* (AS1)

I første omgang må vi redegøre for, hvorfra vi anskuer læringsbegrebet, da læring er selve formålet med uddannelse og nærmere bestemt faget idræt. Her tager vi udgangspunkt i Knud Illeris og hans forståelse samt definition af læring, som beskrevet i hans bog *Læring*. Herunder udfolder vi, hvorledes motivation er en del af læringsbegrebet og hvilken betydning motivation netop har for læring. I forlængelse af dette vil vi fastlægge vores teoretiske forståelse af motivationsbegrebet og nærmere betegnet motivation for læring. I denne forbindelse har vi valgt at tage afsæt i bogen *Understanding Motivation and Learning in Youth, Challenging Practice and Policies* af Noemi Katznelson m.fl., hvor vi primært beskæftiger os med et kapitel, der består af et interview med Katznelson selv og Mette Pless. Vi tager samtidig udgangspunkt i bogen *Motivation i udskolingen* skrevet af Mette Pless m.fl.

I vores redegørelse af vores teoretiske positionering i forhold til motivation for læring benytter vi, fra de førnævnte værker, en model over fem forskellige motivationsorienteringer.

6.1 Et teoretisk perspektiv på forudsætningerne for læring

Følgende afsnit omhandler, hvordan vi i nærværende undersøgelse anskuer læringsbegrebet, og hvilken betydning vores anskuelse af læring har for besvarelsen af problemformuleringen.

Valget af læringsteori har stor betydning for en undersøgelses fokus og afgrænsning (Andreasen *et al.* 2017, s. 107), hvorfor det er her vi definerer, hvordan vi anskuer læring. Først og fremmest kan der enten fokuseres på læringens produkt, som er de resultater, læringen medfører, eller læringens processer, som er de processer, der fører til læringen. Der kan ligeledes være et fokus på de kontekster, som læreprocesserne udspiller sig i (Andreasen *et al.* 2017, s. 11). Da vi er interesserede i at undersøge udskolingselevs motivation for læring i idræt, og hvordan karakterer og eksamener har betydning for motivationen, er vi først og fremmest interesseret i at undersøge de processer, der går forud for læringen (motivation) samt hvordan konteksten har betydning for disse processer (karakterer og eksamener). Derfor afgrænser vi os fra læringens produkt, altså hvad de ender med at lære i idrætsfaget.

Da vi ønsker at forstå processerne bag læring, har vi valgt at gøre brug af Illeris' forståelse heraf, da han blandt andet arbejder med, hvilke processer der ligger bag læring. Yderligere er hans forståelse valgt, da vi vælger at anskue undersøgelsen gennem et socialkonstruktivistisk perspektiv, hvor den omkringværende kontekst har afgørende betydning for læring, hvilket Illeris ligeledes inddrager.

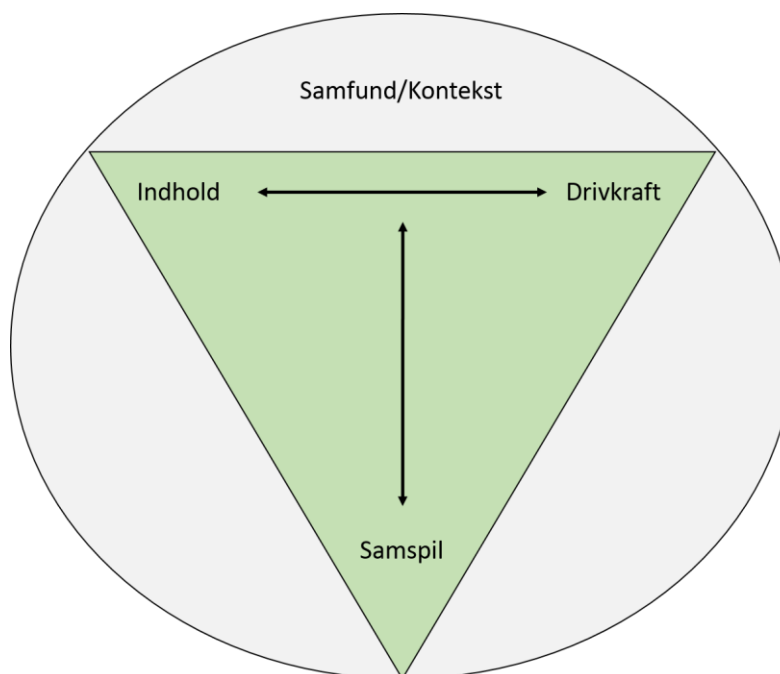
Illeris arbejder med et forholdsvis bredt læringsbegreb, der defineres som:

“Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.” (Illeris 2016, s. 20, l. 5-7.)

Illeris arbejder grundlæggende med to forskellige processer, i forhold til læring, og det er nødvendigt at begge processer er aktive, for at læring kan opstå. Ofte er de aktive samtidigt, men i andre tilfælde kan de opstå forskudt fra hinanden. Den ene af de to processer omhandler samspillet mellem individet og den omkringværende kontekst, og den anden proces omhandler individets bearbejdelse og tilegnelse af de impulser, som kommer af samspillet med konteksten (Illeris 2016, s. 41).

Under disse to processer indgår der yderligere tre dimensioner. Læringens individuelle tilegnelsesproces opdeles i den *indholdsmæssige* og den *drivkraft-mæssige dimension*, og processen omhandlende samspillet mellem individ og konteksten kaldes *samspilsdimensionen* (Illeris 2016, s. 44).

Indholdsdimensionen omhandler dét der læres, og Illeris benytter følgende signalord til at beskrive denne: *viden, forståelse, færdigheder, holdninger og adfærdsmønstre*. Det er i denne dimension, at eleven udvikler, hvad vedkommende forstår, ved og kan, og her søger eleven blandt andet at opnå en mestring af færdigheder (Illeris 2016, s. 46). Drivkraftdimensionen omhandler de psykiske processer, og Illeris benytter ordene *motivation, følelser og vilje* til at beskrive denne. Her kan der indgå usikkerhed, nysgerrighed eller et behov der skal dækkes, som medfører at eleven opsøger ny viden, forståelse eller færdigheder (Illeris 2016, s. 47). Samspilsdimensionen omhandler elevens samspil med den sociale omverden, som kan gøre sig gældende på flere niveauer, der kan være fra det sociale niveau i et klasseværelse til det overordnede samfundsmæssige niveau. Illeris benytter ordene *handling, kommunikation og samarbejde* til at beskrive samspilsdimensionen, da disse er væsentlige elementer i individers udveksling og relation med omverdenen. Denne dimension medfører at eleverne udvikler deres socialitet, det vil sige evnen til at fungerer og engagere sig i forskellige former for socialt samspil (Illeris 2016, s. 47-48). Hvordan disse dimensioner spiller sammen, kan ses i nedenstående figur 2.



FIGUR 2: LÆRINGENS TRE DIMENSIONER (EFTER ILLERIS 2016, s. 45)

Som det fremgår af figur 2, påvirker de tre dimensioner hinanden indbyrdes, og samtidig påvirkes dimensionerne af den omkringværende kontekst. Indholds- og drivkraft-dimensionerne er integreret af de impulser, der kommer fra samspilsdimensionen mellem individet og konteksten, og det der indholdsmæssigt læres, er præget af drivkraften, som er det psykiske engagement, der er nødvendigt for at læreprocessen overhovedet kan finde sted. Omvendt påvirkes drivkraften også af det indhold, som der skal læres, eksempelvis kan en ny forståelse eller en forbedret færdighed påvirke individets motivationelle mønstre (Illeris 2016, s. 47). Dimensionerne er yderligere omgivet af en cirkel, og det er med denne cirkel, at Illeris argumenterer for, at læring altid vil være påvirket af en ydre sammenhæng. Denne sammenhæng kan spænde fra den konkrete læringssituation som en undervisning til den institution, hvor læringssituationen finder sted (Illeris 2016, s. 45), og i vores undersøgelse er denne situation de idrætstimer, hvor vi observerer eleverne, samt den givne skole, hvorpå undervisningen foregår, se afsnit 4.1.

Som føromtalt undersøger vi de processer, der går forud for læring og den kontekst, som læringen udspiller sig i, og da vi ønsker at undersøge elevernes motivation for læring i idræt i udskolingen, har vi valgt at tage afsæt i drivkraftdimensionen, som netop omhandler motivation for læring.

Drivkraftdimensionen er et integreret og vigtigt element i al læring, og bredt set kan den opdeles i følelser, der knytter sig til læringssituationen og motivation, som drejer sig om forholdet til indholdet af læringen, og den subjektive sammenhæng læringen indgår i, altså konteksten (Illeris 2016, s. 110). I denne

undersøgelse er det motivation, som vil være omdrejningspunktet, og hvorledes vi vælger at betragte begrebet motivation vil blive uddybet i afsnit 6.2.

Med Illeris' argument for at alle tre dimensioner påvirker hinanden, inddrager vi indholdsdimensionen i det omfang, at vi beskriver konteksten i idrætstimen ud fra vores observationer, såsom hvad de laver, og vi spørger ind til elevernes holdning til idrætsaktiviteterne i vores interviews, da indholdet kan have indflydelse på, hvordan elevernes motiveres. Vi afgrænser os fra, hvorvidt eleverne lærer noget i idrætstimerne, og hvordan de lærer, men inddrager hvilken betydning indholdet i idrætstimen har for deres motivation. Derudover inddrages samspilsdimensionen på den måde, at vi interesserer os for interaktionen mellem eleverne og konteksten, hvormed de andre elever og idrætslæreren indgår i, og hvilken betydning den interaktion har for elevernes motivation for læring. Interaktionen har tillige betydning for vores beskrivelse af konteksten. Vi analyserer dog ikke elevens evne til at indgå i et socialt samspil eller hvilket fællesskab, der eksisterer på årgangene eller i de enkelte klasser.

Vi vil i undersøgelsen tage udgangspunkt i den kontekst, som elevernes motivation for læring foregår i, da vi er interesseret i at vide, hvordan motivation skabes hos udskolingselever, og hvordan karakterer og eksamener relaterer sig til konstruktionen af denne. Derfor inddrager vi forståelsen af, at læring er påvirket af en ydre sammenhæng. Samtidig anerkender vi gennem en socialkonstruktivistisk tilgang, at konteksten og dermed den ydre påvirkning har afgørende betydning for elevernes motivation for læring.

Med udgangspunkt i Illeris' drivkraftdimension skabes motivation her i en interaktion mellem indholdet, samspillet og den ydre kontekst, og med denne anskuelse taget i betragtning, vil vi nu udfolde vores valgte forståelse af motivationsbegrebet.

6.2 En ny forståelse af motivationsbegrebet

Ved en gennemgang af forskning omhandlende motivation bliver det hurtigt tydeligt, at der ikke eksisterer en entydig forståelse af motivationsbegrebet (Galloway *et al.* 2004). Samtidig er der ikke konsensus blandt de forskellige motivationsteoretikere omkring, hvilken metode der er mest fordelagtig til at analysere begrebet (Galloway *et al.* 2004, s. 99). Derfor kan motivation som begreb være en udfordrende størrelse at arbejde med. Blandt de forskellige forståelser og teorier om motivation er nogle overlappende og andre modstridende. Forskellene i motivationsteorierne opstår, da hver teori søger at give en forklaring på motiveret adfærd med afsæt i forskellige årsager til denne adfærd (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 159). De sidste mange år har der desuden været en tilbøjelighed til et entydigt fokus på en kategorisering af motivation, frem for hvad motivationen afhænger af hos forskellige grupper af lærende (Illeris 2016, s. 113). Der eksisterer adskillige eksempler på motivationsteorier, som fremhæver en dikotomiseret tilgang til begrebet som eksempelvis præstation versus læring eller indre versus ydre (Katznelson *et al.* 2018, s. 56-

57). Dermed har motivationsforskningen de senere år fokuseret mere på de kognitive aspekter ved individers motivation (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 201). Som eksempel kan Edward L. Deci og Richard M. Ryans *Self-determination theory* nævnes (Deci & Ryan 2000). I denne teori skelnes der overordnet set mellem indre og ydre motivation, hvor motivationsbegrebet bliver individualiseret, og anset som iboende det enkelte individ.

Katznelson og Pless har udviklet en konceptuel forståelse af motivation, der er bredere og mere nuanceret end de hidtidige og som indbefatter alle orienteringer, som forskning har vist har stor betydning for at frembringe motivation hos unge. Her er overbevisningen, modsat tidligere, at motivation ikke er iboende den enkelte eller er noget vi har eller ikke har, men at vi alle motiveres af noget (Katznelson *et al.* 2018, s. 17-18;55-56; Pless *et al.* 2015, s. 61-63). Forståelsen hos Katznelson og Pless bygger på forskellige motivationsorienteringer, som de har identificeret gennem deres egen forskning i forhold til uddannelse og børn og unge. Orienteringerne bevæger sig på tværs af akademiske og sociale motiver for at deltage i en læringssituation og sammenfatter både præstation, læring og mestring (Katznelson *et al.* 2018, s. 56-57). Yderligere argumenterer Katznelson og Pless for, at der bør rettes mere opmærksomhed mod, hvad det er der skaber motivation og omvendt, hvad der kan være grunden til at motivation ikke skabes (Katznelson *et al.* 2018, s. 54-55). Dette er også et fokus i vores undersøgelse, idet vi ønsker at forstå, hvordan karakterer og eksamen relaterer sig til konstruktionen af elevernes motivation for læring i idræt. Det er ifølge Pless nødvendigt at tage forskellighederne i orienteringerne i betragtning, hvis vi skal opnå forståelse for, hvorfor der er variation i unges motivation for skole og uddannelse (Katznelson *et al.* 2018, s. 55-56; Pless *et al.* 2015, s. 61-63). Orienteringernes forskellighed afhænger af den pågældende kontekst som eleverne indgår i og kan variere over tid. Samtidig kan flere orienteringer være i spil på samme tid og have forskellig vægtning for den enkelte elev (Katznelson *et al.* 2018, s. 56-57; Pless *et al.* 2015, s. 63). Dermed kan en elevs orientering ændre sig, således at en dominerende orientering erstattes af en anden orientering. Det kan eksempelvis forekomme, at en elev oplever sig som værende motiveret i en situation i ét fag, men af en anden situation, i et andet fag (Katznelson *et al.* 2018, s. 56-57; Pless *et al.* 2015, s. 63).

Katznelson og Pless argumenterer således for, at motivation for læring og uddannelse skabes i en interaktion mellem den enkelte elev og den læringskontekst som eleven er en del af, og at motivationen hos unge varierer alt afhængig af hvilken kontekst, de befinder sig i (Katznelson *et al.* 2018, s. 54-55). Dermed har denne nyere forståelse af motivationsbegrebet i højere grad fokus på betydningen af det kontekstuelle, hvilket afviger fra den hidtidige mere individuelle og psykologiske forståelse.

Vi vælger derfor at tage afsæt i denne teoretiske forståelse af motivationsbegrebet, der således danner teoretisk begrebsramme for vores undersøgelse. Hermed argumenterer vi for, at vores anvendelse af denne teoretiske begrebsramme kan bidrage til, at vi kan besvare vores problemformulering, som vi betragter

gennem et socialkonstruktivistisk perspektiv. Når Pless og Katznelsons forståelse af motivation for læring er kontekstafhængig, tillader vi os at anskue deres ontologi som værende forenelig med den konstruktivistiske ontologi, som vi indtager i vores undersøgelse.

Dermed ønsker vi at fokusere på det kontekstuelle aspekt ved motivation for læring, fremfor den klassiske og psykologiske opfattelse af begrebet, hvor tilgangen er mere individuel, og hvor motivation forstås som en kvantitativ enhed, hvor den enkelte enten har meget eller lidt motivation.

Frem for en direkte definition af motivation for læring har vi valgt at tage afsæt i nogle hovedpunkter, som vi har udledt af Pless og Katznelsons forståelse af begrebet, der samtidig er afgørende for, hvilke aspekter motivation for læring specifikt dækker over i vores undersøgelse. Disse lyder som følgende:

- *Motivation for læring er kontekstafhængig og skabes i en interaktion mellem elev og den givne læringskontekst.*
- *Motivation for læring er elevernes bagvedliggende motiver, som har betydning for deres deltagelse eller mangel på samme i idrætsundervisningen.*
- *Motivation for læring er derfor foranderlig og varierende grundet kontekstens indflydelse.*

Med disse hovedpunkter ønsker vi at slå fast, at vi i vores undersøgelse udelukkende er interesserede i at forstå, hvordan eleverne konstruerer deres motivation for læring i konteksten, her den pågældende idrætsundervisning, og hvordan denne former elevernes måde at handle og dermed deltage i den givne situation.

6.3 Fem motivationsorienteringer

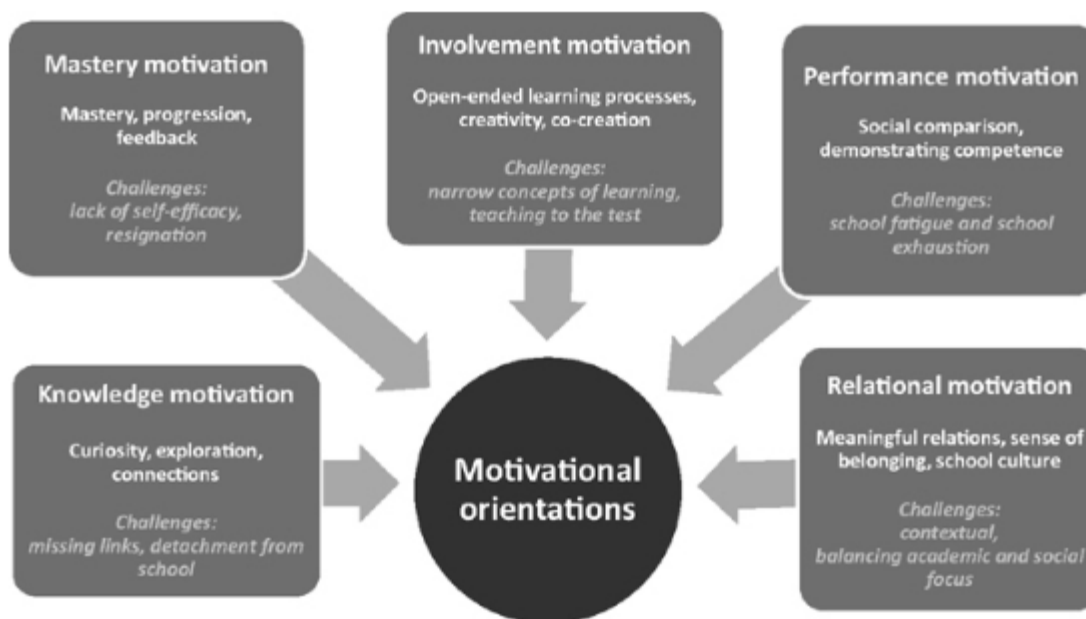
På baggrund af sin forskning inden for ungdom og uddannelse og med afsæt i førnævnte forståelse af motivationsbegrebet har Katznelson og Pless udviklet en model med fem forskellige motivationsorienteringer, der har til hensigt at skabe refleksion over, hvorledes unge menneskers motivation skabes i en læringskontekst, se figur 3. I modellen er der fokus på, hvordan motivation skabes, ikke i den enkelte, men i mødet mellem eleven og omgivelserne, hvilket indebærer de givne læringsbetingelser, der gælder i forhold til uddannelsessystemet såvel som den specifikke læringskontekst eleven er en del af, og hvori læringssituationen foregår. Samtidig inkluderer modellen de eventuelle udfordringer, der kan være afgørende for, at motivation for læring ikke skabes (Katznelson *et al.* 2018, s. 54-56).

Inspireret af den sociokulturelle tankegang, anses motivation, i Katznelson og Pless' forståelse, som en kontekstafhængig proces, der opstår når unge påvirkes og selv bliver påvirket ved at deltage i en uddannelsessammenhæng (Katznelson *et al.* 2018, s. 54-56). Dét at motivationsbegrebet her anskues som kontekstafhængig, er argument for at Katznelson og Pless arbejder med samme epistemologi og konstruktivistiske ontologi, som vi gør, hvorfor deres teoretiske forståelse er fordelagtig at tage afsæt i og bruge som konstruktør af vores forskningsgenstand. Med udgangspunkt i den socialkonstruktivistiske videnskabsteori ser vi derfor disse motivationsorienteringer som værende konstrueret hos eleverne i et samspil med omgivelserne.

Udgangspunktet for denne måde at anskue motivationsbegrebet er målorienteringsteori. Katznelson og Pless tager afsæt i denne, idet den giver mulighed for at kunne forstå unge menneskers motiver for at deltage eller ikke deltage i forskellige kontekster. De argumenterer således for, at unges motivation er tæt forbundet med den målorientering som den enkelte elev lægger til grund for at deltage i en læringssituation (Katznelson *et al.* 2018, s. 55-56). Da vi i nærværende undersøgelse undersøger elevers motivation for læring i idræt, kommer vi naturligt til at beskæftige os med deres deltagelse eller mangel på samme. Dette er én af grundene til, at vi har fundet det fordelagtigt at tage udgangspunkt i Katznelson og Pless' forståelse af motivationsbegrebet.

Inden for målorienteringsteori er det ofte særligt to hovedorienteringer, der fremhæves; Læringsorientering og præstationsorientering. Katznelson og Pless udvider antallet af orienteringer i deres førnævnte model for at kunne inkludere forskelligheden i erfaringer hos unge, og hvad de anser som meningsgivende (Katznelson *et al.* 2018, s. 55-57).

De fem motivationsorienteringer i modellen er: Knowledge motivation (*vidensmotivation*), Mastery motivation (*mestringsmotivation*), Involvement motivation (*involveringsmotivation*), Performance motivation (*præstationsmotivation*) og Relational motivation (*relationel motivation*) (Katznelson *et al.* 2018, s. 57-59). I undersøgelsen vil vi fremover gøre brug af de danske betegnelser.



FIGUR 3: MODEL OVER MOTIVATIONSORIENTERINGER (KATZNELSON *ET AL* 2018, s. 57)

6.3.1 Vidensmotivation

Den første orientering; vidensmotivation, indebærer en nysgerrighed på omverden, begæret for viden og en form for optagethed, hvor eleven går op i det pågældende fag og er motiveret til at ville udvide sin horisont. Samtidig handler denne orientering om, at eleven ønsker at forholde den viden vedkommende tilegner sig om verden til sig selv. Dermed ønsker elever motiveret af denne orientering at blive klogere på verden omkring dem, samtidig med at de kan relatere dette til deres egen verden (Katznelson *et al.* 2018, s. 57-60; Pless *et al.* 2015, s. 64-65). En udfordring ved vidensmotivation kan være, at selvom nogle elever har en stærk orientering mod viden, er der samtidig mange eksempler på elever, der finder det vanskeligt at se meningen med den viden som de skal tilegne sig. Derfor oplever nogle elever, at de ikke kan finde meningen med at gå i skole, hvilket kan resultere i demotivation og manglende engagement. Af samme grund fastslår Katznelson og Pless at det er væsentligt at fokusere på hvad unge tillægger mening, idet det påvirker deres motivation (Katznelson *et al.* 2018, s. 59).

6.3.2 Mestringsmotivation

Mestringsmotivation omhandler dét at have troen på egne evner og knytter sig til teorien om *self-efficacy* udviklet af den canadiske psykolog Albert Bandura. Begrebet indebærer at jo mere en elev tror på at han/hun kan klare de udfordringer og opgaver som vedkommende møder i forskellige sammenhænge, desto større er chancen for at eleven vil opnå succes med at løse disse. Oplevelsen af at mestre noget, knytter sig til dét

at kunne imødekomme forventninger. Unge der har positive erfaringer fra en uddannelsessammenhæng, troen på egne evner, såvel som en forventning om at de kan klare en given opgave, er typisk mere motiveret til at gøre en indsats. I modsætning til dette er elever med negative oplevelser og manglende tro på egne evner (lav self-efficacy) tilbøjelig til at være mere udfordret, grundet en manglende tro på, at de kan klare den opgave de har for hånden, og/eller fordi de frygter at fejle (Katznelson *et al.* 2018, s. 59-60).

6.3.3 Involveringsmotivation

Involveringsmotivation opstår ved, at de opgaver eleverne får stillet i undervisningen er åbent formuleret, således at de indbyder til at eleverne selv kan få lov at sætte deres præg på løsningen disse. Ved denne orientering er det ofte samskabelse og kollektive læreprocesser, som driver eleverne. Motivation på baggrund af denne orientering kan eksempelvis opstå i opgaver, hvor det er muligt for eleverne at være kreative, have en mere legende tilgang, og hvor de samtidig involveres mere end ellers. Selvom læreprocesser i denne henseende indeholder meget åbne elementer, er det stadig nødvendigt at underviseren faciliterer og rammesætter disse for eleverne. Udfordringen ved involveringsmotivation kan være, at eleverne mister læringsperspektivet ved disse mere legende og åbne læreprocesser. Dermed kan eleverne opleve den givne opgave som sjov, kreativ og spændende, men samtidig opfatter de ikke situationen som akademisk eller forbundet med reel læring (Katznelson *et al.* 2018, s. 60-61; Pless *et al.* 2015, s. 89-90).

6.3.4 Præstationsmotivation

Præstationsmotivation er tæt forbundet med den øgede betydning af karakterer men i højere grad afgangsprøverne i skolen. Ved denne orientering motiveres eleven af individuelle præstationer, og hvordan vedkommende placerer sig i elev-hierarkiet (Pless *et al.* 2015, s. 70-71). For nogle elever kommer karakterer og eksamen til at udgøre hele meningen med at gå i skole, nævneværdigt ved skoleårets slutning. I denne periode kan præstationsorientering komme til at dominere de andre orienteringer (Katznelson *et al.* 2018, s. 61-63). Elevernes lærer kan ligeledes forstærke en orientering mod præstationsmotivation. De kan understøtte og øge et fokus på karakter eksamen ved eksempelvis at italesætte at et bestemt emne i undervisningen indgår som del af pensum til eksamen (Katznelson *et al.* 2018, s. 61). De elever, der vægter et aspekt som konkurrence højt er ofte de elever, der får høje karakterer og lever op til forventninger og krav fra skolens side. Disse elever finder som regel nydelse i at stræbe efter en høj karakter (Katznelson *et al.* 2018, s. 61-63). En udfordring ved præstationsorienteringen kan være, at nogle elever har så meget fokus på at præstere bedst muligt på alle områder og i alle fag, at de ender med at blive ramt af skoletræthed, idet de over en længere periode har presset dem selv til det yderste for at kunne præstere til perfektion (Katznelson *et al.* 2018, s. 63).

I bogen *Karakterbogen - Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur* beskæftiger Katznelson og Arnt Louw sig i øvrigt med en forgrening af præstationsorientering. Denne forgrening drejer sig om henholdsvis *konstruktiv* og *destruktiv* præstationsorientering (Katznelson & Louw 2018, s. 15-16). Ved den konstruktive, (også kaldet den offensive tilgang indenfor målorienteringsteori), fokuserer eleven på at demonstrere sine evner og få succes. Den destruktive præstationsorientering - den defensive tilgang - opstår når eleven har fokus på at undgå nederlag og undgå at skulle fremvise manglende evner efter egen overbevisning (Katznelson & Louw 2018, s. 15-16). Den destruktive tilgang siges også at kunne "handicappe" eleven, for at undgå førnævnte situation. Det kan eksempelvis komme til udtryk ved at eleven fjoller rundt i en situation, hvor vedkommende ellers skulle agere fagligt. Denne ageren kan gøres til en forklaring på, hvorfor eleven eventuelt har præsteret ringe efterfølgende (Midgley *et al.* 2001, s. 81; Hansen 2015, s. 12). Dette er tæt forbundet med det motivationsteoretiske begreb *fear of failure*, hvor eleven fokuserer på ikke at fejle, ikke vil opfattes som uvidende og samtidig undgår at stille spørgsmål, hvis der er noget eleven er i tvivl om eller ikke forstår (Katznelson *et al.* 2018, s. 69-72).

6.3.5 Relationel motivation

Den sidste og femte orientering er relationel motivation. Ifølge Katznelson er unges sociale relationer med andre elever og lærere på skolen centrale for at kunne skabe motivation for læring. Dét at høre til og have en bestemt rolle, har en betydning i forhold til at opnå forståelse for unges engagement eller mangel på samme i forbindelse med læring i skolen, hvilket også er blevet fremhævet af en række andre forskere (Katznelson *et al.* 2018, s. 63-64). Her er det vigtigt, at lærerne interesserer sig for eleven, vedkommendes læreprocesser samt elevens liv i og udenfor skolen. Relationel motivation handler ligeledes om vigtigheden af venskaber, og dét at føle sig inkluderet i klassens fællesskab, hvilket har stor betydning for de unges velbefindende og tilhørsforhold (Katznelson *et al.* 2018, s. 63-64). En udfordring ved denne orientering kan være at finde den rette balance mellem at fokusere på relationer og det faglige. I netop dette stadie af de unges "skoleliv", hvor de samtidig nærmer sig ungdomslivet, kan relationelle forhold komme til at fylde uhensigtsmæssigt meget, idet venskabelige relationer spiller en afgørende rolle for de unge på dette tidspunkt (Katznelson *et al.* 2018, s. 63-64).

Formålet med reflektionsmodellen har ifølge Pless og Katznelson ikke været at udvikle en model, der passer til alle kontekster, men derimod at identificere og præsentere en række dimensioner, der er centrale for unges motivation for læring. De fem motivationsorienteringer er udviklet på baggrund af både unges narrativer omhandlende deres motivation læring i en uddannelsessammenhæng og forskningslitteratur vedrørende vigtige elementer i forhold til unges motivation (Katznelson *et al.* 2018, s. 57-59). I øvrigt er det væsentligt at nævne, at orienteringerne ikke bør få en karakter af normativ forstand, således at nogle

fremstår bedre og mere hensigtsmæssige end andre (Katznelson *et al.* 2018, s. 57-59; Pless *et al.* 2015, s. 62).

7 Metodiske overvejelser

Efter en præsentation af hvorledes vi positionerer os videnskabsteoretisk gennem hele undersøgelsen, såvel som alment teoretisk i forhold til læringsbegrebet og motivation for læring, følger nu vores metodiske overvejelser. Det indebærer valg af vores dataindsamlingsmetoder, måden hvorpå vi anvender metoderne; interview og observation samt de overvejelser og refleksioner der ligger til grund for vores valg. I henhold til vores teoretiske positionering, som beskrevet i afsnit 6.2, tillægger vi elevernes deltagelse og bagvedliggende motiver væsentlig betydning i forhold til at kunne forstå, hvordan deres motivation for læring konstrueres i idræt. Derfor vil vi i overensstemmelse med vores socialkonstruktivistiske tilgang, anse udsagn i vores interviews med eleverne som repræsentation af deres konstruktion af motivation for læring i idræt, som er forhandlet i samspil med konteksten, når disse udsagn er i relation med elevernes fortolkninger, betydninger og iagttagelser. Tilsvarende observerer vi elevernes idrætsundervisning, for at få indblik i og kunne opnå forståelse for, hvordan deres motivation for læring i idræt kommer til udtryk i praksis.

I afsnittet vil vi indledningsvist redegøre for måden, hvorpå vi har fundet deltagere til interviews og udarbejdelsen af disse. Dernæst følger en beskrivelse af vores transskriptionsprocedure, herunder hvilke retningslinjer vi har fulgt i processen. Efterfølgende redegør vi for vores overvejelser omkring og anvendelse af observation, herunder vores valg af observationstype, og hvorledes vi i praksis observerer udskolingselevernes idrætsundervisning. I forbindelse med anvendelse af observation lader vi os inspirere af Søren Kristiansen og Hanne Kathrine Krogstrups måde at distingvere mellem de forskellige observationstyper, hvor vi fokuserer på *observatøren som deltager*.

Herefter udfolder vi de etiske overvejelser vi har gjort os i forbindelse med anvendelse af vores dataindsamlingsmetoder, men samtidig også i forhold til vores måde at fremtræde overfor eleverne. Slutteligt præsenterer og argumenterer vi for vores valg af metode til analysering af vores empiri, og hvorledes vi anvender denne analysemetode til at muliggøre besvarelse af vores problemformulering.

7.1 Interview med udskolingselever

Vi har i vores undersøgelse valgt at afholde i alt ni individuelle interviews med tre elever fra 7. årgang, tre elever fra 8. årgang, samt tre elever fra 9. årgang. Under interviewet har vi valgt en primær interviewer, der har til opgave at styre interviewet og stille spørgsmål til eleven. Ydermere har vi valgt at have en

supplerende interviewer, der har til opgave at holde styr på, at alle spørgsmål bliver stillet, og som kan stille yderligere spørgsmål, hvis det findes væsentligt.

I forbindelse med at finde deltagere, er det væsentligt for os at følge tilfældighedsprincippet og således undgå, at det er elevernes underviser, der udpeger elever til at deltage i vores interviews. På denne måde får idrætslæreren interesse ikke indflydelse på, hvilke typer af elever det er, vi interviewer. Vores eneste udvælgelseskriterium er dermed, at eleverne skal melde sig frivilligt til at deltage i vores interviews. I forhold til 7. og 8. klasseseleverne har vi valgt at give eleverne mulighed for at melde sig til vores interviews umiddelbart efter, at vi har observeret deres idrætsundervisning. På denne måde har eleverne mulighed for at angive, om de vil deltage via håndsoprækning. Ved udvælgelsen af interviewpersoner på 9. årgang planlagde vi på samme måde en forespørgsel blandt eleverne, dog mens de sad i deres klasseværelse lige inden påbegyndelsen af en matematiktime. Vi gav eleverne mulighed for at melde sig, hvorved det levede op til vores krav om, at eleverne skulle deltage i vores interview på frivillig basis. Vi vil her præsentere en tabel (tabel 1) over de ni informanter, som meldte sig, med navn (alias), klassetrin, alder samt nuværende idrætsinteresse:

TABEL 1: OVERSIGT OVER INFORMATION OVER INTERVIEWEDE ELEVER

Navn (alias)	Klassetrin	Alder	Nuværende idrætsbaggrund
Sander	7. klasse	13 år	Går til fodbold seks gange ugentligt og lerdueskydning på eliteniveau
Sasja	7. klasse	13 år	Går til fodbold på femte år
Sif	7. klasse	13 år	Går til idrætsgymnastik
Olivia	8. klasse	14 år	Går til håndbold tre gange ugentligt på niende år
Otto	8. klasse	14 år	Går til fodbold to gange ugentligt på sjette år
Oline	8. klasse	14 år	Går til håndbold to gange ugentligt på ottende år og styrketræner derhjemme ca. én gang ugentligt

Nina	9. klasse	15 år	Går til ridning syv gange ugentligt
Nadja	9. klasse	15 år	Går til bueskydning på femte år og træner 40 minutters gymnastik derhjemme syv gange ugentligt
Niels	9. klasse	16 år	Dyrker fitness på andet år

7.2 Interviewstruktur og spørgeguide

Vi har i forberedelserne til afholdelsen af interview med både elever og lærer udformet en kortfattet spørgeguide, med to af vores arbejdsspørgsmål (AS2 og AS3) for øje. Svarene på disse arbejdsspørgsmål har, foruden svaret på AS1, det formål at bidrage til besvarelsen af vores problemformulering. AS2 og AS3 lyder:

- *Hvordan kommer elevernes motivation for læring i idræt til udtryk gennem deres handlinger og deltagelse? (AS2)*
- *Hvilke motivationsorienteringer ligger til grund for elevernes deltagelse i idræt? (AS3)*

Vores måde at strukturere og formulere vores spørgsmål i vores interviews med udskolings eleverne er hentet med udgangspunkt i vores socialkonstruktivistiske videnskabsteori. Dette kommer til udtryk ved, at vi i vores interviews med eleverne spørger ind til deres handlinger, tanker og betydninger i forhold til idrætstimen for at undersøge, hvordan elevernes motivation for læring i idræt konstrueres skabt i interaktionen mellem dem og den givne kontekst, idrætsundervisningen.

Vores overordnede spørgsmål til eleverne lyder som følgende:

- *Prøv at fortæl lidt om dig selv og hvad du laver i din fritid*
- *Prøv at fortæl lidt om, hvordan det er at have idræt i din klasse*
- *Hvad tænker du om at få/skulle have karakterer i idræt?*
- *Hvad tænker du om at kunne komme til eksamen i idræt i 9. klasse?*

- *Hvad er en god idrætslærer for dig?*
- *Hvad er en god idrætstime for dig?*

Med disse spørgsmål forsøger vi at tilvejebringe empiri, der kan fortælle os, hvilke elementer i idræt eleverne tillægger mening og betydning. Det er grundet, at det i overensstemmelse med vores socialkonstruktivistiske ståsted samt teoretiske forståelse af motivationsbegrebet er væsentligt, for elevernes motivation for læring, hvilke elementer de tillægger betydning i idrætsundervisningen.

Som det fremgår af de ovenstående spørgsmål benytter vi i vores interview *indledende spørgsmål*, som *“Prøv at fortæl lidt om, hvordan det er at have idræt i din klasse”*, hvor vi lægger op til, at eleven kommer med en detaljeret beskrivelse af en situation, således at eleven selv kan fremhæve, de elementer ved idrætsundervisningen, som vedkommende tillægger betydning (Kvale & Brinkmann 2009, s. 155). På den måde bliver det muligt for eleven selv at komme ind på dét, der bidrager til skabelsen af motivation for læring hos eleven. Derudover benytter vi *sonderende spørgsmål*, som *“hvad tænker du om det?”* eller *“hvordan kan det være?”*. Disse spørgsmål kan give mere uddybende svar, uden at vi nævner, hvilke dimensioner af svaret vi ønsker at få uddybet (Kvale & Brinkmann 2009, s. 156), hvormed eleven selv uddyber dét, vedkommende finder vigtigt og/eller interessant.

Udover de præsenterede spørgsmål, spørger vi ligeledes ind til, hvordan eleverne selv handler og hvilke motiver, der ligger bag handlingen, når de eksempelvis beskriver idrætstimen, og hvordan de andre elever agerer ifølge informanten. Disse spørgsmål er blandt andet formuleret på baggrund af vores observationer af elevernes idrætsundervisning, hvor vi har observeret elevernes handlinger. Deres måder at beskrive deres egne og andres handlinger giver os adgang til deres iagttagelser og deres egen deltagelse, som vi ser som et udtryk for deres motivation for læring. Endvidere benytter vi os af *indirekte spørgsmål* ved at spørge ind til de andre elever som eksempelvis; *“hvordan tror du de andre elever oplever dét at få karakterer i idræt?”*. Anvendelsen af denne spørgsmålstype kan være med til at give indblik i informantens iagttagelse af de andre elever i idrætstimen, som kan fortælle om de konstruktioner, der eksisterer i konteksten. Elevers svar på disse spørgsmål kan ligeledes give indirekte udtryk for vedkommendes egen oplevelse og konstruktion af, hvordan motivation for læring opstår i idræt (Kvale & Brinkmann 2009, s. 156).

Gennem vores præsenterede spørgeguide søger vi at få adgang til elevernes fortolkning af idræt, hvordan de selv deltager, deres iagttagelser af de andre elever, og hvilken betydning de tillægger idræt, som alle tilsammen kan give et indblik i hvilke sociale konstruktioner, der dominerer den undersøgte kontekst.

Vi har samtidig haft med i overvejelserne, at vi beskæftiger os med unge i alderen 13-16 år. For at tage hensyn til dette, har vi udformet spørgsmålene således, at de er alderssvarende, korte og simple, samtidig med at vi kun stiller ét spørgsmål ad gangen (Kvale & Brinkmann 2009, s. 166).

Vi har valgt at afholde vores interviews med eleverne enkeltvis frem for et fokusgruppeinterview, som oftest bruges i en socialkonstruktivistisk undersøgelse, da vi i henhold til vores vidensinteresse ikke er interesseret i den virkelighed, der konstrueres mellem eleverne i en interviewsituation, men derimod deres konstruktioner i en anden specifik kontekst i form af deres idrætsundervisning. Vi er eksempelvis interesseret i at høre, hvilken betydning de tillægger idrætstimen, da dette kan have betydning for deres motivation for læring. I henhold til vores socialkonstruktivistiske tilgang, anskuer vi elevernes svar som værende forhandlet i overensstemmelse med de sociale konstruktioner, der eksisterer i den kontekst, de er en del af. Dermed bliver deres svar repræsentationer af, hvad der eksempelvis anskues som værende vigtigt i konteksten, hvorfor enkeltinterviews kan benyttes til at indsamle den tiltænkte viden.

Når det netop er unge vi beskæftiger os med, er det yderligere tænkeligt, at eleverne ville være mere tilbageholdende med deres ytringer i et fokusgruppeinterview sammenlignet med enkeltmandsinterview. Det kunne eksempelvis være, at eleverne ikke ville være villige til at ytre deres opfattelser af idræt, grundet frykten for de andres reaktioner, og da der i denne livsfase ofte er sammenligninger, konkurrence og hierarki eleverne imellem. En risiko der desuden er forbundet med anvendelsen af fokusgruppeinterview er, at de personer der generelt er mest fremtrædende også kan være dem, der får mest taletid (Halkier 2002, s. 16-17).

Forinden interviewets påbegyndelse giver vi en kort introduktion. Denne indeholder kort information til eleven omkring formålet med undersøgelsen, og dermed hvad interviewet vil blive brugt til. Samtidig gøres eleven opmærksom på varigheden, dét at interviewet lydoptages samt at elevens udtalelser anonymiseres. Under introduktionen fremhæver vi desuden, at eleven blot skal fortælle om sine egne oplevelser, og at der ikke er nogle rigtige eller forkerte svar (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 129-139), hvilket særligt er væsentligt, da der er tale om interview af unge (Kvale & Brinkmann 2009, s. 166). På denne måde forsøger vi at afhjælpe et pres, der kan opstå hos eleven, hvis vedkommende deltager i interviewet med en overbevisning om at skulle svare på én bestemt måde.

7.3 Transskriptionsmetode

Som første analytiske proces har vi valgt at foretage transskriptioner af vores interviewoptagelser. Selve transskriberingen drejer sig om at transformere en samtale mellem flere mennesker, der er fysisk til stede til skriftsprog (Kvale & Brinkmann 2009, s. 200-201). Vi har valgt selv at transskribere interviewoptagelserne, da dette giver os mulighed for at genkalde potentielt vigtige nonverbale elementer

fra selve interviewsituationen (Kvale & Brinkmann 2009, s. 202), som kunne være væsentlige for vores senere analyse. I forhold til transskriptionsprocessen er der forskellige valg, der skal træffes på baggrund af, hvordan vi ønsker at vores senere analyse af empirien skal forløbe og i henhold til formålet med vores undersøgelse (Kvale & Brinkmann 2009, s. 202-203). Da vi er to personer om at transskribere har vi udarbejdet nogle instruktioner i form af nedenstående retningslinjer med henblik på at gøre transskriptionen letlæselig, men samtidig med dét for øje, at vi i vores analyse ønsker at fokusere på meningen i elevernes udtalelser og beskrivelser frem for det sproglige (Kvale & Brinkmann 2009, s. 203). Transskriptionerne af vores interviews er at finde i bilag 4-12. Vores retningslinjer for transskriptionsprocessen er derfor følgende:

- I1 anvendes, når hovedintervieweren stiller spørgsmål, og I2 benyttes, når den supplerende interviewer stiller spørgsmål.
- Pauseord og tøven (eksempelvis “øh” eller lignende) udelades.
- Ufuldstændige sætninger, der bidrager til forvirring i forhold til meningen formuleringsmæssigt, udelades.
- Navne (både elevernes og andre italesatte personer i interviewet) anonymiseres.
- Hvis afbrydende sætninger fra intervieweren (eksempelvis “ja, okay”) forekommer mens eleven taler, udelades disse.
- Intern samtale/information før og efter interviewets begyndelse, der ikke har relevans for vores undersøgelse, udelades i transskriptionen.

7.4 Observation af idrætstimer i udskolingen

Som den anden metode til indsamling af empiri har vi valgt at observere to sammenhængende idrætstimer i 7. og 8. klasse. Af hensyn til 9. klassernes skematiske planlægning kunne det ikke lade sig gøre at observere i deres idrætsundervisning, for uddybning se afsnit 7.8. Derfor er empiri vedrørende 9. klasseseleverne udelukkende indsamlet gennem interviews med eleverne og med deres idrætslærer. Observation er valgt, da vi ønsker at iagttage den kontekst, som eleverne er en del af i idrætsundervisningen. Vores kendskab til den givne kontekst er væsentlig, da det i overensstemmelse med vores socialkonstruktivistiske ståsted er den, der i samspil med den enkelte elev er afgørende for, hvorvidt der skabes motivation for læring i idræt eller ej, se afsnit 6.2. Samtidig tager vi som føromtalt udgangspunkt i

en forståelse af motivationsbegrebet, der indebærer at elevernes motivation for læring anses som de bagvedliggende motiver, der præger deres deltagelse eller mangel på samme i undervisningen, hvorfor vi mener, at observation kan give os mulighed for at iagttage nogle handlinger, der har relation til elevernes motivation for at lære i idrætsfaget.

Selvom vi har valgt observation som én af vores dataindsamlingsmetoder, er vi dog bevidste om, at vi ikke kan drage slutninger fra den adfærd vi ser hos eleverne og direkte til deres motivation for læring. Observation af eleverne kan i sig selv derfor ikke sige noget om elevernes motiver bag deres handlinger i idrætsundervisningen (Skaalvik & Skaalvik 2007, s. 160-161), hvilket er ét af argumenterne for vores valg af både observation og interview.

Observation som dataindsamlingsmetode er fordelagtig for os, da metoden giver os mulighed for at afmystificere nogle beskrivelsesorienterede spørgsmål omhandlende eksempelvis *hvilke* aktiviteter og *hvordan* disse finder sted i den givne kontekst (Andreasen *et al.* 2017, s. 130). Med aktiviteter er vi ikke interesseret i det faglige indhold af idrætstimerne, men aktiviteter i form af handlen og deltagelse hos eleverne, såvel som interaktion elever og/eller lærer imellem. Det væsentlige for vores undersøgelse er her, at vi, gennem observation, får mulighed for at få indblik i den pågældende læringskontekst, som eleverne interagerer med og er en del af. Hermed får vi mulighed for at observere, hvilke betingelser der gør sig gældende i forhold til at skabe motivation for læring hos eleverne i den specifikke læringssituation. Samtidig giver anvendelsen af observation i idrætstimerne os mulighed for at overvære potentielle hændelser, der kan refereres til og uddybes, når vi interviewer eleverne. Det er dermed ikke varigheden af vores observationer, der er afgørende, men nærmere at vi får et indblik i elevernes idrætsundervisning, hvorved vi bliver i stand til at kunne afgive en detaljeret beskrivelse af den konkrete læringskontekst, som eleverne indgår i, i form af det specifikke læringsmiljø såvel som interaktionen med den pågældende idrætslærer.

Vi har således valgt observation som én af vores dataindsamlingsmetoder, for på den måde at kunne overvære hvilke elementer, der potentielt bidrager til elevernes motivation for læring i idræt og omvendt, hvad der måske er afgørende for, at motivationen for læring ikke skabes i den konkrete læringssituation.

7.5 Observationstype

I vores anvendelse af observation som dataindsamlingsmetode har vi valgt at lade os inspirere af *deltagende observation*. Deltagende observation indebærer, at vi indsamler empiri ved at deltage i elevernes dagligdag for at kunne iagttage dem, og hvordan de agerer i den kontekst, de indgår i. Ved deltagende observation får vi mulighed for at få indsigt i, hvordan eleverne gennem social praksis konstruerer deres verdensbillede og tilskriver forskellige handlinger og personer mening (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 99-100). Vi erklærer

os dermed enige i, at den sociale verden er konstrueret gennem social interaktion, og at fundamentet for denne verden er menneskers forskellige meninger og forståelser (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 99-100).

Vi har her valgt at indtage følgende rolle som observatør i feltet; *observatøren som deltager*. Dette indebærer, at vi er relativt distanceret fra konteksten, hvor vores kontakt til eleverne i idrætsundervisningen udelukkende er formel, og eleverne er bekendte med vores rolle som observatør i den forstand, at de på forhånd er blevet informeret om vores tilstedeværelse i idrætstimen. Denne kortvarige kontakt er fordelagtigt i forhold til, at vi ønsker at undgå at overidentificerer os med eleverne og deres kontekst. Dermed indgår uformelle samtaler med eleverne ikke som del af den rolle vi indtager, når vi observerer deres idrætsundervisning (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 110).

Omvendt kan denne sporadiske feltrelation betyde, at der kan opstå bias ved, at vi eksempelvis kan risikere at misforstå eleverne eller at eleverne misforstår os (Kristiansen & Krogstrup 1999, s.110). Endvidere kan vi risikere at vores observation bliver af overfladisk karakter, således at vi ikke kommer tilstrækkeligt ind i den sociale struktur, hvorved det umuliggør at analysere empirien dybdegående (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 110). Netop i denne forbindelse er vores metodetriangulering mellem interview og observation fordelagtig, idet denne kan imødegå disse eventuelle risici (Andreasen *et al.* 2017, s. 132). Dét at vi efter vores observationer af idrætsundervisningen interviewer nogle af eleverne fra de tre årgange, fungerer som en form for gyldighedstest af vores observationer (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 110). Dette er grundet, at vi får mulighed for at spørge ind til den kontekst og de aktiviteter og handlinger hos eleverne, vi har observeret, hvorved vi kan undersøge, hvorvidt vores observationer stemmer overens med elevernes oplevelser.

I et socialkonstruktivistisk perspektiv bidrager denne triangulering til, at vi kan vurdere, hvorvidt elevernes udsagn modsigelsesfrit hænger sammen med vores observationer, hvorfor vi kan sikre at vi konkluderer ud fra udsagn og observationer, der stemmer overens med hinanden.

Foruden at observere i feltet som observatøren som deltager, skaber vi kontakt til en bestemt person i felten; idrætslæreren for de tre årgange, som kan forsyne os med viden og information undervejs i observationerne, samtidig med at vedkommende er med til at etablere vores kontakt til eleverne, når vi eksempelvis skal interviewe dem (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 105). Således har vi gennem observationerne haft uformelle samtaler med idrætslæreren før, under og efter idrætsundervisningen. Sådant en central informant som idrætslæreren har historie, følelser, holdninger og personlige relationer i forhold til feltet, hvorfor vedkommende af gode grunde kan være tilbøjelig til at introducere os for personer og fænomener som informanten selv finder centrale eller spændende, hvilket ikke nødvendigvis stemmer overens med de præferencer vi har i forhold til vores formål med undersøgelsen (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 105).

Dette understøtter ligeledes vores argument for at benytte os af tilfældighedsprincippet i forbindelse med udvælgelse af informanter til vores interviews, som nævnt i afsnit 7.1.

7.6 Observation i praksis

Forinden vi indgår i feltet, er det vigtigt at vi er opmærksomme på, at der ikke findes neutrale observationer, hvorved vi på forhånd har haft fokus på ikke at antage, at vi ved, hvordan idrætsundervisningen foregår i de pågældende klasser (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 85-95), hvorfor vi har valgt at observere idrætsundervisningen før afholdelse af interviews med de ni elever. Vi har valgt denne rækkefølge i forhold til dataindsamlingsmetoderne, da det giver os mulighed for at få et indblik i den kontekst som eleverne indgår i, og dermed kan vi observere konkrete hændelser og situationer, hvis bagvedliggende motiver vi kan spørge ind til i løbet af vores interviews med eleverne. Til vores observation af idrætsundervisningen har vi udformet et observationsskema, der bærer præg af en høj grad af åbenhed. I skemaet har vi angivet enkelte fokuspunkter, som indebærer elevernes interaktion med hinanden, deltagelse og engagement i undervisningen, samt idrætslærerens rolle i løbet af undervisningen, se bilag 2-3. Vi nedskriver således ikke direkte, hvad der siges og hvem der siger hvad. Observationerne foregik i praksis ved, at vi som observatører cirkulerede rundt i den idrætshal, hvori eleverne havde idrætsundervisning. Vores feltnoter foretog vi manuelt på en medbragt notesbog.

7.7 Ethiske overvejelser i forhold til interview og observation

Udgangspunktet for kvalitativ forskning er typisk menneskers personlige livserfaringer, hvorfor der er potentiale for en række problemstillinger af etisk forstand (Saltofte 2016, s. 106). Ethiske overvejelser spiller desuden en afgørende rolle, når det gælder en undersøgelses kvalitet. Derfor har vi i vores undersøgelse gjort os nogle overvejelser i forbindelse med at skulle træde ind i den kontekst, hvor vores undersøgelse finder sted og i forhold til anvendelsen af vores dataindsamlingsmetoder; interview og observation. Et aspekt vi har været særligt opmærksomme på er måden, hvorpå vi fremtræder over for eleverne i udskolingen. I forbindelse med at finde deltagere til vores interviews præsenterede vi os selv overfor eleverne, fortalte at vi ønskede at undersøge, hvordan deres idrætstime forløber og udtrykte vores taknemlighed for at måtte overvære deres idrætsundervisning. Allerede på dette tidspunkt havde vi således et ønske om at opbygge en tillid eleverne og os imellem. Vi søgte at stræbe efter "lærlingerollen", da denne rolle er den mest fordelagtige for os at indtage i forbindelse med at få adgang til feltet (Saltofte 2016, s. 34). Da vores fokus i undersøgelsen ligger i at belyse elevernes perspektiv, var det derfor i vores interesse ikke at blive sidestillet med elevernes underviser (Saltofte 2016, s. 101). Denne rolle kan potentielt resultere i, at eleverne vælger at tilbageholde udsagn, fordi de tillægger lærerrollen et vurderingsperspektiv, hvormed de kan vælge at svare dét, de tror vi ønsker at høre som "lærer" (Saltofte 2016, s. 34).

Vi afholdte desuden interviews med eleverne på deres skole, hvilket vil sige elevernes vante omgivelser. Vi tilstræbte dermed så vidt muligt at få eleverne til at føle sig trygge i interviewsituationen, således det var i deres interesse at åbne sig op og svare efter deres egen overbevisning i interviewet. Af samme grund har vi tilstræbt en gennemgående anonymisering af både elever og lærer. Dette blev af flere omgange påpeget overfor alle informanterne i undersøgelsen.

I praksis kommer vores anonymisering af informanterne til udtryk ved, at vi undlader genkendelige oplysninger om den skole, hvor vores kollektive casestudie finder sted, hvilke specifikke klasser eleverne går i og samtidig erstattes eleverne navne med opfundne aliasser.

Efter nu at have præsenteret vores overvejelser og valg i forhold til vores dataindsamlingsmetoder, anvendelsen af disse samt de etiske overvejelser, vil vi nu præsentere, hvilke metodiske efterrefleksioner vi retrospektivt har foretaget i forbindelse med tilvejebringelse af vores empiri.

7.8 Metodiske efterrefleksioner

Efter at have foretaget vores indsamling af empiri har vi gjort os nogle refleksioner vedrørende, hvordan selve processen omkring empiriindsamlingen er forløbet. Derfor vil vi i følgende afsnit udfolde vores refleksioner over, hvorvidt den forgangne proces stemmer overens med de forventninger, vi havde til empiriindsamlingen forinden vores påbegyndelse af denne. Ydermere vil vi vurdere, om processen er forløbet hensigtsmæssig i forhold til formålet med vores undersøgelse.

Vedrørende vores observation af idrætsundervisningen forekom der udfordringer i forhold til 9. årgang. Modsat vores forventning og hvad vi metodisk havde planlagt, fik vi ikke mulighed for at observere en idrætsundervisning hos 9. årgang. Dette skyldes at der, ifølge elevernes idrætslærer ikke var flere timer med praktisk undervisning tilbage, grundet at de resterende idrætstimer skulle bruges på fagdage og eksamensforberedelse, hvis nu idræt skulle blive trukket som prøvefag til eksamen. Samtidig blev vi informeret om, at de resterende idrætstimer ville bruges til nogle af de andre fag, hvis det skulle vise sig, at eleverne alligevel ikke skulle til eksamen i idræt.

Dét at vi ikke fik mulighed for at observere 9. årgang i idræt gør, at vi ikke har fået muligheden for at få et indblik i den konkrete kontekst som vi undersøger i forhold til 9. årgang. Samtidig har vi ikke haft mulighed for at overvære hændelser, som vi kunne have stillet spørgsmål ud fra under vores interviews med eleverne, som det var muligt ved 7. og 8. årgang. Derudover kan det tænkes, at det måske har påvirket tilliden mellem os og eleverne i interviewsituationen, da eleverne først er blevet bekendte med os lige før afholdelse af de tre interviews, modsat de andre elever som har set os til idrætsundervisningen, hvor vi desuden præsenterede os selv.

Foruden manglende observation af 9. årgang, opstod der ligeledes udfordringer i forbindelse med observation af 7. og 8. årgang. Da vi mødte op til idrætsundervisningen viste det sig, at eleverne var fordelt i to forskellige haller. Vi havde således ikke mulighed for at observere hele årgangen på én gang. Det kan have resulteret i, at vi har overset væsentlige situationer eller hændelser, der kunne have været fordelagtige at have som del af vores empiri.

I forbindelse med interviews af eleverne på de tre årgange forekom der ligeledes ændringer undervejs i empiriindsamlingen. Her er der modsat de andre eksempler tale om et bevidst valg fra vores side om at foretage en ændring. Det drejer sig om, at vi efter at have afholdt interviews med elever fra 7. årgang, blev mere bevidste om, at der var yderligere spørgemåder og spørgsmål, som ville være væsentlige at inddrage i de resterende interviews i forhold til vores vidensinteresse. Der kan her være tale om, at vi gennemgik en læreproces under de første interviews med 7. klasseseleverne, som muligvis kunne have opstået før disse interviews, hvis vi havde afholdt et pilotinterview med en eller flere elever, som ikke ville indgå som del af vores empiri. Da vores undersøgelse er designet med udgangspunkt i et kollektivt casestudiedesign, se afsnit 4, kan der argumenteres for, at vi på baggrund af denne ændring, muligvis ikke er i stand til at kunne belyse vores problemstilling i samme omfang fra 7. årgangs synspunkt som ved 8. og 9. årgang.

8 Metodisk tilgang til vores analyse

I følgende afsnit udfolder vi vores overvejelser omkring den analysemetode, vi har valgt til bearbejdning af vores empiri. Det valg vi her foretager skal kunne sandsynliggøre, at vi kan frembringe resultater, der kan bidrage til besvarelse af vores arbejds spørgsmål og dermed også vores problemformulering (Andreasen 2017, s. 152). Et væsentligt omdrejningspunkt i vores overvejelser omkring analysemetode er ydermere det fokus, vi har valgt at anlægge i vores undersøgelse, nærmere bestemt hvorvidt vi er interesserede i det enkelte individ, hvad der foregår mellem flere individer eller den kontekst individerne tager del i, og hvordan denne kan påvirke processerne hos individerne (Andreasen 2017, s. 153-154). Her er vores fokus den kontekst som eleverne indgår i, da elevernes motivation for læring opstår i samspil med konteksten, og det er gennem elevernes fortolkninger, iagttagelser, handlinger og betydninger at denne undersøges. Dette fokus er præget af vores socialkonstruktivistiske tilgang og samtidig afgørende for, hvilken analysemetode og strategi vi finder hensigtsmæssig at anvende. I søgen på den rette analysemetode har vi derfor særligt haft to af vores tre arbejds spørgsmål for øje:

- *Hvordan kommer elevernes motivation for læring i idræt til udtryk gennem deres handlinger og deltagelse? (AS2)*

- *Hvilke motivationsorienteringer ligger til grund for elevernes deltagelse i idræt, og hvordan konstrueres disse?* (AS3)

8.1 En deduktiv analysemetode

For at kunne besvare ovenstående arbejdsspørgsmål har vi valgt at tage afsæt i en deduktiv analysemetode. Særligt for denne analysemetode er, at vi vælger at tage udgangspunkt i vores præsenterede teoretiske begrebsramme (Andreasen *et al.* 2017, s. 161), se afsnit 6.3. Med vores socialkonstruktivistiske tilgang følger vi den overbevisning, at det netop er gennem teorien, at vi kan få adgang til verden. Det er herfra, vi vil tage udgangspunkt i vores udvalgte teori om motivationsorienteringer og operationalisere disse. Når vi vælger at operationalisere vores teori, er det på baggrund af, at en socialkonstruktivistisk analyse er en konstruktion af virkeligheden, som er konstrueret gennem vores udvalgte teoretiske begrebsramme. Vores operationalisering af de fem motivationsorienteringer bliver ikke et udsnit af selve virkeligheden, men derimod en gestalt af denne (Esmark & Laustsen 2014, s. 11-12).

Vores operationalisering skal formes således, at den besvarer vores ovenstående arbejdsspørgsmål, hvorfor vi vil operationalisere teorien om motivationsorienteringer. Da vi ønsker en detaljeret og nuanceret beskrivelse af problemstillingen, er det vigtigt at vi undervejs i analysen også er opmærksomme på at inddrage eventuelle resultater, der ikke stemmer overens med vores teoretiske begrebsramme. Dette betyder, at vi med vores analysemetode skal forsøge at bearbejde alt vores data, og ikke kun det, der stemmer overens med vores teoretiske begrebsramme, således vi ikke kun finder det, vi “leder” efter (Andreasen *et al.* 2017, s. 162). For at kunne opfylde dette har vi udarbejdet en række spørgsmål for hver af de fem motivationsotrienteringer; præstationsmotivation, mestringsmotivation, involveringsmotivation, vidensmotivation samt relationel motivation. Spørgsmålene udgør vores operationalisering og er udarbejdet efter vores teoretiske begrebsramme, se afsnit 6.3. Disse spørgsmål omhandler, hvorvidt der er eksempler på ovenstående motivationsorienteringer, og vi stiller dermed disse spørgsmål systematisk til os selv, i vores gennemgang af datamaterialet (Andreasen *et al.* 2017, s. 161). Disse spørgsmål er at finde i bilag 13.

Ud fra de opstillede spørgsmål, vil vi under gennemgangen af empirien finde frem til og udvælge de spørgsmål, som vi finder tegn på gør sig gældende i vores kontekst. Disse udvalgte spørgsmål vil danne grundlaget for vores analyse og kan ses i følgende afsnit 8.2.

8.2 Kodning som analysestrategi

Foruden en deduktiv analysemetode lader vi os samtidig inspirere af kodning som analysestrategi. Kodning benyttes til at skabe struktur og overblik over den indsamlede empiri, og er mærkater, der udpeger meningen med et ord, en sætning eller et uddrag (Gratton & Jones 2010, s. 240). Rent praktisk betyder det, at når vi

under gennemlæsningen af vores empiri finder tegn på ovenstående operationaliseringer, markerer vi disse ved brug af koder, således at det bliver muligt for os at opdage, hvilke overordnede konstruktioner, der eksisterer i konteksten, som har betydning for, hvordan eleverne motiveres i idræt. Vi vil ligeledes undervejs tildele koderne et memo, hvis nødvendigt, der fungerer som vores notering af vores tanker og idéer bag disse koder (Gratton & Jones 2010, s. 242).

Ud over vores teoretiske operationalisering vil vi under gennemlæsningen af empirien ligeledes tildele andre relevante citater og noter koder, som vores teori ikke kan afdække, hvis vi opdager at en oplevelse, handling eller betydning gentager sig. Hvis der samtidig er indikationer på, at det modsatte af en bestemt orientering er gældende, vil dette ligeledes indgå som del af vores kodning. Samtidig vil vi lade eventuelle udsagn og notater, der omhandler elevernes deltagelse eller mangel på samme i idrætsundervisningen fremtræde i kodningen, da vi som førnævnt anser elevernes deltagelse og bagvedliggende motiver som udtryk for deres motivation for læring, se afsnit 6.3.

Efter at kodningen er foretaget, kategoriserer vi koderne, hvilket udføres ved at koderne organiseres under nogle mere overordnede kategorier, som bestemmes ud fra de konstruktioner, vi anser som dominerende. Disse temaer kan hjælpe med at beskrive de bestemte mønstre omhandlende det, vi ønsker at belyse (Gratton & Jones 2010, s. 242-244), mere specifikt hvilke aspekter der har betydning for elevernes motivation for læring i idræt.

Under kodningen fandt vi frem til 11 gennemgående kategoriseringer, der udgør de spørgsmål, der fremgår af nedenstående skemaer, som vil blive behandlet i vores analyse under de enkelte motivationsorienteringer. Under hver orientering behandler vi én eller flere kategoriseringer under et eller flere *temaer*, som fungerer som underoverskrifter til de fem motivationsorienteringer.

TABEL 2: DE ANVENDTE OPERATIONALISEREDE KATEGORIER

Tegn på involveringssmotivation
• Eksempler på betydningen af at få medbestemmelse i idrætsundervisningen? • Eksempler på at eleven finder aktiviteterne i idræt sjove? • Eksempler på betydningen af samskabelse i idrætsundervisningen?
Tegn på relationel motivation

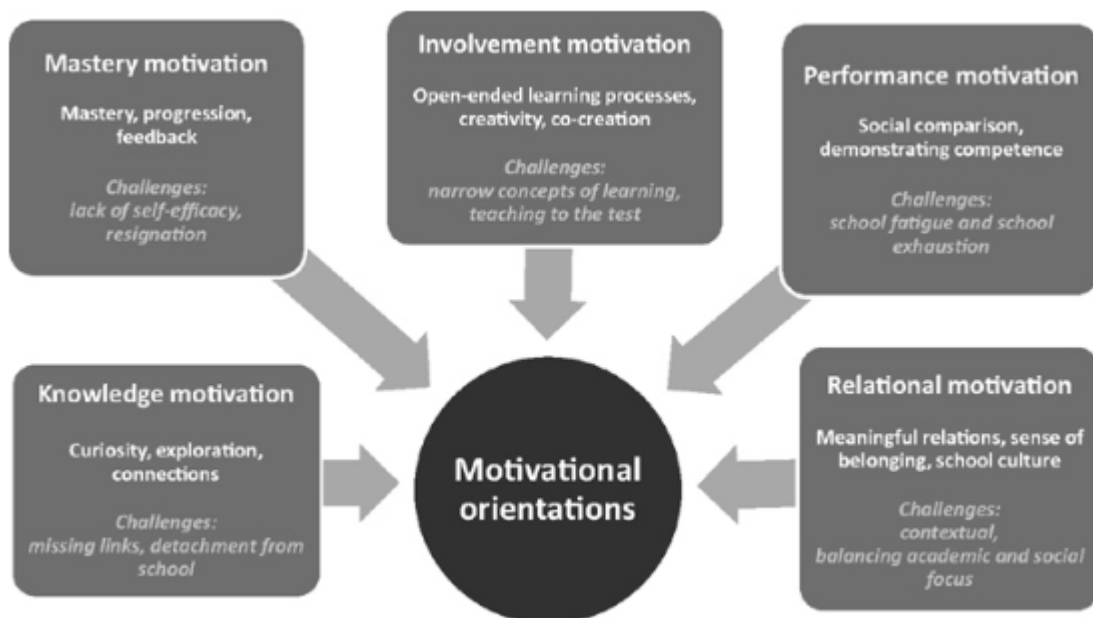
• Eksempler på betydningen af relation mellem elev og lærer i idræt? • Eksempler på betydningen af relationer med klassekammeraterne i idræt?
Tegn på præstationsmotivation
• Eksempler på at ville undgå nederlag og frygte at fejle i idræt? • Eksempler på at holde sig tilbage i idrætsundervisningen? • Eksempler på betydningen af karakterer og/eller eksamen i idræt?
Tegn på vidensmotivation
• Eksempler på at kunne se meningen med det indhold, der skal læres i idræt? (Eller ikke se meningen med det)
Tegn på mestringsmotivation
• Eksempler på at have troen på sig selv i forhold til at kunne klare udfordringer i idræt? • Eksempler på betydningen af idrætserfaring hos eleverne?

9 Analyse af motivation for læring i idræt i udskolingen

Følgende kapitel har til formål at bidrage til, at vi kan besvare den analytiske del af AS2 og AS3, der lyder:

- *Hvordan kommer elevernes motivation for læring i idræt til udtryk gennem deres handlinger og deltagelse? (AS2)*
- *Hvilke motivationsorienteringer ligger til grund for elevernes deltagelse i idræt, og hvordan konstrueres disse? (AS3)*

For at besvare disse, vil vi inddrage vores empiri, som vi har bearbejdet og kategoriseret gennem kodning med afsæt i vores teoretiske ramme i form af en operationalisering af de fem motivationsorienteringer. Observationsnoterne er at finde i bilag 2-3 og transskriberingerne af de ni interviews i bilag 4-12. Som førmtalt tager vi afsæt i Katznelson og Pless' forståelse af motivationsbegrebet og dermed også deres model over motivationsorienteringer (Katznelson *et al.* 2018, s. 57-59), som fremgår af nedenstående figur 4.



FIGUR 4: MODEL OVER MOTIVATIONSORIENTERINGER (KATZNELSON *ET AL* 2018, S. 57)

Analysen er struktureret sådan, at de overordnede afsnit er inddelt efter hver af de fem motivationsorienteringer. Under de enkelte afsnit analyserer og diskuterer vi de temaer vi har fundet har betydning for eleverne i udskolingen i forhold til deres motivation for læring i idræt. Temaerne optræder som underafsnit under de enkelte orienteringer og består af en eller flere kategoriseringer, se afsnit 8.2. Afslutningsvist præsenterer vi vores egen model over de motivationorienteringer og dertilhørende temaer, der gør sig gældende hos de elever, der indgår i vores undersøgelse.

9.1 Tegn på involveringsmotivation

Denne orientering omhandler dét, at elever motiveres, når de får stillet en åben opgave, hvor de selv får indflydelse på, hvordan den kan løses (Katznelson *et al.* 2018, s. 60-61; Pless *et al.* 2015, s. 89-90). Da idræt er et praksisfag, hvor eleverne er fysisk aktive størstedelen af tiden sammenlignet med de andre fag, mener vi, at der er argument for at eleverne bliver involveret mere og måske får mere indflydelse. Dette får blandt andet idrætsfaget til at adskille sig fra de andre fag, og ud fra vores empiri tyder det på, at netop denne faktor motiverer eleverne for idrætsfaget. I det følgende vil vi præsentere fire forskellige temaer, vi har fundet gennem kodningen af vores empiri, som gør gældende for orienteringen mod involveringsmotivation hos udskolingseleverne i vores tre cases.

9.1.1 Betydning af medbestemmelse

Ved bearbejdningen af vores empiri har vi fundet, at involveringsmotivation er en af de orienteringer, der gør sig gældende hos udskolingseleverne på alle tre årgange. Sasja fra 7. klasse giver udtryk for at være orienteret mod involveringsmotivation i forbindelse med, at vi spørger ind til den opvarmning, som eleverne selv skulle lave i undervisningen:

“Altså jeg kan godt lide, at vi selv får lov at bestemme, hvad vi skal lave, så det ikke bare behøver at være løb hele tiden (...) Og så at vi selv har sådan indflydelse på, hvad vi skal gøre, det kan jeg godt lide. (...) så får man mere sådan gejst i det, (...) så har man mere lyst til det, hvis man selv får lov at vælge, end hvis man bare får at vide løb 10 baner eller sådan noget.”

(Sasja 7. klasse, bilag 5, s. 4, l. 110-116)

Ifølge Katznelson og Pless opstår involveringsmotivation, når eleverne får mulighed for at sætte sit eget præg på en opgave ved, at den er tilstrækkeligt åben, og når de får mulighed for at arbejde med en mere legende og kreativ tilgang til løsningen af den givne opgave (Katznelson *et al.* 2018, s. 60-61; Pless *et al.* 2015, s. 89-90). Dét at eleverne selv får mulighed for at bestemme, hvordan de skal varme op kan bidrage til, at der skabes involveringsmotivation, hvilket Sasjas citat er et udtryk for. Tilsvarende nævner Nina fra 9. klasse, at eleverne på hendes årgang nogle gange selv får lov til at bestemme, hvad de skal lave i

idrætstimen, hvis lærerne ikke har lavet en fast plan for undervisningen, hvilket hun tillægger positiv betydning, da hun finder det sjovere, når hun får lov til at vælge selv (Nina 9. klasse, bilag 10, s. 2, l. 40-43).

Selvom nogle af eleverne tilsyneladende motiveres af at få medbestemmelse i undervisningen, er der også eksempler på, at eleverne ikke synes, at det fungerer, eksempelvis under opvarmningen (Observation 7. årgang, bilag 2). Sander fra 7. klasse nævner:

“De følte ikke opvarmningen var sådan noget som man skulle tage super seriøst. (...) Jeg bliver sådan en lille smule provokeret over det, at jeg føler idræt det er jo det samme, altså du skal stadigvæk deltage i undervisningen i stedet for bare at sætte sig ud og sige, det gider vi ikke det der.”

(Sander 7. klasse, bilag 6, s. 4. l. 116-119)

I tråd med Sanders udtalelse nævner Nadja, at de andre elever ikke altid tager det seriøst, når de selv skal finde på en opvarmning (Nadja 9. klasse, bilag 11, s. 2, l. 68). Niels giver udtryk for at have en lignende opfattelse, da han nævner, at han bedst kan lide, når lærerne står for opvarmningen frem for eleverne, fordi nogle elever ikke engagerer sig særligt meget, når de selv får ansvaret for opvarmningen (Niels 9. klasse, bilag 12, s. 4, l. 128-130).

Ovenstående udsagn fra Nadja og Niels er udtryk for, at nogle af eleverne foretrækker, når undervisningen faciliteres af læreren, fordi elevernes medindflydelse tilsyneladende resulterer i, at nogle af eleverne ikke engagerer sig i opgaven, hvilket Sander også giver udtryk for i sit citat. Ud fra ovenstående citater kan det diskuteres, hvorvidt der eksisterer en socialt konstrueret forståelse af, at når eleverne selv må bestemme en opgave i idræt, kan de også vælge ikke at ville løse opgaven. For 7. årgang er der ikke konsekvenser i form af karakterer og en mulig eksamen, men det tyder på, at der ligeledes er elever på 9. årgang, der vælger ikke at engagere sig i opgaven, trods dét at det her kan have en konsekvens i form af at påvirke elevernes karakterer. Dette kan begrundes med, at der, ifølge Katznelson m.fl., er nogle potentielle udfordringer forbundet med involveringsmotivation. Det kan eksempelvis være, at når eleverne finder en opgave sjov, grundet opgavens åbne karakter, er der en risiko for, at de ikke relaterer den givne situation til læring eller ikke anser den som akademisk (Katznelson *et al.* 2018, s. 60-61; Pless *et al.* 2015, s. 89-90). I dette tilfælde kan det diskuteres, hvorvidt elevernes manglende deltagelse er et udtryk for, at der hos nogle af dem ikke skabes motivation for læring. Det kan muligvis skyldes, at de ikke forbinder situationen med læring, hvorfor det måske fortolkes af eleverne som om, at opgaven ikke er vigtig, og at de derfor ikke behøver at udføre den.

9.1.2 Idræt er sjovt og anderledes i forhold til de andre fag

I vores interviews med eleverne fra 8. årgang er der også indikationer på, at involveringsmotivation gør

sig gældende. Disse eksempler kommer blandt andet til udtryk, da vi i interviewet spørger ind til, hvad eleverne tænker om at kunne komme til eksamen i idræt. Otto giver udtryk for, at det ville være sjovt at prøve at komme til eksamen i idræt, hvilket han begrundet med, at eleverne selv skal finde på en øvelse eller en leg og fremvise den til eksamen (Otto 8. klasse, bilag 9, s. 4. l. 108-111). I tråd med dette nævner Oline:

“Jamen fordi det er et anderledes fag, at du lærer ting på en anden måde, det der med du bruger din krop, det kan jeg rigtig godt lide, det synes jeg kunne være fedt at skulle til eksamen i.”

(Oline 8. klasse, bilag 7, s. 6, l. 175-176)

Otto og Olines udsagn kan være udtryk for, at det har en betydning, at man i idræt bruger sin krop mere, hvilket også kommer til udtryk ved den givne eksamensform. Disse parametre bidrager til at idræt, som nævnt i afsnittets begyndelse, adskiller sig fra de øvrige fag. Vi kan således argumentere for, at eksamen i idræt har en betydning for elevernes motivation for læring i positiv forstand, men det skyldes tilsyneladende ikke, at eleverne motiveres af at skulle præstere for at få en god karakter, men måske nærmere at en eksamen i idræt kan betyde, at de får lov at prøve en ny måde at komme til eksamen. Dermed er eleverne, ud fra ovenstående eksempler, formentlig ikke orienteret mod præstationsmotivation, der ellers er den orientering elever oftest motiveres af, når det handler om eksamen ifølge Katznelson og Pless (Pless *et al.* 2015, s. 70-71). Det tyder på, at eleverne nærmere orienteres mod involveringsmotivation i idræt, idet de får mulighed for at arbejde på en anderledes og mere kreativ måde i forbindelse med eksamen i idræt, hvilket de finder tiltalende. I den forbindelse mener vi, at der er argument for, at kunne diskutere, hvorvidt der eksisterer en konstrueret forståelse af, at idræt er et fag, hvor der kan leges, hvormed eleverne ikke forbinder faget med at skulle præstere, og eksamensformen hænger efter alt at dømme sammen med den måde, hvorpå eleverne opfatter faget.

Samtidig er der alligevel tegn på, at nogle elementer ved idræt får faget til at minde om de øvrige fag. I den forbindelse nævner Nina i sit interview, at der har været en ændring for hende i forhold til hendes opfattelse af idrætsfaget fra 7. til 9. årgang. Hun siger blandt andet:

“Der var det mere sådan noget leg agtigt, der legede man mere bare, nu er det blevet mere et fag, fordi der også er teori indblandet.”

(Nina 9. klasse, bilag 10, s. 5, l. 144-145)

Dermed tyder det på, at inddragelsen af teori i idrætsfaget har haft betydning for, hvordan Ninas opfattelse af idræt har udviklet sig fra at være en time, hvor der kunne leges, til et reelt fag, som i højere grad minder om de andre fag. Ninas udtalelse understøtter førnævnte argument om, at idrætsfaget (måske særligt i 7. og 8.) i høj grad skaber involveringsmotivation grundet et legende element, der adskiller idræt fra de øvrige fag. Det kan endvidere diskuteres, hvorvidt inddragelsen af teori i idrætsfaget medfører, at eleverne ikke længere i ligeså høj grad er orienteret mod involveringsmotivation, fordi de nu også skal tilegne sig teoretisk viden, som muligvis minder mere om tilgangen i de andre fag. Den teoretiske del af idrætsundervisningen kan på denne måde medføre, at elevernes socialt konstruerede opfattelse af faget påvirkes i takt med elevernes klassetrin.

9.1.3 Betydningen af de andre elevers deltagelse i holdaktiviteter

I empirien har vi ligeledes fundet indikationer på, at involveringsmotivation gør sig gældende, idet flere af eleverne giver udtryk for at tillægge de andre elevers deltagelse eller mangel på samme betydning. I vores interview med Nadja beskriver hun, hvordan det er at være på hold med nogle, som ikke engagerer sig i den givne aktivitet:

“Fordi de bare er umotiverede, og hvis man kommer på hold med dem, så prøver de jo ikke. Vi har én i vores klasse, han er sådan set fysisk stærk nok til at gøre det, men han vil ikke. Så når bolden kommer imod ham, så flytter han sig bare, så den kommer i målet. Og det er bare surt.”

(Nadja 9. klasse, bilag 11, s. 5, l. 144-146)

I citatet giver Nadja udtryk for en negativ opfattelse af, når de andre elever vælger ikke at engagere sig i den givne aktivitet, hvilket kan være udtryk for, at det har betydning for hende, hvorvidt de andre deltager eller ej. Da vi ikke fik mulighed for at observere idrætsundervisningen hos 9. årgang, kan vi ikke sige noget om, hvorvidt vi også ville have opfattet manglende deltagelse eller engagement hos nogle elever, som Nadja giver udtryk for tilsyneladende forekommer på 9. årgang. Det er dog en opfattelse, der gør sig gældende, når vi betragter vores observationsnoter fra både 7. og 8. årgangs idrætstime. Af vores observationsnoter fra 8. årgang fremgår det, at en stor del af eleverne ikke deltog/var aktive op til flere gange i forhold til de aktiviteter, der indgik i undervisningen (Observation 8. årgang, bilag 3), hvilket tilsyneladende skaber irritation hos Otto, idet han udtaler følgende:

“(...) Nogle gange synes man godt det kan være irriterende, hvis man selv synes man gør meget, mens der er andre der bare står og kigger på og bare lader en bold for eksempel gå forbi dem, og man bare selv synes man gør alt arbejdet. ”

(Otto 8. klasse, bilag 9, s. 1-2, l. 32-35)

Ud fra Otto og Nadjas citater tyder det på, at manglende deltagelse eller engagement fra de andre elever resulterer i irritation hos nogle af eleverne. Også Oline giver udtryk for irritation på baggrund af de andre elevers manglende deltagelse og indsats i undervisningen (Oline 8. klasse, bilag 7, s. 2, l. 37-39).

Ifølge Katznelson m.fl er det netop samskabelse og kollektive læreprocesser som blandt andet er med til at skabe elevernes motivation for læring på baggrund af involveringsmotivation (Katznelson et al. 2018, s. 60-61). Dét at flere af eleverne giver udtryk for irritation i forhold til de andre elevers manglende deltagelse, ser vi derfor som udtryk for, at eleverne vi har interviewet motiveres på baggrund af involveringsmotivation. Som føromtalt bærer flere af aktiviteterne i idræt præg af at foregå i hold eller være gruppebaseret, hvilket var tilfældet under de observerede idrætstimer (Observation 7. og 8. årgang, se bilag 2-3), hvormed samarbejdet mellem eleverne bliver afgørende for at kunne klare en opgave eller få en aktivitet til at forløbe hensigtsmæssigt. Når der er flere af eleverne, der ikke deltager i holdaktiviteterne, kan dette skabe frustration hos de deltagende elever, fordi aktivitetens forløb og muligheden for at løse opgaven som et hold vanskeliggøres. Da idræt er et praksisfag, hvor eleverne er fysisk aktive, kan der samtidig argumenteres for, at én af forudsætningerne for at eleverne skal lære de givne aktiviteter er, at de har mulighed for at udføre dem. Af samme grund ser vi en udfordring ved, når nogle af eleverne vælger ikke at deltage i holdaktiviteterne, da forløbet for den pågældende aktivitet er afhængig af elevernes engagement og deltagelse. I henhold til et af vores hovedpunkter, udledt af Katznelson og Pless' forståelse af motivationsbegrebet, har elevernes bagvedliggende motiver betydning for, hvorvidt de deltager i undervisningen eller ej. Den manglende deltagelse kan sættes i forbindelse Illeris' teori omhandlerende drivkraftdimensionen, hvor motiverede elever opsøger ny viden, en forståelse eller færdighed på baggrund af enten en usikkerhed, nysgerrighed eller et behov, der skal opfyldes (Illeris 2016, s. 47). Med udgangspunkt i elevernes opfattelse af den manglende deltagelse, der forekommer, er der anledning til at sætte spørgsmålstegn ved, om eleverne er drevet af nogle af disse.

9.1.4 Delkonklusion for involveringsmotivation

Ud fra ovenstående analyse tyder det på, at eleverne i flere scenarier er orienteret mod involveringsmotivation, hvorfor denne orientering efter alt at dømme spiller en betydelig rolle i forhold til, hvordan elevernes motivation for læring i idræt konstrueres. I forhold til konteksten indeholder

idrætsfaget ofte aktiviteter, hvor eleverne skal samarbejde i hold og ofte får indflydelse på, hvordan de løser opgaven, hvilket fordrer, at der opstår involveringsmotivation hos eleverne. Dette skaber både positive og negative konsekvenser for eleverne; de motiveres af at få indflydelse i aktiviteterne, fordi de får lov til at vælge ud fra deres interesse. Samtidig er der nogle elever, der vælger ikke at deltage eller udvise manglende engagement, hvilket er en udfordring, der kan være ved, at eleverne selv får indflydelse på, hvordan de løser opgaven; de finder aktiviteten sjov, men forbinder muligvis ikke opgaven med reel læring. Det tyder på, at der er konstrueret en forståelse af, at det er en mulighed ikke at udføre eller deltage i en aktivitet i idræt. Dette forekommer både på 7. årgang, hvor der ikke er konsekvenser i form af at karakterer og eksamen kan påvirkes, og på 8. og 9. årgang, hvor der kan være konsekvenser. Det kan skyldes, at eleverne ikke anser karakterer og eksamen for værende ligeså vigtige som i de andre fag. Dette kan yderligere understøttes ved, at flere elever benytter ord som ”leg” og ”sjov” til at beskrive idrætsfaget, og eksamen knyttet hertil, hvilket er endnu et argument for, at eleverne muligvis forbinder aktiviteterne i idræt med dét at have det sjovt, fremfor dét at skulle lære noget. I henhold til Niels Grinderslevs argumentation omhandlende, at idrætsundervisning bør fordre, at eleverne finder idræt sjovt, hvorved deres motivation kan øges for at være fysisk aktive (Grinderslev 2017, s. 87-88), kan der argumenteres for, at elevernes beskrivelser er udtryk for, at de indgår i et positivt læringsmiljø. Grinderslev sætter dog lighedstegn mellem dét at ville lære noget og have det sjovt, hvor Katznelson og Pless argumenterer for, at der kan medfølge udfordringer, når eleverne finder idrætstimen sjov.

Uanset tyder det på, at den specifikke læringskontekst som eleverne er en del af i idræt, bidrager til de rette betingelser for involveringsmotivation, hvilket tilsyneladende også resulterer i, at denne orientering motiverer nogle af eleverne. Samtidig er der dog antydninger af, at det kan være en udfordring, når eleverne, der er orienteret mod involveringsmotivation, skal samarbejde med elever, der ikke deltager engageret i idrætsaktiviteterne, eftersom samarbejdet spiller en stor rolle for, at idrætsundervisningen kan forløbe hensigtsmæssigt.

9.2 Tegn på relationel motivation

Sociale relationer mellem eleverne og med idrætslæreren har stor betydning for unge elever, når det gælder motivation for læring (Katznelson *et al.* 2018, s. 63-64). Idrætsfaget indebærer som føromtalt en række aktiviteter, der oftest kræver, at eleverne arbejder sammen og løser deres opgaver gruppevis eller som et hold. Ud fra vores empiri tyder det på, at idrætsfaget giver eleverne mulighed for at tilbringe tid med deres venner i klassen på en anden måde end det måske er tilfældet i de andre fag. I dette afsnit har vi derfor valgt at fokusere på, hvordan en orientering mod *relationel motivation* kommer til udtryk hos eleverne. Det vil vi gøre gennem to temaer, som vi ser som argument for, at denne orientering har betydning for elevernes motivation for læring i idræt.

9.2.1 Betydningen af samvær med klassekammeraterne

I empirien har vi fundet eksempler på, at relationel motivation gør sig gældende hos eleverne, idet de giver udtryk for, at samværet med deres klassekammerater har betydning for dem i forhold til de aktiviteter, de laver i løbet af idrætsundervisningen. Nina udtaler sig herom, da vi spørger ind til, hvad hun tænker om, at nogle af de andre elever vælger ikke at deltage i aktiviteterne:

“Jeg synes jo det er lidt træls, for jeg vil jo gerne have idræt. Jeg synes det er træls, at vi ikke bare kan lave et eller andet sammen, for det vil jeg jo rigtig gerne.”

(Nina 9. klasse, bilag 10, s. 2, l. 55-56)

I citatet giver Nina udtryk for, at det er vigtigt at lave noget sammen i idrætstimen, og da aktiviteterne i idræt oftest er holdbaseret, har det betydning, hvorvidt alle eleverne deltager eller ej. Ifølge Katznelson m.fl. skabes relationel motivation, når eleverne motiveres til at deltage på baggrund af, at de føler sig som en del af et fællesskab, og når de har mulighed for at udføre aktiviteter, hvor de er sammen med deres venner (Katznelson *et al.* 2018, s. 63-64). Vi ser dermed Ninas citat som værende udtryk for, at hun motiveres på baggrund af relationel motivation.

Også Nadja giver udtryk for at være orienteret mod relationel motivation, idet vi spørger hende, hvad hun opfatter som en god idrætstime:

“Nok når vi laver noget som vi allesammen kan være med til, og ikke bare sådan noget som fodbold, som kun drengene synes er sjovt. Og lærerne er med, og det bare er hyggeligt og sjovt. Og ikke bare en pligt.”

(Nadja 9. klasse, bilag 11, s. 4, l. 130-132)

Ud fra citaterne tyder det dermed på, at det har betydning for nogle af eleverne, at de andre elever tager del i fællesskabet, og at de aktiviteter de laver er nogle, hvor alle kan og vil være med. Citatet fra Nadja kan desuden indikere, at hun ikke føler sig som en del af fællesskabet, hvis der er tale om en aktivitet, som kun en del af eleverne vil deltage i. Men hvis alle fra klassen kan være med og deltager, opfatter hun idræt som hyggeligt. Dermed er typen af aktivitet formentlig afgørende for, hvorvidt der kan skabes relationel motivation hos nogle af eleverne. Niels nævner i forlængelse heraf, at dét der bidrager til en god idrætstime

er, hvis der er mange, som er interesserede i den givne aktivitet, hvorved de også vil gøre noget ud af at deltage i den (Niels 9. årgang, bilag 12, s. 6, l. 171-172).

Olivia forbinder, ligesom Nadja, idrætsfaget med noget hyggeligt, hvilket fremgår af hendes svar, da vi spørger ind til hendes opfattelse af idrætsfaget:

“Det er sådan lidt noget andet, fordi det er ikke sådan meget fagligt, det er mere sådan lidt en hyggetime på en eller anden måde. (...) Sådan lige at komme væk fra, at man har matematik aflevering (...) Det er også lidt det der med, at det har med sport at gøre, at man kommer lidt væk fra den normale undervisning. ”

(Olivia 8. klasse, bilag 8, s. 2, l. 42-53)

Af Olivias citat fremgår dét, at hun opfatter idræt som hyggeligt frem for fagligt, i kraft af at idræt adskiller sig fra de øvrige fag. Dermed bliver idræt en form for pause for hende, hvilket er en opfattelse som Sander deler:

“Jeg er bare i det hele taget en dreng, der godt kan lide at røre mig en masse, så idræt for mig, det er hvor man har en lille break, hvor man måske kan få snakket ud med sine venner (...). ”

(Sander 7. klasse, bilag 6, s. 3, l. 70-71)

Sander giver hermed udtryk for også at tillægge det betydning, når han har mulighed for at få en form for pause fra de andre fag, hvor det er muligt for ham at snakke med kammeraterne, hvilket vi ser som et tegn på, at han som Nadja og Olivia er orienteret mod relationel motivation. Det interessante ved elevernes udtalelser er her, at det tyder på, at deres motivation for læring i idræt blandt andet relaterer sig til, om de opfatter idrætsfaget som hyggeligt, grundet samværet med vennerne, når de laver aktiviteter hvor alle vil deltage og samtidig dét, at de får en form for pause fra de andre fag.

9.2.2 Betydningen af relationen mellem elev og idrætslærer

Relationel motivation omhandler ikke kun relationen eleverne imellem, men også elevernes relation til deres lærer (Katznelson *et al.* 2018, s. 63-64). Relationen mellem elev og lærer kan derfor have betydning for deres motivation for læring, og ud fra elevernes svar omhandlende, hvad deres idrætslærer foretager sig, når eleverne har idræt, tyder det på at hans deltagelse i aktiviteterne har en betydning for eleverne. Sander udtaler i den forbindelse:

”(...) i går der var han også med i idræt. Han er sådan en sporty type, så han vil også godt være med i idræt og lave noget. Sammen med os (...) Det synes jeg jo er sjovt, at prøve spille med en voksen også. Og lave noget med ham. Så det synes jeg, det er et klart plus. ”

(Sander 7. klasse, bilag 6, s. 5, l. 139-143)

Når elevernes idrætslærer deltager i aktiviteterne på lige fod med eleverne tyder det på, at det har en positiv betydning for Sander, og der kan argumenteres for, at den handling er med til at styrke relationen mellem elev og lærer fordi de “laver noget sammen”. I forlængelse heraf fremgår det af interviewet med Oline, at en god idrætslærer for hende er en lærer som eleverne kan have det sjovt med, og som ikke taler ned til eleverne (Oline 8. klasse, bilag 7, s. 5, l. 147-149). Dermed tyder det på at Oline, ligesom Sander, tillægger det betydning i forhold til deres motivation for læring, hvis idrætslæreren agerer i undervisningen, sådan at han fremstår mindre autoritær overfor eleverne.

Dét at idrætslæreren går ind og deltager i aktiviteten, har tilsyneladende også betydning for motivation for at deltage hos Nadja, hvilket kommer til udtryk, idet hun nævner, at det gør undervisningen sjovere, at det øger hendes lyst til at deltage og da det gør, at undervisningen ikke i samme grad føles som en pligt, som når idrætslæreren ikke deltager i aktiviteten (Nadja 9. klasse, bilag 11, s. 3, l. 91-92). Nina har en lignende opfattelse af idrætslærerens deltagelse:

“Det er faktisk sjovt nok, fordi så bliver det mere sådan, altså så bliver det lidt mere afslappet, fordi så føler man ikke at man bliver overvåget på samme måde. Også fordi der er alt det med karakterer og sådan noget. ”

(Nina 9. klasse, bilag 10, s. 4, l. 101-103)

Ud fra Sander, Oline, Nadja og Ninas citater tyder det på, at når idrætslæreren deltager i aktiviteterne med eleverne, bliver oplevelsen af aktiviteten sjov og mere afslappet. Ifølge Katznelson m.fl. kan dette være en indikation på, at der hos nogle af eleverne skabes relationel motivation, i kraft af at eleverne kan føle, at idrætslæreren viser større interesse for dem, når han deltager, hvormed relationen mellem elever og lærer kan blive tættere (Katznelson et al. 2018, s. 63-64). Når idrætslæreren ikke deltager, men derimod står i baggrunden, føler Nina omvendt, at hun bliver vurderet i forhold til karakterer. Nina tilføjer yderligere, at når idrætslæreren “holder øje” med hende, yder hun endnu mere i en given aktivitet (Nina 9. Klasse, bilag 10, s. 4, l. 105-108), hvilket er argument for at hun også orienteres mod præstationsmotivation,

som er den orientering vi vil behandle i næste afsnit. Det interessante i Ninas tilfælde er, at hun giver udtryk for at hendes motivation for at deltage i undervisningen påvirkes på forskellig vis, afhængig af om idrætslæreren deltager eller ej. Hvis han deltager, opfatter hun aktiviteten som mere sjov og afslappende, hvilket ifølge Nadja giver mere lyst til aktiviteten og deltager han ikke, føler Nina muligvis et “pres” i forhold til at deltage endnu mere, fordi hun føler, at hun bliver bedømt. Det kan diskuteres, om det er samme tilfælde i forhold til Nadja, da hun som førnævnt udtaler, at det føles som en pligt, når ikke idrætslæreren er med.

9.2.3 Delkonklusion for relationel motivation

Med udgangspunkt i ovenstående analyse gør relationel motivation sig gældende på flere måder hos eleverne i vores tre cases. Eleverne tillægger muligheden for samvær med kammeraterne, og dét at kunne indgå som del af et fællesskab betydning i idræt, hvilket gør sig gældende for alle tre årgange. Samtidig har det betydning, hvilke aktiviteter der er tale om, da det er elevernes engagement og deltagelse, der er afgørende for, hvorvidt de elever vi har interviewet opfatter undervisningen som hyggelig. I henhold til Illeris kan der være tale om, at indholdsdimensionen og drivkraftsdimensionen påvirker hinanden indbyrdes, hvor det i dette tilfælde er det indholdsmæssige i undervisningen som påvirker, hvordan elevernes motiveres for læring i idræt skabes (Illeris 2016, s. 47).

Endvidere har eleverne antydningvist en opfattelse af idrætsfaget, der adskiller sig fra de andre fag i kraft af, at de forbinder idræt med hygge og anser idrætsundervisningen som et forum, hvor de kan få en pause fra dét, der kendetegner de øvrige fag som eksempelvis afleveringer. Dette kommer dog kun til udtryk hos eleverne på 7. og 8. årgang, hvilket kan skyldes, at de endnu ikke står over for muligheden for at kunne komme til eksamen i idræt, som det er tilfældet for 9. klasseseleverne. Dermed kan det tænkes, at eleverne på 9. årgang, trods dét at de stadig opfatter idræt som hyggeligt, ikke har samme opfattelse af idrætsfaget som værende en pause, idet de på samme måde som i de øvrige fag, skal stå til regnskab for dét, de lærer i undervisningen, hvis idræt udtrækkes som eksamensfag.

Relationel motivation kommer samtidig til udtryk hos eleverne, idet de tillægger relationen til deres idrætslærer betydning. Dette skyldes blandt andet, at idrætslærerens deltagelse medfører, at de kan lave noget sammen og have det sjovt. I denne forbindelse mener vi, at der er argument for, at det fysiske aspekt ved idrætsfaget måske kan bidrage med de hensigtsmæssige betingelser for, at der skabes relationel motivation hos eleverne, fordi idrætslæreren kan være fysisk aktiv med dem. Idrætslæreren kan på denne måde komme tættere på eleverne og muligvis også lære dem bedre at kende som privatperson, fordi han kan få indblik i den enkelte elevs idrætsinteresser, hvilket måske kan påvirke motivationen for læring hos de elever, der motiveres af relationel motivation.

9.3 Tegn på præstationsmotivation

Når elever har fokus på karakterer og eksamen og disse er med til at motivere, er der som oftest tale om, at eleverne orienteres mod *præstationsmotivation*, hvilket eksempelvis indebærer, at eleverne motiveres af individuelle præstationer (Katznelson *et al.* 2018, s. 61-63; Pless *et al.* 2015, s. 70-71). Gennem to temaer omhandlende karakterer og eksamens betydning for eleverne, behandler vi i det følgende, hvorledes præstationsmotivation bidrager og omvendt ikke er bidragende til elevernes motivation for læring i vores tre cases.

9.3.1 Karakteren i idræt er sjov men ikke vigtig

Hvad angår betydningen af karakterer, tegner der sig her et billede af, at flere af eleverne ikke anser karakterer i idræt som vigtige. Dette kommer særligt til udtryk hos eleverne fra 8. årgang. Olivia giver udtryk for ikke at tillægge karakterer i idræt betydning, og at dét at få karakterer heller ikke har betydning for, hvordan hun agerer i undervisningen (Olivia 8. klasse, bilag 8, s. 4, l. 101-103). I den forbindelse nævner Oline, at en god karakter i idræt ikke har samme betydning for hendes eksamensbevis som eksempelvis en god karakter i matematik eller dansk, hvorefter hun tilføjer: *“men det vil da stadigvæk kunne være sjovt at sige, jamen jeg fik 12 i idræt.”* (Oline 8. klasse, bilag 7, s. 6, l. 179-180). Otto benytter et lignende ordvalg, da vi spørger ham, hvordan det er at få karakterer i idræt i forhold til de andre fag:

“I de andre fag der skal du selvfølgelig sidde ned og være mere mentalt klar, hvor at i idræt løber du altid bare rundt, og tænker egentlig ikke hele tiden på, hvad karakterer det er du får, det er bare sjovt.”

(Otto 8. klasse, bilag 9, s. 3. l. 99-100)

I citatet giver Otto udtryk for, at han muligvis tænker mere over karakteren i de andre fag, fordi han finder idræt sjovt sammenlignet med de andre fag. Dermed er det mere sandsynligt, at Otto motiveres af præstationsmotivation i de andre fag, end hvad det er tilfældet i idræt, idet han giver udtryk for at have mere fokus på karakterer i disse fag, hvilket ifølge Katznelson er ét af kendetegnene ved præstationsmotivation (Katznelson *et al.* 2018, s. 61-63).

Dét at både Otto og Oline vælger at bruge ordet “sjovt” i relation til karakterer i idræt kan være et udtryk for, at det ikke er præstationsmotivation, der er medskaber af deres motivation for læring men derimod involveringsmotivation. Dette kan skyldes, at idræt til forskel fra de andre fag er et praksisfag, som bidrager med sjove og legende elementer, der medfører, at nogle elever i vores undersøgelse ikke anser karakteren, de får i idræt som værende vigtig.

Som det fremgår af dokumentet “Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser” bliver eleverne allerede i 8. klasse vurderet uddannelsesparate til gymnasial uddannelse, på baggrund af blandt andet faglige forudsætninger (Regeringen 2016, s. 2). Vurderingen af en elevs faglige forudsætninger bygger på, hvorvidt eleven har opnået et karaktergennemsnit på minimum 4,0 af de standpunktskarakterer, som eleven har fået i 8. klasse (Regeringen 2016, s. 2). Dette giver anledning til at tro, at eleverne i 8. klasse anser deres karakterer i alle fag, inklusiv idræt, som værende vigtige, da også idrætskarakteren på lige fod med de øvrige karakterer har betydning for, at eleverne kan blive vurderet uddannelsesparate. Trods dette tyder det på, at 8. klasseseleverne i vores undersøgelse ikke tillægger karakteren i idræt nogen betydning eller anser den som vigtig.

Muligheden for en mere legende tilgang i idræt kan som sagt resultere i, at der opstår involveringsmotivation hos eleverne (Katznelson *et al.* 2018, s. 60-61; Pless *et al.* 2015, s. 89-90). Som nævnt i afsnit 6.3.3 er udfordringen ved involveringsmotivation dog, at eleverne muligvis ikke forbinder idrætsundervisningen med reel læring, hvilket kan være et argument for, at eleverne beskriver karakteren i idræt som sjov frem for vigtig. Derfor mener vi, at der er grundlag for at diskutere, hvorvidt eleverne egentligt forbinder idrætsaktiviteterne med reel læring. Hvis ikke de gør det, kan det formentlig have betydning for skabelsen af deres motivation for læring. Med det sagt antyder vores resultater, at eleverne har konstrueret en opfattelse af, at idræt ikke har samme “status” som de andre fag, når det gælder karakterer.

I henhold til tabel 1 er alle de interviewede elever idrætsaktive i deres fritid og de giver udtryk for at kunne lide faget, men det medfører endvidere ikke, at de ser faget som værende vigtigt for dem i forhold til karakterer. Dermed er en interesse for idræt hos eleverne ikke nødvendigvis ensbetydende med, at idræt har en høj status for dem.

9.3.2 Betydningen af fremtidige karakterer og eksamen

Da 7. klasseseleverne som før nævnt ikke modtager karakterer eller kan komme til eksamen endnu, er der som udgangspunkt grund til at tænke, at præstationsmotivation muligvis ikke er den mest fremtrædende orientering i forbindelse med disse elevers motivation for læring i idræt. Denne forudindtagede opfattelse har vi fundet eksempler på i vores empiri, hvilket blandt andet kommer til udtryk hos Sasja, da hun i interviewet nævner, at hun ikke tænker på karakterer i øjeblikket, men derimod foretrækker at tænke på, hvad der gør sig gældende for hende lige nu, og at hun har tænkt sig at tage karaktererne som de kommer (Sasja 7. klasse, bilag 5, s. 6. l. 171-172). På samme måde giver Sif udtryk for ikke at bekymre sig om karakterer, idet hun udtaler følgende:

“Næh jeg synes ikke det betyder så meget, før man kommer i 9. (...) Altså jeg er ikke sikker, men jeg tror bare det ikke rigtig har noget at sige, hvad man får i 8., men selvfølgelig så vil man gerne have nogle gode karakterer.”

(Sif 7. klasse, bilag 4, s. 5, l. 144-147)

Både Sasja og Sif giver således udtryk for ikke at tænke på eller tillægge karakterer nogen særlig betydning på nuværende tidspunkt. Samtidig tyder det på, at dét at skulle have karakterer i 8. klasse ikke har den store betydning for Sif, da de først begynder at “gælde” i 9. klasse. Hermed er der tegn på, at præstationsmotivation umiddelbart ikke gør sig gældende for 7. årgang for de elever, vi har interviewet. Dette relaterer sig formentlig ikke til idræt som fag, men det skyldes måske i højere grad den kontekst som eleverne fra 7. årgang er en del af; at karakterer endnu ikke er en del af deres hverdag. Alligevel giver Sander udtryk for, at han glæder sig til at skulle have karakterer i idræt, fordi han mener, at det er et fag, hvor han har mulighed for at få en høj karakter (Sander 7. klasse, bilag 6, s. 5, l. 153). I forlængelse af dét udtaler han:

“(...) jeg tror i hvert fald at der vil komme mere deltagelse i undervisningen, at folk de vil alligevel sige, okay vi skal alligevel være med, for vi vil jo få karakterer.”

(Sander 7. klasse, bilag 6, s. 5, l. 155-157)

En lignende opfattelse kommer til udtryk i interviewet med Sasja, da hun fortæller om, at idrætslærerne nævner karakterer og eksamen for eleverne. Dette fremgår af nedenstående uddrag fra vores interview med Sasja:

I1: *“Hvad tænker du, når de siger det?”*

Sasja: *“Så tænker jeg uh ha, så skal jeg koncentrere mig.”*

I1: *“Føler du så at du prøver at deltage mere, fordi du ved, at du kan komme op i det?”*

Sasja: *“Ja fordi så vil jeg gerne sådan fokusere lidt mere på at lære det, så jeg ikke vil få dårlige karakterer eller sådan noget.”*

(Sasja 7. klasse, bilag 5, s. 6, l. 180-190)

Ud fra Sander og Sasjas udsagn kan det tyde på, at karakterer i idræt, efter elevernes opfattelse, fremtidigt vil resultere i større deltagelse og samtidig mere fokus på at lære den givne aktivitet. Disse eksempler på at tanken om fremtidige karakterer og eksamener samt omtalen fra idrætslærerne kan være med til at skabe motivation for at deltage hos eleverne, mener vi relaterer sig til den teoretiske todeling af præstationsorientering, nærmere betegnet *konstruktiv* og *destruktiv* præstationsorientering (Katznelson & Louw 2018, s. 15-16). Når Sander giver udtryk for at glæde sig til at få karakterer i idræt, grundet dét at han kan få en høj karakter, kan det skyldes, at han har fokus på at skulle udvise sine evner og derved opnå succes, hvilket ifølge Katznelson og Louw (2018) er indbegrebet af den konstruktive præstationsorientering, også kaldet den *offensive* tilgang. Derimod kommer den destruktive præstationsorientering i spil, idet Sasja nævner, at hun vil øge sin deltagelse for i højere grad at lære den givne aktivitet i tilfælde af, at hun skal bedømmes ud fra sine evner i en potentiel eksamenssituation. Det anser vi som en indikation på, at Sasja har fokus på at undgå et nederlag, som det muligvis vil være for hende, hvis hun får en dårlig karakter, hvilket er dét, der er i fokus, når elever motiveres af den destruktive præstationsorientering (Katznelson & Louw 2018, s. 15-16).

Opfattelsen af at karaktererne får større betydning, når man kommer i 8. klasse, underbygges dog ikke, når vi betragter udtalelserne fra de 8. klasseselever, vi har interviewet. I afsnit 9.3.1 analyserer og diskuterer vi flere eksempler, der peger i retning af, at eleverne fra 8. årgang overvejende er ligeglade med karaktererne i idræt, hvorfor vi her ikke vil udfolde den uoverensstemmelse yderligere.

I modsætning hertil er der øjensynligt en større konsensus mellem 7. og 9. klasseselevernes opfattelse af, hvilken betydning karakterer og eksamen har eller kommer til at få for motivationen for at deltage. Under vores interview med Niels nævner han, at der er flere elever, som ikke gider at deltage i idrætstimen. I forlængelse heraf nævner han, at han alligevel har kunne mærke, at de andre elever yder en større indsats efter, at de er blevet bekendt med, at de potentielt kan komme til eksamen i idræt (Niels 9. klasse, bilag 12, s. 3, l. 93-94). Ud fra Niels' eksempel tyder det på, at særligt eksamen også kan motivere nogle af de elever på 9. årgang, som ellers ikke ville deltage i idrætstimen, hvilket vi ser som argument for, at den destruktive præstationsorientering også gør sig gældende for nogle af eleverne på 9. årgang. Nadja giver netop udtryk for at være én af de 9. klasseselever, som motiveres af destruktiv præstationsorientering. Det kommer til udtryk på det tidspunkt i hendes interview, hvor hun fortæller, at karakterer ikke betød noget for hendes deltagelse i idræt i 7. og 8. klasse, men at de til gengæld betyder mere nu, fordi hun skal bruge dem til noget. I den forbindelse uddyber hun:

“Vi er begyndt at tage det mere seriøst, det der med de ting vi lærer, i stedet for at hvis man ikke gider det, så kan man godt få lov til bare at gå ud. Men nu er det sådan, hvis

du ikke gider at være med, så kan det gå ud over din eksamen, får man så at vide. Så det giver jo lidt mere motivation til at blive bedre. ”

(Nadja 9. klasse, bilag 11, s. 4, l. 103-105)

Nadja giver dermed udtryk for, at hendes motivation skabes på baggrund af den konsekvens der kan være, hvis hun vælger ikke at deltage tilsvarende Sasja fra 7. klasse. Dét at Nadja nævner, at hun motiveres til at blive bedre er netop et udtryk for, at hun gerne vil forbedre sig i forhold til, hvis hun skulle komme i den situationen, at hun skal til eksamen i idræt og dermed fremvise hvad, hun har lært i undervisningen. Endnu et fællestræk der forefindes ved Nadja og Sasjas udtalelser er, at de begge giver udtryk for, at deres fokus på en potentiel idrætseksamen skabes på baggrund af, at deres idrætslærer har nævnt for dem, at de kan komme til eksamen. Dette anser vi som et udtryk for, at eleverne formentlig tillægger det betydning, at kunne leve op til de forventninger og krav der stilles til dem, hvilket understøtter argumentet om, at præstationsmotivation gør sig gældende hos nogle af eleverne. Ifølge Katznelson m.fl. kan læreren forstærke elevernes orientering mod præstationsmotivation ved at italesætte karakterer og eksamen i undervisningen (Katznelson *et al.* 2018, s. 61). Det kan betyde, at idrætslærerens måde at omtale karakterer og eksamen bidrager til, hvorvidt eleverne vælger at fokusere på dette. I sidste ende kan det have betydning for, hvordan elevernes motivation for læring konstrueres i det givne fag.

8. klasseseleverne deler tilsyneladende ikke oplevelsen af at blive motiveret til at deltage på baggrund af lærerens påpegelser af karakterer og fremtidig eksamen. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at Olivia og Otto nævner, at det ikke ændrer noget for dem, når deres lærer påpeger deres karakterer i forhold til deres deltagelse (Olivia 8. klasse, bilag 8, s. 4, l. 109-110; Otto 8. klasse, bilag 9, s. 4, l. 124-129).

9.3.3 Delkonklusion for præstationsmotivation

Med ovenstående analyse taget i betragtning tyder det på, at eleverne på 7. og 8. årgang på nuværende tidspunkt ikke tænker meget på karakterer eller tillægger dem nogen særlig betydning. Hvad angår 8. årgang er der flere af eleverne, som giver udtryk for, at karakteren i idræt ikke er vigtig sammenlignet med karaktererne i de øvrige fag. Dette er på trods af, at karakteren i idræt indgår i det samlede gennemsnit, som danner grundlag for de faglige forudsætninger, som eleverne blandt andet vurderes uddannelsesparate ud fra. Med udgangspunkt i elevernes beskrivelser i forhold til at få karakterer i idræt giver de samtidig udtryk for, at idræt er “sjovt” sammenlignet med de øvrige fag, hvorfor vi finder argument for, at det ikke er præstationsmotivation, der gør sig gældende hos eleverne, men måske i højere grad involveringsmotivation. Ifølge Katznelson m.fl. kan elever opleve at være motiveret i en situation i ét fag og en anden situation i et andet fag, hvormed en dominerende orientering kan ændre sig (Katznelson *et al.* 2018, s. 56-57; Pless *et al.* 2015, s. 63). Ovenstående citater kan være et udtryk for, at

involveringsmotivation er dominerende for eleverne i idræt grundet fagets kontekst, hvorimod det kan tyde på, at eleverne i højere grad er orienteret mod præstationsmotivation i de øvrige fag, hvor de tillægger karakteren større betydning.

På 7. årgang er der eksempler på en form for fremtidsorienteret præstationsmotivation, der udtrykkes gennem elevernes opfattelse af, at fremtidige karakterer og eksamen kommer til at få betydning for deres motivation for at deltage i undervisningen, mere specifikt at karakterer og muligheden for at komme til eksamen vil øge deltagelsen hos nogle af eleverne, for at de ikke får dårlige karakterer. Denne opfattelse er efter alt at dømme en realitet for nogle af eleverne på 9. årgang, der giver udtryk for, at eleverne nu yder en større indsats og tager faget mere seriøst sammenlignet med da de gik i 7. og 8. klasse, fordi de potentielt kan komme til eksamen. Samtidig har det tilsyneladende betydning for eleverne, at deres idrætslærer omtaler de fremtidige karakter og eksamener, hvilket bidrager til 7. klasseselevers opfattelse af fremtidige karakterer og eksamen og samtidig, at der i højere grad opstår præstationsmotivation hos 9. klasseseleverne.

Ud fra elevernes egne udsagn, men også gennem vores analyse er der tilsyneladende sket en ændring i, hvilken motivationsorientering, der er mest fremtrædende hos eleverne i udskolingen i takt med elevernes stigende klassetrin; i 7. klasse skabes elevernes motivation for læring i høj grad på baggrund af involveringsmotivation og hos eleverne i 9. klasse fylder præstationsmotivation mere i idrætsfaget, end det gør i 7. og 8. klasse. Hermed tyder det på, at karakterer i 8. klasse ikke motiverer eleverne specielt meget, hvorimod muligheden for at kunne komme til eksamen motiverer eleverne mere, hvilket ifølge Pless m.fl. kan hænge sammen med, at det i højere grad er betydningen af eksamen der orienterer eleverne mod præstationsmotivation (Pless *et al.* 2015, s. 70-71). Dette kan muligvis skyldes, at en potentiel idrætseksamen resulterer i, at eleverne skal fremvise deres evner, hvilket medfører at nogle elever vælger at deltage mere aktivt for ikke at fremvise eventuelle manglende evner inden for idrætsfaget.

Dermed kan der argumenteres for, at præstationsmotivation har større betydning for skabelsen af 9. klasseselevers motivation for læring i idræt, end denne orientering har for motivationen hos eleverne på 7. og 8. årgang. Det kan diskuteres, hvorvidt dette "skift" i motivationsorientering er hensigtsmæssigt, da involveringsmotivation er en central orientering, når det omhandler udvikling af elevernes kreativitet og lignende kompetencer. Hvis præstationsorientering i stedet kommer til at dominere, grundet øget fokus på karakterer og eksamen, kan der herved forekomme et tab af nogle af de elementer ved læringen, der blandt andet omhandler anvendelighed og uforudsigelighed, som ifølge Illeris er nogle af de, der er størst efterspørgsel på i forhold til, hvor kompleks og foranderlig en verden vi i dag lever i (Illeris 2016, s. 287-290).

9.4 Tegn på vidensmotivation

I henhold til Katznelson m.fl. har det betydning for elevernes motivation for læring, hvilke elementer de tillægger mening (Katznelson *et al.* 2018, s. 59). *Vidensmotivation* indebærer netop, at eleverne motiveres af en oprigtig interesse for et emne, og at de kan se meningen med den viden, de skal tilegne sig (Katznelson *et al.* 2018, s. 57-60) I det følgende behandler vi ét tema, som vi har fundet har betydning for, hvordan motivation for læring skabes på baggrund af vidensmotivation hos eleverne i vores tre cases.

9.4.1 Idræt er ikke relevant for alle

Hvorvidt eleverne finder indholdet, de skal lære, relevant for dem i forhold til deres fremtidige uddannelsesplaner har tilsyneladende betydning for, om de opfatter idrætsfaget og de karakterer de får som vigtige eller meningsfulde. Eleverne fra 7. klasse får som førnævnt ikke karakterer endnu, og de giver alle udtryk for ikke at tænke på, hvad de skal i fremtiden på nuværende tidspunkt. Derfor indgår der ikke eksempler fra 7. klasseseleverne i det følgende. Til gengæld udtaler Olivia fra 8. klasse sig om idræt i forhold til hendes tanker om fremtiden:

“(...) Lige i idrætsfaget der er jeg faktisk lidt ligeglad med karakterer. (...) Jeg synes ikke det er relevant, for jeg kan ikke se, hvad jeg skal bruge det til i min fremtid. (...) For eksempel på gymnasiet, jo du har idræt i det første år og sådan noget, men jeg kan ikke rigtig se, hvad jeg skal bruge det til, hvis jeg skal blive et eller andet, hvor der ikke er idræt ind over (...)”

(Olivia 8. klasse, bilag 8, s. 7, l. 204-210)

I interviewet med Olivia fremgår det desuden, at idræt er et af hendes yndlingsfag, fordi det involverer sport, hvorved hun udviser en interesse for faget (Olivia 8. klasse, bilag 8, s. 2, l. 52-53). Olivia giver her udtryk for at have en interesse i idræt, men kan ikke se relevansen af det, der skal læres i faget, i kraft af den manglende anvendelighed for hende i fremtiden. Nina giver ligeledes udtryk for ikke at kunne se relevansen af idrætsfaget:

“(...) Men lige idræt går jeg måske ikke så meget op i, jeg går måske mere op i dansk og matematik og sådan noget. (...) Det er nok fordi jeg tænker, at det er et fag jeg skal bruge meget mere, fordi når jeg skal videre så ved jeg jo ikke rigtig om jeg kommer til at bruge idræt.”

(Nina 9. klasse, bilag 10, s. 4, l. 125-129)

I disse eksempler kan det tyde på, at Olivia og Nina egentlig interesserer sig for faget, men alligevel finder de ikke det faglige indhold relevant for deres fremtid, hvilket resulterer i, at de ikke tillægger idræt og karakterer betydning. Dermed mener vi, at der kan være indikationer på manglende vidensmotivation eller blot udfordringer herved. Det tyder på, at karakterer har større betydning for pigerne i de andre fag, hvilket

kan skyldes, at de måske i højere grad kan se meningen med den viden, de skal tilegne sig dér, fordi de finder den viden mere relevant og anvendelig i forhold til deres fremtid. Ifølge Katznelson m.fl. kan en udfordring ved vidensmotivation være, at trods dét at en elev orienteres mod et emne, kan vedkommende have vanskeligt ved at se meningen med den viden vedkommende skal tilegne sig (Katznelson *et al.* 2018, s. 57-60).

I den sammenhæng er det interessant at betragte analysen og diskussionen i forrige afsnit omhandlende en mulig ændring i idrætsfagets tillagte betydning fra 7. - 9. klasse, se afsnit 9.3.3. Her fremgår det, at der er indikationer på et skift i orientering i den forstand at præstationsmotivation kommer til at fylde mere i takt med elevernes stigende klassetrin, hvilket måske kan medføre en øget fokus på, hvorvidt eleverne kan bruge den viden, de skal tilegne sig, til noget i fremtiden. I den forbindelse er det måske gået op for flere af eleverne, at de ikke kan relatere til indholdet i idræt længere, hvilket resulterer i de udtalelser som vi ovenfor har præsenteret omhandlende, at eleverne ikke finder karakterer i idræt vigtige.

Det førømtalte understøttes midlertidigt i interviewet med Nadja, da vi spørger ind, hvorvidt det har betydning, at få en god karakter i idræt, hvortil hun svarer, at det ikke har betydning for hende selv, men at det muligvis har betydning for nogle, hvis de ønsker et job i forbindelse med træning eller lignende (Nadja, 9. klasse, bilag 11, s. 4, l. 135-136). Niels er formentlig et af de eksempler, som Nadja refererer til, hvilket kommer til udtryk, da han siger:

“Jeg skal på en fitness efterskole, så på den måde så betyder det meget for mig, fordi det også er dét jeg skal bruge meget af min tid på i fremtiden i forhold til min uddannelse, så er det også noget, jeg gerne vil gå videre med.”

(Niels 9. klasse, bilag 12, s. 5, l. 155-157)

Dermed er der indikationer på, at eleverne kan se meningen med den viden, de tilegner sig i idrætsfaget, hvis de ved, at de direkte kommer til at arbejde med den i deres fremtid, og derfor måske bedre kan relatere til indholdet. Elevernes fremtidsplaner bliver på denne måde afgørende for om der skabes motivation for læring hos dem på baggrund af vidensmotivation.

9.4.2 Delkonklusion for vidensmotivation

Med ovenstående analyse af fremtrædende tegn på vidensmotivation argumenterer vi for, at eleverne ikke tillægger idrætsfaget og karakterer deri samme betydning som i de øvrige fag, hvorved der tilsyneladende er tale om en udfordring ved eller mangel på vidensmotivation. Dette kommer til udtryk ved, at de fortæller, hvordan de ikke kan se relevansen af indholdet i faget. Dog tyder det på, at hvis elevernes fremtidsplaner

inkluderer job eller uddannelse, der relaterer sig til den viden, som de skal tilegne sig i idrætsfaget, er de tilbøjelige til at kunne se relevansen og meningen med faget og dermed tillægge dette større betydning. Hermed får elevernes fremtidsplaner afgørende betydning for, hvorvidt deres motivation for læring i idræt skabes på baggrund af vidensmotivation. Dét at nogle af eleverne ikke kan se relevansen af idrætsfaget kan muligvis hænge sammen med, hvordan eleverne anser faget, og hvordan idræt generelt behandles i uddannelsessystemet. Det tyder på, at fag som dansk og matematik har en højere status, fordi eleverne ved, at de skal bruge fagene i fremtiden. Det kan diskuteres, hvorvidt idrætsfagets status hos eleverne påvirkes af, hvilke muligheder en god karakter i idrætsfaget kan give, sammenlignet med en god karakter i de øvrige fag, hvorfor det formodentligt er begrænset i hvilket omfang elevernes motivation for læring skabes på baggrund af vidensmotivation.

9.5 Tegn på mestringsmotivation

Når elever motiveres på baggrund af *mestringsmotivation*, har det ifølge Katznelson m.fl. betydning, at eleverne tror på deres egne evner inden for en given aktivitet, da dette er afgørende for, hvorvidt de er motiveret for at yde en indsats eller ej (Katznelson *et al.* 2018, s. 59-60). Nedenstående analyse og diskussion består af ét tema som vi mener har betydning for, hvordan motivation for læring i idræt skabes på baggrund af mestringsmotivation hos eleverne i vores tre cases.

9.5.1 Betydningen af elevernes idrætsbaggrund

Et af de elementer vi har fundet har betydning for elevernes bagvedliggende motiver for at deltage i idrætsundervisningen er efter alt at dømme, hvilken idrætsbaggrund de har. Dette kommer til udtryk, da Sif uddyber sin opfattelse af, hvilke elever der ikke deltager i undervisningen:

“Det er meget forskelligt fra person til person, nogen er jo mere sporty end andre og så er det altid dem man egentlig helst vil være på hold med. Så er der større chance for at man vinder, fordi det er nogen, som engagerer sig i stedet for alle dem, som egentlig bare står og kigger.”

(Sif, 7. klasse, bilag 4, s. 2. l. 49-51)

Citatet fra Sif kan være udtryk for, at de elever der deltager og engagerer sig i aktiviteten, inklusiv hende selv, også er de elever der er mere sportslige, hvorimod de elever der vælger ikke at deltage aktivt muligvis er de som er mindre sportsligt anlagte. Dét at Sif benævner de engagerede elever sportslige kan referere til, hvorvidt eleverne har erfaring med sport/idræt i deres fritid. Dermed mener vi, at der er argumentation for at mestringsmotivation gør sig gældende hos nogle af eleverne, da det kan tænkes, at de vælger at deltage

på baggrund af positive erfaringer med den givne aktivitet og dermed troen på, at de kan udføre de opgaver, der er forbundet med aktiviteten (Katznelson *et al.* 2018, s. 59-60).

I tråd med det omtaler Nina i sit interview sig selv som en sporty person, hvilket ifølge hende selv ligger til grund, for at hun godt kan lide idræt (Nina 9. klasse, bilag 10, s. 1, l. 19). Sif og Ninas udsagn indikerer, at nogle af eleverne muligvis har en konstrueret opfattelse af, at de elever der er motiveret for at deltage i idrætsaktiviteterne og gøre en indsats, er de elever, der i forvejen er vant til at være fysisk aktive og måske dyrker en sport i deres fritid. Det underbygges yderligere ved, at Sif og Nina i løbet af deres interviews fortæller, at de dyrker en idrætsgren ved siden af skolen (Sif 7. klasse, bilag 4, s. 1, l. 11-12; Nina 9. klasse, bilag 10, s. 1, l. 12-13).

Olivia har en opfattelse af de andre elevers deltagelse, der modsvarer de øvrige elever, vi har interviewet, men på trods heraf giver hun udtryk for at have den samme opfattelse i forhold til betydningen af elevernes idrætsbaggrund:

“De er faktisk ret gode til at deltage, fordi vi er sådan meget en sportsklasse (...) Så det er som om det er alle sammen, det er ikke bare, hvor man sætter sig over i hjørnet og så gider man ikke være med. Alle deltager i det.”

(Olivia 8. klasse, bilag 8, s. 2, l. 34-36)

Olivia giver i citatet udtryk for at have en opfattelse af, at eleverne i hendes klasse er gode til at deltage, fordi de netop er en sportsklasse, hvilket underbygger førnævnte argument om en mulig sammenhæng mellem elevernes idrætsbaggrund og deltagelse i idrætsaktiviteterne. Endvidere tydeliggøres betydningen af erfaring med idræt i fritiden i interviewet med Oline, da vi spørger ind til den opvarmning, vi har observeret i idrætstimen. Her fik eleverne til opgave at stå for deres egen opvarmning gruppevis (Observation, 8. årgang, bilag 3), hvorom Oline udtaler:

“Der er nogen, der er meget sådan, ej men så lader vi bare være med at lave opvarmning. Jeg ved godt det er vigtigt, at man laver opvarmningen, det kender jeg selv og jeg har også brug for at blive varmet op, inden jeg kan gå ud og springe og tonse rundt (...) Så jeg synes det er vigtigt vi varmer op, men der er nogen, der ikke synes det er så vigtigt. (...)”

(Oline 8. klasse, bilag 7, s. 4, l. 122-125)

Af citatet fra Oline fremgår det, at der er nogle af de andre elever, der undlader at varme op, fordi de ikke kan se vigtigheden af opvarmningen, modsat Oline selv. Dette er endnu et eksempel på, hvordan elevernes idrætsbaggrund kan have betydning for, hvordan og om eleverne vælger at deltage i den givne idrætsaktivitet i undervisningen. I Olines tilfælde har hendes nuværende idrætsbaggrund inden for håndbold (se tabel 1) givet hende erfaring med opvarmning, og hun er derfor også bekendt med vigtigheden heraf, hvilket resulterer i, at hun deltager engageret. I forlængelse af det præsenterede citat nævner Oline desuden, at det er hende, der i gruppen tager ansvaret for at finde på opvarmningsøvelser til de andre og dermed sørger for, at de i gruppen får varmet op (Oline, 8. Klasse, bilag 7, s. X, l. X). Dermed mener vi, at der tilsvarende med Sif, Nina og Olivia kan argumenteres for, at Oline motiveres af mestringsmotivation, da hendes bagvedliggende motiv for at deltage er hendes tidligere erfaring med opvarmning. I henhold til Katznelson m. fl. har denne erfaring formentlig givet Oline høj *self-efficacy* (Katznelson *et al.* 2018, s. 59-60), hvilket resulterer i, at hun ikke kun deltager, men yder en stor indsats ved at tage ansvaret for opvarmningen i hele hendes gruppe.

Vi argumenterer således for, at udskolingselevernes idrætsbaggrund har betydning for deres motivation for læring i idræt, og hvorvidt de deltager i undervisningen eller ej. I henhold til afsnit 9.4.1 kan det ydermere tyde på, at deres idrætsbaggrund har betydning for, hvorvidt de kan se meningen med og vigtigheden af de aktiviteter, de skal lære i idrætsundervisningen.

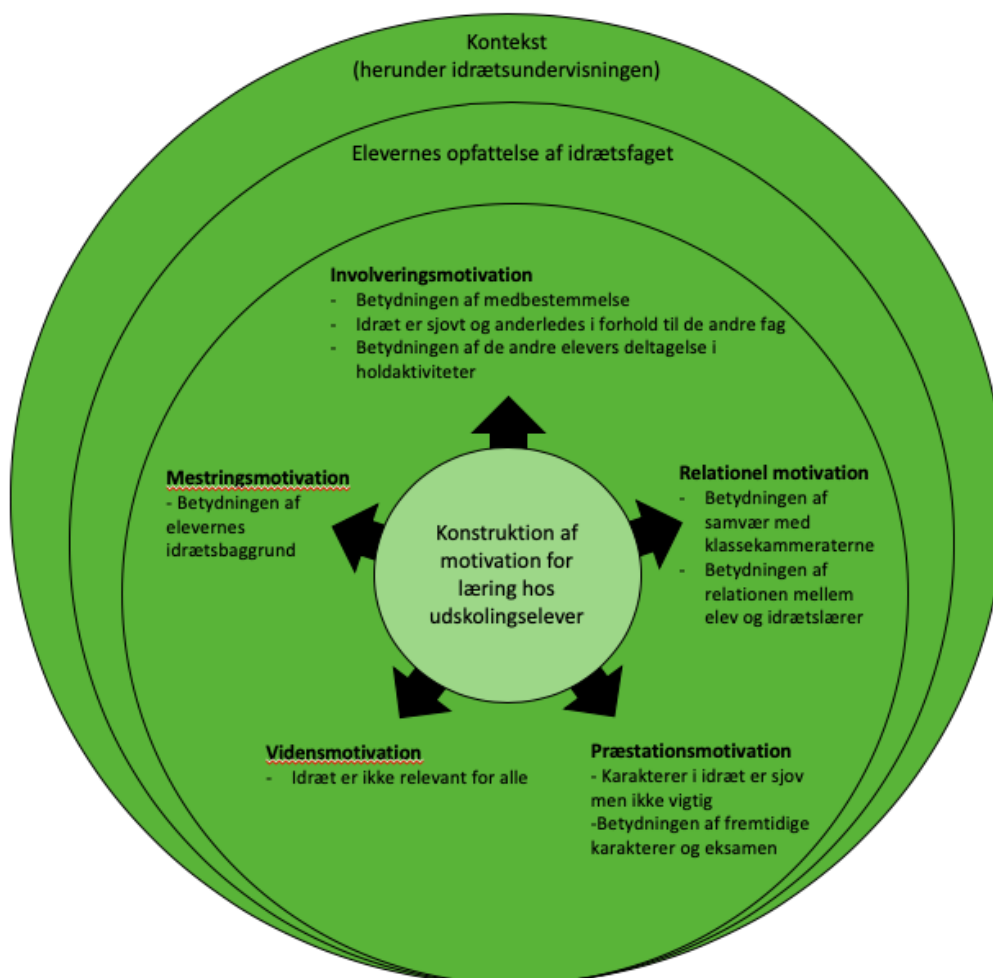
9.5.2 Delkonklusion for mestringsmotivation

Ud fra ovenstående analyse omhandlende mestringsmotivation indikeres det, at eleverne har konstrueret en forståelse af, at de elever der deltager i idrætsaktiviteterne i undervisningen også er de elever, der er sportsligt anlagte, hvilket refererer til de elever, der i forvejen har erfaring med at dyrke idræt i fritiden. Mestringsmotivation kommer hermed til udtryk ved, at nogle af eleverne motiveres til at deltage grundet deres erfaring med idrætsaktiviteter, hvilket formentligt giver dem troen på deres egne evner og troen på, at de kan klare de opgaver, de får for hånden i idrætsundervisningen. På baggrund af det, mener vi det samtidig kan diskuteres, hvorvidt elever der ikke har erfaring med idræt, og dermed måske er mindre sportsligt anlagte, også er de elever, der ikke deltager. Er dette tilfældet, kan det muligvis blive problematisk for de elever uden idrætserfaring. Ud fra en uformel samtale, under observation af 8. årgangs idrætstime, nævnte elevernes idrætslærer, at bedømmelsesgrundlaget i forhold til karakterer blandt andet indebærer en vurdering af elevernes deltagelse (Observation 8. årgang, bilag 3).

9.6 Afrunding og afsluttende diskussion

Med udgangspunkt i vores analyse og diskussion af de temaer, som eleverne tillægger betydning, kan vi argumentere for, at alle fem motivationsorienteringer gør sig gældende i en eller flere af de tre cases. For

at give et overblik over hvilke orienteringer og tilknyttede temaer, der bidrager til konstruktionen af elevernes motivation for læring i idræt, har vi fundet det fordelagtigt at udvikle nedenstående model (figur 5).



FIGUR 5: KONSTRUKTION AF MOTIVATION FOR LÆRING HOS UDSKOLINGSELEVER

Med vores socialkonstruktivistiske ståsted og vores teoretiske afsæt i forhold til motivationsbegrebet har hele præmissen for vores undersøgelse været, at elevernes motivation for læring er kontekstafhængig se afsnit 6.2. Netop dette illustrerer vi med den yderste cirkel i modellen, som influerer på alle de øvrige lag. Den næste cirkel omhandler elevernes opfattelse af idrætsfaget. Som det fremgår af modellen omgiver denne cirkel alle de fremtrædende motivationsorienteringer, hvormed vi ønsker at illustrere, hvordan elevernes opfattelse af idræt har betydning for og påvirker konstruktionen af deres motivation for læring i faget. I analysen anskueliggør vi gennemgående, hvordan elevernes opfattelse af idrætsfaget relaterer sig

til de forskellige udfordringer, der antydningvist følger med elevernes motivationsorienteringer. Vi finder at følgende potentielle udfordringer forekommer:

- Eleverne forbinder ikke altid idrætsaktiviteterne med reel læring
- Manglende deltagelse og engagement ved holdaktiviteter hos flere elever
- Eleverne anser ikke idrætsfaget som vigtigt sammenlignet med de øvrige fag i forhold til karakter
- Flere elever kan ikke se meningen med og relevansen af idrætsfaget (medmindre de ønsker at arbejde med noget direkte relateret til idræt)

Fællesnævneren for disse udfordringer argumenterer vi for er, at de alle udspringer fra elevernes opfattelse af idrætsfaget og dets status. Derfor finder vi det væsentligt at lade dette være omdrejningspunktet for vores afsluttende diskussion.

9.6.1 Idrætsfaget status og opfattelse har afgørende betydning for motivation

Som omtalt i afsnit 1.5 fandt KOSMOS, at idrætsfagets status blev øget af karakterer og eksamen, da elevernes fravær i undervisningen blev mindsket, og da eleverne udtalte, at de nu kunne se meningen med faget (Paustian & Bertelsen, 2013).

Ud fra vores resultater kan vi ikke sige noget om, hvorvidt der er sket en ændring af elevernes opfattelse af idrætsfaget fra før folkeskolereformen blev indført til nu, hvilket heller ikke har været formålet med vores undersøgelse. Samtidig kan der argumenteres for at de elever, der indgår i vores cases ikke kender eller har kendt til andet end at kunne få karakterer fra 8. klasse og komme til eksamen i idræt i 9. klasse. Dog indikerer resultaterne i vores undersøgelse, at eleverne i vores cases ikke anser idrætsfaget for at have samme status som de øvrige boglige fag, og samtidig forholder det sig sådan, at eleverne tilsyneladende kun kan se meningen og relevansen af faget, hvis deres fremtidsplaner indebærer et job eller en uddannelse som relaterer sig til idræt.

Der er flere mulige forklaringer på, hvorfor eleverne har den opfattelse af idrætsfaget som de har. Én af dem kan være, at eleverne er en del af en virkelighed, hvor idræt på andre niveauer af uddannelsessystemet heller ikke vægtes ligeså højt som de andre og måske mere boglige fag. Hvad angår ungdomsuddannelserne er det eksempelvis obligatorisk at have idræt på C-niveau på STX, men på de andre gymnasiale uddannelser er idræt et valgfag (UddannelsesGuiden 2018), til sammenligning med eksempelvis dansk og engelsk, der er obligatoriske fag at have på henholdsvis A og/eller B-niveau. Samtidig er idræt ikke et fag som er adgangsgivende til nogle videregående uddannelser, end ikke hvis det ønskes at tage en bachelorgrad i idræt

på universitetet (UddannelsesGuiden 2019). Derfor kan det tænkes, at eleverne ikke vægter idrætsfaget højere eller finder karaktererne mere vigtige end de gør, medmindre de har tænkt sig at tage en uddannelse eller beskæftige sig med et erhverv, hvor nogle elementer fra idrætsfaget direkte kan anvendes, da vigtigheden af idrætsfaget tilsyneladende heller ikke fremskrives, når andre lag af uddannelsessystemet betragtes.

I forlængelse heraf kan det også diskuteres, hvorvidt dette var meningen med at indføre karakterer og eksamen i idræt; at få idræt på niveau med de boglige fag, eller om det generelt var for at øge fagets status fra dets udgangspunkt.

Dog kan det tyde på, at det fungerer for idrætslærerne at nævne muligheden for at komme til eksamen i idræt, da nogle elever dermed motiveres for at gøre en indsats i faget. Vi vælger dog at sætte spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er mest fordelagtigt for eleverne at få øget deres motivation for læring gennem den destruktive præstationsorientering, hvor dét at undgå nederlag er det de motiveres af. Et af formålene med idrætsfaget er netop at øge eleverne interesse for at være fysisk aktive (Kirk 2003, s. 45), og det kan derfor diskuteres, hvorvidt faget opfylder dette krav. Uanset kan det diskuteres, hvorvidt indførelsen af karakterer og eksamen har ændret på idrætsfagets status som intenderet, da der er flere argumenter for og eksempler på, at eleverne i denne undersøgelse opfatter idræt som et pausefag, hvor de kommer væk fra dét, der fylder i de øvrige fag og hygger sammen med kammeraterne, hvilket også har stor betydning for skabelsen af deres motivation.

Med vores analyse og diskussion taget i betragtning mener vi, at det kan diskuteres, hvorvidt indførelsen af nogle elementer (karakterer og eksamen) der måske får idrætsfaget til i højere grad at minde om de øvrige fag er hensigtsmæssig i forhold til elevernes motivation for læring i idræt. Dét der efter alt at dømme er afgørende for skabelsen af elevernes motivation for læring, er de elementer af idrætsfagets kontekst, som netop får faget til at adskille sig fra de andre fag.

10 Konklusion

Vores kvalitative casestudie er udarbejdet med afsæt i et ønske om at besvare følgende problemformulering:

Hvordan skabes udskolingselevs motivation for læring i idræt, og hvordan relaterer karakterer og eksamen sig til konstruktionen heraf?

For at kunne besvare vores problemformulering, har vi gennem de forskellige dele af vores undersøgelse søgt at besvare tre arbejdsspørgsmål gennem viden tilvejebragt teoretisk såvel som empirisk og analytisk. De tre arbejdsspørgsmål tager sig ud som følgende:

- *Hvad er forudsætningerne for motivation for læring? (AS1)*
- *Hvordan kommer elevernes motivation for læring i idræt til udtryk gennem deres handlinger og deltagelse? (AS2)*
- *Hvilke motivationsorienteringer ligger til grund for elevernes deltagelse i idræt, og hvordan konstrueres disse? (AS3)*

Vores besvarelse af AS1 er teoretisk og med afsæt i Knud Illeris' måde at integrere motivation som en del af alle læringsprocesser, samt Noemi Katznelson og Mette Pless' nyere forståelse af motivationsbegrebet, hvor motivation skabes på baggrund af en interaktion mellem elev og den givne læringskontekst, hvorved eleven motiveres gennem en eller flere af i alt fem motivationsorienteringer.

Besvarelsen af AS2 og AS3 er empirisk og analytisk ved, at vi har indsamlet empiri fra tre cases gennem deltagende observation og individuelle interviews med elever fra 7., 8. og 9. årgang, samt analyseret og diskuteret empirien med udgangspunkt i de fem motivationsorienteringer.

Qua besvarelsen af vores tre arbejdsspørgsmål har vi fundet, at udskolingselevs motivation for læring skabes med fremtrædelse af alle fem motivationsorienteringer, hvilket udmønter sig i følgende:

- Eleverne motiveres på baggrund af, at de finder idrætsfaget sjovt og anderledes i forhold til de andre fag. Ydermere tillægger eleverne de andre elevers deltagelse betydning i forhold til deres

motivation, da de skal samarbejde i de fleste idrætsaktiviteter. Dermed er involveringsmotivation medskaber af elevernes motivation for læring.

- Eleverne motiveres i idræt på baggrund af muligheden for samvær med deres klassekammerater i undervisningen og ligeledes, når deres idrætslærer deltager aktivt i aktiviteterne i undervisningen. På disse måder skabes elevernes motivation for læring på baggrund af relationel motivation.
- 9. klasseseleverne motiveres til at yde en større indsats og tage idrætsfaget mere seriøst, fordi de kan komme til eksamen. For både 7. og 9. klasseseleverne motiveres de, når deres idrætslærer omtaler karakterer og eksamen i undervisningen. I disse tilfælde er eleverne orienteret mod præstationsmotivation.
- Eleverne kan se relevansen og meningen med idrætsfaget, såfremt deres fremtidsplaner inkluderer uddannelse eller job, der relaterer sig til idræt. På denne måde bidrager vidensmotivation til at skabe elevernes motivation for læring.
- Eleverne motiveres til at deltage engageret i undervisningen på baggrund af deres erfaring med idrætsaktiviteter i fritiden. Dermed er mestringsmotivation med til at skabe elevernes motivation for læring.

I forhold til hvordan karakterer og eksamen relaterer sig til konstruktionen af elevernes motivation for læring i idræt, har vi fundet, at karakterer og eksamen ikke tillægges nogen særlig betydning. Eleverne anser ikke en høj karakter i idræt som vigtig, da de har vanskeligt ved at se fremtidige anvendelsesmuligheder ved den viden, de tilegner sig i faget, hvilket udfordrer konstruktionen af deres motivation for læring. Dette skyldes elevernes opfattelse af idrætsfaget, der har betydning for, hvordan deres motivation for læring skabes. Deres opfattelse af idræt er, at det er et anderledes fag, hvor de kan have det sjovt, have samvær med deres venner samt få en pause fra de andre fag i skolen, hvilket er afgørende for konstruktionen af deres motivation for læring i idræt. Derfor er karakterer og eksamen ikke afgørende for denne konstruktion, men det er derimod de elementer i idrætsfagets kontekst, som får faget til at adskille sig fra de andre fag.

11 Efterrefleksioner over vores undersøgelse

Vi vil i dette kapitel reflektere over og diskutere nogle af de valg, vi har foretaget i udarbejdelsen af vores undersøgelse. Indledningsvist vil vi kritisk reflektere over måden, hvorpå vi har udvalgt vores informanter, hvorefter vi belyser vores refleksioner over, hvordan vi har anvendt deltagende observation. Slutteligt vil vi reflektere og diskutere undersøgelsens generaliserbarhed.

11.1 Udvælgelsen af informanter

Som nævnt i afsnit 7.1, valgte vi at udvælge vores informanter gennem tilfældighedsprincippet. Denne metode sikrede, at hverken vi eller elevernes idrætslærer udvalgte bestemte elever som informanter, som kunne have påvirket undersøgelsens resultater i en bestemt retning. Ved enhver metode er der svagheder og styrker og trods vores overvejelser omkring udvælgelsen af informanter, har vi erkendt, at der også er svagheder ved den udvælgelsesmetode, som vi har valgt. De elever, som meldte sig som informanter, har alle et positivt forhold til idrætsfaget. Ved vores udvælgelsesmetode har vi således ikke haft mulighed for at fremstille perspektiver i forhold til skabelsen af motivation for læring hos elever, der potentielt kunne have et mere negativt forhold til idræt. Havde vi haft mulighed for dette, kunne det formentlig have givet et mere nuanceret resultat, men på trods af denne mulighed, vurderer vi, at udvælgelse på baggrund af tilfældighedsprincippet er den mest hensigtsmæssige udvælgelsesmetode for vores undersøgelse. Hvis vi havde fået idrætslæreren til at udvælge eleverne, ville de muligvis have følt sig tvunget til at deltage grundet asymmetrien i den ulige relation mellem voksen og barn (Saltofte 2016, s. 101), i dette tilfælde lærer og elev.

11.2 Anvendelse af deltagende observation

Udover at interviewe eleverne, valgte vi at benytte observation til empiriindsamling, da vi ønskede at iagttage elevernes kontekst, hvormed vi fik muligheden for at iagttage, hvilke potentielle elementer i idrætsundervisningen, der kunne have indflydelse på elevernes motivation for læring. Retrospektivt vurderer vi, at vi kunne have fået mere dybdegående og detaljerede beskrivelser af konteksten, hvis vi havde foretaget observationer af flere idrætstimer. På den måde kunne vi måske have noteret eventuelle tendenser på tværs af forskellige idrætstimer.

Vi har gennem vores observationer valgt kun at afholde uformelle samtaler med elevernes idrætslærer og ikke med eleverne. Vi har således ikke været i direkte kontakt med eleverne under deres idrætsundervisning, hvilket betyder at vi ikke har kunne spørge ind til elevernes meninger og betydninger undervejs. Det kan diskuteres, hvorvidt vi med uformelle samtaler med eleverne kunne have opnået en større forståelse for, hvorfor eleverne handler som de gør i den givne situation. Ved at afholde uformelle samtaler undervejs i

undervisningen havde vi muligvis også fået adgang til flere elevers oplevelser af idrætstimen. Gennem vores socialkonstruktivistiske tilgang er det netop adgangen til konteksten og elevernes fortolkninger, betydninger og iagttagelser der muliggør, at vi kan undersøge, hvordan deres motivation for læring skabes i samspil med konteksten. Her kunne uformelle samtaler, eksempelvis med de elever, som valgte at springe en øvelse over, have givet os en større indsigt i deres bagvedliggende motiver. Dog vurderer vi, at uformelle samtaler ville have været vanskeligt at inddrage set fra et mere pragmatisk perspektiv, da eleverne er forpligtet til at følge undervisningen (Saltofte 2016, s. 102). Alle eleverne var i gang med en idrætsaktivitet, og uformelle samtaler i løbet af undervisningen, vurderer vi, ville have forstyrret ikke kun den enkelte elev, men også de andre deltagende elever i den givne aktivitet. Hvis vi skulle have afholdt uformelle samtaler med eleverne, skulle disse have foregået inden påbegyndelsen af deres idrætsundervisning, hvorved vi ikke ville have haft muligheden for at spørge ind til handlinger observeret i undervisningen. Endvidere vurderer vi, at hvis vi havde valgt at samtale med eleverne efter idrætsundervisningen, kunne dette medføre, at eleverne gik glip af anden undervisning eller deres frikvarter, hvilket også ville være u hensigtsmæssigt.

11.3 Generalisering af vores undersøgelse

Med undersøgelsens fokus på konteksten, finder vi det relevant at reflektere over, hvilken betydning dette fokus har for undersøgelses generaliserbarhed. Da vores undersøgelse er af kvalitative karakter, er det ikke formålet at kunne generalisere vores resultater til en større population. Derfor tager vi afsæt i analytisk generaliserbarhed, som omhandler hvorvidt og i hvilken grad undersøgelsens resultater kan være vejledende for, hvad der kan ske i en lignende kontekst (Kvale & Brinkmann 2009, s. 289). Da vi tager udgangspunkt i en forståelse af motivationsbegrebet, hvor motivation for læring konstrueres i samspil med konteksten, skal vi således vurdere, hvilken type kontekst, vi tager udgangspunkt i, for derefter at kunne generalisere til en lignende kontekst, som beskrevet i afsnit 4.1.

Dog kan det diskuteres, hvorvidt de samme resultater ville opstå på en anden skole, da der kan eksistere andre sociale konstruktioner, der dominerer i konteksten, som har betydning for, hvad eleverne tillægger betydning, som i sidste ende vil have betydning for, hvordan de motiveres. Vi vurderer dog, at der uanset vil være nogle betingelser for skabelsen af nogle af motivationsorienteringerne til stede, grundet idrætsfagets karakteristika som praksisfag.

12 Perspektivering

Under vores analyse stødte vi på flere problemstillinger, som vi fandt interessante, men som ikke bidrog til besvarelse af vores problemformulering, hvor vi nu vil reflektere og diskutere den mest relevante. Afslutningsvist vil vi reflektere over, hvilke undersøgelser der kunne foretages på baggrund af resultaterne fra vores undersøgelse.

12.1 Er læring og præstation det samme for eleverne?

Vi finder det interessant at diskutere, hvorvidt eleverne sætter lighedstegn mellem dét at lære og dét at præstere. Ud fra vores resultater har involveringsmotivation stor betydning for, hvordan eleverne motiveres for læring i idræt, men det tyder på, at det følges med den konsekvens, at de ikke forbinder opgaverne i idræt med reel læring. Når de ligeledes ser idræt som et sjovt fag, og som en pause fra de øvrige fag, kan det diskuteres, hvorvidt de anser idræt om et fag, hvor de skal lære noget. Der er tilmed tegn på, at præstationsmotivation ikke har stor betydning for elevernes motivation for læring, da de beskriver dét at få gode karakterer i idræt som sjovt, men ikke ligeså vigtigt som de andre fag, hvilket ydermere kan hænge sammen med at flere elever ikke kan se, hvad de skal bruge en god karakter i idræt til i fremtiden.

Ud fra ovenstående argumentation, kan det diskuteres, hvorvidt der eksisterer en konstrueret forståelse af, at idræt ikke handler om præstation, da eleverne ikke finder det lige så vigtigt at få en god karakter i idræt som i de andre fag, hvilket kan skyldes idrætsfagets status hos eleverne. Ligeledes forbinder eleverne idræt med at have det sjovt og få en pause fra skolen, hvorfor det også kan tænkes, at de heller ikke forbinder idræt med at skulle lære noget bestemt. Da karakterer og eksamen netop er redskaber til at vurdere elevernes præstation og dermed dét de har lært, kan det tyde på at eleverne ser læring og dét at præstere og vise hvad de har lært i idræt som det samme. Ifølge Illeris øges en bestemt type læring, når der fokuseres på redskaber som karakterer og eksamener, hvilket omhandler den læring, hvor der kun findes ét korrekt svar. Således kan det tænkes, at der med indførelsen af karakterer og eksamen, er kommet mere fokus på den målbare læring (Illeris 2016, s. 287-290), og dette kan muligvis være argumentation for, at eleverne har svært ved at forbinde det at præstere med idrætsfaget; fordi det ikke er lige så målbart, og fordi der ikke på samme måde eksisterer et korrekt svar i idræt.

12.2 Hvad lægger denne undersøgelse op til at undersøge yderligere?

Det har ikke direkte været vores fokus at undersøge, hvilken betydning idrætsfagets status har for elevernes motivation. Alligevel er der på baggrund af vores analyse antydninger af, at netop elevernes opfattelse af idrætsfaget, og dermed den status de tillægger faget, har en afgørende betydning for, hvordan motivation

for læring i idræt skabes. Derfor ser vi det som en relevant og oplagt mulighed at udarbejde en yderligere undersøgelse med idrætsfagets status som omdrejningspunkt. Her kunne problemfeltet være, hvilken status idrætsfaget har for elevernes, hvad der har afgørende betydning for konstruktionen af denne samt hvad der skal til for potentielt at ændre på denne status.

Anskuet fra et sundhedsperspektiv er et af formålene med idrætsundervisningen at motivere eleverne til også at være fysisk aktive ved siden af skolen, se afsnit 1.5. Eftersom vores undersøgelse ikke inkluderer informanter, der ikke har en idrætsinteresse, kunne det fremadrettet være interessant at undersøge, hvordan motivationen kan skabes hos netop disse elever og samtidig belyse, hvilke elementer der er afgørende for, at motivation for læring ikke skabes hos dem i den givne kontekst. Endvidere kunne det med den tilvejebragte viden fra vores undersøgelse være interessant at kaste lys over, om de motivationsorienteringer vi har fundet kombineret med de tilknyttede udfordringer, gennem tiltag, kan være med til at imødekomme, at flere elever motiveres til at deltage.

13 Litteraturliste

Allender, S., Cowburn, G. and Foster, C. (2006). "Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies." *Health education research*, 21(6): 826-835.

Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Aarup Jensen, A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. Samfundslitteratur.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of Measurement*. Paradigm Publisher, Boulder, London.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*, 1. udgave, København. Hans Reitzels Forlag.

CeFU (2018). "Unges lyst til læring" Center for ungdomsforskning, hentet 5. april, 2019, <https://www.cefu.dk/emner/forskning-samarbejde/unge-og-uddannelse/unges-lyst-til-laering.aspx>

CUR (2019). "Om CUR." Center for ungdomsstudier, hentet 2. juni, 2019, http://cur.nu/om-cur/?fbclid=IwAR3iQmz37KOSsyNIIX35wiVSzv77nQm_xmiBzQJqfrzm5_2ISCCurLEu_ac

Christensen, E. (2015). "Store omvæltninger for prøvefaget idræt." Folkeskolen.dk, Hentet 13. februar, 2019, <https://www.folkeskolen.dk/564085/store-omvaeltninger-for-proevefaget-idraet>

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches*, second edition, Sage Publications, Inc.

Dcum (2017). "Præstationskultur I skolen." Dcum.dk, hentet 13. marts, 2019, http://dcum.dk/media/2179/dcumpreaestationskulturdigi2017.pdf?fbclid=IwAR0K7ajlM_0xxAg4tv17G2V0fbhhQXqidO9M-jDoGXG90QARD2Hdt-j6fJg

Deci, E.L. and Ryan, R.M., 2000. "The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological inquiry*, 11(4): 227-268.

Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund*, 1. udgave, 3. oplag, Hans Reitzels Forlag.

Esmark, A. & Laustsen, C.B. (2005). Socialkonstruktivistiske analysestrategier: En introduktion i *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*, s. 7-30, Samfundslitteratur.

EMU (2016). "Idræt. Fagformål for faget idræt." Undervisningsministeriet, hentet 19. februar, 2019, <https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Idr%C3%A6t%20-%20januar%202016.pdf>

EVA (2018). "Forsøg med karakterfri 1.g-klasser - Midtvejsnotat for skoleåret 2017/2018.", Danmarks Evalueringsinstitut, hentet 19. februar, 2019, <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/forsoeg-karakterfri-1-g-klasser>

Galloway, D., Rogers, C., Armstrong, D., Leo, E. and Jackson, C. (2004). "Ways of Understanding Motivation, i H. Daniels and A. Wedwards (eds)", *The Routledge Falmer Reader in Psychology of Education*, s. 89–105. London: Routledge/Falmer.

Grinderslev, N. (2017). "Idræt og bevægelse i folkeskolen–tid til et nyt perspektiv?", *Forum for Idræt* (Vol. 32)

Gratton, C., & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies*, second edition, Routledge.

Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*, 1. udgave. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.

Hansen, R. (2015). At styre efter målet i matematik – hvad ved vi egentlig om elevers og læreres målorientering? *MONA* (1), s. 7-33.

Hansen J. & Jørgensen, P. (1998). "Skolen, idrætten og samfundet - ca 1800-1998" i *Een Time Dagligdagen - Skoleidræt gennem 200 år*, redigeret af Ivar Berg-Sørensen og Per Jørgensen, Odense Universitetsforlag, s. 11-20.

Illeris, K. (2016). *Læring*, 3. udgave, 2. Oplag, Samfundslitteratur.

Jensen, J-O. (2014). ”Bevægelses-skoler. ”, *Liv i skolen*, 1: s. 10-15.

Juul, K., G. & Østergaard, S. (2016). *Ung i en præstationskultur - Jagten på kontrol, tryghed og frikvarter*, Ungdomsanalyse.nu.

Katznelson, N. & Louw, A. V (2018). *Karakterbogen - Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*, Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv.

Katznelson, N., Sørensen, N.U. og Illeris, K. (2018). *Understanding Learning and Motivation in Youth: Challenging Policy and Practice*. 1. udgave. Routledge.

Kirk, H. (2003). ”Rammebetingelser og hverdagsliv” i *Børn og unge i bevægelse: Perspektiver og idéer*, Kulturministeriet.

Klapp, A., Cliffordson, C., og Gustafsson, J. E. (2016). ”The effect of being graded on later achievement: evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school”, *Educational Psychology*, 36(10): s.1771-1789.

Kristiansen, S., Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation - introduktion til en forskningsmetodik*, 1. udgave, København. Hans Reitzels Forlag

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 4. oplag, Hans Reitzels Forlag.

Midgley, C., Middleton, M. & Kaplan, A. (2001). ”Performance-Approach Goals: Good for What, For Whom, Under What Circumstances and At What Cost?” *Journal of Educational Psychology*. 93 (1): s. 77-86.

Paustian, P. & Bertelsen, K. (2013). ”Prøver i idræt 2010 – 2012.”, KOSMOS,

https://vicekosmos.dk/fileadmin/user_upload/viden_udvikling/sundhedsfremme/publikationer/inspirations_haefter/Proever_i_idraet_2013.pdf

Pedersen, O., K. (2011). *Konkurrencestaten*. 1. Udgave, 1. oplag, Hans Reitzels forlag.

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unges motivation i udskolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.

Regeringen (2016). *Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser*. <http://www.dpt.dk/wp-content/uploads/2016/06/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.pdf>

- Regeringen (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*.
https://rebuild.dk/sites/default/files/centre/hr_og_udvikling/aftaletekst_folkeskolereformen_af_7._juni_2013.pdf
- Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi: Et overblik*, 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*, Akademisk forlag.
- Forum for Idræt (2019). "Fokus og område. ", Tidsskriftet Forum for Idræt, hentet 2. juni, 2019, <https://tidsskrift.dk/forumforidraet/about>
- Trangbæk, E. (1998). "Gymnastik bliver skolefag - ca. 1800-1880" i *Een Time Dagligdagen - Skoleidræt gennem 200 år*, redigeret af Ivar Berg-Sørensen og Per Jørgensen, Odense Universitetsforlag, s. 25-58.
- Trier, M-B. (2013). "Antorini: Reformen bør hæve danske Pisa-resultater", Folkeskolen.dk, hentet 2. april 2019, fra <https://www.folkeskolen.dk/537423/antorini-reformen-boer-haev-danske-pisa-resultater>
- UddannelsesGuiden (2019). "Idræt. " Undervisningsministeriet, hentet 2.5 maj, 2019, <https://www.ug.dk/uddannelser/bachelorogkandidatuddannelser/bacheloruddannelser/naturvidenskabelige-bacheloruddannelser/oevrigenaturvidenskab/idræt>
- UddannelsesGuiden (2018). "Idræt på de gymnasiale uddannelser" Undervisningsministeriet, hentet 25. maj, 2019, <https://www.ug.dk/6til10klasse/idræt-paa-de-gymnasiale-uddannelser>
- UVM (2017). "Udmelding af rammeforsøg med karakterfritagelse i 1.g.", Undervisningsministeriet, hentet 7. april, 2019, <https://www.uvm.dk/-/media/Filer/UVM/Udd/Gym/PDF17/Apr/250417-Brev-til-institutionerne-inkl--ansoegningsskema>.
- UVM (2018). "Timetal. " Undervisningsministeriet, hentet 12. maj, 2019, <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>
- Vestergaard, N. (2013). "Nu skal elever have karakterer i idræt i folkeskolen. " Dr.dk, hentet 13. februar, 2019, fra <https://www.dr.dk/nyheder/politik/nu-skal-elever-have-karakterer-i-idraet-i-folkeskolen>
- Vinther, M. (2018). "Betydning af karakterfrihed for gymnasieelevers selvoplevede motivation. ", Læring og forandringsprocesser, Aalborg Universitet, Upubliceret semesterprojekt.
- Weirsøe, M. (2015). "Når karakteren ikke rækker. " i *Asterisk*, DPU Aarhus Universitet, nr. 76: s. 6-9

Willer, T., & Østergaard, S. (2017). "Det er vigtigt at være en succes ... men det er bare ikke altid at det lykkes! " *Center for Ungdomsstudier*. <http://cur.nu/udgivelse/det-er-vigtigt-at-vaere-en-succes-men-det-er-bare-ikke-altid-at-det-lykkes/>