

02-06-2020

MOTIVATION I IDRÆTSUNDERVISNINGEN

Hvordan gymnasieelevers kondital hænger sammen med deres motivation

Kandidatspeciale udarbejdet af Isabella Mosholt Søgaard Koefoed



Abstract

Introduction: It is a public health concern that too many people are inactive and that some children and adolescents aren't matching the guidelines put forth by the Danish Health Authority. Studies show that physical education (PE) is important in whether a person ends up as a physically active adult. This is mediated by the importance of PE to initiate an interest in physical activities for children and adolescents. Positive experiences in PE can motivate children and adolescents to participate in leisure time physical activities and continue as adults. It is therefore relevant to understand what motivates adolescents in PE.

Purpose: This master's thesis investigate how performance on a conditioning test relates to high school student's motivation for PE, and how knowledge of students' conditioning level can precondition the teacher's delivery of PE.

Method: The present study was performed as a case study with a *mixed methods* approach. The case consisted of second year high school students from one high school in Northern Jutland, Denmark. A questionnaire on student's motivation towards PE resulted in 52 respondents, for whom conditioning level was also recorded. Furthermore, two semi-structured group interviews were conducted with two and three students, respectively representing students with a high or low conditioning level.

Results: The results indicate that there is a significant difference in autonomy and competence mediated motivation between students with a high or low conditioning level. Students with a high conditioning level also tended to have a more intrinsic motivation towards PE. However, this difference wasn't statistically significant based on the questionnaire.

Conclusion: Students with either high or low conditioning levels show different motivation towards PE. Students with a higher level of conditioning were more intrinsically motivated towards PE through a greater perceived autonomy and competency. Furthermore, students with a high level of conditioning were more task-oriented and showed higher self-efficacy. The teacher could therefore differentiate PE based on students' conditioning level, to better cover each students' needs, as well as creating a greater focus on task-orientation to heighten the motivation of students with lower conditioning levels.

Keywords: *Motivation, Physical Education, Conditioning, Students, Self-Determination Theory, Achievement Goal Theory, Self-efficacy.*

Forord

Nærværende speciale er udarbejdet som den afsluttende del af kandidatuddannelsen i idræt og biologi på Aalborg Universitet i perioden 03.02.20 – 02.06.20.

Specialet anvender *Chicago-metoden* til kildehenvisninger. I de tilfælde, hvor der er flere end to forfattere, vil førsteforfatterens navn være efterfulgt af et. al.

Jeg vil gerne rette en stor tak til Lars Domino Østergaard for kyndig vejledning, derudover vil jeg gerne takke gymnasiets idrætslærere og de elever som deltog i undersøgelsen.

Corona-lockdown gjorde det desværre ikke muligt at gribe projektet an som forventet. Det var planlagt at undersøge problemstilling med en mere eksplorativ tilgang, som bl.a. indebar deltagende observation af gymnasieeleverne i idrætsundervisningen. Yderligere skulle jeg have udført to gruppeinterview bestående af piger og drenge med anvendelse af Stimulated Recall Method. Grundet lockdown blev metoden ændret til at omfatte spørgeskema og digitale gruppeinterviews med en primær deduktiv fremgangsmåde.

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
Forord	2
Indholdsfortegnelse.....	3
1. Indledning	5
1.1 Betydningen af inaktivitet	5
1.2 Status for unges motionsvaner.....	5
1.3 Idrætsundervisningen i gymnasiet	6
1.4 Motivation for idrætsundervisningen	7
2. Problemformulering	8
3. Idrætsundervisning i gymnasiet	9
3.1 Hvilke formelle krav er der til idrætsundervisningen?	9
3.2 På hvilken måde undervises der generelt i idræt på STX, niveau C?.....	10
4. Motivation for idrætsundervisning	13
4.1 Hvad ved vi om elevers motivation for idrætsundervisning?	13
5. Metode	17
5.1 Projektets videnskabsteoretiske position	17
5.2 Casestudiet	18
5.3 Respondenter	19
5.4 Indsamling af data	20
5.5 Interview.....	20
5.5.1 Formål med interviewundersøgelsen.....	20
5.5.2 Udvælgelsen af respondenter til interviewundersøgelsen	20
5.5.3 Interviewguiden.....	21
5.5.4 Gennemførelsen af interview.....	22
5.5.5 Transskribering	23
5.6 Spørgeskema	23
5.6.1 Formål.....	24
5.6.2 Spørgeskemadesign.....	24
5.6.3 Gennemførelsen af spørgeskema.....	25
5.7 Analyse af interview og spørgeskema	26
5.7.1 Kodning.....	26
5.7.2 De seks faser	26

5.8	Statistisk analyse af spørgeskema	27
5.9	Metodekritik	28
5.9.1	Pålidelighed og gyldighed i interview	28
5.9.2	Kritik af interview	29
5.9.3	Validitet og reliabilitet i spørgeskema	30
5.9.4	Kritik af spørgeskema	30
5.9.5	Generaliserbarhed	31
6.	Resultater	32
6.1	Spørgeskema	32
6.1.2	Verifikation	34
6.2	Interview	35
6.2.1	Autonomi	35
6.2.2	Tilhørsforhold	37
6.2.3	Kompetencer	41
6.2.4	Interesse/fornøjelse	45
6.3	Opsamling på resultater	48
7.	Diskussion	50
7.1	Eleverne med høje kondital føler de har mere indflydelse på idrætsundervisningen	50
7.2	Elever med høje kondital har mere "bevægelsesglæde"	51
7.3	Eleverne med høje kondital er mere opgaveorienteret	52
7.4	Elever med lave kondital har en mindre self-efficacy	53
7.5	Discipliner i idrætsundervisningen	54
7.6	Hvordan kan elevernes kondital være en forudsætning for lærernes idrætsundervisningen?	56
7.6.1	Opgaveorienteret miljø	56
7.6.2	Grupperarbejde	58
7.6.3	Differentiering	58
8.	Konklusion	60
9.	Perspektivering	61
	Litteraturliste	62
	Bilag	67
	Bilag 1 – Interviewguide	67
	Bilag 2 – Transskribering af interview med eleverne med høje kondital	69
	Bilag 3 – Transskribering af eleverne med lave kondital	76
	Bilag 4 – Spørgeskema	84

1. Indledning

1.1 Betydningen af inaktivitet

Inaktivitet kan medføre en højere risiko for en lang række negative tilfælde, bl.a. overvægt, knogleskørhed, flere kræfttyper, hjerte-kar-sygdomme, type-2 diabetes og depression (Sundhedsstyrelsen 2018; Kiens et al. 2007). Forskningen viser, at regelmæssig fysisk aktivitet kan medføre et bedre helbred og dermed en øget sundhed og forebyggelse mod nævnte faktorer (Warburton et al. 2006). Gennem tiden har idræt og sundhed fået større fokus i samfundet, og der stræbes til stadighed efter at gøre danskerne mere fysisk aktive bl.a. med tiltag som "Motion på recept" og det igangværende "Bevæg dig for livet" (Willemann 2004; Bevaegdigidforlivet.dk 2020).

Et studie af Trudeau et al. (1999) påstår, at hvis børn og unge er regelmæssige fysisk aktive i barndommen, vil de i højere grad være fysisk aktive som voksne. Selvom der er flere tiltag til at opnå dette, viser det sig, at en del børn og unge er udfordret i være fysisk aktive i forhold til Sundhedsstyrelsens anbefalinger om at være fysisk aktive mindst 60 min om dagen (Pilgaard & Rask 2016). Desuden fremkommer det at få teenagere starter på en ny sportsgren i forhold til yngre børn (Jakobsson 2014), og at der er et fald i andelen af unge i alderen 16-19 år som dyrker sport og motion (Pilgaard & Rask 2016, s. 36).

1.2 Status for unges motionsvaner

En kvantitativ undersøgelse fra 2011 omhandlende elever fra Rysensteen Gymnasium i København udarbejdet af Institut for Idræt på Københavns Universitet, havde til formål at belyse unges syn på idræt, bevægelse og sundhed (Nielsen et al. 2011). Spørgeskemaundersøgelsen viser at 35,4 procent af eleverne dyrker fysisk aktivitet over 4 timer om ugen, hvor 13,8 procent af eleverne tilkendegav, at de er fysisk aktive mere end seks timer om ugen. Hertil svarede 38,8 procent, at de er fysisk aktive mellem to og fire timer om ugen. 25,8 procent angav at de er fysisk aktive under to timer om ugen, hvori 7,4 procent er fysiske aktive under en time om ugen (Ibid.). Desuden er der en tendens til at de ældre elever er mindre fysiske aktive (Ibid.). På baggrund af disse oplysninger, er der en del elever som ikke lever op til sundhedsstyrelsens anbefalinger, selv hvis eleverne er over 18 år, hvor anbefalingen er at være fysisk aktiv minimum 30 min. om dagen (Sundhedsstyrelsen 2018). En

spørgeskemaundersøgelse i rapporten Danskernes Motions- og Sportsvaner fra 2006 viser ligeledes flere børn og unges manglende fysiske aktivitet, idet 22 procent unge fra 16-19 år svarede, at de normalt dyrker sport men bare ikke for tiden, og 17 procent svarede, at de slet ikke dyrker sport (Pilgaard & Rask 2016). Yderligere viser en rapport fra Sundhedsstyrelsen (2010), at der er en sammenhæng mellem børn og unges fysiske aktivitet og inaktive interesser, såsom tid foran computer og TV. Ydermere svarede 60 procent af eleverne undersøgelsen på Rysensteen Gymnasium, at de har et deltidsjob, hvor omkring 50 procent mener, at det går ud over at være fysisk aktive i fritiden (Nielsen et al. 2011). Dog svarede 83 procent af eleverne, at de gerne vil være mere fysisk aktive (ibid.). På baggrund af disse oplysninger er det især relevant at vide, hvad der motiverer unge til at deltage i sport og motion.

1.3 Idrætsundervisningen i gymnasiet

Studier viser, at idrætsundervisningen kan have stor betydning i forhold til at udvikle børn og unges interesse for fysisk aktivitet (Koka & Hein 2003; Ntoumanis & Standage 2009). Positive oplevelser i idrætsundervisningen kan motivere børn og unge til at dyrke sport og motion i fritiden og medføre en aktiv livsstil som voksen (Taylor et al. 2010; Sallis et al. 2012).

En undersøgelse af Danmarks Evalueringsinstitut fra 2004 viser, at idrætsfaget i folkeskolen i høj grad bliver karakteriseret som et pausefag af eleverne (Danmarks Evalueringsinstitut 2004). Dog anslår store dele af udskolingslærerne i folkeskolen, at idrætsprøven indtræden i 2014 har bidraget til faget status og samtidig vurderer, at elevernes fravær er lidt mindre i 2018 sammenlignet med 2011 (von Selen et al. 2018).

Det har ligeså været meningen, at eleverne på STX-uddannelser fra sommeren 2020, ifølge den nye gymnasireform, kunne trække idræt-C til deres afsluttende eksaminer i 3.g (Undervisningsministeriet 2018). I bekendtgørelsen fra undervisningsministeriet står der om idrætsundervisningen på STX, at eleven skal opnå lysten til at være aktiv og opnå *bevægelsesglæde* (Undervisningsministeriet 2018, s. 2). Ligeledes er et af formålene med idrætsundervisningen på STX at motivere eleverne til at være fysisk aktive i fritiden og efter endt ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet 2018). På den måde kan idrætsundervisningen være med til at sætte

præg på eleverne og idrætslæreren har dermed et ansvar for at engagere og påvirke eleverne i en positiv retning i undervisningen, så unges motivation for fysisk aktivitet øges.

1.4 Motivation for idrætsundervisningen

Manglende motion hos unge har skabt interesse hos flere forskere for at undersøge, hvad der motiverer eleverne til at være fysisk aktive i idrætsundervisningen (Ntoumanis 2001; Cox et al. 2008; Ntoumanis & Standage 2009; Vallerand et al. 1997). Et studie af Shen (2014) undersøgte, ved at benytte spørgeskemaer, amerikanske high school elevs deltagelse i fysisk aktivitet og motivation for idrætsundervisningen. Studiet konkluderer, at de elever som dyrker organiseret idrætsaktiviteter i deres fritid, er mere motiveret for idrætsundervisningen (ibid.). Et andet kvantitativt studie af Chen & Shen (2004) viser yderligere, at amerikanske middle school elever, som dyrker idræt i deres fritid, er mere aktive i idrætsundervisningen og viser i højere grad konkurrenceevne og fysisk overlegenhed.

Et studie af Kemper & Koppes (2004) viser en sammenhæng mellem aktivitetsniveau og kondital hos drenge og piger. I idrætsundervisningen bliver der benyttet forskellige konditionstest, bl.a. en bip-test, som er en test som måler elevens kondital (van Ee et al. 2018; Undervisningsministeriet 2018). Da der vil være forskel på elevernes aktivitetsniveau og interesse for fysisk aktivitet, ville det være interessant at undersøge, hvordan STX-elevs motivation for idrætsundervisningen hænger sammen med deres kondital.

2. Problemformulering

Hvordan hænger STX-elevs konditionstest sammen med deres motivation for idrætsundervisningen og på hvilken måde kan deres kondital være en forudsætning for lærernes idrætsundervisning?

3. Idrætsundervisning i gymnasiet

3.1 Hvilke formelle krav er der til idrætsundervisningen?

Det følgende afsnit vil omhandle en beskrivelse af kravene til idrætsundervisningen, herunder formålet med idrætsundervisning samt en beskrivelse af eksamen. Nedenstående er skrevet på baggrund af Undervisningsministeriets Vejledning til Idræt C (Undervisningsministeriet 2018).

Idræt niveau C er obligatorisk på det almene gymnasium, STX. Fagets identitet bliver beskrevet med hovedfokus på praksis, hvor der desuden vil indgå teoriundervisning. Ud fra undervisningsministeriets vejledning, står der bl.a. om formålet med idrætsundervisningen: *"Gennem alsidig idrætsundervisning opnår eleverne kropslige kompetencer samt viden, kundskaber og færdigheder i relation til fysisk aktivitet. Eleverne opnår god fysisk kapacitet, grundlæggende idrætslige færdigheder, indsigt i kroppens bevægelsesmuligheder og forståelse for idrættens videnskabsområder. Eleverne udvikler evnen til at kombinere praktiske erfaringer med teoretisk viden i relation til træning og sundhed"* (Undervisningsministeriet 2018, s. 2). Ud fra dette skal eleverne udvikle deres fysiske færdigheder samt teoretisk viden omhandlende den praktiske undervisning og viden om fysisk aktivitet generelt. Fagets mål er, at eleven skal opnå det skrevne om fagets identitet og - formål. Desuden ligger der vægt på at lærerne samarbejder om at udarbejde bestemte faglige mål for undervisningen, som eleverne bliver bekendt om.

Fagets indhold skal dermed bestå af en kobling mellem teori og praktik, hvor undervisningen skal omfatte tre færdighedsområder: Boldspil, Musik og bevægelse og Klassiske og nye idrætter. Hvert forløb skal vare minimum ni timer for at tilgodese faglig fordybelse og eleven vil tilsammen nå omkring ni forløb på de tre år, som gymnasiet normalt varer. I beskrivelsen af koblingen mellem teori og praktik står der, at denne skal opfattes som en *"meningsfuld og motiverende helhed for eleverne"* (Undervisningsministeriet 2018, s. 7). Undervisningen skal desuden give eleverne kendskab til vante eller nye idrætter med bl.a. det formål, at eleverne senere kan vælge en idræt, som passer dem. Dertil skal eleven kende til betydningen af at være fysisk aktiv, så eleven bliver bevidst om livstilsvalg.

Yderligere bliver der beskrevet, at idrætslæreren skal stræbe efter at tilrettelægge undervisningen, så alle elever bliver udfordret uanset niveau. Kernestoffet består bl.a. af aktiviteter, der fokuserer

på samarbejde og etik samt aktiviteter, der træner den fysiske kapacitet. Sidstnævnte beskrives at kunne evalueres ved forskellige test, f.eks. en bip-test. Læreren skal give eleverne feedback herom, så eleverne bliver bevidste om, hvordan de kan forbedre sig.

En del af evaluering af eleverne består af standpunktskarakterer, som bliver givet ud fra elevens opfyldelse af de faglige mål. Dermed vil de fysiske test, som kan indebære, hvor god kondition eleverne har, være med i den samlede bedømmelse af eleven. Hvert skoleår bliver eleven tildelt en karakter i alt tre gange, hvor de i slutningen af 3.g desuden kan trække idræt niveau C som eksamensfag.

I 2017 blev idrætseksamen indført som værende gruppeeksamen, der primært er praktisk. Hvert idrætshold kan udtrække tre ud af seks gennemgået forløb. Ud fra dette skal der være to forløb fra hver af de ovennævnte færdighedsområder. Eleverne bliver bedømt individuelt ud fra selve præstationen til eksamen.

3.2 På hvilken måde undervises der generelt i idræt på STX, niveau C?

Forrige afsnit gav en indsigt i, hvilke krav der stilles til undervisningen, hvor dette afsnit vil omhandle, hvilken måde der reelt undervises på i gymnasiet på niveau C.

Ud fra rapporten af undervisningsministeriet (2018) skal idrætsundervisningen, som nævnt, indeholde idrætsdiscipliner inden for de tre færdighedsområder. I spørgeskemaundersøgelsen på Rysensteen Gymnasium, skulle eleverne bl.a. svare på, hvad de synes, der er for meget og for lidt af i idrætsundervisningen. Ud fra hvilke idrætsdiscipliner, der er for lidt af, svarede ca. 70 procent af drengene, at de synes idrætsundervisningen består af for lidt "boldspil", hvor 50 procent af drengene svarede, at der er for meget "rytmik og dans". Fra samme undersøgelse er pigernes svar mere fordelte og de har i mindre grad en ensartet holdning. Dog svarede de fleste piger (ca. 35 procent), at idrætsundervisningen består af for lidt "rytmik og dans" og flest piger (20 procent) svarede, at der er for meget "boldspil" (Nielsen et al. 2011).

Selvom eleverne synes at idrætsundervisningen består for meget eller lidt af noget bestemt, er det ikke ensbetydende med at undervisningen i sig selv består mere af det nævnte, men det er med til at vise, hvad eleverne oplever i idrætsundervisningen og hvad de foretrækker. Undersøgelsen af

Nielsen et al. (2011) undlader desuden at nævne f.eks. atletik og ketchersport og viser derfor et begrænset billede af den generelle idrætsundervisning.

I 2004 udgav Danmarks Evalueringsinstitut en rapport omhandlende en evaluering af den danske folkeskole og gymnasieskole (Danmarks Evalueringsinstitut 2004). Her foregav idrætslærere og elever perspektiver mellem folkeskolen og gymnasiet, hvor idrætsundervisningen i gymnasiet bl.a. blev beskrevet til at være mere lærerstyret, men med mere varierende indhold i gymnasiet i forhold til folkeskolen (Ibid.). Idrætsundervisningen i gymnasiet beskrives desuden til at bestå af flere forskellige idrætsdiscipliner samt at der er større progression i undervisningen. Yderligere beskriver eleverne at lærerne i idrætsundervisningen i gymnasiet, i forhold til folkeskolen, stiller større krav til deres deltagelse, og at de i højere grad har ansvar for egen læring (Ibid.).

Idrætslærerne i gymnasiet beskrev i rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut, at de differentierer i idrætsundervisningen, herunder niveau- og kønsdifferentiere. I hvor høj grad læreren benytter differentiering til undervisningen, og hvilke andre differentieringer der ellers foregår i undervisningen, beskrives ikke. Dog beskrives det som værende sjældent at lærerne benytter sig af kønsdifferentiering (Danmarks Evalueringsinstitut 2004).

Rapporten Status for idrætsfaget (SPIF) konkluderer, at elevernes medbestemmelse i idrætsundervisningen falder igennem skoletiden (von Selen et al. 2018). Modsat gør sig gældende i idrætsundervisning på STX ifølge idrætslærerne, da de beskriver, at elevernes valgfrihed og medbestemmelse er noget der bliver øget i løbet af gymnasietiden (Danmarks Evalueringsinstitut 2004). Den samme opfattelse gjorde sig gældende i undersøgelsen på Rysensteen Gymnasium, hvor mere end 30 procent af eleverne i 1.g og 2.g svarede, at de har for lidt medbestemmelse, hvortil 15 procent af 3.g svarede dette (Nielsen et al. 2011). Der gives et generelt billede af, at eleverne ønsker at inddrages mere i undervisning end hvad de har mulighed for (Nielsen et al. 2011; Danmarks Evalueringsinstitut 2004). I forhold til hvor høj grad gymnasieeleverne mener at de bliver inddraget i undervisningen, svarede over 50 procent at de "i nogen grad" bliver inddraget i valget af idrætsdiscipliner i undervisningen (Nielsen et al. 2011).

Gymnasiet fik, som nævnt, indført en idrætsprøve i 2017, hvor folkeskolen fik indført en idrætsprøve i 2014. I SPIF rapporten fra 2018 konkluderes at idrætsprøven indtræden i 2014 har bidraget til faget status og at elevernes fravær er lidt mindre i 2018 sammenlignet med 2011 (jf. afsnit 1.3) (von Selen

et al. 2018). Dog vurderer lærerne at eleverne har fået mindre medbestemmelse i indhold af idrætsundervisningen fra 2011 til 2018 (von Selen et al. 2018).

På baggrund af ovenstående er der sparsomme undersøgelser omhandlende, hvordan der reelt undervises i gymnasium STX. Ydermere kan undervisningen se anderledes ud end beskrevet bl.a. pga. idrætsprøven indførelse, ligesom der viste sig ændringer i idrætsundervisningen i folkeskolen. Bl.a. kan elevernes medbestemmelse i idrætsundervisningen være ændret, idet det omvendte billede var at se i folkeskolen (Danmarks Evalueringsinstitut 2004). Der mangler dermed en del mere viden om, hvordan der generelt undervises i idrætsfaget på STX niveau C.

4. Motivation for idrætsundervisning

Da motivation er vigtigt for elevernes engagement og deltagelse i idrætsundervisningen, vil dette kapitel omhandle relevante studier, der kan danne et billede af, hvad der kan motivere eleverne i idrætsundervisningen i gymnasiet (Cox et al. 2008; Ntoumanis 2001). Der er flere forskellige måder at arbejde med motivation på i idrætsundervisningen, hvor en af de mest dominerende teorier inden for feltet er Self-Determination Theory (SDT) (Ntoumanis & Standage 2009; Pérez-González et al. 2019). Derfor har jeg valgt at tage udgangspunkt i studier, der har undersøgt motivation i undervisningen ud fra SDT og dertil udvidet modeller og teorier.

4.1 Hvad ved vi om elevers motivation for idrætsundervisning?

Ifølge motivationsteorien SDT skal et individ have tre basale psykologiske behov opfyldt for at være optimalt motiveret, som er *autonomi, tilhørsforhold og kompetencer* (Deci & Ryan 2008). Et individs motivation kan opdeles i en henholdsvis indefrakommende motivation, ydre motivation og amotivation (Ryan & Deci 2008; Deci et al. 1996). Den indefrakommende motivation bliver yderligere opdelt i et studie af Vallerand et al. (2007) i form af *at opnå, at vide og at opleve*. Den ydre motivation kan ligeledes deles op ud fra motivations grad af internalisering, hvor de fire undergrupper er *integreret regulering, identificeret regulering, introjektion og ekstern regulering* (Deci et al. 1996).

Studier viser, at den ydre motivation kan være væsentlig i forhold til initiationen af en aktivitet, og den indefrakommende motivation kan være betydning for at fortsætte (Deci et al. 1996; Ntoumanis 2001; Koka & Hein 2003). Deci et al. (1996) beskriver, at i en generel undervisningssituation vil skoleelever være mest ydre motiveret. Ligeså beskriver Standage et al. (2007), at elever i idrætsundervisningen kan karakteriseres værende eksternt reguleret, da de vil stræbe efter positiv feedback fra læreren. Desuden beskriver studiet, at det er en udfordring at gøre så ingen elever vil føle sig amotiveret, da det er svært at tilgodese alle elever i undervisningen (Ibid.). Ifølge SDT beskrives eleverne til at være amotiveret, når de ikke udfører en pågældende aktivitet eller udfører aktiviteten uden at involvere sig (Hagger & Chatzisarantis 2007; Deci et al. 1996). Ud fra dette er lærerens praktiske tilgang i idrætsundervisning af vigtig betydning i forhold til elevernes motivation.

Derfor kan det være relevant at differentiere i undervisningen for at tilgodese elevernes forskellige behov, så de vil blive mere motiveret for undervisningen.

Et af de basale psykologiske behov af Deci & Ryan (2008) er, som nævnt, tilhørsforhold. Et studie af Cox et al. (2009) undersøgte elevernes tilhørsforhold i idrætsundervisningen hos amerikanske junior high school studerende. Studiet fandt, at elevernes tilhørsforhold, i form af en støttende lærer, en følelse af at have et venskab samt kvaliteten af venskabet, havde betydning for elevernes motivation og medførte glæde for idrætsundervisningen frem for bekymringer hos eleverne (Cox et al. 2009).

Et andet af de tre basale psykologiske behov er autonomi, som formodes at være et af de mere velundersøgte aspekter af SDT. Et review af Pérez-González et al. (2019) omhandlende autonomi viser, at ved at idrætslæreren giver eleverne autonomi kan det medføre en indefrakommende motivation. Det vil medføre, at eleverne i større grad føler en tilfredsstillelse ved at udføre aktiviteter og får en mere positive attitude omkring idrætsundervisningen (ibid.). Ydermere viser flere studier, at ved at læreren giver eleverne mere autonomi og derved er mindre kontrollerende, vil de generelt klare sig bedre i idrætsundervisningen (Perlman & Webster 2011; Meng & Keng 2016).

I et longitudinelt studie omhandlende high school elevs motivation for idrætsundervisningen, viste det sig ligeså at eleverne var mere motiveret, hvis de havde følelsen af autonomi (Barkoukis et al. 2014). Studiet gjorde brug af spørgeskema, når elevernes motivation blev undersøgt, hvor i alt 354 elever deltog. Interventionen varede tre år og viste desuden, at de elever som var mere motiveret, fik højere karakterer i idrætsundervisningen end de elever som oplevede at idrætsundervisning var mere kontrollerende og derved var mindre motiveret (Barkoukis et al. 2014).

De nævnte studier omhandlende autonomi, viser dermed at eleverne vil blive mere motiveret og klare sig bedre i undervisningen ved at få mere indflydelse og ansvar, hvilket kan være en fordel i forhold til at opnå de faglige mål i undervisningsbeskrivelsen (Undervisningsministeriet 2018). Elevernes autonomi i gymnasiet antydes dog at være begrænset i undervisningen (jf. afsnit 3.2), hvilket lærerne selv mener kan være pga. at de skal sørge for en alsidig undervisning, som indeholder progression (Danmarks Evalueringsinstitut 2004). En af rådene i rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut (2004) er dog at lærerne skal prøve at inddrage eleverne mere i undervisningen, dog uden at give eleverne total valgfrihed.

Hagger & Chatzisarantis (2007) beskriver i et kapitel omhandlende skoleelevers motivation for idrætsundervisningen, at lærerens valg af sprog kan have en virkning i forhold til at fordre elevernes autonomi ved f.eks. at sige "I kan" frem for "I skal". Det vil gøre idrætslæreren mere støttende i at give eleverne autonomi og derved kunne gøre dem mere motiveret i idrætsundervisningen (Ibid.). Desuden fokuseres der på at læreren tydeliggør formålet med undervisningen over for eleven, hvilket kan gøre eleverne bevidste om deres kompetencer og deres forbedringer af disse (Ibid.).

Det sidste af de tre basale, psykologiske behov beskrevet af Deci & Ryan (2008) er kompetencer, der ligeledes kan have en betydning for elevernes motivation i idrætsundervisningen. Et studie af Barić et al. (2014) fandt at eleverne som havde en større følelse af kompetence, var mere opgaveorienteret og tog idrætsundervisningen mere seriøs, samt var i højere grad indefrakommende motiveret i form af at have en større interesse for idrætsundervisningen, end de elever med en mindre følelse af kompetence.

Et studie af Ntoumanis (2001) fandt også at opfattelsen af kompetence og det at være indefrakommende motiveret havde stor betydning for elevernes motivation i idrætsundervisningen. Studiet benyttede *The Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation* (HMIEM) af Vallerand et al. (1997), hvor sekvensen fra modellen blev undersøgt: *Sociale faktorer - psykologiske mediatorer - typer af motivation - konsekvenser* (Ntoumanis 2001). HMIEM har udvidet SDT ved at tilføje tre forskellige niveauer henholdsvis; det globale, det kontekstuelle og det situationelle niveau, som motivationen kan være påvirket af (Vallerand 2007). HMIEM viser dermed, at faktorer på forskellige niveauer, herunder også eksterne faktorer, som ikke er en del af idrætsundervisningen, kan påvirke elevernes motivation (Vallerand 2007).

Et studie af Hassandra et al. (2003) undersøger bl.a. om eksterne faktorer, i form af social-miljø-mæssige faktorer, har en påvirkning på den indefrakommende motivation i idrætsundervisningen hos græske high school elever. Studiet benyttede en kvalitativ metode i form af interviews, hvor de sociale-miljø-mæssige faktorer, der påvirkede den indefrakommende motivation, blev beskrevet at være; idrætsundervisningens indhold, klassekammerater, læreren, idrætsfaciliteterne, forældrenes opmuntring til at være fysisk aktiv, familiens fysiske aktivitetsniveau, deltagelse i sport og motion i fritiden, sociale medier, kulturelle værdier og sociale forudsætninger (Hassandra et al. 2003). Studiet viser dermed, at eksterne faktorer, som ikke er en

del af idrætsundervisningen, kan påvirke elevernes motivation, hvilket derfor kan være relevant for læreren at vide og ligeså have med i overvejelserne ved forberedelsen af idrætsundervisningen.

Opsummerende viser ovennævnte studier at især de tre basale psykologiske behov har betydning for at eleverne kan blive motiveret i idrætsundervisningen. Eftersom SDT er en udbredt teori og relevant i forhold til projektets undersøgelse omhandlende motivation, har jeg benyttet SDT til den videreundersøgelse af specialets problemstilling, hvilket yderligere vil blive beskrevet i metoden. Desuden er teorien netop relevant i idrætsundervisningen, da der forekommer en ydre påvirkning, men en intention om en indefrakommende motivation hos eleverne.

5. Metode

Dette kapitel indeholder en beskrivelse af specialets metode, herunder valg af case, interview og spørgeskema. Desuden vil afsnittet starte med en beskrivelse af kritisk realisme, idet denne videnskab anses at korrelere med specialets metode. Yderligere vil afsnittet indebære analysemetoden af interviews og spørgeskema og ligeså kritiske refleksioner over valgte metode.

5.1 Projektets videnskabsteoretiske position

I nærværende projekt findes det relevant at fremhæve projektets videnskabsteoretiske ståsted, som i denne sammenhæng er den kritiske realisme. Dette afsnit vil dermed omhandle kritisk realisme og hvilken betydning videnskaben har for projektet.

Roy Bhaskar (f. 1944) er en britisk-indisk filosof, som fremhæves som repræsentant for videnskabsteorien; kritisk realisme. Kritisk realisme kom frem i 1970'erne og distancerede sig fra forestillingen om, at der er modsatrettede virkninger i naturen, der gør det umuligt at foretage neutrale empiriske observationer (Sonne-Ragans 2012). På den måde bevægede videnskaben sig væk fra positivismen og anerkendte, at viden er et sociale produkt, som indebærer en beskrivende og fortolkende del i forskningen (Ibid.). Den kritiske realisme beskriver dermed en subjektiv epistemologi og en objektiv ontologi. Det vil sige, at der eksisterer en objektiv virkelighed uafhængigt af subjektets erkendelse af denne (Ibid.). I dette speciale vil den objektive virkelighed være idrætsundervisningen og elevernes kondition, som eksisterer uafhængigt af, hvorvidt vi erkender dem eller ej. Desuden indeholder specialet teori omhandlende, hvad der motiverer eleverne i idrætsundervisningen for at sammenholde det med specialets undersøgelse, herunder interview og spørgeskema (Ibid.).

Videnskaben tager afstand fra den tankegang, at empirismens implicite ontologi udelukkende fokuserer på oplevelser og har sin opmærksomhed på det, som producerer hændelser (Andersen 2007). I den forbindelse skelnes der mellem to typer af objekter, som er *de intransitive* - og *de transitive erkendelsesobjekter* (Sonne-Ragans 2012). De intransitive objekter vil i projektet repræsentere den objektive ontologi, som værende det der søges viden om. Hvilket er de situationer og fænomener, som eksisterer uafhængigt af menneskelig erkendelse. De transitive objekter

repræsenterer i projektet den subjektive epistemologi og dermed den viden, der produceres i undersøgelsen ud fra de intransitive objekter (Sonne-Ragans 2012; Andersen 2007). Det vil altså være de transitive objektiver specialet tager afsæt i ved at undersøge elevernes motivation for idrætsundervisningen, hvor de intransitive objektiver vil være hvad specialet finder frem til på baggrund af fortolkninger ud fra resultaterne.

Kritisk realisme handler om at beskrive de empiriske foreliggende situationer, objekter og hændelser (Sonne-Ragans 2012). Disse fænomener eksisterer uafhængigt af den viden, forskeren har om dem (Andersen 2007). Kritisk realisme hævder, at verden er struktureret og det er muligt at erkende disse strukturers interaktioner (Sonne-Ragans 2012). Ifølge denne videnskab består virkeligheden af tre domæner: Det empiriske, som indebærer oplevelser, Det aktuelle, som indeholder oplevelser og hændelser uafhængig af bevidstheden, og Det reelle domæne, som kort fortalt omhandler mekanismer, erfaringer og processer som umiddelbart ikke er observerbare (Sonne-Ragans 2012). Ud fra disse domæner er det muligt ved at "*observere hændelser i verden, at skærpe opmærksomheden på de mekanismer, der producerer hændelser i verden*" (Sonne-Ragans 2012, s. 199).

Kritisk realisme beskriver, at blikket er opmærksomt på de bagvedliggende mekanismer. Derved handler kritisk realisme om at udforske virkeligheden og finde en dybere forståelse (Andersen 2007). Dette prøver projektet dermed på ud fra udtalelser af eleverne i interviews. Desuden mener den kritiske realisme, at komplekse fænomener skal gribes an fra forskellige vinkler, hvilket projektet søger, ved både at anvende interview og spørgeskema og dermed gøre brug af *mixed methods* (jf. afsnit 5.4).

5.2 Casestudiet

Da specialet undersøger, hvordan STX-elevens konditionstest hænger sammen med deres motivation for idrætsundervisningen, og på hvilken måde deres kondital kan være en forudsætning for lærernes idrætsundervisning, er det relevant at bruge casestudiet som forskningsstrategi. Casestudiet kan give et indblik i individers konkrete oplevelser i sociale kontekster, hvilket er oplagt i denne undersøgelse af eleverne.

Casen vurderes til at være en paradigmatiske case, da specialet forsøger at belyse generelle tendenser (Flyvbjerg 2015). Den paradigmatiske case karakteriseres som værende et mønstereksempel, hvor ønsket er at kunne generalisere på baggrund af specialets fund (Ibid.).

Caseundersøgelsen er foretaget på et gymnasium i Aalborg. Forud for undersøgelsen havde jeg besøgt gymnasiet, hvor eleverne i en 2.g klasse blev bekendt med undersøgelsen. Jeg fulgte dem en enkelt undervisningsgang i idræt, hvor jeg fik hilst på lærer og elever. Læreren havde på forhånd sendt mig en oversigt over elevernes bip-tests resultater, som indebar elever med både høje og lave kondital, hvilket gjorde klassen relevant for undersøgelsen. Desuden meddelte læreren til mig, at de resterende elever i de andre 2.g-klasser enten lige havde været igennem en bip-test, eller skulle udføre testen enten februar eller marts, og derfor var undersøgelsen mulig lige netop på dette gymnasium i Aalborg.

I denne undersøgelse er høje og lave kondital defineret jf. tabel 1, som de kondital der ligger henholdsvis over og under middel. Et middel kondital i aldersgruppen 16-19 år vil for piger være fra 41-48 og for drenge 45-50 (van Ee et al. 2018).

Table 1. Specialet definitioner på høje og lave kondital for piger og drenge i aldersgruppen 16-19 år.

	Kondital, drenge	Kondital, piger
Lave	<45	<41
Høje	>50	>48

5.3 Respondenter

Specialet tog udgangspunkt i 2.g-elever med idræt på niveau C. Da eleverne har gået på gymnasiet i ca. 1,5 år har de dermed gennemgået flere forskellige forløb og har derfor et bredere kendskab til idrætsundervisningen i gymnasiet end eleverne i 1.g. Eleverne i 3.g kunne ligeså have været relevant men bl.a. pga. SRP var dette ikke en mulighed. Desuden var det vigtigt for undersøgelsen, at eleverne havde gennemført en bip-test for nyligt, og derfor var 2.g det oplagte valg.

5.4 Indsamling af data

For at undersøge specialets problemstilling er der i undersøgelsen udført semistruktureret gruppeinterview og benyttet spørgeskema til indsamling af data. Denne metode kaldes mixed method research og er valgt med intentionen om at styrke dataindsamling ved dermed både at anvende en kvalitativ og kvantitativ tilgang (Teddlie & Tashakkori 2009). Kvalitative undersøgelser giver mulighed for at få et dybdegående indblik i et fænomen i en specifik kontekst, hvilket er relevant i dette projekt. Desuden er det i et casestudie oplagt at benytte kvantitative data for at undersøge et fænomen som motivation, idet variationen og udbredelsen netop kan belyses (Flyvbjerg 2015).

5.5 Interview

Nærværende speciale har udført to semistruktureret gruppeinterviews over Facebook Messenger som videosamtale. Idet specialet søger at få et dybere indblik og forståelse for, hvad der motiverer eleverne i idrætsundervisningen er dette en mulighed trods interviewene foregik digitalt (Lo Iacono et al. 2016).

5.5.1 Formål med interviewundersøgelsen

Formålet med anvendelsen af gruppeinterviewet i dette projekt, udspringer af intentionen om at indsamle elevernes oplevelser i idrætsundervisningen. Eleverne kan her uddybe deres holdninger og meninger, hvilket kan være svært at kvantificerer på en objektiv skala. Derfor bliver gruppeinterviewet benyttes i denne sammenhæng til at indsamle kvalitative informationer om respondenterne, for at få en dybere forståelse og derefter at sammenholde dette med de indsamlede data med projektets resterende metode.

5.5.2 Udvælgelsen af respondenter til interviewundersøgelsen

Interview er en kvalitativ forskningsmetode, der forsøger at forstå mennesket som et subjektivt individ gennem en samtale mellem interviewer og respondenter (Kvale & Brinkmann 2015).

Informanterne til interviewet blev udvalgt på baggrund af 2.g-elevernes bip-test resultater og i forhold til reglen om maksimal variation (Maunsbach & Lunde 2003). På baggrund af de tilsendte bip-testresultater fra 2.g-klassen, blev eleverne med de højeste og laveste kondital fra klassen udvalgt, hvor læreren i første omgang stod for kontakten. Der var to drenge med de højeste kondital i klassen, som meldte tilbage at de gerne ville deltage i interviewet. Jeg skrev derefter en fælles besked til de elever med de laveste kondital, hvor tre drenge svarede, at de havde lyst til at være med.

De to grupper bestod dermed af henholdsvis to og tre elever med tilsvarende kondital. De mindre grupper skulle give mere plads til at respondenterne kunne udtrykke deres meninger, hvilket understøttes af Gratton & Jones (2010). Gruppeinterviewet skulle desuden fordre et tryggere miljø end ved et enkeltinterview, da eleverne havde en klassekammerat at støtte sig op af. Gruppeinterviewene med eleverne blev dermed udført med opmærksomhed på magtforholdet mellem interviewer og respondenter, da dette magtforhold i interviews med børn og unge kan have en betydning for den viden der produceres (Brinkmann & Tanggard 2015). Yderligere blev interviewets kollektive samspil brugt til at motivere eleverne til i større grad at deltage i en gruppesamtale, frem for at svare ud fra hvad de tror intervieweren vil høre (Kvale & Brinkmann 2015).

5.5.3 Interviewguiden

Det semistrukturerede interview er ifølge Kvale & Brinkman (2015) velegnet til at få en indsigt i individers oplevelser, hvor det er muligt for samtalen at bestå af en multistreget og enkelstreget dialog. I interviewet er der på den måde stillet åbne spørgsmål, hvor eleverne kunne byde ind og individuelle spørgsmål til hver elev, der omhandlede episoder fra idrætsundervisningen. Gruppeinterviewet skal fordre, at respondenterne udveksler deres meninger og holdninger, hvor der desuden kan komme forskelle og uenigheder til kende, hvilket kan medvirke til mere komplekse og varierede data, idet det kan give mulighed for en større interaktion mellem deltagerne end ved et enkeltinterview. Gruppeinterviewet kan dermed medvirke til, at der kommer flere forskellige synspunkter om emnet, da interviewet åbner op for dialog mellem deltagerne (Halkier 2008; Kvale & Brinkmann 2015). I henhold til at øge validiteten af projektets resultater, er der foretaget en

operationalisering af motivationsbegreberne fra SDT, så disse fremgår tydeligt af de spørgsmål der bliver stillet i gruppeinterviewet (jf. interviewguide bilag 1). Interviewet er således inddelt i kategorier, som svarer til de kategorier, som er i spørgeskemaet ud fra (jf. afsnit 5.5.2). Interviewguiden er dermed delt ind i fire kategorier, herunder de tre basale psykologiske behov; autonomi, kompetencer og tilhørsforhold, og den sidste kategori som er interesse/fornøjelse. Jeg havde som nævnt fulgt undervisningen en enkelt gang, og interviewspørgsmålene ligger derfor op til at spørge ind til episoder i denne undervisning, men også hvor eleverne selv har mulighed for at komme med eksempler fra andre undervisningsmoduler, som vi kunne tale ud fra.

5.5.4 Gennemførelsen af interview

Gruppeinterviewene fandt sted over Facebook Messenger, hvor respondenterne sad derhjemme i trygge og kendte omgivelser, hvor der ikke var nogen forstyrrelser undervejs (Kvale & Brinkmann 2015). Under interviewet var det forsøgt gjort muligt for interviewer og respondenterne at se hinandens kropssprog (jf. figur 1). Kropssprog i interview kan være med til at markere situationen for respondenterne, så de føler sig taget alvorligt. Desuden kan det være af afgørende betydning for at få den fulde forståelse af det der bliver sagt (Kvale & Brinkmann 2015). F.eks. gjorde en af respondenterne brug af tegn til at markere at han var uenig ved at ryste på hovedet, og en anden brugte sin hånd til at markere, at han havde yderlige kommentarer til emnet.

I forhold til at beskrive hvilken interviewposition der blev taget i praksis, kan der refereres til opinionsintervieweren, da undersøgelsen forsøger at få et indblik i respondenternes meninger og holdninger (Kvale & Brinkmann 2015). Desuden er det forsøgt ved at spørge ind til respondenternes oplevelser i idrætsundervisningen, at komme ind under overfladen på respondenterne, for at udforske dybere lag, hvorfor der dermed er sket et skift i interviewpositioner, som der dog forventes i et interview (Kvale & Brinkmann 2015).

Eleverne var ikke bekendt med at de blev valgt på baggrund af deres kondital, men blev spurgt ind til disse efter interviewene. Eleverne med lave kondital havde et kondital på henholdsvis 42,4, 42,6 og 43,1. Eleverne med høje kondital havde et kondital på henholdsvis 60,1 og 57,3. De fik desuden at vide inden interviewets start, at de blev anonymiseret i projektet. Interviewet med eleverne med

lave kondital varede 36 min. 10 sek. og interviewet med eleverne med høje kondital varede 54 min 47 sek.



Figur 1. Billede af eleverne med høje kondital som et eksempel på, hvordan det så ud fra interviewerens under gennemførelsen af interviewet.

5.5.5 Transskribering

Begge interviews blev lydoptaget og hørt flere gange under transskriptionsfasen (Braun & Clark 2006). Transskriptionen af gruppeinterviewene er foregået så ordret som muligt dog uden fyldeord/lyde, medmindre, de var vigtige for forståelsen af udtalelsens betydning. Dog blev der angivet "...", hvis der var en kort pause, f.eks. hvis deltageren tænkte sig om (Kvale & Brinkmann 2015). Eleverne er anonymiseret og er blevet kaldt for henholdsvis: Adam, Balder, Charlie, Dennis og Erik (jf. transskriberingerne bilag 2 og 3).

5.6 Spørgeskema

I dette projekt benyttes spørgeskemaet i samspil med den kvalitative metode for at undersøge problemstillingen i både bredden og dybden. Spørgeskemaet blev udarbejdet og udfyldt ved at benyttet Microsoft Forms, som er et netbaseret program der bl.a. kan bruges til spørgeskemaer og

hente data ned i Microsoft Excel efterfølgende. Desuden er programmet lavet til, at spørgeskemaet let kunne udfyldes både på computer og smartphone.

5.6.1 Formål

Spørgeskemaet blev udarbejdet i dette projekt for at få et bredere indblik i elevernes motivation for idrætsundervisningen sammenholdt med deres kondital. En af fordelene ved spørgeskemaundersøgelser er, at der kan opnås en stor datamængde på kort tid (Gratton & Jones 2010). Idet projektet har valgt at primært arbejde deduktivt ud fra motivationsteorien SDT er den kvantitative metode desuden relevant, da størstedelen af andre studier på området har benyttet spørgeskema til indsamling af data.

5.6.2 Spørgeskemadesign

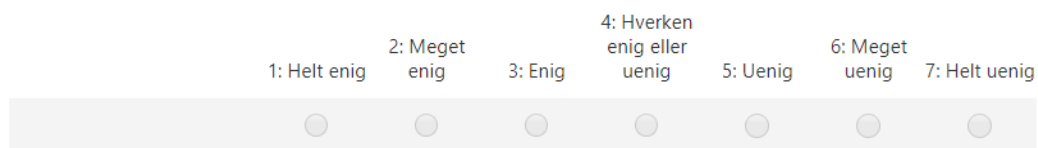
Spørgeskemaet bestod i alt af 2 spørgsmål og 20 udsagn (jf. spørgeskema bilag 4). De 20 udsagn bestod af fem udsagn fra hver kategori: Autonomi, tilhørsforhold, kompetencer og interesse/fornøjelse. Desuden skulle eleverne i spørgeskemaet angive deres køn og hvilket kondital, de fik i den seneste udførte bip-test. Alle spørgsmålene skulle besvares for at indsende spørgeskemaet og var desuden anonymt.

Specialet har benyttet inspiration fra spørgeskemaer på selfdeterminationtheory.org, som er en hjemmeside, der er lavet af forfatterne bag SDT. Udsagnene til spørgeskemaet blev valgt ud fra spørgeskemaerne Intrinsic Motivation Inventory (IMI), Learning Climate Questionnaire og The Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) ("Selfdeterminationtheory.Org" 2020). Disse spørgeskemaer har jeg benyttet inspiration fra, idet de er anvendt til at evaluere individers oplevelser og erfaringer i aktiviteter i undervisningen og testet i forhold til validitet (Thorsen 2005). Det er ikke alle kategorierne i spørgeskemaerne, der er med i specialets undersøgelse, men relevante kategorier er valgt ud. Selve udsagnene i spørgeskemaet er blevet valgt ud fra relevans for idrætsundervisningen, derefter er de blevet oversat og ændret for at stræbe efter, at de blev tilpasset gymnasieelever. Spørgeskemaet er efterfølgende blevet testet af flere personer, herunder en gymnasieelev og en folkeskoleelev i udskolingen (Danmarks Evalueringsinstitut 2017). Udsagnene er ydermere blevet vendt flere gange med min vejleder, som

har forholdt sig kritisk og blindtestet om spørgsmålene passede til de udvalgte kategorier. Spørgeskemaet blev dermed sendt frem og tilbage mellem min vejleder og jeg, hvor jeg hele tiden fik tilpasset og rettet udsagnene, så de blev så optimale som muligt efter formålet.

I forhold til designet af spørgeskemaet er der benyttet en likert skala til de 20 udsagn (jf. figur 2). En likert skala uddyber graden af lukkede spørgsmål, således respondentens holdning kan komme bedre til udtryk. Respondenterne har dermed mulighed for at tilkendegive sin holdning i flere grader (Danmarks Evalueringsinstitut 2017).

Jeg føler, at de andre i klassen har lyst til at være sammen med mig i idræt *



Figur 2: Eksempel på et udsagn med likertskala fra undersøgelsen. Udsagnet er desuden fra kategorien "tilhørsforhold".

5.6.3 Gennemførelsen af spørgeskema

Spørgeskemaer blev besvaret af i alt 53 elever, hvor en besvarelse blev fravalgt grundet ensformige svar og derfor manglende validitet. Besvarelser bestod af svar fra 35 piger og 18 drenge. Spørgeskemabesvarelserne blev indsamlet i perioden fra d. 14.04.20 til d. 28.04.20, hvor den gennemsnitlige svartid pr. elev var 04:28. Spørgeskemaerne blev sendt til alle 2g-klasser på det pågældende gymnasium via Lectio. I første omgang blev spørgeskemaer sendt ud til lærerne, hvor tre lærer meldte tilbage, at de ville prøve at få eleverne til at udfylde spørgeskemaet. Efterfølgende sendte jeg selv spørgeskemaet rundt til hver 2.g klasse over Lectio. Jeg måtte rykke eleverne yderligere én enkelt gang. Pga. Corona-lockdown og derfor ingen fysisk kontakt til eleverne, hverken fra lærernes eller min side, har forventningerne til svarprocent ikke været høje.

5.7 Analyse af interview og spørgeskema

Specialet undersøger hvordan STX-elevens konditionstest hænger sammen med deres motivation for idrætsundervisningen, og på hvilken måde deres kondition kan være en forudsætning for lærernes idrætsundervisning. Specialet har som nævnt, arbejdet ud fra motivationsteorien SDT, som derfor har været fokus i analysen af interview og spørgeskema.

5.7.1 Kodning

Transskriberingerne er kodet ved at benytte en tematisk analyse inspireret af Braun & Clark (2006). Denne metode har primært været deduktiv, da temaerne som udgangspunkt er kodet ud fra kategorierne fra SDT. I forhold til hvad der blev kigget efter i transskriberingerne, når der blev kodet, er nedenstående definitioner ud fra Deci et al. (1996) og Deci & Ryan (2008) blevet brugt:

Autonomi betyder at eleven har en følelse af medbestemmelse, herunder at få tildelt ansvar fra idrætslæreren i at tage beslutninger.

Kompetencer indebærer, at eleven føler sig kompetent i en aktivitet. Desuden refererer kompetencer til at eleven føler han eller hun udvikler sig og tilegner sig nye færdigheder.

Tilhørsforhold vil sige, at eleven har en følelse af at være del af et fællesskab. Ydermere indebærer det at eleven værdsætter disse relationer og føler at andre er afhængig af elevens præstation.

Interesse/fornøjelse består i, at eleven har en følelse af interesse eller fornøjelse for den pågældende aktivitet. Hvilket bygger på, at eleven har en indefrakommende motivation og dermed en indre tilfredsstillelse ved deltagelse i en aktivitet.

5.7.2 De seks faser

Til at kode transskriberinger er der benyttet inspiration fra de seks faser af Braun & Clark (2006). Hver transskribering blev gennemlæst af flere omgange og derefter blev udtalelser, der havde indhold tilfælles sat sammen. Jeg læste skiftevis hver transskribering og så på koderne, så jeg blev bedst muligt bekendt med indholdet og hvilke koder som passede sammen. Herefter blev

kodningerne ud fra hver transskribering farvet efter hvert tema og inddelt i separate Word dokumenter. Flere af udsagnene blev markeret med flere farver, hvis de hørte ind under flere kategorier. Desuden blev der brugt små Post-it noter til at danne overblik over koderne (Braun & Clarke 2006). Ud fra kodningerne blev der i alt identificeret 11 temaer, som er: *"Nogen indflydelse på valg af indhold"*, *"En del af en gruppe"*, *"Ønsker at være sammen med andre med samme seriøsitet og lyst til faget"*, *"Ønske om at komme i gruppe med venner"*, *"Føler sig bedre"*, *"Erfaringer"*, *"Svære udfordringer"*, *"Manglende kondition"*, *"Så fysisk aktive som muligt"*, *"Dans er sjovt"* og *"Boldspil og kamp er sjovt"*.

5.8 Statistisk analyse af spørgeskema

Den primære databehandling til behandling af spørgeskemaet blev udført i Microsoft Excel 365, mens den statistiske analyse blev udført i programmet SPSS (Version 25.0; IBM Corporation, New York, USA).

Forud for den statistiske analyse blev besvarelsen af de negativt rettede spørgsmål omvendt, således alle besvarelser på 1 "Helt Enig" svarede til en positiv tilkendegivelse. For at bedømme validiteten af spørgeskemaet blev Cronbach's Alpha beregnet for spørgsmålene inden for hver kategori. Her antages en værdi på minimum 0,70 at vidne om spørgeskemaets validitet (Nunnally & Bernstein 1994). Derudover blev en Spearman Signed Rank Test udført for to modsatrettede men ellers identiske spørgsmål, som måler hvorvidt de variable giver ens udbytte.

Eleverne blev inddelt efter om de havde et højt eller lavt kondital (jf. tabel 1). Seks af eleverne havde angivet en karakter i stedet for deres kondital i svaret til spørgsmålet om, hvad deres kondital lå på. Gymnasiet har en bestemt oversigt over hvad konditallet svarer til som karakter. Hvis karakteren svarede til et højt eller lavt kondital, jf. lærerens oversigt, kom eleven i pågældende gruppe.

For at sammenligne grupperne med henholdsvis lave og høje kondital, blev deres besvarelse af spørgeskemaet vurderet gennem en uafhængig t-test, hvor alpha-niveauet blev sat til 0,05. Det gennemsnitlige svar for gruppen inden for hver kategori blev sammenholdt med tilsvarende for den anden gruppe. Således blev i alt fire t-tests udført. Sullivan & Artino (2013) har beskrevet hvordan

Likert skalaer, på trods af at de består af ordinale data, kan analyseres gennem parametrisk statistik. Dette er ydermere gældende på trods af manglende normalfordeling (Ibid.), hvorfor denne ikke er vurderet.

5.9 Metodekritik

Nedenstående afsnit vil omfatte, hvordan der igennem projektets metode er forsøgt at skabe pålidelighed og gyldighed. Yderligere vil afsnittet omhandle kritiske refleksioner over den benyttede metode og ligeså et afsnit omhandlende generalisering af projektet.

5.9.1 Pålidelighed og gyldighed i interview

For at opnå gyldighed i projektet blev der benyttet en interviewguide, da formålet var at få indsigt i elevernes oplevelser af et bestemt emne, nemlig motivation for idrætsundervisningen, ud fra SDT. Yderligere er der blevet stillet opfølgende spørgsmål i interviewene, så eleverne kunne uddybe deres svar. Desuden var der fokus på at stille forståelige og enkle spørgsmål for at undgå misforståelser (Kvale & Brinkmann 2015).

Interviewene var semistruktureret, da specialet sørger svar omhandlende et specifikt emne, men er åben over for, hvad samtale kan bringe. Der var dermed fokus på at interviewene skulle foregå som en samtale, så respondenternes egne oplevelser kom til udtryk og ikke hvad de troede interviewererne gerne ville høre (Kvale & Brinkmann 2015).

Interviewet skulle ligeledes fordrer et trygt miljø, så respondenterne f.eks. ikke var nervøse og holdt information tilbage. De to grupper der blev interviewet, bestod af elever, der ifølge idrætslæreren, plejer at gå sammen i idræt. Da to grupper blev sammenlignet, blev begge grupper interviewet samme ugedag og tidspunkt på døgnet.

Halkier (2008) nævner, at det er vigtigt med en god introduktion inden interviewets start. Den skal være med til at skabe et rart og trygt socialt rum og medvirke til, at respondenterne har lyst til at være aktive i interviewet (Halkier 2008). Foruden den skal fortælle respondenterne, hvad undersøgelsen går ud på. Begge interviews startede derved med at smalltalke med respondenterne, samt at interviewereren forklarede, hvad der efterfølgende skulle foregå. Desuden er det ifølge

Halkier (2008) en fordel at respondenterne kender hinanden og har delte erfaringer, da det vil være med til at skabe et trygt miljø, hvor de desuden kan uddybe hinandens perspektiver (Halkier 2008). Der blev desuden stræbet efter at høre alle respondenterne, som alle have lige mulighed for at komme til orde (Halkier 2008).

Interviewguiden og de transskriberet interviews kan findes i bilag for er sikre gennemsigtighed.

5.9.2 Kritik af interview

Selvom det blev forsøgt at skabe et trygt miljø, som var åben for alles holdninger og oplevelser, var det dog mest den gruppe med høje kondital, hvor der opstod dialog mellem respondenterne. Gruppen med lave kondital var desuden den gruppe, som først i anden omgang sagde ja til at deltage. Derudover varede dette interview kortere tid end det andet interview. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan den sociale interaktion blive undertrykt hvis grupperne bliver for homogene. Da respondenterne i denne gruppe virkede enige om mange af svarene, f.eks. ved at nikke ja, kan det godt have været grunden. Desuden kan en mindre interesse for emnet eller yderlige noget andet også ligge til grund, men er dog svært at vide med sikkerhed. Gruppeinterview i forskningsverden har desuden fået kritik, eftersom det menes at den enkelte ikke vil give deres oprigtige mening til kende. Individets meninger og identitet vil altid være påvirket af dets omgivelser, hvilket betyder at de gruppenormer og det sociale pres som opstår i fokusgruppeinterviewet, højst sandsynlig også vil være til stede i naturlige sociale sammenhænge (Kvale & Brinkmann 2015). Interviewernes manglende erfaring både som selve interviewer men også virtuelt kan ligeså påvirke undersøgelsens gyldighed. Desuden kan den manglende erfaring have gjort, at der ikke altid blev spurgt ind til eleverne, hvor eleverne kunne have uddybet deres svar.

For at gøre interviewet mere gyldigt kunne der været foretaget et pilot-interview over Facebook Messenger, dog var dette ikke været muligt i de omstændigheder inden interviewet skulle foregå. Både respondenter og interviewer var dog bekendte med Facebook Messenger, hvilket ydermere var grunden til interviewet foregik der.

Da interviewet blev lydoptaget, var det dermed ikke muligt at gestikulationer og kropssprog blev transskriberet, hvilket gør af information kan gå tabt. F.eks. blev der spurgt specifikt ind til en af respondenterne, da respondenteren markerede, at han ville sige noget. Desuden bestod

respondenterne i interviewet kun af drenge, hvor gyldigheden kunne været øget, hvis der også have været piger med, da der kan være forskel på drenge og pigers motivation (Nielsen et al. 2011).

5.9.3 Validitet og reliabilitet i spørgeskema

For at sikre validitet i spørgeskemaet, er spørgsmålene oversat og tilpasset elever i 2.g (Gratton & Jones 2010). Det vil sige, det er forsøgt at stille relevante spørgsmål, der passede til idrætsundervisningen, hvortil formålet desuden var at udgå at stille komplekse spørgsmål, så det kunne opstå tvivl om betydningen (Thorsen 2005; Danmarks Evalueringsinstitut 2017). Ydermere indeholder spørgeskemaet flere kontrolspørgsmål, herunder ét inden for hver kategori og tre reversible spørgsmål i det samlede spørgeskemaet. I forhold til at tjekke om dataene i spørgeskemaet er valide, blev der som nævnt benyttet Cronbach Alpha og Spearman Signed Rank Test. Desuden er metodetrianguleringen ved at anvende både interviews og spørgeskema med til at øge validiteten (Kvale & Brinkmann 2015).

5.9.4 Kritik af spørgeskema

I spørgeskemaundersøgelser er der den åbenlyse ulempe, at der ikke er mulighed for at stille uddybende spørgsmål (Gratton & Jones 2010). I forhold til udarbejdelsen af spørgeskema, beskriver Flyvbjerg (2015), at valget af kategorier vil være subjektive, og at forskeren er distanceret for respondenterne i svarprocessen, der gør det svært at blive korrigeret, hvilket kan påvirke validiteten i negativ retning. Da hverken jeg eller læreren var til stede da eleverne udfyldte spørgeskemaet, har det dermed ikke været muligt at afklare betydningen spørgsmålene, hvis der opstod tvivl om denne.

I selve spørgeskemaet skulle eleverne angive deres kondital, hvor flere havde svaret, at de ikke kunne huske resultatet af bip-testen. Det var lidt forskelligt hvornår eleverne sidst udførte bip-testen, men fælles var, at det var max to måneder siden eleverne havde gennemført bip-testen. Et forkert svar kan påvirke resultaterne, og da svarene ikke er tjekket efter med læreren, må projektet være kritisk i forhold til at betro sig til resultatet. Yderligere havde seks af eleverne desuden angivet, hvilken karakter konditallet svarede til i stedet for selve konditallet (jf. afsnit 5.7). For at optimere

elevernes svar, hvilket ville højne validiteten i undersøgelsen, kunne jeg have sørget for at læreren havde fortalt eleverne deres kondital kort tid inden de udfyldte spørgeskemaet (Olsen 2006).

En anden kritik der skal nævnes, er, at spørgeskemaet blev sendt ud af to omgange, da det første spørgeskema manglende et spørgsmål. Selvom det blev det gjort kort tid efter, og svarantallet var under halvdelen af det endelige, kan det stadig have påvirket validiteten. Der er dog blevet foretaget de samme validitetstest (jf. afsnit 5.8.3), for at sammenligne validiteten af spørgeskemaerne, hvilket ikke viste en markant forskel. Desuden var gennemsnitssvartiden også stort set den samme.

5.9.5 Generaliserbarhed

Inden for empirisk forskning kan man ud fra et undersøgt fænomen tilskrive en generaliseringsproces, hvorved en almen gyldighed kan konstateres (Roald & Køppe 2008). Der stræbes dermed mod, at en eller flere enkeltstående konstateringer kan almengøres og dermed få betydning i bredere sammenhænge (Ibid.). Idet projektet har valgt en paradigmatisk casestudie, gør det muligt at generalisere (Flyvbjerg 2015). Specialets videnskabsteoretisk grundposition, den kritiske realisme, anskues som en objektiv ontologi, vil yderligere understøtte dette formål.

Ifølge Brinkmann & Tanggard (2015) er casestudier generelt subjektive, hvilket gør specialets fund unikke. I forlængelse af dette hævder Bent Flyvbjerg, at man godt kan generalisere ud fra en case, og casestudier kan dermed bidrage med videnskabelig udvikling (Flyvbjerg 2015). I dette speciale er relevant litteratur sammenholdt med undersøgelsesresultater, hvilket blev inddraget i diskussionen omhandlende specialets problemstilling. Der kan dermed argumenteres for, at der i dette speciale forekommer analytisk generaliserbarhed. Analytisk generaliserbarhed beskrives af Roal & Køppe (2008) til at kunne anvendes på lignende situationer, hvorved der kan udtales noget generelt. Idet casen fandt sted på et gymnasium i et velhavende kvarter, kan det mindske generaliserbarheden, da generalisering kun kan finde sted i lignende kontekster (Roald & Køppe 2008).

For at styrke generalisering af empirien i specialet kunne jeg have foretaget en større dataindsamling på gymnasiet samt interviewet flere elever. Yderligere kunne jeg have indsamlet empiri fra flere gymnasier, hvor samme test gør sig gældende.

6. Resultater

Dette kapitel vil indeholde resultater fra den indsamlede empiri i form af spørgeskema og interviews med de benyttede kategorier; autonomi, tilhørsfold, kompetence og interesse/fornøjelse. Kapitlet er bygget op således, at resultaterne fra spørgeskemaet først bliver beskrevet og derefter sammenholdt med resultaterne fra interviewet, hvor der til sidst vil fremgå en opsamling på kapitlet.

6.1 Spørgeskema

Data fra spørgeskemaerne blev udarbejdet og indekseret ved hjælp af programmerne Microsoft Excel og SPSS (jf. afsnit 5.7). En oversigt over elevernes besvarelser (1-7 fra Helt uenig til Helt enig) er angivet nedenfor.

Tabel 2. Samlet besvarelse af spørgeskema (N=53). Angivet som den procentvis andel af besvarelse inden for hvert spørgsmål på en likertskala gående fra 1 = helt enig til 7 = helt uenig.

	Helt enig 1	Meget enig 2	Enig 3	Hverken enig eller uenig 4	Uenig 5	Meget uenig 6	Helt uenig 7
AUTONOMI							
"Jeg har generelt indflydelse på, hvilke aktiviteter, vi laver i idræt"	6%	17%	33%	35%	6%	4%	0%
"Læreren hører efter hvad jeg siger, hvis jeg har forslag til hvad vi skal lave i idræt"	12%	29%	29%	23%	8%	0%	0%
"I det sidste forløb, vi havde i idræt, havde jeg mulighed for at komme med forslag til, hvad vi skulle lave"	10%	15%	25%	31%	19%	0%	0%
"Jeg synes, at læreren giver mig mulighed for at være med til at vælge, hvad vi skal lave i idrætstimen"	2%	17%	46%	23%	12%	0%	0%
"Jeg har ikke indflydelse på, hvilke aktiviteter, vi laver i idræt"	0%	2%	12%	33%	29%	19%	6%
TILHØRSFORHOLD							
"Læreren hjælper mig med at komme i grupper med andre elever"	12%	19%	46%	19%	2%	0%	2%
"I idræt er der mulighed for, at jeg kan være sammen med dem, jeg helst vil være sammen med"	12%	37%	29%	19%	4%	0%	0%
"Jeg kan godt lide, når vi arbejder i grupper i idræt"	19%	25%	37%	15%	2%	2%	0%
"Jeg føler, at de andre i klassen har lyst til at være sammen med mig i idræt"	10%	33%	37%	13%	6%	2%	0%
"Jeg kan ikke lide, når vi har gruppearbejde i idræt"	2%	0%	8%	19%	35%	12%	25%
KOMPETENCER							
"Jeg kan sagtens udføre de aktiviteter, som vi laver i idræt"	27%	35%	27%	10%	2%	0%	0%
"Jeg føler mig generelt bedre end de andre fra klassen til idræt"	12%	12%	15%	37%	17%	6%	2%
"Jeg kan sagtens forstå de instrukser læreren giver os i idræt"	27%	37%	35%	2%	0%	0%	0%
"Idrætsundervisningen giver mig mulighed for at udvikle min evner"	6%	21%	44%	17%	10%	2%	0%
"Der har været aktiviteter i idrætsundervisningen, som jeg ikke kunne finde ud af at udføre"	4%	10%	27%	21%	19%	10%	10%
INTERESSE/FORNØJELSE							
"Jeg kan ikke lide at have idræt i skolen"	6%	10%	8%	25%	21%	25%	6%
"Jeg synes, at det er fedt at deltage i idræt"	29%	29%	27%	8%	6%	2%	0%
"Jeg synes, at det vi laver i idræt, er sjovt"	15%	27%	27%	25%	4%	2%	0%
"Jeg kan lide at have idræt i skolen"	31%	23%	27%	13%	4%	2%	0%
"Idræt i skolen interesserer mig"	25%	19%	19%	21%	12%	2%	2%

I en samlet oversigt gav besvarelsene følgende resultat:

Tabel 3. Oversigt af besvarelser (N=52) i forhold til gruppen med lave kondital (N=8) og gruppen med høje kondital (N=8). Angivet som gennemsnit af besvarelse inden for hvert tema på en likertskala gående fra 1 = helt enig til 7 = helt uenig. * = lavere end gruppen med lave kondital ($p < 0,05$)

	Respondenter (N=52)		Lave kondital (N=8)		Høje kondital (N=8)	
	Gennemsnit	Standardafvigelse	Gennemsnit	Standardafvigelse	Gennemsnit	Standardafvigelse
Autonomi	3,2	0,9	3,7	0,8	2,7*	0,9
Tilhørsforhold	2,8	0,8	2,7	0,9	2,9	0,6
Kompetencer	3,0	0,9	3,1	0,5	2,0*	0,8
Interesse/ Fornøjelse	2,7	1,3	2,9	1,5	1,8	0,9

Ud fra tabel 3 viser de indsamlede data en relativ lav værdi på likertskalaen inden for de fire kategorier. Desuden viser resultater for eleverne med lave kondital at gennemsnittet ved tilhørsforhold er lavest, hvor eleverne med høje kondital har lavest inden for kategorierne "kompetencer" og "interesse/fornøjelse". Der er en signifikant forskel ($p < 0,05$) mellem eleverne med lave kondital og eleverne med høje kondital i kategorierne autonomi og kompetencer.

Selvom resultaterne fra spørgeskemaet overordnet set viser eleverne har en følelse af autonomi, tilhørsforhold og kompetencer, samt har interesse for idrætsundervisningen, har eleverne med høje kondital en signifikant større følelse af autonomi og kompetencer i idrætsundervisningen end eleverne med lave kondital.

6.1.2 Verifikation

Validiteten af spørgeskemaet er blevet bedømt inden for hver kategori ud fra en beregning af Cronbachs Alpha (jf. tabel 4). Da en værdi på minimum 0,70 vidner om spørgeskemaets validitet, opfyldes dette krav i kategorierne; autonomi, kompetencer og interesse/fornøjelse (Nunnally & Bernstein 1994). Spearman Signed Rank Test blev ligeledes målt for tre reversible udtalelser i spørgeskemaet, som viste en korrelations koefficienter på henholdsvis; 0,40, 0,61 og 0,81. Jo tættere korrelationen er på 1 des større validitet viser målingen (Gratton & Jones 2010).

Tabel 4. Samlede resultater af cronbach's alpha inden for de fire kategorier.

	Cronbach's Alpha
Autonomi	0,82
Tilhørsforhold	0,65
Kompetencer	0,76
Interesse/fornøjelse	0,94

6.2 Interview

I alt blev der identificeret 11 temaer ud fra koderne i interviewene med eleverne med høje og lave kondital. Da resultaterne viste forskel på eleverne med høje og lave kondital, vil dette afsnit blive opdelt efter eleverne med høje og lave konditals forskelle og ligheder ud fra hver kategori.

6.2.1 Autonomi

Inden for autonomi kom det samme tema til syne for eleverne med høje og lave kondital, nemlig *"Nogen indflydelse på valg af indhold"*.

6.2.1.1 Eleverne med høje kondital

"Nogen indflydelse på valg af indhold"

Dette tema blev identificeret, da fælles for eleverne med høje kondital er, at de udtaler at læreren overordnet står for valg af indhold i det meste af undervisningen, men eleverne har dog prøvet at være med til at vælge, hvilken idrætsdisciplin de skulle have.

Erik: *"Det var sådan at vores lærer skrev nogle idrætsgrene op, og vi kunne selv komme med forslag, sådan så vi kunne vælge selv. Så den der var flest som stemte på, det var så den sportsgren som vi så skulle lave og have et forløb om"*. (Bilag 2 – linje 4)

Eleven, uddyber:

Erik: ...*"vi kunne bestemme at det blev softball, men ikke hvad vi skulle lave"*. (Bilag 2 – linje 10)

Erik udtaler desuden: *"Så det var mest vores lærer som valgte, hvilke kast vi skulle lave"*. (Bilag 2 – linje 22)

Ud fra dette fortolker jeg at eleverne oplever en begrænset autonomi i forhold til motivationsteorien SDT (Deci & Ryan 2008). Dog får eleverne i andre sammenhæng mere autonomi:

Dennis: *"Altså det er faktisk de fleste af vores prøver, altså vores emner de slutter af med sådan en lille prøve, hvor vi selv skal sammensætte en træning. Så der kan man sige, der får vi jo selv lov til at bestemme"*. (Bilag 2 – linje 22)

Selvom eleverne forklarer, at læreren ofte bestemmer indholdet i idrætsundervisningen, kommer de med flere eksempler på, hvor de har bestemt forskellige øvelser, som de andre i klassen skulle udføre. I forhold til, når eleverne er i grupper og skal forberede træningsprogrammer udtaler eleverne:

Erik: *"Jeg synes selv jeg kom med en del forslag til gruppen. Jeg kom f.eks. med det forslag, at vi skulle lave tovtrækning. Det så du vi lavede!?"*. (Bilag 2 – linje 69)

Jeg fortolker dermed, at eleverne oplever at have en følelse af autonomi, da de virker positive omkring den indflydelse de har i idrætsundervisningen (Ryan & Deci 2008).

6.2.1.2 Eleverne med lave kondital

"Nogen indflydelse på valg af indhold"

Inden for dette tema nævner eleverne med lave kondital ligesom eleverne med kondital gjorde, at de har været med til, sammen med resten af klassen, at vælge hvilke forløb de skulle have. Når eleverne i interviewet bliver spurgt ind til om de har haft et forløb, hvor de har fået lov til at vælge, hvad de skulle lave, udtaler de:

Adam: ... *"softball det valgte vi selv... (Bilag 3 – linje 4) Vi valgte selv emner, men ikke hvad vi skulle lave. Men... vi har også lige selv skulle vælge det næste emne, vi skal have nu. Så to gange har vi selv skulle vælge emne, men vi har ikke valgt hvad vi laver, udover emnet". (Bilag 3 – linje 8)*

Balder svarer ligeså: ...*"vi fik bare lov til at vælge at vi skulle spille softball, men ikke hvad vi skulle lave". (Bilag 3 – linje 16)*

Eleverne beskriver ligeså, at de skulle være med til at finde øvelser i grundtræningsforløbet i deres grupper, men alligevel udtaler en af eleverne:

Charlie: *"Det var bare hende (læreren) der lavede det, er jeg rimelige sikker på. Jeg tror i hvert fald ikke jeg kom med nogle input til det". (Bilag 3 – linje 37)*

Da eleverne får lov til at vælge emne og noget indhold i undervisningen, fortolker jeg at de oplever nogen grad af autonomi (Ryan & Deci 2008).

Resultaterne i spørgeskemaer viser ligeså at eleverne med lave og høje kondital har en følelse af autonomi, men at eleverne med høje kondital har en signifikant større følelse af autonomi end eleverne med lave kondital.

6.2.2 Tilhørsforhold

Inden for tilhørsforhold blev det samme tema identificeret for eleverne med høje og lave kondital, nemlig *"En del af en gruppe"*. Yderligere blev der identificeret to temaer der adskiller grupperne, som for eleverne med høje kondital er *"Ønske om at være sammen med andre med samme seriøsitet og lyst til faget"* og for eleverne med lave kondital er *"Ønske om at komme i gruppe med venner"*.

6.2.2.1 Eleverne med høje kondital

”En del af en gruppe”

Dette tema blev identificeret, da eleverne med høje kondital beskriver at de oftest er sammen med dem, de plejer at være sammen med i idrætsundervisningen. Til spørgsmål omhandlende hvem eleverne var sammen med i grundtræningen, svarer de:

Dennis: *”Altså jeg gik bare sammen med dem jeg normalt går sammen med. Så det blev dem jeg snakker mest med...”*. (Bilag 2 – linje 169)

Erik svarer ligeså: *”Jeg var også bare sammen med en jeg plejer at være sammen med”*. (Bilag 2 – linje 172)

Ud fra disse udtalelser plejer eleverne at gå sammen med dem de er vant til og snakker mest med. Dog viser eleverne ikke om de værdsætter disse relationer, men eleverne kan dog bedst lide at være i grupper i idrætsundervisningen. En af eleverne udtaler:

Dennis: *”Altså jeg synes, at vi altid skal arbejde i grupper. Jeg synes det ville være mærkeligt at lave det individuelt.”* (Bilag 2 – linje 136)

Da eleverne er en del af en gruppe og helst vil være i grupper, fortolker jeg derfor, at eleverne er en del af et fællesskab og dermed har en følelse af tilhørsforhold (Deci & Ryan 2008). I hvor høj grad de synes om dette fællesskab er dog svært at fortolke ud fra ovenstående.

Ud fra resultaterne i spørgeskemaet er tilhørsforhold den kategori, hvor eleverne med høje kondital har det gennemsnitlig højeste score på likertskaalen, men alligevel kun på 2,9, hvilket indikerer, at eleverne har en følelse af tilhørsforhold, hvilket jeg ligeså fortolker ud fra dette tema.

”Ønsker at være sammen med andre med samme seriøsitet og lyst til faget”

Inden for dette tema, viser eleverne med høje kondital et generelt billede af, at gerne vil tage idrætsundervisningen seriøst, og udtalte, at de ligeså gerne ville være sammen med andre, der havde samme lyst til at være seriøse omkring aktiviteterne. Da der i interviewet bliver spurgt ind til

elevernes gruppearbejde, kom eleverne ind på, hvordan de foretrækker, at klassen blev inddelt i idrætsundervisningen:

Dennis: ...*"Jeg synes grupperne skal deles i forhold til lyst, altså at man har lyst til at lære det og lyst til at blive bedre og sådan noget."* (Bilag 2 – linje 138)

Erik udtaler ydermere: ...*"Jeg kan nemlig godt blive meget irriteret over at være sammen med nogle som ikke lyst og ikke gider. Eller bare hvis de ikke vil gøre deres bedste"*. (Bilag 2 – linje 145)

Erik udtaler også:*"Hvis man nu er sammen med en hvor man kommer med god gejst til hinanden, så synes jeg det er fint nok hvis man selv vælger. Men hvis man nu kommer til at hygge-snakke, så synes jeg det er fint, at læreren laver grupperne"*. (Bilag 2 – linje 104)

Dennis udtaler ligeså: ...*"Jeg tror f.eks. hvis jeg nu havde været sammen med en pige, så havde jeg givet mig selv mere i en øvelse. Hvis jeg nu er sammen med en dreng, så kan man hurtigt komme til at hygge-snakke"*. (Bilag 2 – linje 98)

Eleverne er her enige i, at hvis de ikke er sammen med nogen som er ligeså seriøse som dem selv, kommer de nemt til at "hygge-snakke", hvilket jeg fortolker, at de faktisk ikke ønsker og derfor ser som noget negativt. Jeg fortolker derfor også, at eleverne ikke ønsker at komme i gruppe med deres venner eller dem de normalt snakker mest med. Denne ikke ønskede gruppeinddeling kan dermed mindske deres følelse af tilhørsforhold (Deci & Ryan 2008).

6.2.2.2 Eleverne med lave kondital

"En del af en gruppe"

Dette tema blev også identificeret hos eleverne med lave kondital, da eleverne beskriver at de ofte kan være sammen med den gruppe, de er vant til at være sammen med. Når eleverne fortæller om deres samarbejde med de andre eleverne i klassen, udtaler de:

Charlie: *"Jeg har sådan én gruppe jeg plejer at gå med, så det er fint nok..."* (Bilag 3 – linje 111)

Charlie siger yderligere: *"I grundtræningen var jeg sammen med dem jeg også går sammen med i hverdagen. Jeg ved også de nogenlunde er samme niveau som mig."* (Bilag 3 – linje 124)

Balder udtaler desuden: *"Jeg var sammen med Adam, som jeg er vant til at være sammen med."* (Bilag 3 – linje 107)

Når eleverne bliver spurgt ind til gruppearbejdet i grundtræningen, siger en elev:

Balder: *"Altså man vælger dem man snakker med... Jeg kan godt lide gruppearbejde"*. (Bilag 3 – linje 129)

En anden elev beskriver desuden en situation, hvor han synes gruppearbejdet går godt:

Adam: *"Altså så kender vi hinanden rimelig godt, så det gik godt. Man vælger jo oftest sine venner. Det føltes ikke rigtigt som arbejde... Altså, vi var jo bare sammen og tænkte det gør vi bare lige hurtigt. Det er ikke noget frustrerende eller noget. Det er bare lige at snakke ordentlig sammen om det. Vi var selvfølgelig gode venner, så vi kan være rimelig effektive, hvis vi bare lige, ja, arbejder sammen"*. (Bilag 3 – linje 145)

Ud fra dette fortolker jeg, at eleverne med lave kondital oplever at have en følelse af tilhørsforhold, idet de fortæller at de er sammen med dem, som de også er sammen med uden for idrætsundervisningen og dermed føler sig en del af et fællesskab (Ryan & Deci 2008).

Det samme viser resultaterne fra spørgeskemaet, idet den gennemsnitlige score er på 2,7 på likertskalaen (jf. tabel 2). Resultaterne i spørgeskemaet viser dermed stort set det samme for eleverne med høje og lave kondital.

"Ønske om at komme i gruppe med venner"

Ud fra dette tema kom der et generelt billede til syne i interviewet af eleverne med lave kondital, nemlig, at de foretrækker at komme i grupper med deres venner og desuden selv at vælge, hvem de skal være i gruppe med. Da eleverne bliver spurgt ind til, hvad de tænker om inddelingen af grupper i cirkeltræningen, da jeg var på besøg, svarer de:

Balder: *"Jeg kan faktisk bedst lide, når man selv vælger".* (Bilag 3 – linje 98) *"Altså, hvis man nu er sammen med nogle man ikke snakker så godt med, så er man mere tryk med én man godt kender".*

(Bilag 3 – 102)

Charlie svarer yderligere: *"I starten i idræt der valgte læreren altid selv grupper, og det ikke så godt. Så har man ikke den der kemi, som når man selv vælger".* (Bilag 3 – linje 115)

Da eleverne bliver spurgt ind til gruppearbejdet i grundtræningen, siger dog en af eleverne:

Adam: *... "jeg vil helst vælge min gruppe, men hvis hun (læreren) vælger grupper eller vi selv gør. Altså... Jeg er venner med alle i klassen. Så det betyder ikke det store for mig. Så længe at man er fælles om det, så går det nok".* (Bilag 3 – linje 138)

Ud fra udtalelserne, fortrækker eleverne med lave kondital gruppearbejde i idrætsundervisningen med deres venner og det dermed er en fordel, hvis de selv laver grupperne. Jeg fortolker dermed, at når de er sammen med deres venner i idrætsundervisningen, vil de få behovet for tilhørsforhold opfyldt (Deci & Ryan 2008).

6.2.3 Kompetencer

Inden for kompetencer blev der i alt identificeret fire temaer, som adskiller eleverne med høje og lave kondital. Der blev identificeret to temaer for eleverne med høje kondital, nemlig: *"Føler sig bedre"* og *"Erfaringer"*. Hos eleverne med lave kondital blev to temaer ligeså identificeret, som er: *"Svære udfordringer"* og *"Manglende kondition"*.

6.2.3.1 Eleverne med høje kondital

"Føler sig bedre"

Dette tema blev identificeret, da eleverne med høje kondital beskriver at de har let ved at udføre aktiviteterne i idrætsundervisningen og føler sig som nogen af de bedre elever i klassen. Det viser sig bl.a. ved at den ene af eleverne udtaler:

Dennis: *"Der var sådan en leg-curl øvelse. Der var jeg den eneste i klassen som kunne lave den øvelse"*. (Bilag 2 – linje 231)

Da eleverne bliver spurgt ind til gruppearbejdede i idrætsundervisningen, udtaler han desuden:

Dennis: *Altså jeg synes jeg er god til at hive de andre op, især når jeg kommer som en af de bedre.* (Bilag 2 – linje 143)

Ligeså viser Erik, at han er bevidst om sine kompetencer for idrætsundervisningen:

Erik: *..."vi har haft floorball før vi havde grundtræning. Det synes jeg, at jeg var god til. Jeg har også været kåret som Nordisk Mester, dengang jeg gik på efterskole..."*. (Bilag 2 – linje 185)

Ud fra disse udtalelser, fortolker jeg at eleverne med høje kondital i høj grad føler at de er kompetente i idrætsundervisningen. Resultaterne i spørgeskemaet viser ligeså at eleverne med høje kondital har en følelse af kompetence med et gennemsnit på 2,0 på likertskaalen (jf. tabel 2).

"Erfaringer"

Dette tema kom til syne ved eleverne med høje kondital, som viser et generelt billede af, at de har erfaringer inden for flere idrætsaktiviteter. Når eleverne bliver spurgt om de kan give et eksempel på, hvor de præsterende ekstra godt i idrætsundervisningen, nævner de flere eksempler, hvor eleverne kommer ind på, at de har erfaringer med forskellige idrætsaktiviteter:

Dennis: *"Vi har haft sådan et opvarmningsforløb. Jeg har før stået og undervist foran 500 mennesker, så der havde jeg nok en lille fordel"*. (Bilag 2 – linje 191).

Erik udtaler, at han også har erfaringer med forskellige idrætsforløb:

Erik: ...*"Jeg har gået til fodbold hele mit liv. Men altså jeg kan også godt lide en masse andet sport. Jeg gik også på idrætsefterskole før jeg startede i gymnasiet, så der fik jeg prøvet en masse forskelligt"*. (Bilag 2 – linje 179)

Ud fra dette tema fortolker jeg, at eleverne med høje kondital også her viser, at de i høj grad har en følelse af kompetence i idrætsundervisningen (Deci & Ryan 2008).

6.2.3.2 Eleverne med lave kondital

"Svære udfordringer"

Dette tema blev identificeret, da eleverne med lave kondital beskriver, at de har svært ved at udføre udfordrende øvelser i idrætsundervisningen. Når der bliver spurgt til om de havde nogle komplikationer ved grundtræningen, udtaler de:

Adam: ...*"der var rimelig mange maveøvelser. Altså alle dem var nederen, for dem kunne jeg ikke rigtig finde ud af på nogen måde. Jeg kan ikke huske hvad maveøvelserne hed, men dem synes jeg ikke om"*. (Bilag 3 – linje 294)

De andre elever udtaler sig ligeså om grundtræningen:

Balder: *"Jeg kan huske der var sådan en øvelse, hvor man skulle have fødderne inde i sådan nogle ringe, sådan så man skulle dreje rundt og sådan... Det kunne man bare slet ikke finde ud af, hvis man ikke havde prøvet det før. Og det havde jeg sgu ikke"*. (Bilag 3 – linje 300)

Charlie fortæller han også havde svært ved øvelsen: *"Altså jeg er helt enig med Balder. Der hvor der hang de der snore ned, hvor man skulle have fødderne i. Det virkede ikke særligt godt"*. (Bilag 3 – linje 309)

Jeg fortolker ud fra dette, at eleverne i idrætsundervisningen i nogen sammenhænge oplever en mindre følelse af kompetencer (Deci & Ryan 2008).

Resultaterne for spørgeskemaet viser at eleverne med lave kondital har en følelse af kompetence, da den er forholdsvis positiv med et gennemsnit på 3,1 på likertskaalen (jf. tabel 2). Dog viser resultaterne på spørgeskemaet ud fra kompetence, at der er en signifikant forskel på eleverne med høje og lave kondital, hvilket jeg også fortolker ud fra interviewet at der er, idet eleverne med høje kondital virker til at have en større følelse af kompetencer.

”Manglende kondition”

Dette tema kom ligeså til syne, da eleverne med lave kondital generelt viste et billede af, at de ikke synes de har en god kondition, hvis de skal løbe og udføre bip-tests. Når eleverne taler om, hvordan de ser deres niveau i forhold til de andre elever i klassen, udtaler de:

Balder: *”Jeg ser mit niveau til at være lidt over gennemsnittet i klassen. Ej, okay, jeg er ikke god til at løbe. Jeg har ikke rigtig god kondi”*. (Bilag 3 – linje 239)

Adam uddyber: *”Ja, jeg er meget enig! F.eks. bip-test, det er helt klart det der føles som om det er det der betyder mest i idræt. Og det kan jo vise, hvor god man er. Det jo meget lettere at sammenligne sig selv med andre. Man får jo et tal der siger: Så god er du! Og altså, jeg klarer mig ikke særlig godt i nogle af de bip-tests. Men jeg tænker stadig at i sport og der hvor man ikke bare kan måle med tal, så synes jeg ikke der er så stor forskel på de gode og de dårlige i klassen”*. (Bilag 3 – linje 245)

Charlie udtaler ligeså: *”Jeg har det på samme måde, men jeg synes ved de fleste ting, at der er et fint gennemsnit. Altså jeg synes jeg klarer mig ligesom gennemsnittet. Så måske lige badminton, der synes jeg, at jeg er lidt over middel”*. (Bilag 3 – linje 255)

Ud fra disse udtalelser fortolker jeg, at eleverne har en delvis følelse af kompetence, men ikke synes de er kompetente i bip-testen, hvilket mindsker deres følelse af kompetence (Deci & Ryan 2008).

6.2.4 Interesse/fornøjelse

Inden for interesse/fornøjelse blev der i alt dannet tre temaer, som adskiller eleverne med høje og lave kondital. For eleverne med høje kondital blev der identificeret to temaer som er: *"Så fysisk aktive som muligt"* og *"Dans er sjovt"*. For eleverne med lave kondital blev ét tema identificeret: *"Boldspil og kamp er sjovt"*.

6.2.4.1 Eleverne med høje kondital

"Så fysisk aktive som muligt"

Dette tema blev identificeret, idet eleverne med høje kondital især havde fokus på, at de foretrækker at være så fysisk aktive som muligt, samt at de ser *hårde* øvelser som positive i idrætsundervisningen. Desuden nævner de, at de *gør* deres bedste og vil gerne have *noget* ud af idrætsundervisningen. Når der i interviewet bliver spurgt ind til, om de har et eksempel på et forløb, som de er mindre gode til, kommer eleverne ikke med nogle bud på dette, men i stedet kommer en elev med et eksempel på et forløb, som han synes var kedeligt. Han udtaler, at han ikke ønsker at stå stille, men hellere vil være aktiv:

Dennis: *"Jeg vil bare gerne ud at røre mig. Så jeg synes, at vi skal lave noget hvor vi skal bevæge os"*.
(Bilag 2 – linje 207)

Dennis svarer desuden: *"For mig så er idræt bare sådan noget, hvor man kan koble lidt fra for lektier og sådan noget. Så synes jeg det kan være lidt kedeligt at stå stille på en græsplæne"*. (Bilag 2 – linje 201).

Da de bliver spurgt ind til cirkeltræningen, som de havde, da jeg var på besøg på gymnasiet, svarer de:

Erik: *"Altså jeg havde trænet dagen før, så jeg synes det godt kunne være lidt hårdt i nogle øvelser. Men... man kunne selv vælge hvor meget vægt man løftede. Ja, man kunne bare tage det der*

passed. Det var smart. Der var ikke nogen øvelser der som sådan var dårlige. Der var nogle som var hårdere end andre – de var bare bedre end andre". (Bilag 2 – linje 253)

Ligeså udtaler Dennis: *..."hårdt det er jo kun en god ting"*. (Bilag 2 – linje 249)

Jeg fortolker dermed, at eleverne er indefrakommende motiveret i forhold til "at opnå", når aktiviteterne i idræt har fokus på at bevæge sig, gerne så øvelser er fysisk hårde at udføre, så de får *noget* ud af undervisningen og på den måde kan opnå bedre fysiske præstationer (Carbonneau et al. 2012).

Resultaterne fra spørgeskemaet indikerer ligeså at eleverne med høje kondital har en indefrakommende motivation idet de i gennemsnit har en score på 1,8 på likertskaalen (jf. tabel 2). Dermed indikerer resultaterne fra interviewet og spørgeskemaet, at eleverne med høje kondital oplever at være indefrakommende motiveret.

"Dans er sjovt"

Yderligere blev dette tema identificeret, da især en idrætsdisciplin kom til udtryk, som eleverne med høje kondital virkede overraskede over, at de syntes, var ekstra sjovt. Eleverne med høje kondital er generelt positive for de forskellige idrætsdiscipliner, de har været i gennem i idrætsundervisningen, men da de bliver spurgt til at give et eksempel på en god oplevelse i idræt, svarer de:

Dennis: *"Jeg synes det har været rigtig sjovt, da vi havde "dans og udtryk". Vi skulle danse med den anden klasse og sådan noget. Der kom der virkelig mange grin. Jeg er ikke så god til at danse. Men jeg synes bare det var en god oplevelse. Det var bare sjovt for der forenes vi med en anden klasse. Det gav en god effekt"*. (Bilag 2 – linje 266)

Dennis udtaler yderligere: *"Det er jo pinligt, hvis man ikke kan præstere. Jeg synes det er lidt fedt, når der går konkurrence i det. Så skal man øve sig med sin egen klasse og så mødes med en af de andre klasser. Det er ligesom at komme til at spille kamp i fodbold"*. (Bilag 2 – linje 272)

Erik uddyber: *"Ja, jeg synes også det var sjovt. Det var virkelig fedt at have danseforløb. Det var ret fedt. Især det der med at man skulle øve sig og til sidst være med i det der "Vild med dans", som det*

hed. Så kan man bare se, hvem der har øvet sig på det, hvem der er gode til det og hvem der er mindre god til det. Det er sjovt". (Bilag 2 – 285)

Ud fra ovenstående, fortolker jeg, at eleverne med høje kondital blev indefrakommende motiveret i forhold til "at opleve" i danseforløbet (Carbonneau et al. 2012). Yderligere var det positivt for eleverne at lære noget nyt og skulle øve sig for at blive bedre til at danse, hvilket også kan påvirke deres motivation til at være indefrakommende i forhold til "at opnå" og "at vide" (Carbonneau et al. 2012).

6.2.4.2 Eleverne med lave kondital

"Boldspil og kamp er sjovt"

Dette tema blev identificeret, da eleverne med lave kondital især ligger vægt på, at idrætsundervisningen er sjov, hvis de har boldspil og eleverne kan spille kamp. Desuden synes de ikke om, hvis de har dans og fitness-træning. Da eleverne i interviewet bliver spurgt ind til om de kan give et eksempel på en god oplevelse i idræt, udtaler en elev:

Adam: "Jeg synes, der var en dag i softball. Den var nok den sidste gang. Der havde vi været igennem alt forberedelse til selve softball og der fik vi bare lov til at spille kamp. Det var bare ekstra sjovt. Fordi altså, så fik vi bare lov at prøve alt det vi havde lært. Og så fik vi bare lov til at have det sjovt sammen om sporten". (Bilag 3 - linje 323)

Den samme elev, nævner desuden:

Adam: "...dans det gider jeg bare ikke. Det er sjovere i andre forløb, hvor man kan spille kamp". (Bilag 3 – linje 233)

En elev udtaler desuden, når samtalen omhandler grundtræning:

Balder: "Altså jeg kan generelt bedre lide, når vi laver noget med en bold. Altså dyrke en sport i stedet for bare at træne. Altså jeg kan bedre lide en sjov aktivitet". (Bilag 3 – linje 261)

Charlie uddyber: *"Ja, altså for sådan noget bare med at træne, det er jo sådan noget man kan gøre derhjemme"*. (Bilag 3 – linje 264)

Desuden svarer en elev, når der bliver spurgt ind til grundtræningsforløbet:

Adam: *"Jeg synes faktisk ikke grundtræning var sjovt. Det var bedre at spille softball. Der var vi nemlig sammen i klassen og vi spiller mod hinanden og med hinanden. Det kan man ikke rigtig i styrketræning eller i grundtræning. Det er ikke ligeså sjovt. Det sjoveste er jo, når man gør det med sine klassekammerater"*. (Bilag 3 – linje 268)

Ud fra ovenstående udtalelser, fortolker jeg derfor, at idrætsdisciplinen har betydning for, om eleverne med lave kondital kan lide at have idræt og om de synes aktiviteterne er sjove, hvilket mindsker deres motivation og gør dem mindre internaliseret, hvis dette ikke bliver opfyldt (Hagger & Chatzisarantis 2007). Modsat kan de opleve at være indefrakommende motiveret ved boldspilsaktivitet og kamp.

Resultaterne fra spørgeskemaet indikerer dog at eleverne med lave kondital har en interesse for idrætsundervisningen med et gennemsnit på 2,9 på likertskaalen (jf. tabel 2) og derfor kan opleve at være indefrakommende motiveret.

6.3 Opsamling på resultater

Resultater indikerer dermed at eleverne med høje og lave kondital i nogen grad har en følelse af autonomi og tilhørsforhold. Hvor eleverne med høje kondital samlet set virker til at have større følelse af autonomi, hvilket spørgeskemaet viser med en signifikant forskel. Endvidere er der forskel på eleverne med høje og lave kondital ud fra hvem de ønsker at være i gruppe med.

Yderligere indikerer resultaterne, at der er en forskel på eleverne med høje og lave kondital inden for kategorien kompetencer. Hvor eleverne med høje kondital har en større følelse af kompetence, hvilket var signifikant i spørgeskemaet.

Resultaterne fra interviewet viser desuden at eleverne med høje og lave kondital har forskellige interesser i idrætsundervisningen. Her indikerer resultaterne i interviewet, at eleverne med høje kondital synes om de forskellige forløb og nyder at være fysisk aktive, hvilket jeg fortolker, at

eleverne for det meste har mulighed for i idrætsundervisningen. Resultaterne i interviewet indikerer at eleverne med lave kondital ændrer interesse for idrætsundervisningen, alt efter hvilket forløb, og dermed disciplin. Resultater i interviewet indikerer dermed at eleverne med høje kondital er mere indefrakommende motiveret end eleverne med lave kondital. Dette peger spørgeskemaet også i retning af, idet elever med høje kondital får en gennemsnitlig lavere værdi på likertskaalen i kategorien "interesse/fornøjelse" end elever med lave kondital, selvom der ikke er signifikant forskel. En post-hoc analyse viste dog, at med samme gennemsnit og varians, men med 10 elever i hver gruppe fremfor 8, ville forskellen mellem have været statistisk signifikant ($<0,05$).

7. Diskussion

I dette kapitel vil resultaterne fra interviewet og spørgeskemaet diskuteres. Der vil diskuteres ud fra SDT og ligeså anvendes andre relevante modeller og teorier, idet elevernes motivation kan forklares mere dybdegående end ved en udelukkende beskrivelse ud fra SDT. Der vil yderligere diskuteres, hvilken måde elevernes kondital kan være en forudsætning for lærernes idrætsundervisning i henhold til at kunne besvare problemformuleringen.

7.1 Eleverne med høje kondital føler de har mere indflydelse på idrætsundervisningen

Inden for kategorien autonomi viste resultaterne fra interviewene, at eleverne i begge grupper havde nogen indflydelse i undervisningen i bestemte forløb, men at der også var forløb, hvor det var læreren der bestemte, hvad eleverne skulle lave. Selvom eleverne, der blev interviewet, går i samme klasse, virker det dog til, at eleverne med høje kondital føler de har lidt mere autonomi end hvad eleverne med lave kondital har. Det samme gør sig gældende i resultaterne fra spørgeskemaet, da der var en signifikant forskel på elevernes følelse af autonomi i idrætsundervisningen. En grund til dette kan være, at eleverne typisk får mere autonomi i de discipliner, eleverne med lave kondital ikke synes om, idet følelsen af autonomi kan afhænge af ens interesser (Katz & Assor 2007).

Resultaterne fra interviewet viste, at drengene med lave kondital synes negativt om fitnessrelaterede discipliner i idrætsundervisningen. Eleverne beskrev bl.a. grundtræning, som et af de forløb, hvor de blev inddraget i undervisningen. I dette forløb skulle eleverne i fællesskab med deres gruppe lave et program og undervise de andre elever. Ligeså stod de også selv for planlægning af opvarmningsprogrammer, som er et forløb de havde i 1.g. Idet eleverne med høje kondital synes om disse forløb, kan det være grunden til, at de føler en større følelse af autonomi (Katz & Assor 2007).

Yderligere nævner eleverne med høje kondital i interviewet flere eksempler på, hvor de er blevet inddraget i undervisningen end eleverne med lave kondital, hvilket også kan indikere, at de har en større følelse af autonomi. Desuden viser resultaterne i interviewet også, at eleverne med høje kondital i højere grad er positive omkring lærerens rolle, når hun f.eks. vælger forløb og deler eleverne i grupper. I interviewet udtaler de bl.a. at de godt kan lide når læreren vælger aktiviteter, da der så er mere variation i undervisningen. Dette kan ligeså indikere at eleverne med høje kondital

i højere grad er tilfredse med den indflydelse læreren giver dem i idrætsundervisningen, og ikke synes de har en kontrollerende lærer, hvilket kan medføre at eleverne har en større følelse af autonomi og er mere indefrakommende motiveret (Pérez-González et al. 2019). Derudover viser studiet af Katz & Assor (2007), at ved at læreren giver eleverne mulighed for at træffe valg, kan det stille krav til deres kompetencer, hvilket resultater fra både interviewet og spørgeskemaet indikerer, at eleverne med høje kondital i højere grad, føler de har. Det kan derfor ligeledes medføre, at eleverne med høje kondital har en større følelse af autonomi end eleverne med lave kondital (Katz & Assor 2007).

7.2 Elever med høje kondital har mere "bevægelsesglæde"

Resultaterne fra interviewet viser, at eleverne med høje kondital har flere erfaringer med forskellige sportsgrene end eleverne med lave kondital har. Dette beskriver eleverne med høje kondital i interviewet som en fordel, hvilket øger deres følelse af kompetencer, som skrevet i resultatafsnittet. Yderligere kan eleverne med høje kondital lide at være fysisk aktiv i fritiden, hvilket indikerer, at de i højere grad har "bevægelsesglæde" end eleverne med lave kondital, som der står i undervisningsbeskrivelsen, at de i undervisningen skal opnå (Undervisningsministeriet 2018). Idet lærerne skal stræbe efter at alle eleverne opnår bevægelsesglæde, burde de dermed have mere fokus på eleverne med lave kondital, så de også opnår dette.

Resultaterne i interviewet viste at eleverne med lave kondital ikke selv følte de var i god kondition og ikke var så begejstret for aktiviteter i idrætsundervisningen, hvor de skulle løbe. Drengene med lave kondital synes desuden ikke særlig godt om fitness-relaterede øvelser og havde nogle udfordringer i grundtræningsforløbet. At eleverne med høje kondital er mere motiveret end eleverne med lave kondital, kan være pga. at idrætsundervisningen i højere grad tilgodeser eleverne med høje kondital, idet begge grupper beskrev, at de f.eks. skulle udføre øvelser i grundtræningen, som var fysisk hårde. Et studie af Farias-Junior (2019) viser, at inaktive i højere grad synes om øvelser, der ikke er hårde og føles rarere at udføre, hvor personer der i forvejen er aktive i større grad vil synes om øvelser, som er hårde at udføre. Det vil i højere grad bevare lysten til at fortsætte med at være aktiv, hvis dette kan efterstræbes (Farias-Junior et al. 2019). Ud fra denne viden, kan

læreren dermed fokusere på at udfordre eleverne med øvelser med forskellige intensiteter alt efter om de har høje eller lave kondital, så især eleverne med lave kondital vil opnå en større bevægelsesglæde.

Resultaterne viste ligeså, at eleverne med lave kondital foretrak boldspil, hvor de, som nævnt, fortæller, at de ikke synes om danseforløbet, da de bl.a. ikke synes de er gode til det. Idet eleverne med lave kondital helst vil udføre aktiviteter, som de er gode til, kan læreren tilbyde forskellige måder at udføre øvelserne i idrætsundervisningen på, så eleverne selv kan bestemme sværhedsgraden (Shen 2014). Ved at ændre på niveauet af øvelserne, så eleverne med lave kondital i højere grad føler sig kompetente i idrætsundervisningen, vil som nævnt kunne gøre dem mere motiveret for undervisningen og derved øge deres bevægelsesglæde (Deci & Ryan 2008).

7.3 Eleverne med høje kondital er mere opgaveorienteret

Resultater fra interviewet viser, at eleverne med høje kondital ønsker at være så fysisk aktive som muligt, idet de stræber efter at opnå større færdigheder og forbedre deres kondition. Ifølge Achievement Goal Theory (AGT) indikerer resultaterne i interviewet, at eleverne med høje kondital kan beskrives som opgaveorienteret, idet eleverne har fokus på selve udførelsen af øvelserne og processen i at udvikle sig (Harwood & Biddle 2002).

Achievement Goal Theory omhandler hvordan eleverne forholder sig til de mål der bliver opstillet, hvilket kan påvirke deres motivation på forskellig vis (Harwood & Biddle 2002). Da resultaterne fra interviewet viste, at eleverne med høje kondital ofte havde en opgaveorienteret tilgang i idrætsundervisningen, vil det ifølge denne teori påvirke deres motivation positivt, hvor en opgaveorienteret tilgang yderligere kan medvirke til at bevare en større lyst til at fortsætte med at være aktiv (Treasure & Roberts 1995; Standage & Treasure 2002).

Modsat kan eleverne med lave kondital, ud fra resultaterne fra interviewet, på nogle punkter karakteriseres at være egoorienteret, da de er mere tilbøjelig til at synes om de aktiviteter, hvor de i højere grad føler de kan præstere godt (Treasure & Roberts 1995). Det vil være en udfordring i forhold til at opretholde en følelse af kompetence, da idrætsundervisningen skal gøre eleverne bekendt med alsidige idrætsaktiviteter og derfor kan der være nogle idrætsdiscipliner, som de ikke har stiftet bekendtskab med før og derfor ikke mestre på forhånd (Undervisningsministeriet 2018;

Weinberg & Gould 2014). Da eleverne med lave kondital kan beskrives som opgaveorienteret i mindre grad end eleverne med høje kondital, vil de derfor være mindre motiveret i idrætsundervisningen, hvilket de samlede resultater i interviewet indikerer (Harwood & Biddle 2002; Treasure & Roberts 1995).

Kravene til idrætsundervisningen sætter fokus på elevernes individuelle præstationer, hvor evalueringen ses gennem en karakter. Dette kan dermed skabe egoorienteret elever, hvilket kan have konsekvenser i form af negativitet og en følelse af utryghed i idrætsundervisningen, hvilket kan mindske deres motivation (Hall & Kerr 1997; Standage & Treasure 2002). Selvom eleverne med høje kondital ud fra resultaterne i interviewet virkede til at være mere opgaveorienteret, kan de dog stadig også være egoorienteret, idet miljøet i idrætsundervisningen kan frembringe denne tilgang hos eleverne (Alderman et al. 2006). Yderligere viser studiet af Chen & Shen (2004), at elever som dyrker idrætsaktiviteter i fritiden er mere egoorienteret og fysisk aktive i idrætsundervisningen. Selvom en egoorienteret tilgang i undervisningen kan påvirke motivationen negativt hos eleverne, viser studier, at en høj opgaveorientering sammen med en høj egoorientering stadig kan virke motiverende (Standage & Treasure 2002; Fox et al. 1994). I undervisningsbeskrivelsen sættes dog krav til læreren om at give eleverne feedback, så de ved, hvordan de skal forbedre sig, hvilket især kan være med til at øge motivationen hos eleverne med lave kondital, da det kan medføre en mere opgaveorienteret tilgang (Undervisningsministeriet 2018; Harwood & Biddle 2002). Her kan læreren fokusere på at involvere hver enkel elev i evalueringsprocessen, så eleverne har fokus på, hvordan de kan udvikle sig (Alderman et al. 2006).

7.4 Elever med lave kondital har en mindre self-efficacy

Resultaterne fra interviewet indikerer, at der er nogle aktiviteter og øvelser, som eleverne med lave kondital ikke har lyst til at udføre, da de ikke har kompetencerne til det. Modsat viser resultaterne fra interviewet, at eleverne med høje kondital føler sig bedre end de andre elever i klassen, hvilket kan indikere at de har en højere *self-efficacy* end eleverne med lave kondital (Bandura 1982). *Self-efficacy* er et begreb, som beskriver en persons opfattelse af egne evner i forhold til at udføre en opgave (Bandura 1982). Ifølge *Social Cognitive Theory* kan ens motivation ændres, hvis ens self-

efficacy ændres, hvilket kan ske på baggrund af, hvad eleverne tidligere har præsteret (Bandura 1982; Parschau et al. 2014; Ashford et al. 2010).

Resultaterne i interviewet viste, at eleverne med høje kondital synes, at de har en fordel i idrætsundervisningen i forhold til de andre elever i klassen. De beskrev bl.a. at de har flere erfaringer med idrætsaktiviteter, hvor de kom med eksempler med forskellige oplevelser, hvor de havde succes. Ud fra dette kan eleverne med høje kondital have en høj self-efficacy, hvilket kan være en årsag til, at de er mere motiveret end eleverne med lave kondital (Parschau et al. 2014).

Resultater i interviewet viser desuden, at eleverne med lave kondital ikke synes, at de er gode til at løbe og har derfor dårlige erfaringer med bip-testen i idrætsundervisningen. Elevernes self-efficacy kan blive påvirket negativt, hvis de bliver overtalt eller presset til en øvelse, som de ikke har lyst til (Ashford et al. 2010). Resultater i interviewet indikerer, at eleverne med lave kondital oplever dette, når de udføre en bip-test eller øvelser i grundtræningsforløbet, som de synes er hårde eller svære at udføre. Dette kan dermed være en forklaring på, at eleverne med lave kondital virker mindre motiveret end eleverne med høje kondital.

I forhold til at gøre eleverne mere motiveret i idrætsundervisningen, skal læreren skal få elever til at tro på egne kompetencer og prøve at sørge for at eleverne har succes, så de fremadrettet vil have en højere self-efficacy (Bandura 1982). Det vil dermed hjælpe især eleverne med lave kondital til ikke at give op og i højere grad have lyst til at tage udfordringer op i andre situationer i idrætsundervisningen (Bandura 1982).

7.5 Discipliner i idrætsundervisningen

Ifølge Vallerands (2007) beskrivelse af indefrakommende motivation i forhold til at opnå, at opleve og at vide, indikerer resultaterne fra interviewet at eleverne med høje kondital er mere indefrakommende motiveret end eleverne med lave kondital. Her viste resultaterne i interviewet, at eleverne med høje kondital især var indefrakommende motiveret i forhold til "at opleve" i danseforløbet (Carbonneau et al. 2012). Modsat var eleverne med lave kondital mere eksternt reguleret i danseforløbet, idet de udtalte, at de slet ikke synes om at danse og bedre kunne lide boldspil og idrætsdiscipliner, hvor de kan spille kamp (Deci et al. 1996). Ifølge HMIEM af Vallerand (2000), kan oplevelser på det situationelle niveau påvirke det kontekstuelle niveau i en *bottom-up*

effekt. Ud fra denne model vil oplevelser i danseforløbet på det situationelle niveau påvirke motivationen negativt hos eleverne med lave kondital i idrætsundervisningen på det kontekstuelle niveau (Vallerand 2000). Dermed har de forskellige situationer i idrætsundervisningen betydning for elevernes generelle motivation for idrætsundervisningen. Omvendt vil eleverne med lave kondital blive mere motiveret for idrætsundervisningen, hvis de f.eks. har gode oplevelser i fodbold. I undervisningsvejledningen står der bl.a. at undervisningen skal fremstå som en motiverende helhed, så eleverne får lyst til at være fysisk aktiv efter endt ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet 2018). Dette kan dog være en udfordring for læreren at opnå, hvis eleverne ikke har interesse for selve aktiviteten (Deci & Ryan 2008). Derfor kan læreren ved at tilpasse aktiviteterne i idrætsundervisningen til eleverne med høje og lave kondital prøve at skabe positive oplevelser for eleverne, hvilket vil uddybes i afsnit 7.6.1.

Resultater fra interviewet viser, som nævnt, at eleverne med lave kondital godt kan lide at spille boldspil og kamp. Dette vises også i resultaterne fra interviewet med eleverne med høje kondital, da de synes om konkurrence og sammenlignede danseforløbet med at spille kamp i fodbold. Studie af Hassandra et al. (2003) viser, at eleverne kan være motiveret af eksterne faktorer, såsom kulturelle værdier og sociale medier. Da eleverne førhen har spillet boldspil i deres fritid har de muligvis kompetencer, samt en større viden og interesse inde for dette område (Hassandra et al. 2003). Ud fra resultaterne i interviewet kan elever med både høje og kondital dermed lettere blive indefrakommende motiveret i denne disciplin.

Da eleverne med lave kondital er mere motiveret for boldspil og kamp i idrætsundervisningen kan lærerne notere dette, så de i andre aktiviteter har mere fokus på at ændre måden, der undervises på. Det vil især være i de forløb, som eleverne med lave kondital finder svære at udføre, og derfor ikke har ligeså stor følelse af kompetence. I et studie af Standage & Treasure (2002) finder de en positiv sammenhæng mellem opgaveorienteret aktiviteter og elevernes situationelle motivation i idrætsundervisningen (Standage & Treasure 2002). Yderligere finder et studie af Ntoumanis & Biddle (1999) en høj korrelation ($r=0,55$) mellem opgaveorientering og en positive påvirkning, som f.eks. en følelse af fornøjelse i idrætsundervisningen. Ud fra dette kan læreren dermed have fokus på at skabe et mere opgaveorienteret miljø, som nævnt i forrige afsnit, så eleverne med lave kondital især bliver mere motiveret for idrætsundervisningen.

7.6 Hvordan kan elevernes kondital være en forudsætning for lærernes idrætsundervisningen?

Resultaterne indikerer, at der er en forskel på elevernes motivation alt efter om de har høje eller lave kondital. I forhold til at gøre eleverne mere internaliseret og indefrakommende motiveret i idrætsundervisningen, vil dette afsnit prøve at komme frem til, hvordan læreren kan undervise i forhold til at motivere elever med høje og lave kondital.

7.6.1 Opgaveorienteret miljø

Ifølge AGT vil eleverne blive mere motiveret, hvis de er opgaveorienteret frem for egoorienteret (Harwood & Biddle 2002; Alderman et al. 2006). Da resultaterne viste, at eleverne med høje kondital er mere opgaveorienteret end eleverne med lave kondital, skal læreren fokusere på at skabe et mere opgaveorienteret miljø for at gøre eleverne med lave kondital mere motiveret for idrætsundervisningen.

Et studie af Shen (2014) kommer med forslag til, hvad læreren kan have fokus på ved elever i idrætsundervisningen, som er mindre aktive i deres fritid. Her nævnes, at læreren skal have mere fokus på hver enkel elevs forskelligheder, herunder forskellige præferencer (Shen 2014). Ved at gøre dette, kan eleverne dermed også i højere grad opnå en større følelse af autonomi, da læreren vil respektere elevernes forskelligheder og give dem lov til at vælge (Shen 2014). Yderligere kommer Alderman (2006) med nogle forslag til, i form af TARGET-faktorer, hvordan læreren kan skabe et mere opgaveorienteret miljø i idrætsundervisningen.

Da eleverne med lave kondital ikke synes om fitness-relateret aktiviteter, som muligvis var pga. deres manglende kompetence i nogle øvelser, kan læreren foreslå alternative øvelser, som kan udføres på forskellige niveauer, som dermed er lettere at udføre (Alderman et al. 2006). Ved at læreren foreslår forskellige øvelser, medvirker yderligere til, at eleverne selv kan vælge, hvilket niveau de føler de er klar til og på den måde også skal træffe flere valg, hvilket kan påvirke deres autonomi (Alderman et al. 2006). At læreren påvirker idrætsundervisningen, så eleverne får mere autonomi, vil ligeså kunne gøre eleverne mere indefrakommende motiveret (Deci & Ryan 2008). Eleverne med lave kondital skal dermed have lov til at træffe valg f.eks. ved at eleverne kan vælge

mellem forskellige aktiviteter, da de i højere grad vil være motiveret til udføre den valgte aktivitet (Alderman et al. 2006). Det er dog ikke altid en mulighed i idrætsundervisningen, da der er krav til hvilke forløb eleverne skal igennem ud fra de tre færdighedsområder (Undervisningsministeriet 2018). En anden måde læreren kan give eleverne med lave kondital flere valg i idrætsundervisningen, og dermed mere autonomi, er at få eleverne til at vælge indenfor idrætsdisciplinen, f.eks. hvilke slag de vil bruge, øvelser de vil lave osv. (Alderman et al. 2006).

En yderligere måde hvor læreren i højere grad kan motivere eleverne med lave kondital er i forbindelse med udførelsen af aktiviteter. I den forbindelse vil det være vigtigt at læreren beskriver, hvorfor eleverne skal udføre dem (Alderman et al. 2006; Barić et al. 2014). Det skal få eleverne til at fokusere på deres egen udvikling, så de i mindre grad fokusere på andres præstationer (Hagger & Chatzisarantis 2007). Eleverne kan dermed blive bevidste om, hvordan de skal forbedre deres kompetencer og vil lettere kunne registrere en udvikling, og dermed opnå en større følelse af kompetence (Barić et al. 2014).

Et studie af Koka & Hein (2003) fandt en sammenhæng hos middle school elever mellem en indefrakommende motivation og en følelse af positiv generel feedback fra læreren. For at stræbe efter at elever bliver mere motiveret i idrætsundervisningen, foreslår de, at læreren skal anvende øvelser så eleverne bliver optimalt udfordret i idrætsundervisningen og på den måde får succesfulde oplevelser. Yderligere skal lærere oftere komme med positiv feedback til eleverne, så der bliver skabt et læringsorienteret miljø (Ibid.). Ydermere beskriver et studie af Haerens et al. (2019), at det er vigtigt for elevernes situationelle motivation i idrætsundervisningen at kende til, hvilke kriterier de bliver bedømt ud fra. Det kan desuden medføre en større følelse af at have styr på egen læringsproces og kunne opnå mål (Haerens et al. 2019). Endvidere vil det være af vigtig betydning at læreren beskriver formålet med aktiviteten og hvorfor eleverne skal udføre den (Standage et al. 2007). Det kan især være vigtigt at forklare til de elever med lave kondital, som fandt flere øvelser mindre interessante, hvilke kan hjælpe dem til at blive mere internaliseret, når de er eksternt reguleret (Standage et al. 2007).

7.6.2 Gruppearbejde

De samlede resultater indikerer, at eleverne foretrak gruppearbejde i idrætsundervisningen. I resultaterne fra interviewet viste det sig, at eleverne med lave kondital især så det som værende vigtigt, at de kunne være i gruppe med dem de er venner med, og derfor foretrak de selv at vælge grupper frem for at læreren gjorde det. Modsat viser resultaterne i interviewet for eleverne med høje kondital, at de ønsker at være sammen med andre, som er seriøse og har samme lyst til faget, og derfor gerne vil have læreren hjælper til at fuldføre dette.

Alderman (2006) beskriver i forhold til gruppeinddeling, som er en af TARGET-faktorerne, hvordan læreren kan skabe et mere opgaveorienteret miljø i idrætsundervisningen. Studiet nævner, at elever med samme ambitioner og interesser skal arbejde sammen frem for, at eleverne er sammen på baggrund af niveau (Alderman et al. 2006). Samme inddeling ønsker eleverne med høje kondital, da resultaterne fra interviewet viste, at de ønsker at være sammen med andre elever med samme seriøsitet. Alderman (2006) forslår dog også at inndele grupper på baggrund af venskaber, hvilket i højere grad eleverne med lave kondital ønsker. Lærere kan dermed tage højde for om eleverne har høje eller lave kondital, når eleverne bliver inddelt i grupper, så eleverne bliver mere motiveret for idrætsundervisningen. Da resultaterne fra interviewet viser, at eleverne foretrækker at være i grupper, kan lærerne tilgodese dette hos både eleverne med lave og høje kondital, som nævnt vil medvirke til en større følelse af tilhørsforhold (Deci & Ryan 2008).

7.6.3 Differentiering

En forudsætning for at idrætslærerne kan differentiere i idrætsundervisningen er, at de skal kende eleverne godt, hvilket kan kræve ekstra for læreren (Terp 2009). Planlægningen af idrætsundervisningen sætter dermed krav til at læreren har styr på elevernes læringsforudsætninger jf. *Relationsmodellen* af Hiim & Hippe (2007). I forhold til at resultaterne viser, at eleverne med høje og lave kondital motiveres forskelligt i undervisningen, kan idrætslæreren differentiere i forhold til dette.

Resultaterne indikerer, at eleverne med høje kondital føler sig bedre end de andre i klassen og dermed har en større følelse af kompetencer end eleverne med lave kondital. I studiet af Chen & Shen (2004) viser det sig, jf. afsnit 1.4, at elever der dyrker sport og motion i fritiden er mere aktive

i idrætsundervisningen og viser i højere grad konkurrenceevne og fysisk overlegenhed. Yderligere beskriver studiet af Jakobsson (2014), at jo ældre eleverne bliver, jo større forskel kommer der på deres forudsætninger og kompetencer, hvilket yderligere vil bakke op om differentiering i idrætsundervisningen i gymnasiet. Ud fra dette ville det ligeså være relevant af differentiere eleverne med høje og lave kondital i de øvelser, som skaber en konkurrencesituation, hvor eleverne med lave kondital ikke har samme mulighed for at opnå succes. I forhold til at gøre eleverne mere motiveret i idrætsundervisningen, argumenterer Koka & Hein (2003) for, at læreren skal anvende øvelser så eleverne bliver optimalt udfordret i idrætsundervisningen og på den måde får succesfulde oplevelser. Her kan der f.eks. differentieres i forhold til, hvor hårde øvelserne er at udføre (Farias-Junior et al. 2019). Læreren skal dermed, som nævnt, introducere eleverne med lave kondital for øvelser som er mindre fysisk hårde end øvelserne for eleverne med høje kondital.

Læreren krav til eleverne og det niveau selve idrætsundervisningen foregår på, kan have betydning for elevernes følelse af kompetence, idet et for højt niveau og for udfordrende aktiviteterne kan svække elevens følelse af kompetence og dertil lyst til faget generelt (Alderman et al. 2006). Dermed vil alternative øvelser kunne øge følelsen af kompetence hos eleverne med lave kondital. Det vil kunne modvirke deres negative følelser ved for svære øvelser, hvilket kan øge bevægelsesglæden og lysten til fysiske aktiviteter i fremtiden hos eleverne med lave kondital (Alderman et al. 2006). Dette vil desuden kunne øge elevernes self-efficacy, som kan gøre dem mere motiveret i idrætsundervisningen, idet troen på dem selv vil være større (Ashford et al. 2010).

Resultaterne indikerer at eleverne med høje kondital generelt er mere indefrakommende motiveret i idrætsundervisningen end eleverne med lave kondital. For at stræbe efter at opfylde en større bevægelsesglæde hos eleverne samt motivation for fremtidige idrætsaktiviteter jf. dette krav til undervisningen skal læreren dermed have mere fokus på at ændre undervisningen for de elever med lave kondital, da undervisningen virker til i højere grad at opfylde eleverne med høje konditals behov. Når idrætsundervisningen tilgodeser eleverne behov, vil det medføre, at eleverne vil blive mere internaliseret og ligeså indefrakommende motiveret (Hagger & Chatzisarantis 2007).

8. Konklusion

Formålet med specialet er at belyse, hvordan STX-elevens konditionstest hænger sammen med deres motivation for idrætsundervisningen og på hvilken måde deres kondital kan være en forudsætning for lærernes idrætsundervisning (jf. problemformuleringen kapitel 2).

Ud fra diskussionen af ovenstående problemformulering kan det konkluderes, at elevernes motivation bliver forskelligt påvirket alt efter om de har høje eller lave kondital. Eleverne med høje kondital er generelt mere motiveret for idrætsundervisningen end eleverne med lave kondital, da de i højere grad har en følelse af kompetencer og autonomi samt større interesse for idrætsundervisningen. Yderligere er eleverne med høje kondital mere motiveret for undervisningen, da de generelt er mere opgaveorienteret og har en højere self-efficacy.

Idet resultaterne viste forskel på motivationen af eleverne med høje og lave kondital, kan læreren benytte denne viden til at tilgodese hver gruppes forskellige behov. Et forslag kan i denne forbindelse være, at læreren differentiere idrætsundervisningen på baggrund af eleverne alt efter om de har høje eller lave kondital, så eleverne vil blive mere motiveret for idrætsundervisningen. Læreren skal især forsøge at gøre idrætsundervisningen mere opgaveorienteret for eleverne med lave kondital i fitness-relateret discipliner og dans. Hvor eleverne med lavere kondital f.eks. kan tildeles valg af forskellige øvelser, som kan udføres på forskellige niveau og med valgfrie intensiteter.

Denne problematik bør dog yderligere undersøges i forhold til at se om det er en generel tendens.

9. Perspektivering

Dette kapitel vil belyse hvad nærværende case kan bruges til og hvad der yderligere kunne være interessant at videreundersøge i denne forbindelse.

I nærværende speciale blev der konkluderet at elevernes motivation hang sammen deres kondital, hvor elever med høje kondital generelt er mere motiveret end elever med lave kondital. På baggrund af nærværende case, som nævnt i diskussionen, kan læreren differentiere eleverne ud fra det kondital, som de opnår i en konditionstest. Dette kan f.eks. allerede gøres, når eleverne starter i 1.g, hvor læreren kan planlægge undervisningen ud fra denne viden. Efterfølgende, når elevernes kondital igen bliver målt i forskellige konditionstest, kan lærerne ligeså differentiere på baggrund af elevernes eventuelt ændrede kondital.

Da nærværende case er undersøgt som et tværsnitstudie, kunne det ligeså være interessant at undersøge specialets problemstilling i et longitudinelt observationelt studie, som kunne se om elevernes motivation ændrede sig i løbet af gymnasietiden, hvis deres kondital faldt eller steg. En anden måde at undersøge problemstillingen vil være ud fra et interventionsstudie. Lærerne kunne differentiere eleverne på baggrund af en konditionstest og ud fra denne viden tilrettelægge undervisningen efter deres kondital og undersøge efter en periode, om eleverne var mere motiveret for idrætsundervisningen.

Specialets undersøgelse bestod både af drenge end piger, men interviewundersøgelse havde kun fokus på drenges motivation. Det kunne derfor være interessant at undersøge i en interviewundersøgelse bestående af piger, hvor der ligeså vil undersøges, hvordan deres kondital hænger sammen med deres motivation. Ud fra undersøgelsen fra Rysensteen Gymnasium er en af konklusionerne at drengene typisk vælger af dyrke idræt pga. konkurrence, kammeratskab samt at de synes det er sjovt. Modsat viser undersøgelsen at pigerne i stedet dyrker idræt pga. sundheden i at være fysisk aktiv (Nielsen et al. 2011). Derudover blev der også nævnt i afsnit 3.2, at drengene fortrak boldspil, hvor piger i højere grad foretrak rytmik og dans (Nielsen et al. 2011). Ud fra dette kan det dermed være relevant at undersøge om et casestudie, som i højere grad har fokus på pigers motivation sammenholdt med deres kondital, vil komme frem til en anden konklusion end nærværende speciale.

Litteraturliste

- Alderman, Brandon L., Aaron Beighle, & Robert P. Pangrazi. 2006. "Enhancing Motivation in Physical Education." *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 77 (2): 41–51. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597828>.
- Andersen, Svend Aage. 2007. "Kritisk Realisme Som Perspektiv i Socialt Arbejde - En Introduktion Og Forskningsoversigt."
- Ashford, Stefanie, Jemma Edmunds, & David P French. 2010. "What Is the Best Way to Change Self-Efficacy to Promote Lifestyle and Recreational Physical Activity? A Systematic Review with Meta-Analysis." *British Journal of Health Psychology* 15 (2): 265–88. <https://doi.org/10.1348/135910709X461752>.
- Bandura, Albert. 1982. "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency." *American Psychologist* 37 (2): 122–47. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Barić, Renata, Jadranka Vlašić, & Saša Cecić Erpič. 2014. "Goal Orientation and Intrinsic Motivation for Physical Education: Does Perceived Competence Matter?" *Kinesiology* 46 (1): 117–26. <https://doi.org/159.947.5:371.3:796-053.2>.
- Barkoukis, V, I Taylor, J Chanal, & N Ntoumanis. 2014. "The Relation between Student Motivation and Student Grades in Physical Education: A 3-Year Investigation." *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 24 (5): e406–14. <https://doi.org/10.1111/sms.12174>.
- Bevaegdigelivet.dk. 2020. "Om Bevæg Dig for Livet." 2020. <https://www.bevaegdigelivet.dk/bevaeg-dig-for-livet/om-bevaeg-dig-for-livet>.
- Braun, Virginia, & Victoria Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brinkmann, Svend, & Lene Tanggaard. 2015. *Kvalitative Metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Carbonneau, Noémie, Robert J. Vallerand, & Marc-André K. Lafrenière. 2012. "Toward a Tripartite Model of Intrinsic Motivation." *Journal of Personality* 80 (5): 1147–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00757.x>.
- Chen, Ang, & Bo Shen. 2004. "A Web of Achieving in Physical Education: Goals, Interest, Outside-School Activity and Learning." *Learning and Individual Differences* 14 (3): 169–82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.02.003>.
- Cox, Anne, Nicole Duncheon, & Lindley McDavid. 2009. "Peers and Teachers as Sources of Relatedness Perceptions, Motivation, and Affective Responses in Physical Education." *Research Quarterly for Exercise and Sport* 80 (4): 765–73. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599618>.
- Cox, Anne, Alan L Smith, & Lavon Williams. 2008. "Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behavior during Middle School." *Journal of Adolescent Health* 43 (5): 506–13. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.020>.
- Danmarks Evalueringsinstitut. 2004. "Idræt i Folkeskolen."
- . 2017. "Det Gode Spørgeskema."
- Deci, Edward L, & Richard M Ryan. 2008. "Self-Determination Theory : A Macrotheory of Human Motivation , Development , and Health" 49 (3): 182–85. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.

- Deci, Edward L, Richard M Ryan, & Geoffrey C. Williams. 1996. "Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning." *Learning and Individual Differences* 8 (3): 165–83.
- Ee, Jeppe Elmelund van, Lars Bo Kristensen, & Troels Wolf. 2018. *Ildræt C*. København: Gyldendal.
- Farias-Junior, Luiz Fernando, Geovani Araújo Dantas Macêdo, Rodrigo Alberto Vieira Browne, Yuri Alberto Freire, Filipe Fernandes Oliveira-Dantas, Daniel Schwade, Arnaldo Luis Mortatti, Tony Meireles Santos, & Eduardo Caldas Costa. 2019. "Physiological and Psychological Responses during Low-Volume High-Intensity Interval Training Sessions with Different Work-Recovery Durations." *Journal of Sports Science & Medicine* 18 (1): 181–90. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30787666>.
- Flyvbjerg, Bent. 2015. "Fem Misforståelser Om Casestudiet." In *Kvalitative Metoder*, edited by Svend Brinkmann and Lene Tanggaard, 463–87. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fox, Kenneth, Marios Goudas, Stuart Biddle, Joan Duda, & Neil Armstrong. 1994. "Children's Task and Ego Goal Profiles in Sport." *British Journal of Educational Psychology* 64 (2): 253–61. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01100.x>.
- Gratton, Chris, & Ian Jones. 2010. *Research Methods for Sports Studies*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Haerens, Leen, Christa Krijgsman, Athanasios Mouratidis, Lars Borghouts, Greet Cardon, & Nathalie Aelterman. 2019. "How Does Knowledge about the Criteria for an Upcoming Test Relate to Adolescents' Situational Motivation in Physical Education? A Self-Determination Theory Approach." *European Physical Education Review* 25 (4): 983–1001. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783983>.
- Hagger, Martin S., & Nikos L.D. Chatzisarantis. 2007. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Halkier, Bente. 2008. *Fokusgrupper*. 2. Udgave. Samfundslitteratur.
- Hall, Howard K., & Alistair W. Kerr. 1997. "Motivational Antecedents of Precompetitive Anxiety in Youth Sport." *The Sport Psychologist* 11 (1): 24–42. <https://doi.org/10.1123/tsp.11.1.24>.
- Harwood, Chris, & S. J. H. Biddle. 2002. "The Application of Achievement Goal Theory in Youth Sport." In *Solutions in Sport Psychology*, edited by Ian Cockerill, 58–73. London: Thomson.
- Hassandra, Maria, Marios Goudas, & Stilian Chroni. 2003. "Examining Factors Associated with Intrinsic Motivation in Physical Education: A Qualitative Approach." *Psychology of Sport and Exercise* 4 (3): 211–23. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00006-7).
- Hippe, Hilde, & Else Hiim. 2007. *Læring Gennem Oplevelse, Forståelse Og Handling : En Studiebog i Didaktik*. Gyldendal.
- Iacono, Valeria Lo, Paul Symonds, & David H.K. Brown. 2016. "Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews." *Sociological Research Online* 21 (2): 103–17. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>.
- Jakobsson, Britta Thedin. 2014. "What Makes Teenagers Continue? A Salutogenic Approach to Understanding Youth Participation in Swedish Club Sports." *Physical Education and Sport Pedagogy* 19 (3): 239–52. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754003>.
- Katz, Idit, & Avi Assor. 2007. "When Choice Motivates and When It Does Not." *Educational Psychology Review* 19 (4): 429–42. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>.
- Kemper, Han C. G., & Lando L. J. Koppes. 2004. "Is Physical Activity Important for Aerobic Power in Young Males and Females?" In *Amsterdam Growth and Health Longitudinal Study*, edited by Han C. G. Kemper, 153–64. Karger Medical and Scientific Publishers.

- Kiens, Bente, Nina Beyer, Søren Brage, Lars Hyldstrup, Laila Susanne Ottesen, Kristian Overgaard, Bente Klarlund Pedersen, & Lis Puggaard. 2007. "Fysisk Inaktivitet – Konsekvenser Og Sammenhænge."
- Koka, A, & V Hein. 2003. "Perceptions of Teacher's Feedback and Learning Environment as Predictors of Intrinsic Motivation in Physical Education." *Psychology of Sport and Exercise* 4 (4): 333–46. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00012-2](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00012-2).
- Kvale, Steinar, & Svend Brinkmann. 2015. *Interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Maunsbach, Margareta, & Inge Marie Lunde. 2003. "Udvælgelse i Kvalitativ Forskning." In *Humanistisk Forskning Inden for Sundhedsvidenskab*, edited by Inge Marie Lunde and Pia Ramhøj, 142–53. København: Akademisk Forlag.
- Meng, How Yew, & John Wang Chee Keng. 2016. "The Effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education." *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte* 12 (43): 5–28. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04301>.
- Nielsen, Stine Frydendal, Marianne Brandt-hansen, Glen Nielsen, Laila Ottesen, & Lone Friis Thing. 2011. "Unge's Syn På Idræt, Bevægelse Og Sundhed i Gymnasieskolen."
- Ntoumanis, Nikos. 2001. "A Self-Determination Approach to the Understanding of Motivation in Physical Education." *British Journal of Educational Psychology* 71: 225–42.
- Ntoumanis, Nikos, & S. J. H. Biddle. 1999. "Affect and Achievement Goals in Physical Activity: A Meta-Analysis." *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 9 (January): 315–32. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1999.tb00253.x>.
- Ntoumanis, Nikos, & Martyn Standage. 2009. "Motivation in Physical Education Classes." *Theory and Research in Education* 7 (2): 194–202. <https://doi.org/10.1177/1477878509104324>.
- Nunnally, Jum C., & Ira H. Bernstein. 1994. *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Olsen, Henning. 2006. *Guide Til Gode Spørgeskemaer*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Parschau, Linda, Lena Fleig, Lisa Marie Warner, Sarah Pomp, Milena Barz, Nina Knoll, Ralf Schwarzer, & Sonia Lippke. 2014. "Positive Exercise Experience Facilitates Behavior Change via Self-Efficacy." *Health Education & Behavior* 41 (4): 414–22. <https://doi.org/10.1177/1090198114529132>.
- Pérez-González, Ana María, Alfonso Valero-Valenzuela, Juan Antonio Moreno-Murcia, & Bernardino Javier Sánchez-Alcaraz. 2019. "Systematic Review of Autonomy Support in Physical Education." *Apunts Educación Física y Deportes*, no. 138 (October): 51–61. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04).
- Perlman, Dana, & Collin A. Webster. 2011. "Supporting Student Autonomy in Physical Education." *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 82 (5): 46–49. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598628>.
- Pilgaard, Maja, & Steffen Rask. 2016. "Danskernes Motions- Og Sportsvaner 2016."
- Roald, Tone, & Simo Kjøppe. 2008. "Generalisering Af Kvalitative Metoder." *Psyke Og Logos*, no. 29: 86–99.
- Ryan, Richard M, & Edward L Deci. 2008. "A Self-Determination Theory Approach to Psychotherapy: The Motivational Basis for Effective Change." *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne* 49 (3): 186–93. <https://doi.org/10.1037/a0012753>.
- Sallis, James F, Thomas L. McKenzie, Michael W Beets, Aaron Beighle, Heather Erwin, & Sarah Lee. 2012.

- "Physical Education's Role in Public Health." *Research Quarterly for Exercise and Sport* 83 (2): 125–35. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>.
- Selen, Jesper von, Julie Dalgaard Guldager, Tine Hedegaard Bruun, Martin Elmbæk Knudsen, & Katrine Bertelsen. 2018. "Status På Idrætsfaget 2018." Haderslev.
- "Selfdeterminationtheory.Org." 2020. <https://selfdeterminationtheory.org/questionnaires/>.
- Shen, Bo. 2014. "Outside-School Physical Activity Participation and Motivation in Physical Education." *British Journal of Educational Psychology* 84 (1): 40–57. <https://doi.org/10.1111/bjep.12004>.
- Sonne-Ragans, Vanessa. 2012. *Anvendt Videnskabsteori: Reflekteret Teoribrug i Videnskabelige Opgaver*. Samfundslitteratur.
- Standage, Martyn, Fiona Gillison, & Darren C Treasure. 2007. "Self-Determination and Motivation in Physical Education." In *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, edited by Martin S. Hagger and Nikos L.D. Chatzisarantis. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Standage, Martyn, & Darren C Treasure. 2002. "Relationship among Achievement Goal Orientations and Multidimensional Situational Motivation in Physical Education." *British Journal of Educational Psychology* 72 (1): 87–103. <https://doi.org/10.1348/000709902158784>.
- Sullivan, Gail M., & Anthony R. Artino. 2013. "Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales." *Journal of Graduate Medical Education* 5 (4): 541–42. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>.
- Sundhedsstyrelsen. 2010. "Undersøgelse Af 11-15-Åriges Livsstil Og Sundhedsvaner 1997 - 2008." København.
- . 2018. "Fysisk Aktivitet - Håndbog Om Forebyggelse Og Behandling."
- Taylor, Ian M, Nikos Ntoumanis, Martyn Standage, & Christopher M Spray. 2010. "Motivational Predictors of Physical Education Students' Effort, Exercise Intentions, and Leisure-Time Physical Activity: A Multilevel Linear Growth Analysis." *Journal of Sport and Exercise Psychology* 32 (1): 99–120. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.1.99>.
- Teddlie, Charles, & Abbas Tashakkori. 2009. *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. SAGE Publications Inc.
- Terp, Lene B. 2009. "Erfaringer Med Undervisningsdifferentiering i Idræt."
- Thorsen, Hanne. 2005. "Spørgeskemaer i Klinisk Forskning - Fokus På Oversættelse , Tilpasning Og Afprøvning." *Forskning i Fysioterapi (Online 2)*: 1–10.
- Treasure, Darren C, & Glyn C Roberts. 1995. "Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation." *Quest* 47 (4): 475–89. <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484170>.
- Trudeau, Francois, Louis Laurencelle, Janie Tremblay, Mirjana Rajic, & Roy J. Shephard. 1999. "Daily Primary School Physical Education: Effects on Physical Activity during Adult Life." *Medicine & Science in Sports & Exercise* 31 (1): 111–17.
- Undervisningsministeriet. 2018. "Idræt C, Stx - Vejledning."
- Vallerand, Robert J. 2000. "Deci and Ryan 's Self-Determination Theory : A View From the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation." *Psychological Inquiry* 11 (4): 312–18.
- . 2007. "A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for Sport and Physical Activity." In

Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport, edited by Martin S. Hagger and Nikos L.D. Chatzisarantis, 255–279. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Vallerand, Robert J, Michelle S. Fortier, & Frédéric Guay. 1997. "Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout." *Journal of Personality and Social Psychology* 72 (5): 1161–76. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>.
- Warburton, Darren E.R., Crystal Whitney Nicol, & Shannon S.D. Bredin. 2006. "Health Benefits of Physical Activity: The Evidence." *Canadian Medical Association Journal* 174 (6): 801–9. <https://doi.org/10.1503/cmaj.051351>.
- Weinberg, Robert S., & Daniel Gould. 2014. *Weinberg, R: Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Willemann, Marlene. 2004. "Motion På Recept - En Litteraturgennemgang Med Fokus På Effekter Og Organisering." København.

Bilag

Bilag 1 – Interviewguide

Tema:	Interviewspørgsmål:
Autonomi	<ul style="list-style-type: none">- Kan du/I fortælle mig om et forløb, hvor I har været med til at vælge en aktivitet, som I skulle lave i idræt- Hvad gik det ud på? <p>Spørgsmål til grundtræning (forløb):</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan skete valget af grupper? (fx var det læreren der bestemte?)- Hvilken indflydelse havde I/du på undervisningen af grundtræningen, når I skulle lave jeres programmer med de andre?- Hvordan blev I inddelt i grupper til cirkeltræning? Var I med til at vælge, hvem I lavede øvelserne med?
Tilhørsforhold	<ul style="list-style-type: none">- Har I arbejdet i grupper i andre forløb end i grundtræningsforløbet? Kan du/I fortælle om det forløb?- Kan I beskrive samarbejdet med dem I var sammen med i idræt? <p>Til grundtræningsforløbet:</p> <ul style="list-style-type: none">- Kan I beskrive samarbejdet i jeres gruppe, når I skulle finde på jeres program? Var der nogen udfordringer?- Til cirkeltræningen: Hvordan fandt I ud af hvem der skulle starte ved hvilken øvelse? Hvordan fandt du ud af hvem du skulle være sammen med?
Kompetencer	<ul style="list-style-type: none">- Hvilke aktiviteter/sport er I/du bedst til?- Har du et eksempel på, hvor du fik vist du præsterede ekstra godt?- Har I et eksempel på et forløb/sport I er mindre gode til?- Hvordan takler I det?- Har I et eksempel på en øvelse, I ikke synes I klarede så godt?- Hvordan var jeres niveau i forhold til resten af klassen?

	<p>Grundtræning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Var der nogen komplikationer i forhold til at lave nogle øvelser? - Hvordan foregik det, da I skulle lave jeres programmer? - Kan I fortælle om, da I skulle lave cirkeltræning? Hvordan klarede I de forskellige øvelser?
<p>Interesse/fornøjelse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Har I en (eller flere) gode oplevelse i idræt, I kan fortælle om? - Hvad kunne I lide ved den aktivitet? <p>Grundtræning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad kunne I lide, ved at have grundtræning? - Var der bestemte øvelser i cirkeltræningen i bedre kunne lide end andre? - Da I skulle lave et program med mange ben-øvelser, som pigegruppen havde valgt, hvad tænkte I om det?

Bilag 2 – Transskribering af interview med eleverne med høje kondital

Transskribering af interview med to drenge med høje kondital

Interviewer: IN

Respondenter hhv: Dennis=D og Erik=E

- 1 IN: Okay, det første spørgsmål: Kan I fortælle mig om et forløb, hvor I har været med til at vælge en
2 aktivitet, som I skulle lave i idræt?
3
- 4 E: Ja, softball. Det var sådan at vores lærer skrev nogle idrætsgrene op, og vi kunne selv komme med
5 forslag, sådan så vi kunne vælge selv. Så den der var flest som stemte på, det var så den sportsgren som vi
6 så skulle lave og have et forløb om.
7
- 8 IN: Okay, så det blev softball?
9
- 10 E: Ja, altså vi kunne bestemme at det blev softball, men ikke hvad vi skulle lave.
11
- 12 D: Altså det er faktisk de fleste af vores prøver, altså vores emner de slutter af med sådan en lille prøve,
13 hvor vi selv skal sammensætte en træning. Så der kan man sige, der får vi jo selv lov til at bestemme.
14
- 15 IN: Ja, okay.
16
- 17 E: Altså så vi havde noget teori, som vi fik prøvet af i praksis. Vi lærte f.eks. de forskellige kast osv. Og hvad
18 det var godt til.
19
- 20 IN: Okay
21
- 22 D: Så det var mest vores lærer som valgte hvilke kast vi skulle lave.
23
- 24 IN: Okay, har der været andre forløb end softball?
25
- 26 E: Ja, opvarmningsprogrammer.
27
- 28 IN: Okay?
29
- 30 E: Ja, altså første modul, der lavede hun (læreren) hendes forslag og så.. jeg tror det tog 3-4 min., så skulle
31 vi andre komme med forslag.
32
- 33 IN: Okay, men hvad med i forhold til grundtræning, som I lige har haft. Kan i f.eks. huske hvordan valget af
34 grupper skete?
35
- 36 D: Skal jeg være helt ærlig? Altså vi fik lov til selv at vælge.
37
- 38 IN: Okay, I fik lov til selv at vælge?
39
- 40 D og E: Ja

41
42 D: Men altså sådan noget som rundtræning, der foretrækker jeg at læreren laver grupperne.
43
44 IN: Okay
45
46 D: Jeg tror til grundtræning har man så forskellige ambitioner. Altså der er nogen der har prøvet at
47 styrketræne før, nogen har prøvet at løbe og nogle har prøvet mange forskellige ting og nogle har aldrig
48 sådan rigtigt lavet sport.
49
50 IN: Okay, så du ville gerne have læreren havde lavet grupperne?
51
52 D: Ja, til sådan noget foretrækker jeg læreren laver grupperne. Nu var der f.eks. nogle drenge, som ikke
53 laver specielt meget sport i deres liv, og det ville måske være fint, hvis de kom sammen med nogle af de
54 drenge som lavede mere sport og måske også fint, hvis der var nogle piger i gruppen. Så kunne læreren
55 dele op i forhold til aktivitet og køn.
56
57 IN: Okay. Hvad med dig E?
58
59 E: Altså jeg blev faktisk bare proppet i en gruppe, for jeg var syg den første gang. Men altså, jeg synes D har
60 fat i noget rigtig, jeg kan nemlig godt lide når træningsprogrammet bliver varieret, så det ikke bliver alle de
61 øvelser, som man kender i forvejen. Hvis nu dem så ikke laver så meget sport går sammen, så laver de bare
62 de mest normale øvelser. Hvis det nu er nogle som går mere op i sport, så laver de sådan nogle øvelser, der
63 er varieret øvelser.
64
65 IN: Okay. Men når I nu var i de her grupper i grundtræningen, hvilken indflydelse havde I på undervisningen
66 af grundtræningen, når I skulle lave jeres programmer med de andre?
67
68 E: Altså I vores gruppe, der startede vi bare med at høre om der var nogle der havde nogle idéer til nogle
69 øvelser. Og så kom man bare med alle de forslag man havde, og så tog vi bare dem vi synes var gode. Jeg
70 synes selv jeg kom med en del forslag til gruppen. Jeg kom f.eks. med det forslag, at vi skulle lave
71 tovtrækning. Det så du vi lavede!?
72
73 IN: Ja.
74
75 E: Det var mig der kom med forslag til det.
76
77 IN: Okay. Hvad med dig, D?
78
79 D: Jeg var i gruppe med to piger og en dreng. Det var nok mig og ham som kom med alle øvelserne. Og
80 pigerne de var mere sådan kan jeg nu det her? Det ville det nok være mere optimalt, hvis alle skulle kunne
81 med to øvelser ud af 10.
82
83 IN: Okay. Så det var mest jer der stod for det?
84
85 D: Altså jeg tror ikke pigerne havde noget imod det. Altså at kun at træne sådan en lille bitte smule. Så ja, vi
86 havde fint styr på det. Så de piger havde det vist fint med at vi gik sådan forrest der. Og det havde jeg det
87 egentlig også fint med.
88
89 IN: Okay
90

91 D: Så vi valgte alle øvelserne. Altså pigerne sagde kun nej tak, hvis det var.
92
93 IN: Okay. Hvordan blev i inddelt i grupper til cirkeltræningen, hvor jeg var på besøg?
94
95 E: Det var frivilligt.
96
97 D: Ja, det var frivilligt. Der synes jeg f.eks. det var bedre, hvis man havde været sammen f.eks. dreng-pige
98 eller i hver sin ende af skalaen i forhold til niveau. Jeg tror f.eks. hvis jeg nu havde været sammen med en
99 pige, så havde jeg givet mig selv mere i en øvelse. Hvis jeg nu er sammen med en dreng, så kan man hurtigt
100 komme til at hygge-snakke.
101
102 IN: Okay
103
104 E: Jeg synes det er fint nok at vælge selv. Hvis man nu er sammen med en hvor man kommer med god gejst
105 til hinanden, så synes jeg det er fint nok hvis man selv vælger. Men hvis man nu kommer til at hygge-
106 snakke, så synes jeg det er fint, at læreren laver grupperne.
107
108 D: Jeg tror også det er noget med, at vi har sådan et forskellige ambitionsniveau. Jeg tror der er nogen der
109 tænker, det her det er ugens største work-out og så er der nogen som ser det som en – altså der er jo fem
110 drenge fra klassen, som aldrig har tøj med til idræt – jeg tror der er meget forskel på det.
111
112 IN: Okay.
113
114 D: Altså jeg vil kunne få en person der ikke laver noget til at lave noget. Det er min overbevisning.
115
116 IN: Ja, okay.
117
118 D: Så hvis jeg kom sammen med én af de drenge, som ikke laver så meget, så vil jeg kunne få dem til at lave
119 noget mere.
120
121 IN: men ville det være ok for dig?
122
123 D: Ja, for så ville der altid være den fordeling, hvor det er de gode og seje og stærke, der er sammen. Det
124 synes jeg er en dårlig fordeling. Jeg synes det ville være bedre at fordele det lidt.
125
126 IN: Okay. Nu arbejdede I i grupper i grundtræningsforløbet, men har der været andre forløb i idræt, hvor I
127 var i grupper?
128
129 E: Ja, efter hvert forløb sætter Læreren os sammen i en gruppe og nogle gange sammensætter vi også selv
130 en gruppe, hvor vi så skal forberede et lille træningsprogram til det vi nu har været igennem og så skal vi så
131 vise det foran læreren og ligesom teste at vi har gjort det godt nok. Om vi har fået noget ud af det her
132 forløb
133
134 IN: Okay. Kan i uddybe det med at i arbejdede i grupper?
135
136 D: Altså jeg synes, at vi altid skal arbejde i grupper. Jeg synes det ville være mærkeligt at lave det
137 individuelt. F.eks. i basketball, der lavede læreren grupperne. Jeg tror altså for det meste, at det er bedst at
138 læreren laver grupperne. Jeg synes grupperne skal deles i forhold til lyst, altså at man har lyst til at lære det
139 og lyst til at blive bedre og sådan noget.
140

141 IN: Okay.
142
143 D: Altså jeg synes jeg er god til at hive de andre op, især når jeg kommer som en af de bedre.
144
145 E: Ja, jeg kan nemlig godt blive meget irriteret over at være sammen med nogle som ikke lyst og ikke gider.
146 Eller bare hvis de ikke vil gøre deres bedste.
147
148 IN: Okay, i forhold til grundtræningsforløbet. Hvordan gik det med at samarbejdet i jeres gruppe, når I
149 skulle finde på jeres program?
150
151 D: Jeg tror vi som gruppe mødtes i frikvarteret og bestemte alle øvelserne og ellers var det meget
152 hjemmearbejde, desværre. Jeg ville hellere have lavet det på skolen sammen med de andre. Det synes jeg
153 lidt er for dårligt at vi bare deler opgaver ud i stedet for at lave det fælles. Det er lidt ærgerligt det bliver
154 mere individuelt.
155
156 IN: Okay. Så I fik ikke lavet så meget på skolen?
157
158 D: Jo, men vi manglede måske et modul. Nu var jeg f.eks. også sammen med en pige. Hun var lidt presset
159 over det. Jeg tror aldrig hun har været i et fitness center før. Så hjalp jeg hende meget.
160
161 IN: Hvad med dig E?
162
163 E: Jeg synes det gik fint. Vi havde planlagt noget af det hjemmefra, så vi havde styr på hvad vi skulle lave. Så
164 jeg synes egentlig det fungeret rimelig godt.
165
166 IN: Til cirkeltræningen: Hvordan fandt I ud af hvem der skulle starte ved hvilken øvelse? Hvordan fandt du
167 ud af hvem du skulle være sammen med? Kan I fortælle lidt om det?
168
169 D: Altså jeg gik bare sammen med dem jeg normalt går sammen med. Så det blev dem jeg snakker mest
170 med. Vi startede med benøvelserne. Det var en fælles beslutning.
171
172 E: Jeg var også bare sammen med en jeg plejer at være sammen med. Vi tog egentlig bare lige den øvelse
173 der var nærmest.
174
175 IN: Hvilke aktiviteter eller sport synes I i er bedst til i idræt, hvis der er nogen?
176
177 D: For mig der er det fodbold.
178
179 E: Ja, det er det også for mig. Jeg har gået til fodbold hele mit liv. Men altså jeg kan også godt lide en masse
180 andet sport. Jeg gik også på idrætsefterskole før jeg startede i gymnasie, så der fik jeg prøvet en masse
181 forskelligt.
182
183 IN: Har du et eksempel på, hvor du fik vist du præsterede ekstra godt?
184
185 E: F.eks. har vi haft floorball før vi havde grundtræning. Det synes jeg, at jeg var god til. Jeg har også været
186 kåret som Nordisk Mester, dengang jeg gik på efterskole. Jeg kan godt lide, hvis man f.eks. slår et rigtig godt
187 slag, så får man lige sådan et selvtillidsboost.
188
189 IN: Hvad med dig D?
190

191 D: Vi har haft sådan et opvarmningsforløb. Jeg har før stået og undervist foran 500 mennesker, så der
192 havde jeg nok en lille fordel. Det var jeg sgu god til, hvis jeg skal være helt ærlig. Jeg synes sgu også bare det
193 er sjovt. Ellers Grundtræning. Det havde jeg det også let ved.
194
195 IN: Har I et eksempel på et forløb I er mindre gode til?
196
197 D: Ja, i softball. Eller, jeg ved ikke om jeg ikke er god til det. Men man står jo stille ret meget af tiden.
198
199 IN: Altså du ved ikke om du er god til det?
200
201 D: Altså det er ikke fordi jeg er sådan dårlig til det. For mig så er idræt bare sådan noget, hvor man kan
202 koble lidt fra for lektier og sådan noget. Så synes jeg det kan være lidt kedeligt at stå stille på en
203 græsplæne.
204
205 IN: Okay.
206
207 D: Jeg vil bare gerne ud at røre mig. Så jeg synes, at vi skal lave noget hvor vi skal bevæge os. Men jeg var
208 faktisk ok til det.
209
210 IN: Okay.
211
212 D: Altså jeg gør alligevel mit bedste. Jeg gør altid mit bedste. Jeg synes bare det er en kedelig sport. Men jeg
213 keder mig faktisk aldrig i timerne.
214
215 IN: Nej, okay. Hvad med dig E? Har du et eksempel på et forløb, som du har været mindre god til?
216
217 E: Måske også softball.
218
219 IN: Okay, men i forhold til Grundtræning. Hvordan var det at have det?
220
221 D: Altså jeg synes det er fedt at høre høj musik, gå og svede og ja, være mega presset. Jeg ved godt jeg ikke
222 skulle have de forventninger til det forløb, men jeg synes vi kom godt omkring det. Jeg var den der svedte
223 mest i hele klassen. Så hvis man vil, så kan man sagtens få pulsen op. Sagtens. Men det er selvfølgelig lidt
224 noget andet end når jeg normalt styrketræner. Synes du ikke også det var vellykket E?
225
226 E: Jo, jeg synes også det var vellykket. Jeg træner også lidt normalt, men ikke meget, så jeg havde ikke de
227 samme forventninger. Jeg synes egentlig det var en fin måde det forløb på. Fede øvelser.
228
229 IN: Okay. Var der egentlig nogen komplikationer i forhold til at lave nogle øvelser? Altså i Grundtræningen?
230
231 D: Der var sådan en leg-curl øvelse. Der var jeg den eneste i klassen som kun lavede den øvelse. Der skal man
232 nok lige tænke som lærer, hvad for nogle øvelser man skal vælge.
233
234 IN: Du var den eneste, der kunne?
235
236 D: Ja, det var også helt vanvittig mange kilo, der blev lagt på. Så som lærer skal man nok tænke på, at alle
237 skal kunne være med.
238
239 IN: Men der var ikke nogen øvelser, som du havde svært ved?
240

241 D: Altså jeg bryder mig ikke så meget om at træne ben. Det er jeg ikke så god til. Normalt træner jeg det
242 kun nogle gange.
243

244 IN: Okay. Hvad med dig E?
245

246 E: Når man har givet alt hvad man har og stadig mangler en øvelse, f.eks. armbøjninger, så kan det godt
247 være hårdt. Så kan det være lidt svært at løfte sig op igen.
248

249 D: Men hårdt det er jo kun en god ting.
250

251 IN: Okay. Kan I fortælle om, da I skulle lave cirkeltræning? Hvordan klarede I de forskellige øvelser...
252

253 E: Altså jeg havde trænet dagen før, så jeg synes det godt kunne være lidt hårdt i nogle øvelser. Men... man
254 kunne selv vælge hvor meget vægt man løftede. Ja, man kunne bare tage det der passede. Det var smart.
255 Der var ikke nogen øvelser der som sådan var dårlige. Der var nogle som var hårdere end andre – de var
256 bare bedre end andre.
257

258 IN: Okay. Kan I give et eksempel på en god oplevelse i idræt? En I kan fortælle om?
259

260 E: Da vi havde badminton. Det havde vi nemlig også rigtig meget på efterskolen. Det elsker jeg bare at
261 spille. Det synes jeg også var fedt, da vi så skulle have det i idræt. Så var jeg glad for vi fik lov at spille det
262 igen.
263

264 IN: a, okay. Og hvad med dig D?
265

266 D: Jeg synes det har været rigtig sjovt, da vi havde "dans og udtryk". Vi skulle danse med den anden klasse
267 og sådan noget. Der kom der virkelig mange grin. Jeg er ikke så god til at danse. Men jeg synes bare det var
268 en god oplevelse. Det var bare sjovt for der forenes vi med en anden klasse. Det gav en god effekt.
269

270 IN: Okay.
271

272 D: Det er jo pinligt, hvis man ikke kan præstere. Jeg synes det er lidt fedt, når der går konkurrence i det. Så
273 skal man øve sig med sin egen klasse og så mødes med en af de andre klasser. De er ligesom at komme til
274 at spille kamp i fodbold.
275

276 IN: Okay, så du også ser andre fra en anden klasse?
277

278 D: Ja, desto flere mennesker desto større mulighed for at man griner og sådan noget. Det er sjovt at se de
279 andre. Man griner med folk og ikke af folk.
280

281 IN: Okay.
282

283 D: Og der er egentlig lige meget hvilken klasse det er, jeg synes bare det er sjovt når vi er flere.
284

285 E: Ja, jeg synes også det var sjovt. Det var virkelig fedt at have danseforløb. Det var ret fedt. Især det der
286 med at man skulle øve sig og til sidst være med i det der vild med dans, som det hed. Så kan man bare se,
287 hvem der har øvet sig på det. Hvem der er gode til det og hvem der er mindre god til det. Det er sjovt.
288

289 IN: Ja, okay. Hvad med grundtræning? Hvad kunne I lide i forhold til det?
290

291 E: Jeg synes det er fedt at man kan se hvor meget man udvikler sig med det. Fra start og så til slut. Det
292 synes jeg er fedt, at man kan se man er gået gennem en udvikling. At man er blevet bedre til de forskellige
293 ting. F.eks. at man kan tage flere gentagelser. Det synes jeg i hvert fald er fedt.
294
295 D: Altså jeg kunne godt lide, at de andre kom og sagde dagen efter de havde lavet vores program, at de
296 havde ondt. Der sagde bl.a. nogle drenge jeg har sgu ondt i dag. Der blev jeg lidt stolt. Det var da mega fedt.
297 Altså jeg tror også jeg inspirerede nogen.
298
299 IN: Var der nogen bestemte øvelser i cirkeltræningen, som I bedre kunne lide end andre?
300
301 D: F.eks. en rygøvelse, som var spicet lidt op. Der skulle man køre en vægt fra side til side imens man lå på
302 maven og løftede sig op. Ellers synes jeg egentlig alle øvelse være fine. Det er jo bare basisøvelser.
303
304 IN: Okay, og hvad med dig E?
305
306 E: Jeg havde det egentlig også bare fint med alle øvelserne. Der er ingen øvelser, hvor jeg sådan bare står
307 og kigger og tænker, dem gider jeg simpelthen ikke at lave.
308
309 IN: Nej, okay.
310
311 E: Jeg vil gerne lave alle de øvelser som der nu er.
312
313 IN: Okay, man hvad så da I skulle lave et program med mange ben-øvelser, hvad tænkte I om det?
314
315 D: Nu spørger du os. Altså vi er nogen af dem der laver mere i idrætstimerne end andre. Altså der er vi.
316 Sådan er det bare.
317
318 IN: Okay.
319
320 D: Jeg tror dem der laver mindre end vi gør, de..
321
322 E: De er mere tilbøjelig til at give op.
323
324 IN: Okay.
325
326 E: Jeg tænker bare, nu må jeg gøre det så godt jeg kan. Det kan godt være jeg ikke er en ekspert inde for det
327 her, men jeg må bare gøre mit bedste.
328
329 D: Ja, sådan tænker jeg også.

Bilag 3 – Transskribering af eleverne med lave kondital

Transskribering af interview med tre drenge med de lave kondital

Interviewer: IN

Respondenter hhv: Adam = A, Balder = B, Charlie=C

- 1 IN: Okay, det første spørgsmål: Har der været forløb i idræt, hvor I har været med at vælge, hvad I skulle
2 lave? Altså har I været med til at vælge nogle aktiviteter?
3
4 A: Ja, softball det valgte vi selv.
5
6 IN: Okay
7
8 A: Vi valgte selv emner, men ikke hvad vi skulle lave. Men.. vi har også lige selv skulle vælge det næste
9 emne, vi skal have nu. Så to gange har vi selv skulle vælge emne, men vi har ikke valgt hvad vi laver, udover
10 emnet.
11
12 B: Ja, vi har lige stemt om det, men vi ved det ikke endnu.
13
14 IN: Nej, okay... softball sagde I, I selv valgte, hvad gik det så ud på?
15
16 B: Vi fik vi bare lov til at vælge at vi skulle spille softball, men ikke hvad vi skulle lave.
17
18 IN: Okay. Kan I så huske da I havde grundtræning? Kan I fortælle, hvordan valget af grupper skete?
19
20 B: Det valgte vi selv, tror jeg.
21
22 C: Ja.
23
24 B: men læreren sagde det var bedst vi var sådan pige-pige, dreng-dreng
25
26 IN: Var I pige-pige, dreng-dreng eller hvad siger du?
27
28 B: Ja, for det meste, så det gik op.
29
30 IN: A: Jeg tror I hvert fald jeg selv valgte
31
32 C og B: Ja, det gjorde jeg også.
33
34 IN: Okay. Kan I fortælle om, hvilken indflydelse I havde på undervisningen af grundtræningen, når I skulle
35 lave jeres programmer med de andre? Hvis nu vi starter med C? Hvis du kan fortælle lidt om det?
36
37 C: Det var bare hende der lavede det, er jeg rimelige sikker på. Jeg tror i hvert fald ikke jeg kom med nogle
38 input til det.
39
40 IN: Okay, du kom ikke med input?

41
42 C: Nej.
43
44 IN: Men var du ikke i en gruppe, hvor I skulle stå for at lave det sammen?
45
46 C: Jooh, men jeg husker ikke jeg kom med sådan input.
47
48 IN: Okay. Hvad med dig, B, kan du fortælle lidt om hvilken indflydelse I havde på undervisningen af
49 grundtræningen?
50
51 B: Vi var jo 4 eller 5 i en gruppe, der skulle lave vores træningsprogram. Som vi gerne selv ville lave det.
52
53 I: Ja, okay.
54
55 B: Men altså, i min gruppe valgte vi at fokusere meget på muskelstyrke.
56
57 I: Ja?
58
59 B: Du ved, meget med vægte og så noget. Og så kunne vi bare komme med input.
60
61 IN: Okay, og hvad med dig A?
62
63 A: Vi sad egentlig bare alle sammen og snakkede, og vi kom alle sammen med nogle bud på øvelser, vi
64 kunne lave. Så blev vi bare enige om, hvad vi skulle lave sammen. Hvad for nogle øvelser der var gode, og
65 hvad for nogle der ikke var. Vi deltog alle sammen i at lave det.
66
67 IN: Okay.
68
69 A: Alle kom med nogle idéer.
70
71 IN: Kan I huske, da jeg var på besøg i idrætstimen, hvor I havde cirkeltræning?
72
73 A, B og C: Ja
74
75 IN: Hvordan blev I inddelt i de grupper til cirkeltræning? Altså i forhold til hvem I skulle gå rundt med til
76 hver øvelse?
77
78 A: Man valgte bare en partner og så gik man rundt i den cirkel der.
79
80 B: Ja, man fandt bare selv en makker.
81
82 IN: Okay, det gjorde I selv?
83
84 B: Ja.
85
86 IN: Ok, kan I fortælle, hvordan det foregik?
87
88 A: Jeg tror faktisk jeg valgte B. Man vælger bare en man er venner med. Måske også en med cirka samme
89 niveau. Man kunne f.eks. se, at de to stærkeste i klassen gik sammen. Altså så man vælger bare ud fra,
90 hvem man er gode venner med og kender bedst.

91
92 IN: Okay.
93
94 A: Og cirka dem man er samme niveau med.
95
96 IN: Ja, okay.
97
98 B: Jeg kan faktisk bedst lide, når man selv vælger.
99
100 IN: Okay.
101
102 B: Altså, hvis man nu er sammen med nogle man ikke snakker så godt med, så er man mere tryk med én
103 man godt kender.
104
105 IN: Ja, okay. Var du så det?
106
107 B: Ja, jeg var sammen med Adam, som jeg er vant til at være sammen med.
108
109 IN: Okay. Kan I fortælle om gruppearbejde i grundtræningen?
110
111 C: Jeg har sådan én gruppe jeg plejer at gå med, så det er fint nok.
112
113 IN: Okay.
114
115 C: Vi gør det også rimeligt godt sammen. I starten i idræt, der valgte læreren altid selv grupper, og det ikke
116 så godt.
117
118 IN: Nej, okay.
119
120 C: Så har man ikke den der kemi, som når man selv vælger.
121
122 IN: Okay.
123
124 C: I grundtræningen var jeg sammen med dem jeg også går sammen med i hverdagen. Jeg ved også de
125 nogenlunde er sammen niveau som mig.
126
127 IN: Ja, okay.
128
129 B: Altså man vælger dem man snakker med... Jeg kan godt lide gruppearbejde.
130
131 IN: Okay, hvad med jer andre?
132
133 A: Ja, det kan jeg også. Jeg synes egentlig det fungerer bedre end det almindelige. Altså hvis man skal være
134 alene i idræt, det er lidt... Jeg vil hellere være sammen med en gruppe i hvert fald.
135
136 IN: Okay.
137
138 A: Jeg vil helst vælge min gruppe, men hvis hun (læreren) vælger grupper eller vi selv gør. Altså... Jeg er
139 venner med alle i klassen. Så det betyder ikke det store for mig. Så længe at man er fælles om det, så går
140 det nok.

141
142 IN: Okay. I forhold til grundtræningen igen.. Kan I så fortælle, hvordan samarbejdet gik i jeres grupper, da I
143 lave det der program?
144
145 A: Vi var 4 i min gruppe. Fordi vi selv valgte gik det lidt nemmere. Altså så kender vi hinanden rimelig godt,
146 så det gik godt. Man vælger jo oftest sine venner. Det følte ikke rigtigt som arbejde. Altså, vi var jo bare
147 sammen og tænkte det gør vi bare lige hurtigt. Det er ikke noget frustrerende eller noget. Det er bare lige
148 at snakke ordentlig sammen om det. Ja, vi var selvfølgelig gode venner, så vi kan være rimelig effektive, hvis
149 vi bare lige, ja, arbejder sammen.
150
151 IN: Så der var ingen udfordringer?
152
153 A: Ikke rigtig, nej.
154
155 IN: Okay, hvad med dig B?
156
157 B: Det var det samme. Altså, vi vidste godt, vi ville lave nogle armbøjninger og vi ville bænke lidt og.. så det
158 gik egentlig meget smooth.
159
160 IN: Okay. Kan du fortælle om jeres samarbejde, C?
161
162 C: Jeg synes vi havde et godt samarbejde. Det var nemlig med dem jeg går sammen med.
163
164 IN: Okay
165
166 C: Vi prøvede bare at være lidt kreative.. vi kom med sådan nogle underlige øvelser. Men det gik også
167 meget godt.. Altså vi fandt på at lave trillebør og krig og sådan noget.
168
169 IN: Ja, okay. Til cirkeltræningen: Hvordan fandt I ud af, hvem der skulle starte ved hver øvelse?
170
171 B: Altså jeg gik efter det sværeste øvelse først, for hvis man starter med de nemmeste, så kan man blive
172 helt træt, når man så kommer til de svære. Og så kan man ikke gøre noget.
173
174 IN: Ja, okay.
175
176 B: Man skal starte med de hårde først, så det går bedre.
177
178 IN: Okay, så du tænkte over, hvordan du kom bedst igennem cirkeltræningsprogrammet?
179
180 B: Ja.
181
182 IN: Okay, hvad med jer andre?
183
184 C: Det var meget det samme som B.
185
186 A: Ja, jeg ville også gerne stå, hvor jeg ikke skulle lave alle maveøvelser på samme tid. Men ellers var det
187 bare tilfældigt.
188
189 IN: Okay. Kan I nævne en sport eller aktivitet i idræt I er bedst til?
190

191 Alle: Ikke rigtig...
192
193 B: Altså jeg er nok bedst til fodbold, men det har vi ikke haft endnu.
194
195 A: Ja, fodbold. Det har jeg også gået til.
196
197 IN: Okay.
198
199 A: Men altså det er ikke fordi jeg vil synes det vil være nemmere at have fodbold fordi jeg har gået til det.
200 Jeg synes bare at det er bedre at have en sport man godt kan lide.
201
202 IN: Og du kan godt lide fodbold?
203
204 A: Ja.
205
206 IN: Kan I så nævne et eksempel på et forløb i godt har kunnet lide?
207
208 B: Jeg kan godt lide floorball. Der var den standard hockeystav skiftet ud. Det kunne jeg godt lide. Men
209 ellers måske badminton og basketball og sådan noget.
210
211 IN: Okay.
212
213 B: Det var ikke fordi jeg var god til det. Jeg var måske fin nok til det. Jeg synes bare det var pisse fedt. Der
214 var nye øvelser og sådan.
215
216 C: Ja, de forløb kan jeg også godt lide. Det er tre sjove sport.
217
218 IN: Okay.
219
220 C: Sådan noget som styrketræning her i Grundtræning det er sådan lidt.. jeg vil hellere sådan noget
221 badminton og sådan noget.
222
223 IN: Okay, kan i nævne et forløb I har været mindre gode til?
224
225 Alle: Dans
226
227 IN: Dans? Hvorfor? Er I alle sammen enige?
228
229 Alle: Ja
230
231 C: Det tror jeg alle drenge synes.
232
233 A: Ja, dans det gider jeg bare ikke. Det er sjovere I andre forløb, hvor man kan spille kamp.
234
235 Alle: Ja.
236
237 IN: Hvordan ser I generelt jeres niveau i forhold til de andre i klassen?
238

239 B: Jeg ser mit niveau til at være lidt over gennemsnittet i klassen. Ej, Okay, jeg er ikke god til at løbe. Jeg har
240 ikke rigtig god kondi. Men.. Jeg synes selv da vi spillede både softball og basketball, der synes jeg selv, jeg
241 var lidt bedre end nogle andre.
242

243 IN: Okay. Hvad med dig A? Nu lavede du thumbs down?
244

245 A: Ja, jeg er meget enig. F.eks. bip-test, det er helt klart det der føles som om det er det der betyder mest i
246 idræt. Og det kan jo vise hvor god man er. Det jo meget lettere at sammenligne sig selv med andre. Man får
247 jo et tal der siger så god er du. Og altså, jeg klarer mig ikke særlig godt i nogle af de bip-test. Men jeg
248 tænker stadig at i sport og der hvor man ikke bare kan måle med tal, så synes jeg ikke der er så stor forskel
249 på de gode og de dårlige i klassen.
250

251 IN: Nej okay.
252

253 A: Jeg synes kun det er i bip-testen jeg klarer mig dårligt. Andre steder er der ikke så stor forskel.
254

255 C: Jeg har det på samme måde men jeg synes ved de fleste ting, at der er et fint gennemsnit. Altså jeg synes
256 jeg klarer mig ligesom gennemsnittet. Så måske lige badminton, der synes jeg, at jeg er lidt over middel.
257

258 IN: Hvordan var det at have grundtræning? Hvis vi kan gå tilbage til det. Kan I så uddybe noget mere om det
259 forløb?
260

261 B: Altså jeg kan generelt bedre lide, når vi laver noget med en bold. Altså dyrke en sport i stedet for bare at
262 træne. Altså jeg kan bedre lide en sjov aktivitet.
263

264 C: Ja, altså for sådan noget bare med at træne, det er jo sådan noget man kan gøre derhjemme.
265

266 IN: Okay.
267

268 A: Ja, jeg synes faktisk ikke grundtræning var sjovt. Det var bedre at spille softball. Der var vi nemlig
269 sammen i klassen og vi spiller mod hinanden og med hinanden. Det kan man ikke rigtig i styrketræning eller
270 i grundtræning. Det er ikke ligeså sjovt. Det sjoveste er jo, når man gør det med sine klassekammerater.
271

272 IN: Ja, okay. Er I andre enige i det?
273

274 C: Ja
275

276 B: Ja, på den måde er grundtræning ikke særlige fedt. Det samme er det med dans.
277

278 IN: Er I andre enige?
279

280 A: Ja
281

282 IN: Kan du uddybe det med dans?
283

284 A: Det er bare lidt det samme. Man føler ikke rigtig man er sammen med sin klasse selvom det er det der er
285 meningen. Det er ikke sjovt. Det føles bare som om man danser for sig selv, næsten. Udover med sin
286 partner..
287

288 IN: Okay. Var der nogle komplikationer i forhold til at lave nogle øvelser i grundtræning?

289
290 A: Ja, der var nogle der var lidt svære, synes jeg.
291
292 C: Ja.
293
294 A: Ja, nogle der var lidt.. Ja, nu træner jeg aldrig mave. Men der var rimelig mange maveøvelser. Altså alle
295 dem var nederen, for dem kunne jeg ikke rigtig finde ud af på nogen måde. Jeg kan ikke huske hvad
296 maveøvelserne hed, med dem synes jeg ikke om.
297
298 IN: Okay.
299
300 B: Jeg kan huske der var sådan en øvelse, hvor man skulle have fødderne inden i sådan nogle ringe, sådan
301 så man skulle dreje rundt og sådan.
302
303 IN: Ja..
304
305 B: Det kunne man bare slet ikke finde ud af, hvis man ikke havde prøvet det før. Og det havde jeg sgu ikke.
306
307 IN: Hvad med dig C? Du nikkede også?
308
309 C: Altså jeg er helt enig med Balder. Der hvor der hang de der snore ned, hvor man skulle have fødderne i.
310 Det virkede ikke særligt godt.
311
312 IN: Nej, okay. Der var også den der øvelse, hvor man skulle have en håndvægt i hånden og løfte sig op fra
313 liggende...
314
315 C: Nåh ja, den kunne jeg slet ikke finde ud af.
316
317 B: Nej den var svær.
318
319 A: Ja.
320
321 IN: Okay. Har I et eksempel på en god oplevelse i idræt? Én som I kan fortælle om?
322
323 A: Jeg synes, der var en dag i softball. Den var nok den sidste gang. Der havde vi været igennem alt
324 forberedelse til selv softball og der fik vi bare lov til at spille kamp. Det var bare ekstra sjovt. Fordi altså, så
325 fik vi bare lov at prøve alt det vi havde lært. Og så vi bare lov til at have det sjovt sammen om sporten.
326
327 IN: Okay.
328
329 B: Der er jeg bare helt enig.
330
331 C: Ja, også mig.
332
333 IN: Okay, så I kan godt lide at spille kamp uden der er instruktioner?
334
335 Alle: Ja.
336
337 IN: Hvad kunne I lide ved at have Grundtræning? Var der noget?
338

339 B: Altså det jo sundt for kroppen. Man forbrænder en masse kalorier og man kan få større muskler og sådan
340 noget. Men altså.. når jeg tænker idræt, så tænker jeg ikke på Grundtræning. Så tænker jeg ikke på at lave
341 armbøjning, så tænker jeg på at spille noget.
342

343 C: Ja, sådan har jeg det også
344

345 A: Altså der var nogle øvelser der var ok
346

347 B: Ja, altså f.eks. de øvelser, hvor man rammer triceps og bryst. Fx armbøjning og så nogle dips. Det kan jeg
348 godt lide.
349

350 C: Jeg synes egentlig også de der øvelser med rebet var sjovt. Eller ej, jeg ved ikke.
351

352 A: Jeg synes ikke der var nogle specielle øvelser der var sjove. Der var ikke rigtig nogen jeg kunne lide.
353

354 IN: Okay, hvad med det program med ben-øvelserne?
355

356 B: Altså jeg er en af de drenge, der huske at træne ben, når jeg styrketræner, så jeg har ikke noget imod
357 det. Der er mange andre drenge, de havde at træne ben. Jeg kan godt lide det, altså hvis det ikke er hårdt
358 og bliver for meget. Ellers kan jeg godt lide det.
359

360 IN: Ja okay. Hvad tænker I andre to?
361

362 C: Jeg har det fint nok med at træne ben, det er ikke så slemt.
363

364 A: Jeg synes det samme.
365

366 C: Jeg synes der var rigtig mange trælse øvelser i cirkeltræningsprogrammet. Men der var også nogle sjove..
367 Så der var også fine øvelser.
368

369 IN: Okay, har I andre yderligere kommentarer?
370

371 A og B: Næhh
372

373 A: Eller, altså selvom jeg ikke er fan af Grundtræning, synes jeg det er fedt vi laver noget forskelligt. For jeg
374 presser ikke rigtig min krop i fodbold ligesom jeg gør i Grundtræning. Så jeg synes det er fedt der er noget
375 variation.

Spørgeskema omhandlende idrætsundervisningen

Kære alle 2g-elever

Dette spørgeskema har fokus på jeres holdninger og oplevelser i idræt, som skal bruges til at danne et billede af, hvad der kan optimere undervisningen. Spørgeskemaet indeholder 22 spørgsmål og vil tage max 10 min. at udfylde.

Spørgeskemaet er anonymt!!!

20 af spørgsmålene skal besvares ved at trykke på en af svarmulighederne på en skala fra 1-7 (fra Helt enig til Helt uenig).

Hvis du/I har spørgsmål eller kommentarer til spørgeskemaet, kontakt mig gerne på mail:
isagaa13@student.aau.dk

På forhånd mange tak for hjælpen,
Isabella Søgaard, specialestuderende på Aalborg Universitet

* Påkrævet

1. Hvilket kondital fik du i den sidste bib-test? *

Skriv dit svar

2. Jeg har generelt indflydelse på, hvilke aktiviteter, vi laver i idræt *

1: Helt enig 2: Meget enig 3: Enig 4: Hverken enig eller uenig 5: Uenig 6: Meget uenig 7: Helt uenig

3. Læreren hjælper mig med at komme i grupper med andre elever *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Jeg kan ikke lide at have idræt i skolen *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. I idræt er der mulighed for, at jeg kan være sammen med dem, jeg helst vil være sammen med *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Jeg synes, at det er fedt at deltage i idræt *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Jeg kan sagtens udføre de aktiviteter, som vi laver i idræt *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Læreren hører efter hvad jeg siger, hvis jeg har forslag til hvad vi skal lave i idræt *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Jeg synes, at det vi laver i idræt, er sjovt *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. I det sidste forløb, vi havde i idræt, havde jeg mulighed for at komme med forslag til, hvad vi skulle lave *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Jeg føler mig generelt bedre end de andre fra klassen til idræt *

	1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Jeg kan sagtens forstå de instrukser læreren giver os i idræt *

	1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Jeg kan lide at have idræt i skolen *

	1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Jeg synes, at læreren giver mig mulighed for at være med til at vælge, hvad vi skal lave i idrætstimen *

	1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Idrætsundervisningen giver mig mulighed for at udvikle mine evner *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Jeg kan godt lide, når vi arbejder i grupper i idræt *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Der har været aktiviteter i idrætsundervisningen, som jeg ikke har kunnet finde ud af at udføre *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Jeg føler, at de andre i klassen har lyst til at være sammen med mig i idræt *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Jeg kan ikke lide, når vi har gruppearbejde i idræt *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Idræt i skolen interesserer mig *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Jeg har ikke indflydelse på, hvilke aktiviteter, vi laver i idræt *

1: Helt enig	2: Meget enig	3: Enig	4: Hverken enig eller uenig	5: Uenig	6: Meget uenig	7: Helt uenig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Hvad er dit biologiske køn? *

- Pige
- Dreng