



***Motivation for læring i samfundsfag på STX***

Specialeafhandling 11. Semester, Samfundsfag

Aalborg Universitet

17. december 2021

Specialets samlede antal tegn: 232,539

Svarende til antal normalsider: 97

**Udarbejdet af:**

Katrine Kjær Kjølby (20166773)

Sophia Christoffersen (20164182)

Signe Laura Nøhr Nielsen (20165973)

Vejleder: Lasse Taagaard Jensen

## Forord

---

Dette kandidatspeciale med titlen '*Motivation for læring i samfundsfag på STX*' er udarbejdet i perioden september til december 2021 af Katrine Kjær Kjølby, Signe Laura Nøhr Nielsen og Sophia Christoffersen og dokumenterer vores 11. semesters kandidats projekt.

Vores hovedfokus i specialet er en undersøgelse af gymnasieelevers motivation til at lære i samfundsfagsundervisningen - med fokus på køn og menneskelige relationer. Yderligere er der fokus på at diskutere, hvordan motivationsproblematikker kan forklares ud fra en samfundsmæssig kontekst.

Der skal lyde et stort tak til vejleder Lasse Taagaard Jensen for hans engagement, hjælp og rådgivning, som i den grad har resulteret i et godt samarbejde.

Til referering af benyttet litteratur er APA-referencesystemet anvendt således (forfatter, årstal: sidetal). Vi anbefaler, at specialet læses i kronologisk rækkefølge for, at læseren opnår en optimal forståelse af opgaven.

# Abstract

---

The thesis 'Motivation for learning in social studies in STX' seeks to understand and cover how boys and girls in STX experience motivation for learning in social science. In the cover of the field of research, it is found that there is a gap in the study field, when it comes to understanding how different factors can affect students' motivation to learn in social science. Society, teacher relationship, student relationships and goals are four factors on students' motivation included in the thesis. In addition, the focus is to understand how each factor differently can affect the student's motivation and experience of the teaching environment in social science in different ways. Based on a pilot study, we found that the students' sex can have an influence on how they tend to get motivated. Therefore, the thesis also intends to give an overview on whether the sex can affect the driving forces, when it comes to their level of motivation.

The thesis is based on mixed methods. This includes both qualitative as well as quantitative findings. The qualitative data includes interviews with students, observations from classrooms as well as students' and teachers' responses to a survey. Whereas the quantitative data includes students' and teachers' responses to a survey as well as data from previous studies in the field. Because of the focus on understanding student motivation, the study is based on theories about motivation, such as Self-Determination Theory and self-efficacy. To understand the pressure that students can experience in the school system, the study also includes theories concerning The Competition State, The Performance Society and Individualization. Finally, due to the interest in understanding whether the student's sex can have an influence on the factors that affect the level of motivation, theory about gender generalization and the coherence between different sexes and learning in social science is included.

The study concludes that a safe classroom environment can have a positive influence on the student's self-efficacy and expectation for success. When it comes to what goes into a safe classroom environment, the thesis found that it is important that the teacher is able to establish a trustful relationship, both when it comes to the professional support and the establishment of personal relations. Another conclusion in the thesis is that the type of relationships within the class, has a big influence on the class environment. Especially the girls seem to be affected by bad relations, when it comes to their willingness to participate in the teaching. Another factor that is proven to affect the student's level of motivation is the fact

that the tasks and activities are adjusted to the students' skills. The perception of skills can also affect the students' capacity to execute necessary behavior and activities. What motivates the students the most is grades, and particularly the girls seem to be seeking high grades. However, the issue with grades as a driving force is that they can promote comparison, which can result in internal competition. Finally, the thesis shows that girls seem to be more exposed to this competition, where the boys tend to be more laid back in teaching situations.

# Indhold

---

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| Kapitel 1: Problemfelt .....                                         | 9  |
| 1.1 Indledning.....                                                  | 9  |
| 1.3 Afgrænsning og specialets indplacering i forskningsfeltet.....   | 14 |
| 1.3.1 Undersøgelsens problemformulering.....                         | 16 |
| 1.5 Begrebsdefinitioner .....                                        | 19 |
| Kapitel 2: Teoretisk analyseramme .....                              | 21 |
| 2.1 Konkurrencestaten og den øgede individualisering .....           | 21 |
| 2.1.1 Præstationskultur og jagten på anerkendelse.....               | 23 |
| 2.2 Individets kulturelle frisættelse .....                          | 24 |
| 2.2.1 Kulturelle tendenser og det senmoderne samfund.....            | 24 |
| 2.2.2 Den flydende modernitet.....                                   | 25 |
| 2.3 Motivationsteorier .....                                         | 26 |
| 2.3.1 Indre og ydre motivation.....                                  | 27 |
| 2.4 Kønnede generaliseringer i gymnasieskolen .....                  | 33 |
| 2.4.1 Køn og læring.....                                             | 35 |
| 2.5 Opsummering af de teoretiske delelementer .....                  | 36 |
| Kapitel 3: Videnskabsteori, design og metode.....                    | 38 |
| 3.1 Det fænomenologiske paradigme som referenceramme.....            | 38 |
| 3.2 Pilotundersøgelse.....                                           | 39 |
| 3.3 Casedesign.....                                                  | 40 |
| 3.3.1 Undersøgelsens metodiske tilgang.....                          | 41 |
| 3.3.2 Præsentation af gymnasier.....                                 | 42 |
| 3.4 Observation i praksis og behandling af observationsnotater ..... | 44 |
| 3.5 Spørgeskemaundersøgelse til elever.....                          | 45 |
| 3.5.1 Spørgeskemaets opbygning .....                                 | 47 |
| 3.5.2 Prætest af spørgeskema.....                                    | 48 |
| 3.6 Det kvalitative forskningsinterview .....                        | 50 |

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.6.1 Interviewguide.....                                                 | 50  |
| 3.6.2 Udvælgelse og rekruttering af interviewpersoner.....                | 51  |
| 3.6.3 Udførelse af interview .....                                        | 52  |
| 3.6.4 Transkriptionsprocedure af interview.....                           | 53  |
| 3.8 Dataindsamling.....                                                   | 54  |
| 3.8.1 Databehandling .....                                                | 54  |
| 3.8.2 Indekskonstruktion .....                                            | 56  |
| 3.8.3 Definition af teoretiske begreber og dertilhørende indikatorer..... | 57  |
| 3.8.4 Rekodning af indikatorer.....                                       | 58  |
| 3.8.5 Målingsvaliditet og reliabilitetsanalyse.....                       | 58  |
| 3.8.6 Vurdering af fit .....                                              | 58  |
| Kapitel 4: Analyse.....                                                   | 60  |
| 4.1 Relationer og klasserumskulturens betydning for motivation .....      | 60  |
| 4.1.1 Elevernes oplevelser af lærer/elev relationen .....                 | 60  |
| 4.1.2 Lærernes forestillinger om lærer/elev relationen .....              | 66  |
| 4.1.3 Relationen mellem elev/elev .....                                   | 68  |
| 4.1.4 Tryghed i klasserummet.....                                         | 75  |
| 4.2. Elevernes målorienteringer og egne kompetencer i praksis .....       | 76  |
| 4.2.1 Elevernes oplevelse af egne kompetencer.....                        | 76  |
| 4.2.2 Elevernes drivkræfter i samfundsfagsundervisningen.....             | 79  |
| 4.3 Karakter, stress og konkurrence.....                                  | 83  |
| 4.3.1 Den største faktor er karakterer .....                              | 83  |
| 4.3.2 Høje forventninger og et behov for at præstere .....                | 85  |
| 4.3.3 Kønnede generaliseringer og en mulig perfektionskultur .....        | 86  |
| 4.4 Emnets betydning for motivation .....                                 | 88  |
| Kapitel 5: Diskussion .....                                               | 90  |
| 5.1 Diskussion af analysens resultater .....                              | 90  |
| 5.2.1 Hvad viser dansk forskning? .....                                   | 93  |
| 5.2.2 Hvad viser nordisk forskning? .....                                 | 94  |
| 5.2.3 Hvorfor tales der overhovedet om en motivationskrise? .....         | 96  |
| 5.2.4 Hvilken betydning har køn?.....                                     | 97  |
| 5.3 Diskussion af undersøgelsens forskningsmæssige kvalitet.....          | 99  |
| Litteraturliste .....                                                     | 104 |

## **Overblik over bilag**

Bilag 1 - Interviewguide

Bilag 2 - Kodningskema

Bilag 3 - Kodningsskema udfyldt

Bilag 4 - Transskription af interviews

Bilag 5 - Observationsstudie

Bilag 6 - Vurdering af fit

Bilag 7 - Anvendte citater fra spørgeskema

Bilag 8 - Figurer fra STATA

Bilag 9 - Lærerbesvarelser fra spørgeskema

Bilag 10 - Elevbesvarelser fra spørgeskema

Bilag 11 - Pilotundersøgelse '*Elevs motivation i den virtuelle undervisning i gymnasieskolen*' (2021).



# Kapitel 1: Problemfelt

---

## 1.1 Indledning

*Jeg tænker i høj grad, at piger er mere, det er svært at generalisere, men jeg tænker, at de i højere grad er mere motiveret for at for eksempel opnå gode resultater, og for at udfordre sig selv og så videre. Jeg tænker de drenge, jeg kender generelt i gymnasiet, der er jo sådan nogle, du ved, som gerne vil sløse sig lidt igennem det, og bare skal igennem det, måske fordi de har forældre, der har sagt, de skal tage uddannelsen eller et eller andet (Pige 3, Bilag 4.6)*

I Danmark klarer drenge sig dårligere i uddannelsessystemet end piger, hvilket bevirker en samfundsmæssig skævvridning, hvor de er i fare for at blive marginaliseret på arbejdsmarkedet. De statistiske kønsforskelle på ungdomsuddannelserne udmærker sig på en række af områder, hvor 59 % af dem der fuldfører gymnasiale uddannelser er piger, og der er flere drenge, som dropper ud af gymnasiet, og pigerne opnår det højeste gennemsnit (Andersen, 2021). Både drenge og piger synes dog at opleve udfordringer i uddannelsessystemet, omend oplever de udfordringerne på forskellig vis. Derfor må den daglige praksis spille en central rolle i forståelsen af, hvad der skaber disse udfordringer (Hutters, Nielsen & Görlich, 2013: 9). Flere undersøgelser viser, at pigerne oplever udfordringer med mistvivl i højere grad end drenge, hvor drengene generelt er mere udfordrede i forhold til motivation og det faglige end pigerne.

Ungdomsuddannelsesområdet har oplevet en ekspansion, særligt gymnasieskolerne har oplevet en vækst i antallet af studerende siden 1970'erne. Det almene gymnasium (STX) er en studieforberevende institution, og denne har fået en større rolle i det danske samfund i takt med, at der generelt er kommet et større fokus på uddannelse. Gymnasiets popularitet har resulteret i en mere heterogen elevsammensætning end tidligere. Der er en bredere socialt sammensat elevgruppe, og dette medfører også forskellige forventninger, mål og motivationer for at deltage i undervisningen. Inklusionsopgaven har en didaktisk, men også social og kulturel dimension.

Motivation betragtes ofte som et psykologisk begreb og kan kobles til den enkeltes indstilling til læring. Denne betragtning forstår motivation som en indre tilstand, der udspringer sig af

elevens interesse og lyst, og hvis der er mangel på motivation, skyldes det, at eleven ikke har den fornødne vilje (Sørensen, Hutter, Katznelson & Juul, 2013: 19). Dog kan motivation også være afhængig af ydre forhold - elevens møde med institutionen, læreren, klasserummet og andre elever. I disse møder har eleven mulighed for at producere motivation, men også demotivation. Motivation er dermed ikke en forudsætning for, at de unge kan lære noget i undervisningen, men et resultat af det der foregår i skolen (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen, 2015: 12).

Uddannelsessystemet har i flere år oplevet at være genstand for mange undersøgelser og opgørelser. Der har både været rapporter fra de enkelte uddannelsesinstitutioner, men også store nationale og internationale undersøgelser. Undersøgelserne er baseret på kvantitativ data og er begrænset til at kunne konkludere, hvad der understøtter unges læringslyst og fortæller dermed ikke om, hvad der motiverer elever til læring. Samtidig har undersøgelserne været præget af et fokus på frafald og manglende faglige forudsætninger: *"der eksisterer med andre ord meget viden om, hvad unge ikke gør. Til gengæld er der en massiv mangel på viden om, hvad der rent faktisk giver unge lyst til læring, samt hvordan de unges læringslyst kan styrkes"* (Pless et al., 2015: 7).

Motivation skabes ikke blot ved faglig interesse, men også gennem relationer og involvering i læreprocesser. Forskningen i motivation er stor, og i dansk kontekst har det især været Center for Ungdomsforskning, der har leveret litteratur om motivation. De har et bredt blik på motivation, hvor de mener, at den individuelle forståelse af motivation skal suppleres med en forståelse af, at motivation skal konstrueres i samspil med eleven, men også læringskulturen og den pædagogiske praksis, som eleven møder. Motivation eller mangel på samme skal ses i sammenhæng med forandringer, der kendetegner vores samfund, uddannelser og ungdomslivet (Sørensen et al., 2013: 20). Motivationsbegrebet kan betragtes som uklart. Motivation kan trækkes ind i klassisk tilgang, hvor motivationen er en kollektiv forståelse, der ofte anser motivation som én størrelse, der er iboende ved den enkelte elev, men motivationen kan også anskues som noget, der opstår i samspil udenom eleverne (Görlisch & Hansen, 2018).

Siden 1970'erne har piger været i klar overtal på ungdomsuddannelserne (Undervisningsministeriet, 1998: 11-13). Forskning viser, at det er nødvendigt at tage højde for betydningen af køn og kønsforskelle i uddannelsessystemet. Dette skyldes, at: *"Drenge og piger i Danmark klarer sig på flere måder meget forskelligt i uddannelsessystemet, som uddannelserne ser ud i dag. Det drejer sig såvel om uddannelsesfrekvens som frafald og motivation"* (Hutter et al., 2013: 9). Da uddannelsesområdet er et komplekst område vil dette speciale fokusere på at undersøge motivation for læring og aktiv deltagelse i

samfundsfagsundervisningen i henhold til køn. Undersøgelser vedrørende elevers motivation for læring fremhæver, at det særligt er drenge, der er udfordrede med deres motivationsniveau. Dette er problematisk, da det efterlader en stor gruppe af drenge, hvis motivation for læring i gymnasiet forsvinder, hvorfor de kan risikere at blive efterladt uden en erhvervskompetencegivende uddannelse (Hutters et al., 2013: 17-18). Denne udvikling har ført til en samfundsmæssig bekymring for, at der er ved at blive etableret et nyt proletariat, hvor det er de ufaglærte mænd, der risikerer at blive marginaliseret på det danske arbejdsmarked (Hutters & Brown, 2011: 13).

Disse kønsmæssige forskelle danner specialets interesse. Konkret søger undersøgelsen at forstå, hvorfor drenge og piger motiveres i samfundsfagsundervisningen på STX. Fokus er dermed både at opnå en forståelse af de faktorer, der påvirker elevernes motivation for læring i samfundsfagsundervisning, samt at få en forståelse af drenge og pigers oplevelser af at blive motiveret forskelligt.

## **1.2 Litteraturens perspektiver på motivation i gymnasieskolen**

En dominerende problematik i gymnasieskolen er mangel på motivation, og dette kan have en indvirkning på elevernes læringsadfærd og læringsudbytte. Litteraturen beskriver forskellige perspektiver på den manglende motivation i gymnasieskolen.

Camilla Hutters forklarer (fra: Romme-Mølby, 2013), at performancekulturen har en påvirkning på elevers syn på uddannelse, da de ser det som et middel eller instrument og føler sig nødsaget til at erhverve sig en uddannelse. Elever er fokuseret på at vise læreren, hvad de kan, og klassedynamikken er polariseret, hvor nogle elever er aktive, mens andre er opgivende. Elever der ikke føler, at de kan gøre en forskel, oplever en faldende lyst til at deltage, og de motiverede elever føler sig presset til at overpræstere (Romme-Mølby, 2013).

Et yderligere dansk bidrag til forskningen er Dorte Ågårds indgang, der mener, at der i forskningen er det, der kaldes for 'motivationskrisen'. Den udtrykker overordnet to komponenter, hvor flere gymnasielærere oplever et manglende engagement, fravær eller forberedelse til undervisningen. Den manglende motivation har præget den offentlige debat og forskning i de danske gymnasier i mere end 10 år. En forklaring på den såkaldte motivationskrise er, at der er kommet nye elevtyper, som ikke egner sig til gymnasiet. Flere danske unge har accepteret, at det er nødvendigt at tage en uddannelse, og derfor er der mange, der søger ind på en ungdomsuddannelse, men flere gennemfører ikke deres uddannelse og er umotiveret for skolearbejdet. Flere elever har derfor et højt fravær, hvor de ikke laver deres lektier og bruger deres sociale medier i undervisningen.

Ifølge Ågård deler gymnasielærere og elever samme opfattelse af motivationsproblematikkerne i undervisningen, flere elever oplever mistrivsel i form af stress, depression og har et behov for psykologhjælp. Hun mener, at dette vidner om, at relationen mellem lærere og elever er under pres. Lærernes forventninger er store, men i den grad også elevernes egne forventninger (Ågård, 2014a). '*Motivationskrisen*' skyldes også, at elever ikke oplever at mestre, eftersom de ikke bliver stillet opgaver, de er i stand til at løse (Skaalvik, 2020: 46-47).

Uddannelser er præget af en performancekultur, hvor der er et stort fokus på uddannelseskapløbet, og at individer besidder de fremtidige arbejdsmarkedskvalifikationer. Konkurrencestaten har et nyt dannelsesideal, hvor elever skal motivere sig selv for at blive selvforsørgende (Thorup, 2014).

Den aktuelle motivationskrise viser, at flere lærere er præget af ældre forestillinger om motivation, nemlig at elever enten er motiverede eller umotiverede. De motiverede elever er ydere og har vilje til at være selvdisciplineret, og umotiverede elever er nydere, der mangler vilje og evne til at tage sig sammen (Ågård, 2014b). Indenfor skole- og uddannelsessystemet har fokus meget været på en indre motivation, hvor det er forsøgt at imødekomme elever ved at gøre undervisningen interessant. Forskningen forklarer, hvad der driver elever til at være engageret i undervisningen og samtidig, hvad der gør, at de mentalt og fysisk trækker sig tilbage fra skolearbejdet (Ågård, 2016: 37). Indenfor forskningen er der enighed om, at motivation er forestillinger og følelser, der former elevers selvopfattelse som elever, og motivation påvirker elevers adfærd, men også deres vedholdenhed.

Ågård taler om skiftende motivationsforståelser, hvor begrebet har ændret sig med tiden. Tidligere forskning (Bandura, 1997) mener, at motivation er faglig selvtillid, hvor nyere forskning i stedet betragter begrebet som et dynamisk og bredere fænomen. Nutidens motivation resulterer i, hvordan eleven oplever mødet eller relationen til for eksempel en lærer og andre elever (Ågård, 2016: 37). Siden midten af 1900-tallet er der blevet identificeret fire betydningsfulde traditioner indenfor teorien; de to ældre er en behavioristisk og en personlighedsorienteret, hvor to nyere traditioner er: en socialkognitivistisk og en humanistisk (Ågård, 2014b). De ældre forståelser af motivation beskriver, at motivation er en fast størrelse - nogle elever er motiverede, mens andre ikke er, hvor manglende engagement er et tegn på manglende motivation og elever, der motiveres af ydre respons på deres adfærd. De nyere forståelser har til fælles, at motivation er et resultat af erfaring, det kan påvirkes og øges af lærere, hvor motivation ikke er en fast størrelse og kan variere fra fag til fag. Manglende engagement kan være et udtryk for, at elever oplever en negativ selvopfattelse, og at de ikke kan finde ud af, hvad de skal gøre. Nyere motivationsteori mener altså, at motivation ikke er

noget, elever enten har eller ikke har, men i stedet er dynamisk og påvirkes af deres opfattelser af sig selv, egne forudsætninger og deres holdninger til, hvorvidt det går godt eller dårligt i skolen.

Nyere bidrag, der beskæftiger sig med motivation og læring, er Pless et al., der mener, at præstationsorienteret skolekultur overskygger elevers lære- og udviklingsprocesser, hvor motivationen for at præstere ikke er i fokus. De forklarer, at det ikke handler om, at elever har mindre selvdisciplin, men at vi står overfor en række samfundsmæssige forandringer, der gør, at der er andre forventninger til unge og uddannelse (Pless et al., 2015: 11). Der er op gennem 2000'erne og frem til i dag sket en forskydning af, hvad uddannelse og læring består af. Der præger en performancekultur i uddannelsessystemet, og denne kultur kan resultere i en strategisk tilgang til uddannelse og derfor udfordres den grundlæggende og traditionelle mening med uddannelse og motivation (Pless & Murning, 2018).

I den eksisterende danske litteratur og forskning indenfor motivation i de danske gymnasier hersker et generelt blik på motivation. Et norsk bidrag til forskningen fra 2018 af Kjetil Børhaug og Solveig Borgund har undersøgt norske gymnasieelevers motivation i "social studies". Denne undersøgelse kan også være relevant i en dansk kontekst, da opbygningen af norske daginstitutions- og skolesystem i vid udstrækning ligner det danske med frivillige daginstitutioner og 10 års skolegang. Dog differentierer samfundsfag i Norge i folkeskolen sig fra Danmark, idet samfundsfag er et selvstændigt fag i den danske folkeskole, modsat i Norge, hvor faget er kombineret med historie og geografi. "Social studies" i det norske gymnasium bliver suppleret af tre valgfag, der blandt andet vedrører politik og sociologi. Disse valgfag er populære, også selvom det er forsøgt gennem kampagner og pres at opfordre eleverne til at vælge fysik og matematik (Børhaug & Borgund, 2018: 103). Samme situation gør sig gældende i Danmark, hvor danske skoleelever over en længere periode er forsøgt motiveret til at vælge STEM-uddannelser.

På en lang række af punkter har samfundsfag nogle fordele i forhold til motivation hos eleverne, blandt andet fordi samfundsfag har et naturligt globaliseret sigte, og dette har eleverne ligeledes, hvilket kan styrke deres motivation og være en fordel sammenlignet med andre fag i gymnasiet (Børhaug & Borgund, 2018: 105-106). Netop fordi eleverne er unge mennesker, er de et sted i deres liv, hvor de også har et naturligt fokus på selvrealisering. Eleverne er mere motiverede i de fag, eleverne anser som meningsfulde, og dette kan ligeledes styrke elevers motivation i samfundsfag, idet faget giver plads til selvrefleksion og udvikling af deres egne identiteter. Her giver samfundsfag mulighed for, at eleverne kan inddrage dem selv i undervisningen, særligt fordi emnerne vækker følelser hos eleverne.

Samfundsfag giver i højere grad end andre fag plads til gruppearbejde og dialogbaseret undervisning, som elever også motiveres af (Børhaug & Borgund, 2018: 106 og 110).

Alle elever kan deltage i faget, og dette understøtter interessen og giver dem mestringsoplevelser. En af forklaringerne på, hvorfor det vurderes som et nemmere fag kan findes i, at emnerne er velkendte for eleverne, da det handler om deres liv. Læringsstoffet kræver ikke nødvendigvis en forklaring af læreren (Børhaug & Borgund, 2018: 108-110). Det kan dog ifølge undersøgelsen have den negative konsekvens, at elevernes deltagelse falder, fordi de zoomer ind og ud af undervisningen. Eleverne vurderer på samme tid, at de i højere grad kan slippe afsted med forskellige niveauer af indsatser fra dag til dag. Derfor kan deltagelsen i undervisningen være lavere i samfundsfag, sammenlignet med andre fag, men motivationen være højere, fordi faget vurderes som relevant (Børhaug & Borgund, 2018: 108).

### **1.3 Afgrænsning og specialets indplacering i forskningsfeltet**

Med afsæt i specialemodulets læringsmål finder vi vores grundlæggende interesse i at opnå kompetence i at kunne styre og løse komplekse undersøgelser, analyse-, og undervisningsopgaver. Indeværende kandidatspeciale har dets overordnede emne at finde ud af, hvorfor drenge og piger motiveres i samfundsfagsundervisningen på STX, og hvorvidt eller i hvor høj grad køn har en påvirkning på dette. Vi vil med vores dybdegående metodiske og teoretiske behandling af den selvvalgte problemstilling, forsøge at undersøge hvilke undervisningsproblematikker, der præger undervisningen. Specialet placeres indenfor det sociologiske samfundsfagshovedområde. Semesterkurset 'Pædagogik og samfundsfagsdidaktik' præsenterede motivationsbegrebet i gymnasieskolen, og dette har givet inspiration til problemfeltet i en senere praktikrapport. Flere af gruppens medlemmer har haft mulighed for at være i praktik i foråret 2021. Praktikforløbene foregik over en periode på tre måneder og blev afslutningsvis afrundet med en rapport, som i dette speciale anvendes som en pilotundersøgelse (Bilag 11).

Konkret vil undersøgelsen afdække, hvorfor gymnasieelever motiveres i samfundsfag på STX. Undersøgelsens sigte er todelt, idet der er et ønske om at undersøge motivationen til at lære i samfundsfag, samt et ønske om ligeledes at undersøge, hvilke kønnede forskelle eller mønstre, der gør sig gældende i STX. Vi finder det interessant at undersøge, hvordan køn eller kønsforskelle har en betydning på elevernes forventninger og oplevelser til undervisningen, herunder også om elevens oplevelse af relationen til andre elever og læreren har en betydning for motivationen. Først og fremmest er specialets hovedfokus eleven, både drenge og piger. I undersøgelsen arbejdes der ud fra en betragtning om, at der er to biologiske køn. Dermed forholdes der i dette speciale ikke til kønsdebatten og den række af

kønsidentiteter, der går ud over de to biologiske køn, dreng og pige. Men vi har in mente, at der udover de biologiske forskelle, også er andre måder at agere som pige eller dreng, og vores perspektiv skal ikke fjerne betydningen for de samfundsmæssige rammer på den biologiske krop. Derfor er der andre faktorer uden for det biologiske køn, som må inddrages. Anvendt forskning på området forklarer desuden, at køn ikke alene kan forstås som et biologisk eller kropsligt fænomen, men køn som en kulturel praksis. Dette består i, at det biologiske køn først tilskrives en betydning i en konkret kulturel sammenhæng (Illeris, 2015; Hutter & Brown, 2011: 18-19; Hutter, Nielsen & Görlich, 2013: 28). Det betyder samtidig også, at der er andre oplysninger, såsom den sociale arv og etnicitet, som træder i baggrunden i dette speciale.

Årsagen til valg af perspektiv skyldes, at vi ser et videnshul i forskningen, der beskriver elevernes perspektiver i samfundsfagsundervisningen. Forskningen og officielle rapporter indeholder statistikker over uddannelse og køn, men i dette speciale prioriteres det at kigge på elevernes oplevelser og deres begrundelser for deres lyst til at lære i samfundsfagsundervisningen.

Eftersom specialet er indledt i september 2021, hvor 1.g'erne i denne periode gennemgår et grundforløb, og derfor ikke har valgt studieretning under empiriindsamlingen, inddrages blot empiri fra klasser med samfundsfag på 2. eller 3. årgang på STX. Derfor er der indsamlet data fra gymnasieelever, som giver et indblik i elevernes hverdag og deres relation i samfundsfag. Alle eleverne går på STX, og derfor benyttes der ikke elever, der er droppet ud af ungdomsuddannelsen.

Indenfor motivationsstudier med fokus på køn er der generelt et stort fokus på elevernes motivation til at starte på en uddannelse og deres motivation til at fortsætte på videregående uddannelser efter endt ungdomsuddannelse. Da disse to områder virker afdækket allerede, vil dette speciale i stedet udelukkende fokusere på at forstå 'motivation for læring' i undervisningen. Undersøgelsen foretages ud fra en tværsnitsundersøgelse fra 2021, og dermed forholder specialets analyse sig ikke til en udvikling indenfor feltet, men der søges derimod en forståelse af forskelle og ligheder inden for køn og deres motivation for læring. Der ikke et ønske om at forklare, hvad der er med til at skabe eller opretholde kønsforskelle på ungdomsuddannelser. For at besvare problemfeltet og opnå viden om, hvad der motiverer gymnasieelever, vil specialet undersøge en række af faktorer, der har påvirkning på elevens motivation til at lære. Dermed vil der ikke være fokus på klasseledelse og de værktøjer, som læreren anvender for at skabe motivation for læring i den faglige undervisning.

### 1.3.1 Undersøgelsens problemformulering

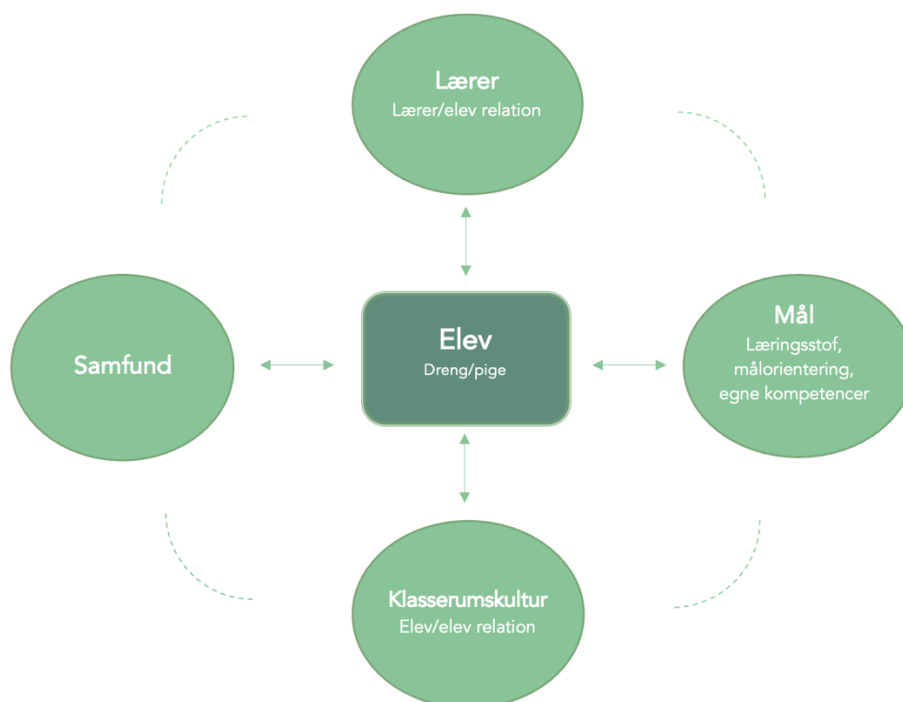
Specialets placering i forsknings- og problemfeltet leder frem til følgende problemformulering:

**Hvorfor motiveres drenge og piger til læring i  
samfundsfagsundervisningen i STX?**

Figur 1: Motivation for læring skal illustrere specialets omdrejningspunkt, og hvilke faktorer der inddrages i undersøgelsen. Figuren er illustreret med inspiration i den didaktiske trekant, da denne er en relationsmodel, hvilket betyder, at de ydre kategorier gensidigt påvirker eleven, som i figuren er i centrum. De ydre kategorier, såsom samfund, mål, lærer/elev relation, elev/elev relation (klasserumskulturen) har betydning for elevens læringsmiljø. Specialet har fokus på de menneskelige relationer. Valg af faktorer er gjort på baggrund af, at disse faktorer fremgår i relevant teori i feltet. På baggrund af feltundersøgelsen og tidligere forskning fremgår det, at netop disse faktorer spiller en betydning for elevers motivation. Som tidligere nævnt afgrænser specialet sig fra elevens 'hjem', såsom den sociale arv og etnicitet. Denne faktor har muligvis en stor betydning for elevens motivation og lyst til at lære. Men det er vurderet, at en faktor som 'hjem' er meget omfattende at inddrage og er placeret uden for specialets interesse.



## Motivation for læring



**Figur 1:** Illustrerer specialets omdrejningspunkt: Eleven. Derudover ses egne udvalgte faktorer, som påvirker eleven. Illustrationen har taget inspiration i den didaktiske trekant.

Elev er i centrum, idet eleven er specialets hovedfokus, men for at kunne sige noget om eleven, anvendes de omkringliggende faktorer. Samfund, er inddraget for at karakterisere nutidens samfund som et senmoderne samfund, en konkurrencestat, hvor en præstationskultur præger og har en indvirkning på individet. Denne faktor beskriver et pres på eleverne, der er en samfundsmæssig forventning om at tage en ungdomsuddannelse. Lærer/elev-relationen er i den grad vigtig for undersøgelsen. Denne faktor skal forklare, hvordan motivation ikke kun skabes ved faglig interesse, men også gennem relationer og anerkendelse i undervisningen. Motivationen skal konstrueres i samspil med eleven og den pædagogiske praksis, som eleven møder. Derfor er klasserumskulturen (elev/elev-relation) også sigende, da den siger noget om, hvilke kulturelle og sociale fællesskaber og klasserumskulturer eleverne oplever, og hvorvidt de føler sig trygge i undervisningen. Den sidste faktor i figuren er mål. Den er defineret som elevernes forventninger til læring og egne kompetencer. Det kan for eksempel være, hvorvidt eleverne bliver motiveret af et særligt emne. Det kan også omhandle elevens selvfremsættelse og behov for at præstere. Forskning

viser, at der er et mål i motivation for læring, det kan være aktiv deltagelse eller udvikling af kompetencer.

#### **1.4 Læsevejledning**

Specialet består af i alt seks antal kapitler. Den strukturelle udformning fordeler sig i disse kapitler:

**Kapitel 1:** Dette kapitel indeholder en specifik beskrivelse af, hvad specialet ønsker at undersøge, og hvorfor emnet er fundet relevant. Dette gøres på baggrund af en gennemgang af allerede eksisterende litteraturs perspektiver på området. Derudover redegøres for fremgangsmåden for besvarelse af specialets problemformulering.

**Kapitel 2:** Kapitlet vil udgøre specialets teoretiske ramme. Teorien er inddelt efter en tredelt struktur, hvor der indledningsvis identificeres en række klassiske samfundskarakteristika til at beskrive individet i det senmoderne samfund. Dernæst fokuseres på motivationsteorier, hvor der anvendes forskellige bidrag til at supplere hinanden. Afslutningsvis skal kapitlet bidrage med litteratur, der skildrer hvilke kønnede generaliseringer og diskurser, der præger gymnasieskolen, samt teori om køn og læring.

**Kapitel 3:** Kapitlet indeholder anvendt design, metode og videnskabsteoretisk afsæt. Indledningsvis vil afsnittet præsentere, hvordan det fænomenologiske paradigme anvendes som referenceramme for undersøgelsen. Dernæst forklares specialets casedesign, samt den metodiske tilgang, hvor der kombineres forskellige metoder som observation, spørgeskemaer og interviews på udvalgte gymnasier.

**Kapitel 4:** Dette kapitel danne ramme om specialets analyse. Analysen vil være opdelt i fire overordnede emner; Relationer og klasserumskulturens betydning for motivation, Elevernes målorienteringer og egne kompetencer i praksis, Karakter, stress og konkurrence og Emnets betydning for motivation.

**Kapitel 5:** Kapitlet udgør diskussionen. Dette kapitel indledes med en diskussion af analysens fund, dernæst diskuteres der på baggrund af allerede eksisterende forskning. Afslutningsvis diskuteres undersøgelsens forskningsmæssige kvalitet. Dette kan anses som en metodisk diskussion i forhold til undersøgelsens gyldighed, transparens og metodiske valg, der er foretaget i forbindelse med specialet.

**Kapitel 6:** Kapitlet indeholder specialets konklusion, hvori der beskrives en samlet besvarelse af problemformuleringen.

## **1.5 Begrebsdefinitioner**

I det følgende afsnit vil relevante begreber, som fremhæves undervejs i specialet, blive defineret. Dette gøres med henblik på at give et overblik over forståelsen af inddragede begreber.

### ***Motivation til at lære***

Specialet fokuserer på elevers motivation til at lære i samfundsfagsundervisningen. I denne henseende er motivation et afgørende begreb til at forklare lysten til læring i undervisningen. Begrebet motivation henviser til et individs begrundelse for at handle på en bestemt måde. I denne henseende arbejdes der i specialet med en forståelse af begrebet i undervisningssammenhænge, og dermed indsnævres undersøgelsen til at arbejde med motivation for læring i stedet for at forholde sig til forskellige opfattelser af motivationsbegrebet. Der skelnes mellem indre- og ydre motivation, hvor den indre motivation forstås som værende situationer, hvor elever indgår i undervisningen på baggrund af en iboende interesse for læring i samfundsfagsundervisningen. Den ydre motivation forstås ved situationer, hvor elever er drevet af et separat udkomme (Hein, 2019: 196).

### ***Køn***

I specialet bliver der opereret med begrebet køn. Køn er med individet i uddannelse, biologi, kultur og politik. Køn kan forstås ud fra forskellige perspektiver, hvor det biologiske køn anser køn, som noget individet er født som. Køn har altid været forbundet med fysiologiske og kropslige forskelle, men individer kan også kønnes af kulturelle forventninger og omgivelser, der knyttes til enten en dreng eller en pige (Hansen, 2018: 26). Det kan også forklares som det eksistentielle køn, hvor opdragelse og socialisering i familie, institutioner og medier har betydning for tilblivelsen af køn (Knudsen, 2010). Specialet er bekendt med, at køn kan være vanskeligt at håndtere og definere, og at der er mange holdninger til dette. Et andet perspektiv er det socialkonstruktivistiske køn, der siger, at kønnet bliver forankret relationelt, i de forhold individet er i.

Undersøgelsen afgrænses til det biologiske køn: dreng og pige. Derved afgrænser specialet sig fra at inddrage andre kønsperspektiver. Selvom det biologiske køn benyttes, er ønsket ikke, at specialet skal bidrage til at udvikle eller bibeholde kønsstereotyper. Læseren skal være bevidst om, at termen køn er en entydig betegnelse.

### ***'Motivationskrisen'***

'Motivationskrisen' bliver i forskningen benyttet som et fænomen indenfor uddannelsessystemet i Danmark, der hentyder til diskussionen indenfor forskning om elevers manglende deltagelse i undervisningen siden gymnasireformen fra 2005. Fænomenet 'motivationskrisen' anses som værende et indspark i litteraturen, hvor gymnasieelevers manglende deltagelse, frafald og højt fravær kan vurderes som en krise, eller en række af problemer, i forhold til motivation. Det er derfor ikke enkeltstående udfordringer såsom manglende deltagelse i undervisningen, nye elevtyper på STX eller en individualisering i uddannelsesvalg, der ligger til grund for diskussionen om en motivationskrise, men at flere kendte problemstillinger tilsammen bevirker, at der kan tales om en krise indenfor motivation i uddannelsessystemet.

## Kapitel 2: Teoretisk analyseramme

---

Det følgende kapitel vil redegøre for specialets teoretiske baggrund. Teoriafsnittet er tredelt. Indledningsvis identificeres en række klassiske og centrale samfundskarakteristika, der præger det senmoderne samfund og har en påvirkning på individ og læring, hertil anvendes Thomas Ziehe og Zygmunt Bauman. Ove Kaj Pedersen og Anders Petersen inddrages for at skildre danske forhold. Anvendte teoretikere benytter et væld af begreber som det senmoderne samfund, den flydende modernitet, den kulturelle frisættelse, præstationssamfund, og konkurrencestat, og derfor anvendes deres vante termer. Dernæst vil specialet fokusere på motivationsteorier, såsom Richard M. Ryan og Edward L Deci's selvbestemmelsesteori til at opdele afsnittet i en række af forskellige faktorer. Yderligere suppleres denne teori med andre teoretiske bidrag til feltet. Afslutningsvis skildres kønnede generaliseringer i gymnasieskolen, samt køn og læring på baggrund af Knud Illeris.

### **2.1 Konkurrencestaten og den øgede individualisering**

Med konkurrencestat menes der en stat, der ønsker at mobilisere produktionsfaktorerne. Dette gøres blandt andet ved at motivere arbejdstagerne til størst mulig effektivitet for at indfri fælles mål. En konkurrencestat forventer, at individer er selvforsørgende og tager ansvar for, at man tager en uddannelse eller et arbejde (Pedersen, 2014: 26). Den danske politolog Ove Kaj Pedersen mener, at individer ses som et rationelt væsen, der handler på baggrund af egne interesser. Samtidig er individet frit og besidder en interesse for at maksimere sin egen lykke. Pedersen har i sin forskning arbejdet eksplorativt, og derfor er flere af hans pointer udtaget for at tilpasse sin egen opfattelse. Han argumenterer for, at unge mennesker selv tager ansvar for egen læring, og de rubriceres som samfundets "tabere", hvis ikke de underkaster sig kravet om disciplinering (uddannelse og arbejde). Et relevant spørgsmål i relation hertil er, om det er rimeligt at argumentere for, at unge gymnasieelever selv skal tage ansvar for læring? Pedersen har en forståelse for unge, der reagerer på konkurrencestatens krav. Han er indforstået med, at flere unge reagerer med "pisk" og ikke "gulerod". Dette medfører nogle konsekvenser i form af manglende trivsel og stress. Hvis du motiveres af "pisk", så er der en grundlæggende trussel om, at hvis eleven ikke går gennem uddannelsessystemet effektivt og hurtigt, så har det store økonomiske konsekvenser, hvorimod elever der motiveres af guleroden, i stedet sigter efter et godt job, identitet og sociale relationer (Weiss: 2011).

Konkurrencen opfostrer og behøver selvfokuserede individer, der ønsker at dyrke deres egen version af det gode liv (Petersen, 2016: 58). Konkurrencestaten medfører uomgængelige tendenser som den øgede individualisering og selvansvarliggørelse, hvor der sker et tab af sikkerhed. Individet bærer det tunge ansvar og kan derfor ikke nære forhåbninger om, at andre kan bebrejdes for nederlag (Petersen, 2016: 58). Fremkomsten af konkurrencestaten medfører et nyt menneske- og samfundssyn. Mennesket skal anses som værende ét stykke arbejdskraft, og unge individer skal hurtigt igennem deres uddannelse. Uddannelsessystemet skal ikke agere "demokratiske reservater", hvor elever skal påtage sig et medansvar for fælles opgaver, men konkurrencestaten skal uddanne folk til at indgå i "kamp" (Petersen, 2016: 56-57).

Samfundets udvikling fra at have været foruddefineret, er nu uforudsigeligt. Den øgede individualisering og selvansvarliggørelse er begge tendenser, der også har vundet indpas i uddannelsessystemet. Individet er ansvarlig for egen læring, og uddannelse sikrer individet mod den usikre fremtid og arbejdsmarkedet, som venter forude. Det er altså blevet uddannelse, der er et middel til at sikre individets position i samfundet.

I den offentlige debat har der været fokus på, hvordan konkurrencestaten presser elever i gymnasieregi. Den eksisterende præstationskultur kan være bevæggrund for, at gymnasieelever oplever et faldende engagement, stress og frafald. Knud Illeris hævder, at en central konsekvens ved konkurrencestaten er, at der er en øget konkurrence og social sammenligning blandt elever, og dette har en negativ effekt på deres motivation for henholdsvis "taberne" og "vinderne" (Illeris, 2015)

Forskningen forklarer, at performance- eller præstationskultur underminerer læringskulturen for gymnasieelever, og det er problematisk i forhold til den manglende motivation. Pedersen citerer i bogen 'Unge motivation og læring' (Sørensen et al. 2013):

*Man kan sætte et stort spørgsmålstegn ved, hvorvidt alle de tiltag, der tjener det ædle formål at fremme motivationen, rent faktisk gør de unge, som mangler motivation, mere motiverede, eller om de snarere opleves som noget, der skaber et yderligere pres (...). Man risikerer at gøre motivation til et imperativ – noget man ikke kan komme uden om og må disciplineres til, hvis man skal undgå at blive socialt ekskluderet. (Sørensen et al. 2013: 224).*

Individualiseringen i uddannelsessystemet tillader, at elever selv skal foretage en række valg. De unge er selv ansvarlige for, om de er forberedte, aktive og deltagende i undervisningen. Samtidig mener Sørensen et al., at elever bliver bombarderet med andre valgmuligheder og

informationer, der kan skabe tvivl. Eleven har adgang til forskellige vidensformer og ikke mindst sociale sammenhænge. *"Det er op til den unge selv at få uddannelsesprojektet til at lykkes - og det betyder, at den unge i sin selvforvaltning hele tiden skal regulere og disciplinere sig selv, så han eller hun fremstår som succesfuld og rigtig"* (Sørensen et al. 2013: 16-17).

### **2.1.1 Præstationskultur og jagten på anerkendelse**

Ifølge sociologen Anders Petersen udgør konkurrencestaten fundamentet for et præstationssamfund. Præstationssamfundet udspringer sig af en kultur, som ligner noget fra sportens verden, hvor vindere får anerkendelse og status, og samtidig skal individet indordne sig præstationskulturens præmisser, da det kræver hårdt arbejde, og andre aspekter i livet må nedprioriteres (Petersen, 2016: 60-61). For at indordne sig præstationens logikker, kræver det, at individet besidder særlige kompetencer og færdigheder for at navigere i et sådant samfund (Petersen, 2016: 62). Det handler blandt andet om at have *"evnen til konstant at afpudse en vindermentalitet, hvor man opildner sig selv til sejr"* (Petersen, 2016: 61). Anerkendelse er ikke determineret på forhånd, men skal tilkæmpes dagligt. Individet må indgå i en præstationskonkurrence for at opnå anerkendelse, og individets præstationer, som er bedrevet i dag, har måske ikke betydning i morgen. Unge individer er klar over, at deres liv er ustabil, og det vil ændre sig mange gange, selv anerkendelse af en bestemt handlemåde vil kun være kortvarig (Jacobsen, 2009: 183-184).

Ifølge Zygmunt Bauman er det en endeløs jagt på anerkendelse, da individet aldrig vil opnå en tilstand af tilfredshed. Der er ikke et tydelig mål i fremtiden, så derfor må individet konstant udvikles (Petersen, 2016: 93; Bauman, 2006: 41). Individet vil opleve, at tiden forsvinder, og at jagten på anerkendelse ingen ende vil tage. Det lægger et pres på borgernes frie vilje og deres handlinger, hvor de drives af frygten for at blive overhalet af andre, der er bedre. Lydighedsindividet erstattes med præstationsindividet, der påtager sig en mere central rolle i egen tilværelse. Individet skal forsøge at varetage en 'vedvarende aktivitet', hvor individet konstant skal holde sig selv beskæftiget og ikke sakke bagud, for derved at risikere at blive en taber (Petersen, 2016: 70). Petersen adskiller sig fra Bauman i den forstand, at han ikke mener at samfundet er frit flydende. Han mener derimod, at præstationssamfundet kan karakteriseres ved nye normer end tidligere (Petersen, 2016: 63).

## 2.2 Individets kulturelle frisættelse

Indledningsvist er meget klassisk teori fra Thomas Ziehe og Bauman er baseret på hele skolesystemet og primært folkeskolen, men det er vurderet, at flere af teoriernes pointer kan overføres til gymnasieskolen. Den tyske professor i pædagogik Ziehe har et teoretisk blik på udviklingen i det senmoderne samfund. Han mener ligesom andre sociologer, som for eksempel Anthony Giddens, at det senmoderne samfund ikke længere er domineret af tradition og skæbne, men at der ikke længere er elementer, der forudbestemmer individets liv. Et centralt begreb hos Ziehe er kulturel frisættelse, hvor individer i det senmoderne samfund er kulturelt frisatte fra sted, slægt, religion og til dels også køn. Der er sket en aftraditionisering, hvor tidligere normer, værdier og traditioner har mistet deres oprindelige betydning. Den kulturelle frisættelse giver eleven flere valgmuligheder og disse er knyttet til selvidentiteten. Uddannelse er ifølge Ziehe mere et led i en personlig og refleksiv selvskabelse, end en kollektiv proces. Kristendommens svindende påvirkning på dagligdagen og traditionelle generationsroller forsvinder, og dette medfører, at det unge menneske i højere grad skal definere sig selv. *"Hermed overlades unge dels til markedet og dets formninger gennem forbrug og dels til en øget grad af selv- og omverdensagttagelse, som Ziehe kalder subjektivering"* (Beck, 2020a: 218). Hans begreb kulturel frisættelse har en dobbeltbetydning, hvor der reel set er tale om en frigørelse fra traditionelle bindinger, men individet bliver også presset til at tage ansvar.

### 2.2.1 Kulturelle tendenser og det senmoderne samfund

Ziehes teori kan anvendes til at forstå hvilke kulturelle tendenser, der præger det senmoderne samfund og manifesterer sig i individet på forskellig vis. Unge kan vælge ud fra, hvad der interesserer dem. Et kulturelt identitetsmønster som 'selv-verdenen' er i fokus, og unge individer er i stand til at udvikle deres egen selv-verden (Katznelson, Sørensen & Illeris, 2020: 181). Ziehe fokuserer på sammenhængen mellem pædagogik og individualisering og moderniseringsprocessernes konsekvenser for læreprocesser (Beck, 2020a: 218). I den moderne pædagogik har relationen mellem elev og lærer en afgørende rolle. Lærerens måde at kommunikere har stor betydning, fordi eleven afspejler sig i læreren, og derfor er lærerstilen afgørende for læreprocessen (Beck, 2020a: 219). Ansigt-til-ansigt relation er en vigtig del for læreprocesser. Lærerrollen handler derfor ikke kun om pædagogik og metodik, men også om bløde ritualiseringer. Disse ritualer kan understøtte, at elever føler sig trygge og lette at presse hos dem, som har svært ved at gennemskue de forventede krav til deltagelse i undervisningen (Beck, 2020a: 221-222). Der er sket en aftraditionisering af lærerrollen, hvor en afhierarkisering mellem lærer og elev medfører, at læringssituationen har en uformel



karakter, hvor lærernes rolle flyder sammen med elevernes. Lærerens rolle er i højere grad knyttet til relationen mellem lærer/elev og ikke til det faglige indhold. Læreren skal repræsentere en personlig troværdighed og fremstå autentisk for, at det kan forventes, at eleverne er motiverede (Ziehe, 2004: 73). Læringssituationen er i det senmoderne samfund ikke givet på forhånd, der er opstået en problematik, hvor elever ikke er ekstra motiveret eller engageret i undervisningen, Ziehe forklarer det således:

*Den uformelle holdning opfattes heller ikke længere som en gave, også den er blevet en selvfølgelig grundmodel. Ja, der hvor man gerne vil være særlig liberal, opstår der ind imellem en anstrengt atmosfære i rummet, som uforvarende får præg af ligegladhed (Ziehe, 2004: 27).*

Skolesystemet er påvirket af en diffusionskrise, der handler om usikkerhed for fremtiden og nedbrydelse af stabiliteter i livsdimensioner. Der er opstået en ny byrde for mange unge mennesker, hvor de skal leve op til samtidigheden af forskellige krav og forventninger. *"Der opstår en tendens til adspredthed og travlhed i sansning og adfærd, afstanden til den finkultur, der fortsat formidles, kan forekomme enorm, og endelig kan elever have store vanskeligheder ved at skulle opretholde selvmotiveringen over længere tid og sagsforløb"* (Ziehe, 2004: 31-32). Den manglende motivation kan skyldes individets egne erfaringer med skolen og den viden, som skolen tilbyder, og at denne er uden betydning for elevens livsverden, og hvorfor egne interesser om fremtiden er mere strukturerende eller motiverende. Problematikken i undervisningen opstår i elevernes møde med institutionelle forventninger. De institutionelle forventninger til eleverne kaldes for "uddannelsespolitisk højglanssprog", og her forstås eleverne som individer, der kan reguleres adfærdsmæssigt. Han mener, at det er fejlagtigt, og at eleverne anses for "erfaringshungrende selvstående", der ønsker at deltage aktivt i undervisningen (Ziehe, 2004: 30).

### **2.2.2 Den flydende modernitet**

Sociologen Bauman kalder vores tid for den flydende modernitet, hvor alt kan se anderledes ud i morgen. Samfundet er fragmenteret og præget af flydende rammer, og unge individer oplever at gå på "kviksand". Elever lever på den uophørlige uvisheds betingelser, og de skal træffe valg, selvom de er uforudsigelige (Sørensen et al. 2013: 21). Den flydende modernitet er en metafor for, hvorledes nutidens samfund er kendetegnet ved, at identiteter, fællesskaber, normer og så videre er frit flydende og består uden faste holdepunkter. Netop

Petersen (2016) er uenig i dette, idet han ikke mener, at alt er frit flydende, men at præstationssamfundet er karakteriseret ved andre normer og sociale regler end tidligere set. Bauman tegner et dystert billede af en globaliseret verden, hvor individet og det civile samfund er afløst af en totaliserende markedsdoktrin. Individet lever i en privatiseret version af modernitet, og derfor må individet selv bære ansvaret for eventuel fiasko (Bauman, 2006: 15). Sociale problematikker anses som af individuel karakter, og individet drages til ansvar for dette. Det er individets egen skyld, hvis ikke vedkommende får en uddannelse eller er arbejdsløs. Den øgede individualisering sætter individet i spidsen for egen livsførelse. Det medfører, at individer kæmper for sig selv og ikke i kollektive handlinger, og dette kan give individet en følelse af afmagt (Bauman, 2006: 48-49). Individets ståsted afhænger af omkringliggende strukturer og står selv til ansvar for egne handlinger. Eleven er derfor under et samfundsmæssigt pres, hvor der er en større fokusering på individualisme med kompetencemål og tests.

*Det unge menneske må af en oplyst lærer, og ikke af vilkårlige påvirkninger, forberedes på den kendsgerning, at hans liv vil bestå af en lang række individuelle beslutninger og valg, og at intet – hverken guddommelig indgriben eller historisk nødvendighed – kan befri ham for ansvaret for hans egne beslutninger (Jacobsen, 2009: 28).*

Ifølge Bauman lever individet i en permanent overskridelsestilstand, og han beskriver det således: *"Det er ensbetydende med at have en identitet, der kun kan eksistere som et ufuldendt projekt"* (Bauman, 2006: 41). Individet er således konstant bundet til at udvikle sig.

## **2.3 Motivationsteorier**

Dette afsnit vil præsentere forskellige bidrag til motivationsteorien, men er grundlæggende bygget op omkring de to psykologer Richard M. Ryan og Edward L. Deci's *'Self Determination Theory'*. Selvbestemmelsesteorien er en af de motivationsteorier, der vandt frem i 1970'erne og 1980'erne og er siden benyttet til at forske i mennesket og dets motivation.

Selvbestemmelsesteorien er baseret på behovspsykologien, hvormed den taler ind i tidligere behovsteoriens antagelser om, at mennesket fødes med en række af universelle behov. Mennesket har en medfødt trang og vilje til at undersøge omverdenen og sætte sig i relation til denne. Modsat behaviorismen, hvor mennesket ikke fødes med denne lyst, men skal lære gennem "pisk" eller "gulerod". Selvbestemmelsesteorien afviger fra klassiske behovsteorier ved, at den ikke antager, at behovene skal opfyldes hierarkisk, men derimod er de ligestillede

og derfor skal behovene opfyldes lige meget (Hein, 2019: 199). Behov er defineret som "*Nutriments essential to growth, integrity, and well-being*" (Ryan & Deci, 2007: 13). Ryan og Deci kategoriserer tre psykologiske behov: autonomi, kompetence og tilhørsforhold, hvis blot et eller flere af de tre basale behov ikke opfyldes, så vil motivationen blive svækket.

Ryan og Decis teori suppleres med bidrag fra Albert Banduras læringsteori om 'Self-efficacy' (mestringsforventninger), samt Lynley H. Anderman og Valerie S. Leakes fortolkning af selvbestemmelsesteorien. Dette gøres, da der i denne undersøgelse er et behov for at nuancere selvbestemmelsesteorien, idet den er vanskelig at håndtere i praksis.

### **2.3.1 Indre og ydre motivation**

Ryan og Deci tager i høj grad afsæt i en skelnen mellem indre og ydre motivation. Den indre motivation knytter sig til situationer, hvor individet udfører en aktivitet eller opgave for egen skyld uden nogen form for belønning. Det vil sige, at individet er drevet af en iboende interesse i en aktivitet. Den indre motivation er omdrejningspunktet for selvbestemmelsesteorien, og hvordan omverdenen påvirker denne tilstand. Belønning eller straf fratager individets indre motivation (Ryan & Deci, 2018). Indenfor motivationsforskningen har forskere siden 1980'erne fundet ud af, at elever der er drevet af indre motivation klarer sig bedst, opnår dybdelæring og generelt trives bedst. Derimod tyder det på, at aktiviteter der fremmer ydre motivation, i højere grad fremmer overfladelæring (Ågård, 2014b: 23-24; Hein, 2019: 196-197).

Den ydre motivation knytter sig derimod til situationer, hvor individet drives af at opnå et separat udkomme for at udføre en given aktivitet. Dette separate udkomme kan både være i form af en belønning eller for at undgå straf (Hein, 2019: 196). Det kan komme til udtryk ved, at en elev bliver belønnet for at udføre en aktivitet. Eleven kan dermed blive drevet af et ønske om eksempelvis at tilfredsstille læreren og derfor ikke af egen interesse. Indre og ydre motivation knytter sig til en aktivitet og ikke individet, altså er der ved den indre motivation ikke tale om en motivation inde i individet, men snarere en motivation der knytter sig til en given aktivitet. Hermed knytter den ydre motivation sig også til de forhold, der udspringer af en aktivitet. Dermed tager teorien afsæt i en forståelse af motivationsbegrebet som værende noget, der vedrører individets relation til en given aktivitet og ikke individets generelle motivation (Gagné & Deci, 2005: 340). En af de mest centrale pointer i teorien er, at ydre motivation kan underminere indre motivation. Den fremhæver universelle medfødte behov, men anerkender også at motivation kan blive påvirket af social-kontekstuelle faktorer. Dette vil sige, at sociale omstændigheder kan gå ind og påvirke elevens aktivitet og deltagelse i undervisningen (Hein, 2019: 195-196).

## Overblik over motivationsteorier

| Begreber                                                                                                                                                                                | Specialets forståelse                                                                           | Bidrag                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Autonomi og selvbestemmelse</b><br>Kontrollerende motivation<br>Selvbestemt motivation                                                                                               | Elevens oplevelse af at have meningsfulde valg og indflydelse på beslutninger, som vedrører én. | Ryan & Deci: Selvbestemmelsesteori (2000)                                                                                                                       |
| <b>Mestring og kompetence</b><br>Outcome expectations<br>Efficacy expectations<br>Kontrollerende feedback<br>Ikke kontrollerende feedback<br>Social opbakning<br>Mestringsforventninger | Elevens oplevelse af at have de efterspurgte færdigheder og kvalifikationer.                    | Ryan & Deci: Selvbestemmelsesteori (2000)<br>Bandura: Self-efficacy (1997)<br>Wigfield & Eccles tanker om 'Self-efficacy' (1992).<br>Skaalvik & Skaalvik (2007) |
| <b>Tilhørsforhold og relationer</b><br>til andre<br>Nærhed<br>Distance<br>Stilladsering<br>Tryghed                                                                                      | Elevens oplevelse af at blive set og anerkendt, samt elevens følelse af at høre til.            | Ryan & Deci: Selvbestemmelsesteori (2000)<br>Skaalvik & Skaalvik (2007)<br>Anderman & Lake (2005)                                                               |
| <b>Målorienteringer</b><br>Læringsorienteret<br>Offensive præstationsorientering<br>Defensive præstationsorientering<br>Ego-gevinster                                                   | Elevens grundlæggende begrundelse for og tilgang til at lære.                                   | Skaalvik & Skaalvik (2007)<br>Nicholls (1984)<br>Krogh & Møller Andersen (2020)<br>Wigfield & Eccles tanker om 'Self-efficacy' (1992).                          |

**Figur 2:** Figuren tager udgangspunkt i nøglebegreber fra CARTAGO-modellen (Krogh & Andersen, 2020: 253-262). I denne figur er der kun anvendt relevante nøglebegreber fra modellen, men med supplerende af bagvedliggende teorier.

## ***Autonomi og selvbestemmelse***

Ryan og Deci fremhæver behovet for autonomi, som det mest centrale behov, da de ikke mener, det er muligt at opleve indre motivation uden at føle autonomi. Begrebet autonomi er frigjort fra ydre påvirkninger. Årsagen til at ydre motivation underminerer indre motivation er, at autonomien i en aktivitet mindskes, når motivationen udspringer af forhold uden for selve aktiviteten. De er af den opfattelse, at det er afgørende, om årsagen til motivation udspringer af individet, eller om det udspringer af udenforstående faktorer som belønning eller frygt for straf (Hein, 2019: 198-200). Ryan og Deci overfører deres tanker om autonomi i undervisningssituationer på følgende måde: *"Teachers who are autonomy supportive (in contrast to controlling) catalyze in their students greater intrinsic motivation, curiosity, and desire for challenge"* (Ryan & Deci, 2000: 71). En af hovedpointerne i selvbestemmelsesteorien er netop, at den kontrollerede motivation ikke kan konkurrere med den selvbestemte motivation, da der i den kontrollerende motivation er et stort fokus på ydre faktorer, såsom straf og belønning. Disse ydre faktorer underminerer autonomien i undervisningen, hvorfor de også tillægger det et stort fokus, at læreren ikke kontrollerer eleverne, men snarere forsøger at fremme elevernes indre motivation. Et af de grundlæggende træk i selvbestemmelsesteorien er, at Ryan og Deci primært fokuserer på forskellige typer af motivation, frem for graden af individets motivation. Dette kommer til udtryk ved deres mange referencer til indre motivation, kontrolleret motivation og ydre motivation (Gagné & Deci, 2005: 340). Behovet for autonomi er vigtigt, da det kan påvirke eleven til at opfylde egne kompetencer, men også behovet for sociale tilhørsforhold. Hvis et individ interesserer sig for noget, vil individet ofte være dygtigere til dette og dermed også mere social i sine tilhørsforhold (Ryan & Deci, 2007).

## ***Mestring og kompetence***

Det andet behov i selvbestemmelsesteorien vedrører kompetencer. Med dette menes, at *"Føle sig kompetent, sikker på egne evner og effektiv i forhold til den opgave, man skal løse"* (Hein, 2019: 200). Det vil sige, at individets kompetencer skal stemme overens med de efterspurgte kompetencer i en aktivitet, således individet hverken er over- eller underkvalificeret. Hvis der skal opnås indre motivation, afhænger behovet for kompetence i høj grad af behovet for autonomi, da der *"Ikke er megen indre motivation i at føle sig kompetent, hvis man ikke samtidig føler, at man udfører en aktivitet af egen fri vilje"* (Hein, 2019: 200). Behovet for kompetence afhænger af, at individet er tilpas udfordret, hvis individet er stresset, kan det skyldes, at det er overudfordret og modsat, hvis individet keder sig. Kompetencebehovet er afgørende for enhver form for motivation (Ryan & Deci, 2000).

Albert Bandura (1997) kan supplere selvbestemmelsesteorien, da han i sin læringsteori om 'Self-efficacy', der på dansk oversættes til mestringsforventninger, også har tildelt tiltro til egne evner stor betydning for individets motivation, hvormed den i høj grad også kan anvendes som en motivationsteori. Bandura mener, at forventninger til kompetencer i høj grad ligger i forlængelse af individets forventninger til succes. Han sonder mellem to typer af opfattelser til egne evner. Den første 'outcome expectations' vedrører individets tro på, at en bestemt indsats vil føre til et forventet resultat. Den anden 'efficacy expectations' handler om, at individet har troen på, at de kan yde den forventede indsats for at opnå resultatet. Troen på egne evner har vist sig at være et meget afgørende værktøj. Det er vigtigt at skelne mellem, at de to 'expectations' er, at et individ kan have en opfattelse af, at en bestemt indsats kan medføre et bestemt resultat, men uden at tro at individet kan yde den påkrævede indsats (Wigfield & Eccles, 1992: 271-273). Mennesker med lave forventninger til egne præstationer præsterer generelt dårligere end deres faktiske kunnen (Hein, 2019: 37-38). Dermed afgrænser Banduras teori sig fra den enkeltes værdisætning af en opgave og fokuserer udelukkende på troen på egne evner til at løse en bestemt opgave (Wigfield & Eccles, 1992: 273).

Ifølge norske læringsforskere Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik skabes vedholdende motivation ved, at alle elever oplever følelsen mestring. Eleverne skal have muligheden for at indfri egne forventninger om, at de kan mestre. Lærerens rolle er centralt placeret i elevens læring og progression. Feedback og instrumentel støtte kan underbygge elevens oplevelse af mestring. Lærerens feedback skal være todimensionelt, bestående af både faglig og "emotionel" støtte. Den faglige støtte skal tilpasse elevernes udfordringer og skabe individuelle mål for eleven, mens den emotionelle støtte skal give eleven en oplevelse af anerkendelse (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Ryan og Deci tillægger ligeledes i deres teori feedback stor betydning for kompetencebehovet, da feedback både kan have en positiv og negativ betydning for følelsen af at være kompetent og sikker på egne evner (Hein, 2019: 200-201; Ryan & Deci, 2000: 70). Positiv feedback vil alt andet lige påvirke motivationen positivt, men alt afhængig af feedbackens form kan det fremme indre og ydre motivation. Feedback fremgår i en kontrollerende og i en ikke-kontrollerende form. Den kontrollerende form drejer sig om, at individet har levet op til forventninger, hvor den ikke-kontrollerende retter sig mod feedback om, at individet har udført en opgave godt. Ikke-kontrollerende feedback kan fremme indre motivation, hvor den kontrollerende i højere grad fremmer den ydre motivation (Hein, 2019: 201).

### ***Tilhørsforhold og relationer til andre***

Ifølge selvbestemmelsesteorien er det motiverende at opleve en følelse af at være forbundet til sine omgivelser, samt at føle sig anerkendt som den man er. Ryan og Deci er af den overbevisning, at den enkelte har behov for at føle en forbundethed og tryghed i de relationer, de indgår i, for at de kan opleve indre motivation. Denne antagelse baserer de både på studier af undervisningsmiljøer, men også på baggrund af studier om forholdet mellem mødre og deres børn:

*Studies of mothers and infants have, indeed, shown that both security and maternal autonomy support predict more exploratory behavior in the infants (...) STD hypothesizes that a similar dynamic occurs in interpersonal settings over the life span, with intrinsic motivation more likely to flourish in contexts characterized by a sense of security and relatedness (Ryan & Deci, 2000: 71).*

Anderman og Leake (2005) har en alternativ forståelse af autonomi, kompetence og tilhørsforhold. De har i særdeleshed lagt vægt på at oversætte teorien til, hvordan der kan arbejdes med behovene i praksis i undervisning. Det relationelle i behovet vedrører både relationen til de andre elever, men det relaterer sig også til individets relation til læreren. Det kan være forskelligt fra elev til elev, hvor stort behovet for tilhørsforhold er: *"Teachers need to understand that individual students come to the classroom with differing needs and preferences for connections with peers, and differing needs and preferences for positive regard from others who are often, but not always, teachers"* (Anderman & Leake, 2005: 193). Et opfyldt tilhørsforhold er grundlæggende for, at der etableres et rum med gensidig respekt, både mellem eleverne og læreren, hvor der er tolerance til forskellige synspunkter, og elevernes forskellige kvaliteter (Anderman & Leake, 2005: 195).

Relationen mellem elev og lærer er ikke uden betydning for den enkeltes oplevelse med et fag. Elevers forståelse af et fag er dermed ikke uafhængigt af den lærer, der underviser. Steen Beck beskriver denne sammenhæng ved følgende:

*At læreren betyder noget for elevers forståelse af et fag er ikke så underligt; i en undervisningssituation betyder det selvfølgelig noget, hvordan faget (re)præsenteres, hvilket engagement læreren udstråler, og om eleven gennem relationen til læreren (og andre elever) oplever at få energi til at kaste sig ud i udfordrende læreprocesser (Beck, 2020b: 123).*

I selvbestemmelsesteorien inddrages der ikke et fokus på, hvordan relationen mellem lærer og elev i praksis kan se ud. Beck fremhæver, at i relationen mellem elev og lærer kan læreren anvende en af to grundlæggende måder at kommunikere med eleverne på, som kan påvirke den relation, der bliver etableret. Den første lærerposition er kendetegnet ved nærhed. Ved denne position er elevens udviklingsmuligheder betinget af, at læreren stilladserer processen. Med dette menes, at læreren understøtter elevens indlæring, og dette gøres ved en sikring af, at eleven har de nødvendige forudsætninger for at kunne bevæge sig fra det, eleven allerede evner, til det eleven endnu ikke har lært. Den anden lærerposition er kendetegnet ved distance. Her er intentionen at skabe selvstændighed i eleverne ved, at læreren overlader eleven til at skulle afkode opgaver og bruge den indre samtale med sig selv til at administrere komplekse problemløsninger uden lærerens indblanding (Beck, 2020b: 123-124).

Skaalvik og Skaalvik (2007) præsenterer to former for støtte, som en lærer kan yde. Den første er emotionel støtte, og den skal forstås ved, at eleverne oplever, at læreren viser interesse, nærhed, respekt og tillid til dem. Hensigten med denne støtte er, at eleverne skal føle tryghed og dermed mod til at kaste sig ud i nye faglige udfordringer. Den anden er instrumentel støtte, som er karakteriseret ved elevernes oplevelse af, at de får faglig støtte og vejledning. Dette skal bidrage til, at eleverne kan indgå i faglig fordybelse (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

### ***Målorienteringer***

Målorienteringer beskæftiger sig med det, der ligger til grund for, at individer engagerer sig i præstationsorienterede aktiviteter. Tidligere har der været en antagelse om, at elevs målorientering er et stationært personlighedstræk, der er styrende i alle de læringssammenhænge, som en elev indgår i (Krogh & Andersen, 2020: 261). Lars Brian Krogh og Hanne Møller Andersen præsenterer en kategorisering af tre forskellige typer af målorientering (2020: 261). Den første målorientering er læringsorienteret. I tilfælde hvor en elev er læringsorienteret, er eleven drevet af indre motivation. Her oplever eleven en indre trang til at mestre en opgave, lære noget nyt eller en trang til at forbedre egne kompetencer. Læringsorienterede elever har en stor tro på, at *"indsats er kilden til succes"* (Krogh & Andersen, 2020: 262).

John G. Nicholls har to typer af målorienteringer. Den første er den opgaveorienterede målorientering, som i høj grad har en del fællestræk med læringsorienteringen. Her drives eleven af en bestemt opgave og har fokus på at forbedre egne kompetencer. Individer der



drives af opgaveorientering ser, at *"When individuals are task-involved, they see more effort as leading to more mastery and higher ability"* (Nicholls, 1984: 332).

Den anden målorientering er den offensive præstationsorientering, hvor elever er drevet af ydre motivation og en dertilhørende trang til at præstere og demonstrere. Dette er typisk fagligt stærke elever, der kan påregne positive ego-gevinster ved at udføre en præstationsorienteret aktivitet. Eleverne, der er motiverede til at klare sig godt i skolen generelt, vil anlægge den offensive præstationsorientering. Denne type af elever er også drevet af en trang til sammenligning, da det ofte kan give anledning til en positiv selvbekræftelse (Krogh & Andersen, 2020: 262). Den anden er den ego-involverede præstationsorientering, hvor der er fokus på at fremme egoet, og der arbejdes ud fra et fokus på at fremstå godt (Wigfield & Eccles, 1992: 295; Nicholls, 1984: 332-333).

Der er en del fællestræk fra denne typologi og den offensive præstationsorientering, dog skelner Nicholls typologi ikke direkte mellem fagligt stærke og fagligt svage elever, men han fremhæver, at den enkeltes målorientering og faglige niveau også påvirker valget af opgaver. Fagligt dygtige elever vil typisk vælge moderate eller svære opgaver for at opnå positive ego-gevinster. Fagligt svage elever er typisk mere ekstreme i deres opgavevalg og vil derfor typisk vælge enten den letteste eller den sværeste opgave (Nicholls, 1984: 335).

Nicholls tanker om fagligt svage elever har fællestræk med Krogh og Andersens sidste målorientering: defensiv præstationsorientering. Her drives eleven typisk af *"Et behov for at undgå at fejle og angst for at dumme sig eller klare sig dårligt i andres nærvær"* (Krogh & Andersen, 2020: 261). Den type af elever der er drevet af denne orientering, er typisk elever, der har lave forventninger til egne evner og typisk påregner negative ego-gevinster. Ikke nok med at elever der er drevet af denne orientering har lave forventninger til egne evner, så er det også typisk de fagligt svagere elever, der drives af den defensive præstationsorientering (Krogh & Andersen, 2020: 262).

## **2.4 Kønnede generaliseringer i gymnasieskolen**

I det danske uddannelsessystem eksisterer der generaliserede forestillinger om drenge og piger. De handler om, at køn håndterer uddannelse på forskellige måder. I slutningen af 1980'erne så forskningen "de stille piger", piger der havde mindreværdsfølelser og ingen troen på egne kompetencer, men på overfladen var de velfungerende. En af årsagerne var, at drengene var dominerende, og derfor søgte pigerne opmærksomhed fra lærerne, hvorimod drengene søgte en åbenlys konkurrence. Men fra slutningen af 1990'erne, opleves der forskellige drenge- og pigetyper. Drengene var overlegen i de naturvidenskabelige fag, og

pigerne stærke i de sproglige fag. Omkring år 2000 opstår der en debat om, at undervisningen er for feministisk, og at der er et reelt problem med drengene (Knudsen, 2010: 55-57). Pigerne var nu stærke og dominerende i klasserummet, *"Gymnasiet var i færd med at blive overtaget af pigerne"* (Knudsen, 2010: 64). De traditionelle kønsforestillinger var derfor under opløsning. Der er i det sidste årti kommet et fornyet fokus på køn og kønsforskelle i uddannelsessystemet. Forskningen har set, at der er sket en række forskydninger i kønnenes uddannelsesorienteringer. Piger får ikke blot de bedste karakterer, men de bevæger sig også ind i fag, som traditionelt har tiltrukket det modsatte køn (Sørensen, 2010: 7-8). Dreng og piger vælger forskellige gymnasiale fag, og drengenes dalende motivation og frafald er højere end pigernes.

Resultaterne ved afgangseksaminerne viser også, at piger opnår et højere karakterniveau end drenge. Derimod viser undersøgelser, at en stor andel af piger oplever mistrivsel og stress (GL, 2020). Ifølge Den Nationale Sundhedsprofil fra 2017 (Jensen, Davidsen, Ekholm & Christensen, 2017) oplever 40,5 % af 16-24 årige kvinder et højt stressniveau, hvilket er den aldersgruppe, hvor der ses den største andel, hvorimod det med mænd i samme aldersgruppe kun er 23,4 % (Jensen et al., 2017: 25-28). Psykiatrifonden vurderer ligeledes, at kvinder i alderen 16-24 år med dårligt psykisk helbred er dobbelt så stort sammenlignet med mænd i samme alder (Psykiatrifonden, 2021).

Der forekommer mange stereotyper og gender bias i forskningen, eksempelvis bliver der talt om '12-talspiger', der udstilles som sårbare. De bliver forbundet med et negativt billede af en usund præstationskultur, som kan medføre stress (Nielsen & Hansen, 2018: 8-9). Kaldenavnet repræsenterer piger under studiepres og deres ønske om høje præstationer. Det er omdiskuteret i diskursen, hvorvidt '12-talspigerne' bebrejdes for en udvikling, som de selv forsøger at tilkæmpe sig, eller det nu er problematisk at være dygtig.

Der eksisterer to diskursretninger, der dominerer: den første problematiserer de flittige pigers perfektionismejagt, og den anden diskurs påpeger, at pigernes flittighed miskrediteres (Hansen, 2018: 25-27). '12-talspiger' og 'taberdrenge' kan forstærke en kritik af køn: *"Unge tales frem, som individer der er på vej videre og derfor skal dygtiggøres på måder, der matcher fremtiden og i mindre grad som værende individer, der også trives nu og her"* (Nielsen & Hansen, 2018: 6). Hutter et al. (2013) forklarer, hvordan der har været en fornyet opmærksomhed på køn og kønsforskelle i uddannelsessystemet:

*De aktuelle kønsforskelle kan imidlertid ikke reduceres til et spørgsmål om taberdrenge versus vinder piger - sådan som det nogle gange fremstilles i debatten. Hele retorikken*

*om vindere og tabere er med til at tegne et billede af uddannelse som en konkurrence, hvor nogle unge dømmes inde og andre ude* (Hutters et al. 2013: 16).

Kønnede generaliseringer i uddannelsessystemet er blevet et symbol på trivselsmæssige udfordringer, som finder sted i konkurrencestaten og præstationssamfundet. Fortællingerne om 12-talspigerne bliver ofte efterfulgt af flere følgediagnoser som stress, mistrivsel og dårligt selvværd, og drengene deltager ofte i statistikken for at tydeliggøre pigerne (Ebdrup, 2018: 49).

En af årsagerne til den stressede kultur er, at der mangler en erkendelse af, at problemerne er strukturelle, og at et karakterbaseret optagelsessystem på de videregående uddannelser har en betydning længere nede i uddannelsessystemet (Henningesen, 2018: 15). Hutters et al. (2013) har på baggrund af kvalitative studier antydnet, at der forekommer en unuanceret generalisering af køn. Selvom deres observationer og elevbesvarelser viste, at piger har et større behov for at præstere og opnå en høj karakter end drenge, så afspejler deres forskning en kønsopfattelse, hvor køn ikke udelukkende skal ses som et biologisk fænomen.

Køn kan også forklares ud fra kulturelle påvirkninger, i den forstand, at køn kan være et sociokulturelt fænomen, altså den betydning kulturen tillægger kønnet.

Ifølge Illeris er kønsproblematikken kompliceret: *"På den ene side er det uomgængeligt, at pigerne klarer sig bedst i uddannelsessystemet. På den anden side ser vi, at de unge mænd overhaler de unge kvinder på arbejdsmarkedet"* (Illeris, 2020: 135). Illeris mener ikke, at kvinder og mænd er ens, men at kønsforskelle er samfundsskabt. Han mener, at piger har lettere ved at imødekomme de krav, der stilles i uddannelsessystemet, mens at de unge mænd er bedre til at imødekomme krav på arbejdsmarkedet.

### **2.4.1 Køn og læring**

Kønsforskelle og læring kan ifølge Illeris behandles på tre forskellige niveauer: Det kropslige eller fysiologiske, det psykologiske eller det sociologiske niveau. Det kropslige-, eller fysiologiske niveau handler om kønsforskelle i hjernens opbygning, og at piger generelt modnes hurtigere end drenge, men at drenge bliver fysisk stærkere end piger. Det betyder helt simpelt, at piger kan lære hurtigere end drenge. Ifølge Illeris indeholder hjerneforskningen en debat om, hvorvidt drenges hjerner er gennemsnitlig større end pigers, og om det har en effekt på læring, det mener han dog er uklart. Forskningen indenfor området antager, at piger er mere tilbøjelige til at træffe kontekstafhængige beslutninger, som er baseret på generelle opfattelser, hvorimod drenge tager kontekstafhængige beslutninger. Men forskningen påpeger også, at personen ikke behøver at tage beslutninger, der er kønnede

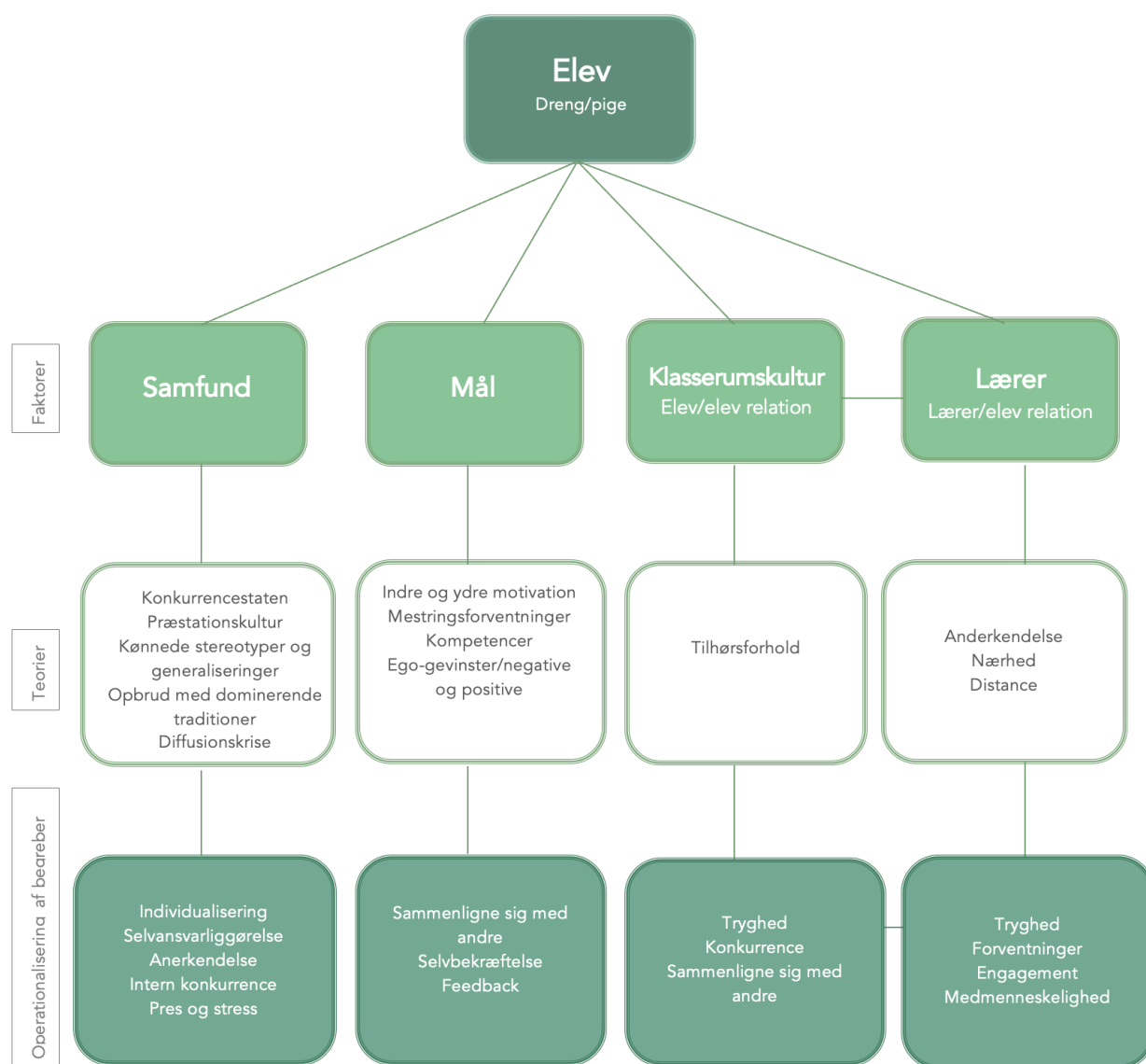
(Illeris, 2015: 218). Køn kan være forbundet med fysiologiske forskelle, og derfor er det interessant, hvorvidt de biologiske forskelle har en påvirkning for drenge og pigers læring, samtidig om et fokus på de biologiske køn kan betyde, at der fremkommer kønsstereotype forestillinger (Hutters & Brown, 2011: 18). Illeris mener, at et ensidigt fokus på biologiske køn kan blokere for betydningen af den biologiske krops samspil med de samfundsmæssige rammer.

Det psykologiske niveau handler om, hvordan piger og drenge forholder sig til læring, og hvordan de oplever forskellige former for læring. Det psykologiske niveau inddrager det naturgivne køn og de eksisterende samfundsmæssige kønsroller. Det sociologiske niveau beskriver hvilke samfundsmæssige muligheder og behov, der er for kønnene. I Danmark fylder piger mere i uddannelsessystemet end mænd, og der er store kønsforskelle på hvilke fag og uddannelsesretninger, der foretrækkes af piger og drenge. Illeris mener, at kønssocialisering i barndommen og ungdommen spiller en vigtig rolle, og at kønsrollerne udvikles i et samspil mellem biologiske dispositioner og samfundsmæssige påvirkninger, og dette har en betydning for læring. Han mener, at der er tendenser i det danske uddannelsessystem, hvor piger er dominerende, og det kan forklares ved, at piger generelt klarer sig bedre fagligt, og der er en overvægt af kvindelige lærere. Illeris vurderer, at moderne undervisningsformer som gruppearbejde er mere motiverende for piger end drenge (Illeris, 2015: 216-225).

## **2.5 Opsummering af de teoretiske delelementer**

Som det fremgår af dette kapitel, består specialets teoretiske referenceramme af forskellige delelementer. Ønsket er at identificere hvorfor og hvilke faktorer, der har en betydning for elevers motivation i samfundsfag. Med den første del af det teoretiske kapitel ønskes det at karakterisere og skildre bagvedliggende centrale samfundsskarakteristika i det senmoderne samfund, hvor tradition ikke længere dominerer individets liv. Elever har flere valgmuligheder og uddannelse er en del af en refleksiv selvskabelse. En foranderlighed til en konkurrencestat med øget individualisering og tendenser som præstationskultur og jagten på evig anerkendelse, der skaber usikkerhed og nedbryder stabiliteter i elevers livsdimensioner. Samfundets rammer er flydende og ubestemt, og eleven agerer derfor i en uvished om, hvad der er gavnligt i morgen. De tendenser specialet har skildret yder en påvirkning på eleven. Dernæst bevæger specialet sig ind i den psykologiske del af selvbestemmelsesteorien, hvor flere bidrag kan give indsigt i elevernes drivkræfter. Denne del af teorien kan anvendes til at analysere motivation i praksis. Afslutningsvis skildrer kapitel 2.4 og 2.4.1, at der eksisterer kønnede generaliseringer i det danske uddannelsessystem samtidig med, at piger rammes af et højere stressniveau end drenge. Derudover fastholder forskningen en gender bias med

piger som sårbare '12-talspiger', der lever i en usund præstationskultur. Det hævdes, at kønsforskellen er samfundsskabt, kønssocialiseringen i opvæksten påvirker eleven og læringen. I kapitel 1.4.1 er der illustreret, hvilke faktorer specialet finder betydningsfulde at undersøge, og efter dette teoretiske kapitel kan figuren videreudvikles med nye delelementer. De nye delelementer fremgår af Figur 3.



**Figur 3:** Figuren er baseret på illustrationen i afsnit 1.4.1, hvor denne er en videreudvikling af undersøgelsens faktorer, teorier og operationaliserede begreber i forbindelse med elevers motivation.

## Kapitel 3: Videnskabsteori, design og metode

---

Det følgende afsnit vil præsentere specialets metodiske refleksioner. Kapitlet er inddelt i mindre afsnit, hvor specialets videnskabsteoretisk afsæt først vil blive præsenteret, herefter præsenteres refleksioner om casevalg og enheder. Herefter fremlægges specialets forskellige undersøgelsesperspektiver. Der vil i det kommende afsnit blive præsenteret en gennemgang af, hvordan teorien er blevet transformeret til et spørgeskema, derefter vil der komme en gennemgang af, hvordan spørgeskemaet er opbygget. Yderligere inddrages en prætest, som er udført for at undersøge spørgeskemaets validitet. Afslutningsvis vil dataindsamlingsprocessen blive præsenteret.

### 3.1 Det fænomenologiske paradigme som referenceramme

Specialet tager afsæt i fænomenologien, hvis hovedsigte er at belyse subjektive meningsstrukturer og betydningsformer i den sociale verden. Fænomenologien er en filosofisk refleksion over, hvordan verden fremtræder for os som oplevelser i forskerens bevidsthed. Fænomenologien søger ikke definitive sandheder, men fordrer at belyse den menneskelige erfaring, der tillægges verden. Der er i specialet en holdning til at egne forforståelser 'sættes i parentes', for dermed at kunne belyse andres subjektive oplevelser og kernen i det at opleve. At sætte forskerens forforståelse i parentes bliver ofte misforstået, og der diskuteres, hvorvidt det overhovedet er muligt at sætte forskerens forforståelse til side. Men med dette menes der, at forskeren skal være tøvende og lade fænomenet vise sig, og derfor ikke konkludere for hurtigt. Det er et analytisk ideal at tilstræbe en åbenhed og fleksibilitet, men derfor kan forforståelsen og livsbetingelser stadig forårsage blinde pletter. Forskeren skal forsøge at gengive menneskelige erfaringer, men så fordomsfrit som muligt, dette er afgørende for at skildre fænomenet. Forskeren kan ikke fortolke uafhængigt af menneskets virkelighed (Darmer, 2012: 109).

Fænomenologien kan undersøge hverdagens vidensgrundlag, og rammerne bidrager med et aktørperspektiv, hvor vi oplever et indefra-perspektiv i forståelsen af menneske og samfund. Elever og lærernes erfaringer og oplevelser er udgangspunktet for at kunne forklare deres handlinger, men også det samfund de agerer i: "*Samfund kan ikke handle, det kan kun mennesker*" (Guldager, 2015: 80-81).

I forhold til specialets cases og dataindsamling kan tanker forklares som empirisk fænomenologi, hvor fokuset er opdelt i to niveauer. 1: Vi forsøger at skabe en forståelse for,

hvordan elever og læreres italesættelse af deres oplevelser. Disse bliver således essentielle for vores undersøgelse, og virkeligheden som undersøges er baseret på, deres bevidsthed og deres konstruktion af sin egen livsverden. Vi forsøger at forstå så meget som muligt af deres virkelighed. Derfor kan det siges, at virkeligheden kun er gældende for dem. 2: Niveau kan forklares som en refleksionsproces, hvor respondenternes beskrivelser og oplevelser sættes i et teoretisk eller empirisk perspektiv. Det er samtidig på dette niveau, hvor der dannes en ny viden og forståelse.

Indenfor fænomenologien er virkeligheden konstrueret i øjeblikket og kan ændres fra situation til situation. Både elever og lærere befinder sig i en social kontekst, hvor de er præget af kultur og samfund, hvilket har en betydning for deres handlinger. En udfordring ved ensidigt at fokusere på subjektiviteten er, at menneskers handlen ikke eksisterer fritsvævende uafhængigt af de samfundsmæssige rammer, og derfor er menneskers handlen og intentioner forbeholdt den samfundsmæssige kontekst, de befinder sig i (Guldager, 2015: 98). Fænomenologien siger ikke, om verdenen findes eller ej, men for fænomenologer er det ligegyldigt. Det faktiske, der gennem specialet undersøges, er den sociale praksis, og om der faktisk er en motivationskrise og hvilke faktorer, der netop viser dette. Strukturen i fænomenologien nærmer sig realisme, hvor vi kigger nærmere på, hvordan samfundet ser ud i dag. Specialet vil benytte begreber og samfundsskabte strukturer, som præstationssamfundet og konkurrencestaten, der ikke er strukturer, der er synlige, men kan forstås ved teori. Vi beskriver og synliggør livsverdenens strukturer, der ligger implicit i vores hverdag.

### **3.2 Pilotundersøgelse**

I foråret 2021 gennemførte to af gruppens medlemmer en praktikperiode på omkring tre måneder på henholdsvis Mariagerfjord Gymnasium og Brønderslev Gymnasium og HF. Praktikken lå i slutningen af en lang tidsperiode med virtuel undervisning, hvor en del af undervisningen stadig var virtuel. I to klasser blev det undersøgt, dels hvilke faktorer der har indflydelse på elevernes motivation, og særligt lå projektets interesse i at undersøge, hvordan elevernes motivation i samfundsfagsundervisningen blev påvirket af den virtuelle undervisning. Projektets problemformulering blev besvaret gennem indsamlet empiri i form af observationer af undervisning, spørgeskemaundersøgelse med eleverne som respondenter, tilrettelæggelse og udførelse af egen undervisning og supplerende interviews med lærere. Praktikrapportens konklusioner omkring elevernes motivation i samfundsfagsundervisningen var blandt andet, at en udbredt motivationsfaktor hos eleverne på Mariagerfjord Gymnasium og Brønderslev Gymnasium og HF var relationen mellem elev og lærer. Her fremkom det, at

relationen havde en forstærket betydning hos pigerne, frem for drengene. Ligeledes blev der fundet forskelle i betydningen af motivationsfaktorer på baggrund af køn. Af den årsag er det fundet interessant med dette speciale at udfolde perspektiver omkring motivation i samfundsfagsundervisningen i en større ramme end en praktikperiode, og yderligere med et fokus på mulige forskelle mellem drenge og piger. Ligeledes er det nu en mulighed at undersøge elevernes motivation i samfundsfagsundervisningen, hvor den foregår i mere traditionel forstand, idet den virtuelle undervisning ikke længere benyttes på samme måde, som da gymnasierne var pålagt det. Derfor fungerer praktikrapporten som pilotundersøgelse for specialet (Bilag 11), idet specialets interesse tager sit udgangspunkt i de resultater fra praktikrapporten, der vedrører elevernes generelle motivation. På den måde har pilotundersøgelsen været medvirkende til at styrke specialets interesse for en dybdegående undersøgelse af elevernes motivation med fokus på køn, da pilotundersøgelsen viste forskelle i drenge og pigers motivation i samfundsfagundervisningen.

### **3.3 Casedesign**

I besvarelsen af specialets problemformulering er det muligt at inddrage flere forskellige faktorer i forklaringen. Derfor rummer metoderne forskellige tilgange for at afdække motivationens kompleksitet. Det er netop styrken ved casestudiet, der ud fra en holistisk tankegang kan anskueliggøre fænomenet i dets naturlige omgivelser, og her kan det være vanskeligt at adskille fænomenet og omgivelserne, som fænomenet er en del af (Yin, 2003: 2-13). Specialets forskningsdesign tager afsæt i et multipelt casestudie. Ifølge Robert K. Yin kan casestudiet defineres som en empirisk undersøgelse, der belyser fænomenet inden for den virkelige kontekst, hvor der samtidig ikke er entydige grænser mellem fænomenet og kontekst. Derfor anvendes der multiple kilder til en belysning af dette (Yin, 2003).

I processen har der været et vedvarende spørgsmål om, hvor mange cases der skulle belyses i forhold til undersøgelsens repræsentativitet. Undersøgelsen vil ikke sammenligne de forskellige enheder, de udvalgte gymnasier skal anses som en samlet case, som bidrager med empiri til vores samlede undersøgelse. Sigtet er ikke i traditionelt forstand at generalisere gymnasieelevers motivation generelt, men at generalisere i abstrakt forstand, hvor elevernes fortællinger og oplevelser kan konfronteres med eksisterende forskning og teoretiske perspektiver. Ifølge Yin kan analytisk generaliserbarhed opnås eller igangsættes, hvis resultater kan overføres til andre lignende situationer. Specialet ønsker at bidrage med viden om unge gymnasieelevers motivation på STX. Undersøgelsen finder sted på en række udvalgte gymnasier, men resultaterne kan potentielt perspektiveres til andre gymnasier. Grundet en stor mængde datamateriale fra nordjyske gymnasier er det vurderet, at lignende



undersøgelser på andre gymnasier vil vise de samme resultater. Casestudiet skal, foretage en undersøgelse af motivation, som er indskrænket i specialets problemformulering, og forskningsfeltet er drevet af teoretiske antagelser og ikke metodiske hensyn.

Multiple cases kan enten udvælges, fordi der er en forventning om at se samme resultater eller forskellige resultater. I dette speciale er der ikke en forventning om at se stor forskellighed, men derimod en formodning om at se ensartede resultater. Forskellen på cases skyldes repræsentationen af elevtal og fordeling af køn i samfundsfagsundervisningen (Figur 4). Bent Flyvbjerg mener, at tilfældige stikprøver med vægt på repræsentativitet ikke kan nå så dybt som få cases i forhold til validitet. Vi har derfor plausibelt valgt at begrunde valget af cases ud fra de enkelte cases egenskaber i Nordjylland og vores kendskab til de forskellige gymnasier. Den eksterne validitet kan forøges ved en strategisk udvælgelse, frem for en statistisk udvælgelse. Den fænomenologiske undersøgelse handler ikke om mængde, men om kvalitet af data. Det er fænomenets kompleksitet, der styrer mængden af data. Eksempelvis anvendes der ikke fokusgruppeinterviews, da det ikke er forenelig med fænomenologien, men derimod vægtes metoder, hvor individualiteten er i fokus.

Indenfor casestudiet findes der en række forskellige casetyper, som enten har et empirisk eller teoretisk afsæt. Specialet anvender den teorifortolkende case, Rasmus Antoft og Heidi Salomonsen (2007) mener, at denne casetype forsøger at generere ny empirisk viden og data, men baserer fortolkningen og analysen på eksisterende teori. Den teoretiske dimension vil fungere som fortolkningssystem for det empiriske datamateriale.

### **3.3.1 Undersøgelsens metodiske tilgang**

Casen belyses ud fra *mixed methods* (Bryman, 2016), fordi forskningsdesignet tillader at kombinere forskellige metoder; observation, kvantitative spørgeskemaer og kvalitative interviews. Specialet søger at give en varieret og dybdegående beskrivelse af fænomenet, motivation for læring i samfundsfagsundervisningen. Spørgeskemaundersøgelser foretages med både elever og lærere som respondenter, og yderligere foretages der interviews med elever, samt observation af undervisning. Der arbejdes ud fra en antagelse om, at de anvendte metoder både har styrker og svagheder, og derfor kan de kompensere for hinandens respektive begrænsninger.

Triangulering af metoder sammenligner de forskellige undersøgelser af samme fænomen, og de forskellige aspekter kan med fordel sammenlignes for at skabe sikker viden, hvor metoderne underbygger hinanden, men også for at skabe mere viden, idet fænomenet undersøges fra flere vinkler. En kombination af kvantitative og kvalitative metoder bidrager med en mere dækkende og komplementær viden. Hensigten ved multifacetterede metoder

er ikke at skabe en samlet viden, der opnås ved metoderne, men at fremstille virkeligheden ud fra forskellige aspekter (Frederiksen, 2015: 200-201).

### **3.3.2 Præsentation af gymnasier**

Dette afsnit vil præsentere de gymnasieskoler, som indgår i undersøgelsen. Præsentationen af gymnasieskolerne vil ske ud fra data hentet fra Uddannelsesstatistik (Uddannelsesstatistik, 2021) og vores dataindsamling.

#### **Vesthimmerlands Gymnasium & HF**

Vesthimmerland Gymnasium & HF er det eneste gymnasium i Vesthimmerlands Kommune. På gymnasiet er der både STX og HF. Antallet af elever på Vesthimmerlands Gymnasium & HF har været aftagende de seneste år, og i skoleåret 2020/2021 var der 340 elever, hvoraf 31 % var drenge og 69 % var piger. 54 % af STX eleverne på Vesthimmerlands Gymnasium og HF læser en samfundsvidenskabelig studieretning. I forbindelse med eksamensresultaterne ved afgangseksamenen i 2020/2021, var gennemsnittet på 7,3. På dette gymnasium er der indsamlet 48 elevbesvarelser på spørgeskemaet. Yderligere er der indsamlet data fra to observationstimer og tre interviews.

#### **Fjerritslev Gymnasium**

Fjerritslev Gymnasium udbyder både STX, HF og HHX, dog rummer det følgende data kun information fra STX-afdelingen. Gymnasiet er placeret i Jammerbugt Kommune og er ligeledes det eneste gymnasium i kommunen. Gymnasiet er et af de mindste i Danmark, og antallet af elever har de seneste år været svagt aftagende, og er i 2020/2021 på 203 elever, hvoraf 61 % af eleverne er piger og 39 % er drenge. 43% af eleverne på STX-afdelingen på Fjerritslev Gymnasium studerer på en samfundsvidenskabelig studieretning. Ved afgangseksamenen i 2020/2021, var gennemsnittet på 7,1. På dette gymnasium er der indsamlet syv elevbesvarelser på spørgeskemaet. Yderligere er der indsamlet data fra en observationstime og et interview.

## **Nørresundby Gymnasium & HF**

Nørresundby Gymnasium & HF er placeret i Aalborg Kommune, og er en af mange gymnasier i kommunen. Antallet af elever på gymnasiet har stagneret de seneste to år og er i skoleåret 2020/2021 på 565 elever. 70 % af eleverne på gymnasiet er piger og de resterende 30 % er drenge. Denne fordeling har stort set været konstant de seneste fem år. På gymnasiet læser 47 % af eleverne på en samfundsvidenskabelig studieretning. Ved afgangseksamenen har eksamensresultaterne været stigende de seneste år, og i 2020/2021 var gennemsnittet på 7,5. På gymnasiet er der indsamlet 64 antal elevbesvarelser på spørgeskemaet og foretaget et interview.

## **Støvring Gymnasium**

Støvring Gymnasium er placeret i Rebild Kommune, og er kommunens eneste gymnasium. Antallet af elever har været konstant de seneste år og i skoleåret 2020/2021 går der 486 elever, hvoraf 58 % af eleverne er piger og 42 % er drenge. 49 % af eleverne på gymnasiet studerer en samfundsvidenskabelig studieretning. I skoleåret 2020/2021 var eksamensresultaterne på Støvring Gymnasium på 7,7. På dette gymnasium er der indsamlet 37 elevbesvarelser og foretaget et interview.

## **Brønderslev Gymnasium & HF**

Brønderslev Gymnasium & HF er et af to gymnasier i Brønderslev Kommune. På gymnasiet er der almen STX, HF og VUC. I det følgende vil der blot blive taget udgangspunkt i STX. Antallet af elever har de seneste par år været dalende og i skoleåret 2020/2021 er der 300 elever. 61 % af eleverne på gymnasiet er piger og 39 % af eleverne er drenge. I skoleåret 2020/2021 går 17 % af eleverne på en samfundsvidenskabelig studieretning. Ved afgangseksamenen var gennemsnittet på 7,2. På dette gymnasium er der indsamlet 20 elevbesvarelser på spørgeskemaet og foretaget et interview.

## **Mariagerfjord Gymnasium**

Mariagerfjord Gymnasium er det eneste gymnasium i Mariagerfjord Kommune. På gymnasiet er der både en STX-afdeling og en HF-afdeling, men det nedenstående data er udelukkende baseret på STX-afdelingen i tråd med de andre gymnasier. Elevtallet er i de seneste år faldet drastisk med knap 20 % og er i 2020/2021 på 452 elever. Ud af de 452 elever er 65 % piger

og 35 % drenge. I skoleåret 2020/2021 læser 49 % af eleverne på en samfundsvidenskabelig studieretning og ved afgangseksamen var snittet på 7,6. På dette gymnasium er der indsamlet 10 elevbesvarelser og foretaget et interview.

### **3.4 Observation i praksis og behandling af observationsnotater**

Som et supplement til spørgeskemaet med eleverne på de udvalgte gymnasier, er der udført tre observationer af samfundsfagsundervisning. Observationerne anvendes til at få øget konkret indsigt i fænomenet og til at kontrollere informationen. De giver et indblik i eleverne og lærernes forståelseshorisont (Bryman, 2016: 494). Observationerne er tilgået på deres præmisser, og som observatør har vi forsøgt at indgå i rollen som partially participating observer, der medfører, at vi træder ind i de observeredes verden, og skal sikre at have en vis distance for at forstå og notere undervisningens detaljer i de naturlige omgivelser (Bryman, 2016: 440-445). Ved denne type observation er observatøren fysisk til stede med eleverne og kan iagttage undervisningen og deres talehandlinger (Elklit & Jensen, 2012: 136-137). Som observatører har vi ikke selv stået for undervisningsaktiviteter i forbindelse med observationerne.

Forud for observationerne har vi metodisk forholdt os til, hvad disse skulle bidrage med og indeholder. Ved at have udarbejdet et observationsskema i fællesskab er det sikret, at observatørerne internt har samme forståelse af, hvad der er interesse i at have fokus på. Samtidig har minimum to fra gruppen været til stede ved hver observation. Dette i erkendelsen af, at observatører som individer opfatter situationer forskelligt, hvilket samtidig også bliver en styrke, idet flere øjne er i stand til at observere flere perspektiver. Ved denne behandling af empirien kan det konstateres, at observatørerne i meget høj grad har observeret det samme.

Til dataindsamlingen er der observeret tre samfundsfagsklasser på to gymnasier; Fjerritslev Gymnasium og Vesthimmerlands Gymnasium & HF (Bilag 5.1, 5.2 og 5.3). Det var alle tre små hold, hvilket har haft en stor betydning for observationen, da tilstedeværelsen på den måde er mere synlig. Dog var klasserne normalvis mindre hold, og derfor var det for eleverne ikke en uvant situation med mange tomme stole i klasselokalet. Oprindeligt var det planlagt at indsamle observationer på flere gymnasier end de to ovenstående, men det er undervejs vurderet, at observationerne ikke har bidraget med tilstrækkeligt indsigt. Lektionerne har i høj grad været præget af gruppearbejde, hvor det kan være vanskeligt for eksempel at vurdere på, hvordan eleverne reagerer på at svare henholdsvis "rigtigt" eller "forkert" ved klasseundervisning. Derfor er det vurderet, at observationerne ikke formår at give tilstrækkelig med viden til at vurdere på elevernes motivationsniveau i samfundsfagsundervisningen.

Ligeledes har det på samme tid heller ikke været muligt at vurdere på forskelle i kønnes motivation, når sammensætningen i klassen har været med en stor andel af piger. Samtidig kan besvarelserne af spørgeskemaet, sammenholdt med observationerne, være med til at kvalificere vores fortolkning af elevernes svar i spørgeskemaet, da der gennem observationen er opnået en forståelse af klassens sammensætning og klasserummets miljø undervejs i undervisningen. På trods af dette vælger specialet alligevel at begrænse antallet af observationer, da det ikke lykkedes at opnå tilstrækkelig indsigt, som metoden ellers giver mulighed for.

### **3.5 Spørgeskemaundersøgelse til elever**

For at indhente information om eleverne, der indgår i specialets empiriske datamateriale, som ikke kan opnås gennem observation, er der udarbejdet et spørgeskema til eleverne. Spørgeskemateknikken er udbredt og kan indgå i forskellige situationer, og i denne undersøgelse er teknikken anvendt på de udvalgte gymnasier, og derigennem indhentet 215 elevbesvarelser (Bilag 10). Disse er efterfølgende sorteret til 186 elevbesvarelser, da vi frasorterede nogle 1.g besvarelser og nogle få elever, der ikke ønskede at oplyse deres køn.

For at skabe en god surveyundersøgelse er det vigtigt at operationalisere teorier og begreber til noget, som er målbart. Når der i rapporten benyttes veletablerede begreber, som har været anvendt i forskningen i en længere periode, kan der være chancer for misforståelser, når ikke-fagfolk udspørges direkte til dem. Derfor er der formuleret tydelige spørgsmål, med henblik på at minimere elevernes mulighed for fortolkning, og deraf mindsker risikoen for upålidelige svar og ikke mindst forværre undersøgelsens validitet (Clement, 2017a: 91-92).

Som specialegruppe forsøges der at undgå usikkerhed i vores forarbejde ved at inkludere eleverne og deres forståelse, viden og hukommelse i spørgeskemaets design. På trods af at vi som forskere besidder et godt kendskab til teorierne og har operationaliseret dem efter korrekte procedurer, og at test for reliabilitet er overholdt, så kan der stadig opstå systematisk bias i deres besvarelser. En udfordring for udarbejdelsen af spørgsmålene er, at bag respondenternes svar ligger en kognitiv proces, som vi ikke kan påvirke. Derfor er spørgsmålene til spørgeskemaet forsøgt forbedret med henblik på at finde mulige fejlkilder. En spørgeskemaundersøgelse kan anses som en kommunikativ interaktion mellem interviewer og respondenter, og derfor forventes samme normer som ved en almindelige samtale. Derfor er der også flere, som vil være enige end uenige, fordi der er en form for konfliktantagelse i at erklære sig uenig. Derfor indgår der heller ikke muligheder for vælge svarkategorier, hvor de skal erklære sig enige eller uenige i udsagn (Clement, 2017b: 101-105).

Teorier og begreber er operationaliseret, så de er tilpasset elevernes ordforråd. Derfor benyttes der i spørgeskemaet ikke ord eller begreber, der kan være fremmede for dem (Hansen, 2012: 307-308). Eleverne kan have forskellige opfattelser af begreber, som motivation, relationer, tilhørsforhold. Det er relevant at forholde sig til, hvorvidt den bedste betegnelse bliver formuleret. Begreber er operationaliseret for, at der skabes klarhed og gennemskuelighed for eleverne.

Begrebet tryghed vil derfor være multidimensionelt i den forstand, at det kan indeholde flere dimensioner. Eksempelvis indeholder begrebet en social dimension, en faglig dimension, men også en indikator for om eleven oplever et trygt og positivt læringsmiljø. Motivation tillægges en bestemt betydning og definition, og den måde specialet anvender begrebet overfor vores respondenter, har en betydning for deres fortolkningsramme og vores analyse. Motivation som begreb har underliggende dimensioner, som indre og ydre motivation. Derfor spørges der ikke direkte ind til begrebet i alle spørgsmålene, da det kan være for vanskeligt at besvare, af den årsag konstrueres den latente variable. Dette gøres med henblik på at indfange elevernes egen vurdering og oplevelse af motivationsniveau, gennem blandt andet deres faglige deltagelse i klasseundervisning, gruppearbejde og forberedelse til undervisningen. Den latente variabel er forklaret yderligere i afsnit 3.8.3. Begreber er defineret nominelt i teoriafsnittet, og vil derfor ikke blive gennemgået i dette afsnit, men det vil alligevel blive forklaret, hvordan de teoretiske begreber er konkretiseret i processen, og hvorledes begreberne har flere dimensioner. Dette kaldes for 'at klatre ned af abstraktionsstigen' (Clement, 2017a: 92-94).

I spørgeskemaundersøgelser kan der skelnes mellem direkte og indirekte indikatorer i forhold til teorier og begreber. Direkte indikatorer er anvendelige, hvis et begreb er målbart, men abstrakte begreber kræver indirekte indikatorer. I specialet anvendes blandt andet en direkte indikator som køn, og denne indikator tillægges en værdi i forhold til vurderingen af elevernes motivation i samfundsfagsundervisningen. Det er afgørende at overveje hvilke typer af indikatorer, der anvendes. Indikatorer kan antages at være effekt- eller årsagsindikatorer. Den første type af indikatorer, de reflektive indikatorer opfattes som effekter af en bagvedliggende latent variabel, og at der er en stærk korrelation mellem indikatorerne indbyrdes. Den anden type: de formative indikatorer er uafhængige til det underliggende begreb. De formative indikatorer påvirker variabelen direkte, hvorimod de reflektive indikatorer er påvirket af variabelen (Clement, 2017a: 97-99). Køn som social baggrundsvariabel er i denne undersøgelses tilfælde ikke en årsagsindikator, men kan beskrives som en effektindikator, også kaldet for en reflektiv indikator. Den er direkte observerbar og dermed en manifest

variabel. Om en indikator er formativ eller reflektiv skal vurderes på baggrund af påvirkningsretningen mellem indikatoren og det teoretiske begreb. Det kan være vanskeligt at fastslå med sikkerhed den præcise påvirkningsretning af køn. Men ifølge teorien er køn afhængig og en effektindikator, der opfattes som effekt af den bagvedliggende variabel.

I spørgeskemaet spørges der ikke direkte ind til, om eleven føler sig anerkendt af andre elever og lærere, men som Clement forklarer, er abstrakte begreber nødt til at blive operationaliseret. Derfor spørges der ind til, om eleven oplever en god relation til andre elever, om de føler en tryghed i klasserummet, og om de er bange for at svare forkert. På baggrund af denne operationelle dimension er tre af spørgsmålene formuleret som følgende: *"Føler du, at du er bange for at svare forkert i samfundsfagsundervisningen?"*, *"Føler du en tryghed i klasserummet i samfundsfagsundervisningen? Hvis ja, hvad skal der til for at du føler dig tryk?"* og *"Oplever en god relation til dine klassekammerater i samfundsfagsundervisningen?"*. I disse spørgsmål er der en antagelse om korrelation, og de belyser elevernes sociale forhold og interne læringsmiljø i klasserne eller valghold. Men samtidig belyser spørgsmålene også, hvorvidt eleven oplever en faglig anerkendelse fra andre elever eller lærere. I spørgeskema spørges eleverne ind til lærer/elev-relationen, men også elev/elev-relationen. Det er to forskellige grupper, som eleven interagerer med, og det er interessant at undersøge, hvad eleven tilegner værdi.

### **3.5.1 Spørgeskemaets opbygning**

Spørgeskemaet er opbygget i SurveyXact, og det giver eleverne mulighed for at tilgå det digitalt. Spørgeskemaet fremgår af Bilag 1. Det er opbygget således, at der indledes med fire spørgsmål, der er dannet ud fra en forventning om, at de tilsammen kan sige noget om elevernes generelle motivationsniveau, og derfor anvendes samme værdisætning i svarkategorierne. Efterfølgende er der udarbejdet en række spørgsmål, der er dannet ud fra viden fra forskningen og operationaliseringen af teoretiske begreber. Afslutningsvis skal eleverne besvare fire baggrundsspørgsmål. Disse skal informere om praktiske oplysninger på respondenten. Det er bevist, at spørgsmål om elevens køn er placeret til sidst i spørgeskemaet. I specialet ses køn som biologisk bestemt, og derfor inddeles svarmulighederne i køns kategorierne 'dreng' og 'pige'. Rækkefølgen for spørgsmålene kan anspore eleven til en bestemt tankegang, og derfor er rækkefølgen afgørende for fortolkningsrammen (Hansen, 2012: 317).

Svarkategoriernes rækkefølge er også væsentlige for det indsamlede data. I spørgeskemaet indgår to følgende lukkede spørgsmål: *"Hvilket af følgende udsagn passer bedst på dig og din motivation til at deltage aktivt i samfundsfagsundervisningen?"* og *"Hvilket af følgende udsagn*

*passer på dig i samfundsfagsundervisningen? (Med relation menes der, at du føler sig set og anerkendt af din lærer. Vælg kun én)''.* I de to spørgsmål kan der opleves det, der kaldes for primacy-effekt, hvor respondenterne skal vælge det mest tilfredsstillende svar ud fra en kategorisk liste af alternativer. Derfor er der en risiko for, at eleven måske ikke tænker grundig over svaret, men er tilbøjelig til at 'satisfice' og vælge et nogenlunde tilfredsstillende svar uden at have læst alle svarkategorier. I stedet for at besvare vores svarkategorier optimalt, kan respondenterne forsøge at ændre sin strategi og derved minimere indsatsen og anstrengelser for at svare tilfredsstillende på spørgsmålene. Et eksempel på dette er, hvis respondenterne ikke anvender tiden til at genfinde tidligere erfaringer og komme med eksempler eller fyldestgørende besvarelser (Clement, 2017b: 104-105; Clement, 2017c: 128).

En ulempe i spørgeskemaets svarkategorier kan være, at svarmulighederne er for lange, og at respondenterne overser de sidstnævnte kategorier. Derfor er der i spørgeskemaet ikke indsat en 'ved ikke'-kategori. Kun i ét spørgsmål, er der lavet en kategori, der hedder 'ingen af ovenstående', og ved spørgsmål hvor de selv skal uddybe og argumentere, har de muligheden for at skrive 'ved ikke'. Inden for spørgeskemaforskningen anbefales det at inddrage sådan en kategori for at undgå svar, som ikke afspejler respondenterens holdning. Vi mener ikke, at eleverne fremtvinger et usandt svar, men at de i stedet gøres bevidst om egne holdninger - eller manglen på samme (Clement, 2017c: 130-131). Derfor anses svarkategorien som et udtryk for tøven eller et forsøg på at undgå besvarelsen.

### **3.5.2 Prætest af spørgeskema**

I de tidligere afsnit er det forklaret, hvorledes teorier er operationaliseret til simple og overskuelige spørgsmål til respondenterne, samt hvordan spørgeskemaet er opbygget. Det er derfor også relevant at diskutere kvaliteten af spørgsmålene. Overordnet vurderes surveyundersøgelser i reliabilitet og validitet, selvom der inden for spørgeskemalitteraturen ikke er et konsensus om, hvordan kvalitet forklares (Hermansen, 2017: 137). Forud for den endelige spørgeskemaundersøgelse, er der anvendt en prætest. Denne består af en test af spørgeskemaet inden den endelige indsamling påbegyndes. Metoden er anvendt for at identificere eventuelle forståelsesproblemer eller fejl og mangler ved svarkategorierne. Indledningsvis havde prætesten det formål at kvalitetssikre vores spørgsmål, og afsøge om respondenterne forstår dem, og ikke er indforstået formuleret. Derfor er der udvalgt en klasse i grundforløbet i samfundsfag på Aarhus Gymnasium til at besvare spørgeskemaet. Klassen går i 1.g, og befinder sig derfor i deres grundforløb, hvorfor der er stor forskel på elevernes grundlæggende interesse for samfundsfag. Efter besvarelsen af spørgeskemaet blev klassen adspurgt, om der var nogle forståelsesmæssige problemer med de spørgsmål, der indgik i



spørgeskemaet, her meldte ingen elever ind. I den efterfølgende databehandling blev det konkluderet, at der ikke i vid udstrækning var forståelsesmæssige problemer med spørgsmålene. Dog var flere respondenter ikke var oplagte til at besvare spørgeskemaet, men der blev også indsamlet mange relevante besvarelser. Det gav en forståelse af, at respondenterne forstod sproget. Men at de ikke vidste, hvordan de skulle uddybe sig i tekstboksene. Men en prætest af spørgeskemaet gav mulighed for en løbende monitorering af spørgsmålene. Overordnet set fremgik der ikke et større behov for at lave store justeringer af spørgeskemaet, inden det senere blev fordelt til de endelige klasser.

### **3.5.3 Spørgeskema til lærere**

For at inddrage lærernes perspektiver på elevernes motivation i samfundsfag er der udarbejdet et spørgeskema til dem på de udvalgte gymnasier (Bilag 2). Spørgeskemaet er opbygget i samme platform, som med eleverne, og er derfor udsendt digitalt. Det er desuden udarbejdet efter eleverne har besvaret deres spørgeskema, og derfor er spørgsmålene blevet præciseret ud fra resultaterne af elevernes besvarelser.

Spørgeskemaet til lærerne er udformet anderledes, idet der ud af de otte spørgsmål kun er et spørgsmål, hvor der er opsat svarkategorier. Dermed er det i spørgeskemaet nødvendigt for de deltagende lærere, at de selv definerer svarene. På den måde kommer spørgeskemaet til at have en karakter af et computerstøttet interview, når de svarer på en række spørgsmål på skrift i stedet for i en typisk interviewsituation med ansigt til ansigt dialog. Ulempen ved denne metode er, at det kræver af lærerne, at de skal formulere deres svar på skrift, hvilket fordrer, at interviewpersonen eller respondenterne er dygtige til den skriftlige kommunikation (Kvale & Brinkmann, 2015: 204-205).

Derfor er det vurderet, at metoden i denne konkrete situation kan anvendes, da vi har med lærere at gøre, der netop er vant til den skriftlige kommunikation. Formålet med at inddrage deres perspektiver gennem dette spørgeskema er at kunne supplere elevernes besvarelser. Eleverne kommer både i spørgeskemaet og i interviewene blandt andet med beskrivelser af relationen til læreren, hvorfor det er interessant at udfolde deres perspektiver på, hvilken betydning lærer/elev relationen har for undervisningen. Med dette spørgeskema til lærerne har der også været mulighed for at få deres vurderinger af, hvad der for eksempel motiverer eleverne i samfundsfag, eller forskellen mellem piger og drenge, hvis en elev svarer forkert på et spørgsmål fra læreren. Lærernes perspektiver er interessante, idet de netop skal facilitere undervisningen og skabe rum for læring. Spørgeskemaet er udsendt til 13 lærere, og det lykkedes os at få seks besvarelser på spørgeskemaet.

### 3.6 Det kvalitative forskningsinterview

I relation til spørgeskemaundersøgelsen er der efterfølgende suppleret med otte individuelle interviews med gymnasieelever, der også har besvaret spørgeskemaet. Derfor er interviewene en viderebygning på de svar eleverne allerede har givet, og supplerer der, hvor spørgeskemaundersøgelsen ikke giver fyldestgørende svar (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 37). Interviewene har et livsverdensfokus, der på den måde er med til at give særlig adgang til elevernes oplevelser og perspektiver i samfundsfagsundervisningen, som netop er en del af deres liv lige nu (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 31-32). Livsverdensinterviewet er særligt relevant, fordi specialet *"Forsøger at forstå temaer fra den levede hverdagsverden ud fra subjekternes egne perspektiver"* (Kvale & Brinkmann, 2015: 49). Ved at få beskrivelser af elevernes levede verden kan der fortolkes på betydningen af de fænomener, eleverne beskriver. De kvalitative interviews med de udvalgte gymnasieelever er brugbare, fordi de giver privilegeret adgang til elevernes oplevelser af samfundsfagsundervisningen (Kvale & Brinkmann, 2015: 49-50). Det bidrager derfor til en større forståelse af specialets centrale temaer, hvor der kan fortolkes på betydningen af elevernes svar.

De individuelle interviews er foretaget ud fra strukturerne, der kendetegner det semistrukturerede interview. De tager udgangspunkt i en fælles interviewguide (Bilag 3), som også faciliterer muligheden for at stille opfølgende spørgsmål, tilpasse planlagte spørgsmål løbende gennem interviewet, eller fra interview til interview (Harrits, Pedersen & Halkier, 2012: 149). Dette har blandt andet drejet sig om stress eller pres, hvor vi efter første interview så et behov for at gå nærmere ind i dette område ved flere af eleverne. Grundlaget for at kunne kvalificere de kvalitative interviews og tilpasse dem eleverne, udspringer både af en teoretisk forståelse af genstandsfeltet, men også gennem dokumentanalyse af feltet og spørgeskemaundersøgelsen. Interviewene supplerer spørgeskemaundersøgelsen ved ikke at stræbe efter en kvantificering, men i stedet bidrager med mere nuancerede forklaringer på elevernes oplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015: 51).

#### 3.6.1 Interviewguide

Som beskrevet er der forud for interviewene udarbejdet en interviewguide, som tager sit udgangspunkt i vores teoriramme og problemanalyse og desuden viden fra surveyundersøgelsen. Selve interviewguiden er struktureret i to dele, den teoretiske og operationelle interviewguide. Den teoretiske del består af tematiske forskningsspørgsmål, der bidrager til et naturligt flow i interviewet og samtidig sikrer, at interviewet bidrager til besvarelsen af specialets problemformulering. Den operationelle del af interviewguiden er en række interviewsspørgsmål oversat fra forskningsspørgsmålene, og er dermed formuleret i et

hverdagssprog, således de kan stilles direkte til eleven (Bilag 1) (Kvale & Brinkmann, 2015: 186-186). Interviewguiden er ligeledes opbygget ud fra principperne omkring det semistrukturerede interview, der som nævnt skaber rum til, at de nødvendige temaer belyses ved en række af uddybende spørgsmål, og på den måde have en åben tilgang til interviewet (Harrits et al., 2012: 149-150). Dette kommer blandt andet til udtryk, da en elev fortæller om sine afleveringer i samfundsfag, hvor interviewerens spørger uddybende: *"Føler du dig presset til at bruge mere tid, end der egentlig er lagt op til?"*. Derfor er interviewguiden fleksibel, og interviewerens kan springe spørgsmål over eller ændre i rækkefølgen på spørgsmålene undervejs i interviewet. Vi har på den måde udarbejdet en generel interviewguide med plads til justeringer - lavet på baggrund af de forskellige elever, men de fastlagte interviewspørgsmål har stadig være styrende for interviewet.

### **3.6.2 Udvælgelse og rekruttering af interviewpersoner**

Ud af de 186 samlede besvarelser af vores spørgeskema tilkendegav 42 elever, at de ville deltage i et interview, hvor 22 elever på den baggrund er kontaktet. Dermed er ikke alle elever blevet kontaktet, da der med interviewpersonerne er et ønske om, at få interviews med elever fra mange af de deltagende gymnasier, og at få både drenge og piger med, og samtidig en variation af profiler på eleverne. Dette er med til, at besvarelserne afdækker forskelligheder, og dermed styrke kvaliteten af undersøgelsen. Dog er alle drenge, der ønskede at deltage blevet kontaktet, modsat pigerne, for at få flere interviews med drenge. Antallet af interviews sammenholdt med de udvalgte elever er ikke med til at gøre besvarelserne repræsentative, men formålet har i stedet været, at eleverne skulle være relevante for undersøgelsen og give størst mulig indblik i vores emne (Harrits et al., 2012: 161).

Ikke alle af de adspurgte elever vendte tilbage på henvendelsen, og derfor er flere elever løbende blevet spurgt. På den måde er den formålsbestemte strategi benyttet for udvælgelse af interviewpersoner. Dette er også en mulighed med det fleksible design af interviewet, og derfor har vi benyttet os af muligheden for løbende at vurdere på hvilke type elever, der kunne være formålstjenesteligt for specialet, og dermed hvilke perspektiver der endnu ikke var kommet frem (Harrits et al., 2012: 161). Det lykkedes i sidste ende at lave aftaler om interviews af otte elever, fem piger og tre drenge, men elever fra alle de involverede gymnasier.

### 3.6.3 Udførelse af interview

De otte interviews er foretaget af samme interviewer for at styrke sammenhængen i interviewene, da forskellige interviewere kan producere forskellige udsagn på temaerne (Kvale & Brinkmann, 2015: 52). Samtidig understøtter det et bedre flow og dynamik i interviewet. Det forudgående arbejde med specialet har dannet grobund for at kunne stille relevante opfølgende spørgsmål i interviewsituationen, og dette er vigtigt da det semistrukturerede interview ikke kan nøjes med interviewspørgsmålene. Muligheden for og benyttelsen af flere spørgsmål i situationen er netop en styrke ved det kvalitative forskningsinterview, og dette er samtidig også med til at styrke målingsvaliditeten (Harrits et al., 2012: 157-158).

Ingen interviews er neutrale, da vi som undersøgere er påvirket af vores forforståelse (Tinggaard & Brinkmann, 2015: 37). Det kan både være en styrke og en svaghed, at vi som studerende har en forholdsvis frisk erindring af samfunds-fagsundervisningen på STX. Det er en styrke, fordi vi som interviewere kan skabe en relation til eleverne, når vi er i stand til at samtale med dem om, eksempelvis hvorvidt oldtidskundskab er spændende eller relevant. Denne relation medvirker til en tryghed i interviewsituationen, hvor vi har oplevet, at eleverne er villige at fortælle detaljeret og personligt om deres oplevelser. Dog bygger interviewguiden, som tidligere beskrevet, på et teoretisk ståsted, og på den måde har vi benyttet vores kendskab til STX til at gøre interviewsituationen nemmere, idet vi kan tale i elevernes sprog og stille relevante opfølgende spørgsmål.

Konkret er interviewene foretaget via et telefonopkald. Det kan dog give udfordringer med flowet i interviewet, når intervieweren ikke er fysisk sammen med eleven, når der mistes den nonverbale kommunikation. Intervieweren har derfor ikke mulighed for med kropssprog at signalere interesse for eleven og på den måde skabe en tryk interviewsituation. Derfor har intervieweren været særligt opmærksomme på at lytte aktivt ved fysisk at tilkendegive vores fortsatte tilstedeværelse og anerkendelse af deres svar, og på den måde vise interesse (Harrits et al., 2012: 158). Dette kommer til udtryk gennem anerkendende *"ja"* eller *"nej"*, eller situationer hvor intervieweren har givet eleven ret i sine udtalelser. Dermed forsøges det på trods af den manglende fysiske tilstedeværelse at skabe en tryk relation, hvor eleverne føler sig meningsfuld for undersøgelsen. Desuden er der forsøgt at skabe plads til, at eleverne kan få lov til at svare færdig og lytte til deres svar ved at undgå afbrydelser, der kan irritere eleven. Samtidig giver det også eleven mulighed for at reflektere over sine svar. Det kan dog blive udfordret ved det telefoniske interview, fordi intervieweren ikke på samme måde er i stand til at aflæse, hvornår eleven er færdig med at svare (Harrits et al., 2012: 157-158). Fordelene

ved det telefoniske interview kan omvendt være, at eleverne er villige til at åbne mere op om deres svagheder i samfundsfag, når intervieweren ikke er fysisk tilstede sammen med eleven (Kvale & Brinkmann, 2015: 205). For at sikre et kontinuerligt fokus på at kunne afholde gode og relevante interviews er alle interviews blevet optaget (Harrits et al., 2012: 169-170). Eleverne blev på forhånd informeret om optagelsen, og der har således været et samtykke fra eleverne.

#### **3.6.4 Transkriptionsprocedure af interview**

Med optagelser af alle interviews har der været mulighed for at transskribere interviewene (Bilag 4). Dette er et vigtigt redskab i det efterfølgende analysearbejde, hvor empirien kan dokumenteres gennem citaterne. Dog er vi opmærksomme på forbehold, når flydende tale ændres til skriftsprog, da det bliver sværere at forstå samme kontekst i interviewet, når det læses og ikke høres. En transskribering er en oversættelse af interviewet fra talesprog til skriftsprog, hvor der er blevet truffet nogle valg i forhold til hvad og hvor meget, der skal transskriberes. Derfor er der allerede med transskriberingerne bearbejdet vores empiri og gennemgået en fortolkningsproces (Kvale & Brinkmann, 2015: 235-236). Da vi med de afholdte interviews ikke ønsker at analysere på kropssprog, tonefald eller gestik, er transskriberingerne udelukkende med elevernes sagte ord, hvor nogle talefejl eller afbrydelser såsom "øh" eller "hmm" og så videre ikke er medtaget. Derfor er der inden transskriberingerne udformet en fælles skabelon, således alle interviews behandles på samme måde (Kvale & Brinkmann, 2015: 238-239). For yderligere at ensarte processen med transskriberingerne er disse også, som ved interviewene, udarbejdet af samme person, desuden er det også intervieweren, der efterfølgende har transskriberet. Alle i gruppen har dog hørt interviewene og gennemlæst transskriptionerne. Dette er med til at sikre analysens reliabilitet, når der ikke forskel i, hvad der transskriberes og deraf eventuelt udelades (Kvale & Brinkmann, 2015: 243-244). Samtidig er transskriptionerne foretaget hurtigst muligt efter endt interaktion, så potentiel dårlig lyd eller andet påvirker transskriptionerne minimalt.

#### **3.7 Kodning af observation og spørgeskema**

Transskriptionerne af de otte interviews, observationsnotaterne og besvarelserne fra spørgeskemaet er alle blevet kodet. Her er der foretaget en kategorisering af udsagnene og observationen, og på den måde kodet efter relevante passager. Kodningen er vigtig for det videre analysearbejde, idet det forbereder empirien til analysen, da der gennem kodningen knyttes et eller flere nøgleord til citater fra empirien, så der i det videre arbejde er skabt et større overblik over elevernes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015: 261-262). Kodningen

bygger på en begrebsstyret tilgang, hvor kodeskemaet tager udgangspunkt i eksisterende litteratur, og derfor er kodeskemaet også umiddelbart udviklet i forvejen (Kvale & Brinkmann, 2015: 263). Derfor er der først og fremmest arbejdet med en lukket kodning, hvor temaerne netop er bestemt på forhånd (Jakobsen, 2012: 182). Dog bliver det hurtigt klart, at der i kodningsprocessen er et behov for at tilføje flere kategorier, hvilket åbner kodningen mere op (Jakobsen, 2012: 177). Dette er også i tråd med gængs praksis, hvor kodningen giver mulighed for at tilføje flere kategorier og efterfølgende lukke kodningen ud fra, både de på forhånd fastlagte koder fra teorien sammenholdt med de mest interessante koder fra den åbne kodning (Jakobsen, 2012: 182).

Kodningen af empirien har til formål at kategorisere dataen, således kodeskemaet giver et overblik over de mange siders empiri og derved kunne sammenligne særligt interviewene og spørgeskemabesvarelsene med hinanden (Kvale & Brinkmann, 2015: 264). Efter kodningen af data ud fra kategorier og temaer er der foretaget en meningskondensering, og på baggrund af denne kodning tilknyttet korte formuleringer, hvor der argumenteres for valget af kodning, og her opsummeres hvad dataen beskriver, og hvad den kan bidrage med. Dermed komprimeres lange udsagn, hvor der med få ord omformuleres det mest centrale i besvarelsene (Kvale & Brinkmann, 2015: 269).

### **3.8 Dataindsamling**

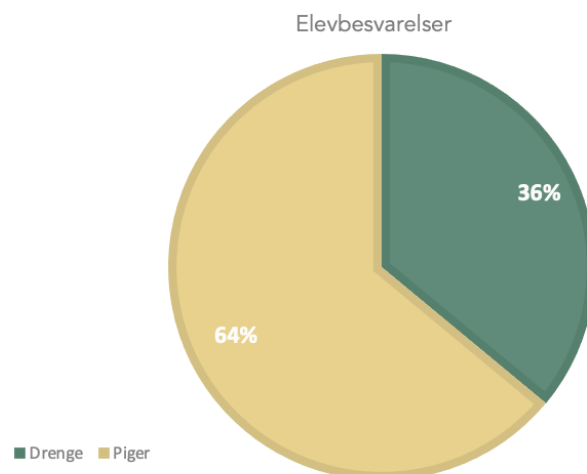
Dataindsamlingsprocessen startede med, at de udvalgte cases fik tilsendt spørgeskemaet fra deres lærer, hvor spørgeskemaet blev præsenteret, og for at minde eleverne om, at det kun omhandlede samfundsfagsundervisningen. Dette blev gjort ud fra antagelsen om, at de ville besvare spørgeskemaet grundigere, og at indsamlingen derigennem ville få flere besvarelser. Det var ligeledes vigtigt, at spørgeskemaet blev besvaret i en undervisningstime og ikke i elevernes egen fritid. På Fjerritslev Gymnasium og Vesthimmerlands Gymnasium og HF, hvor der allerede blev foretaget en observation, delte observatørerne selv spørgeskemaet ud. Forinden besvarelsene præsenterede observatørerne kort at introducere dem selv og spørgeskemaet. Der blev foretaget et bevidst valg om ikke at fortælle, at undersøgelsen blandt andet handlede om køn, men blot motivation i samfundsfagsundervisningen.

#### **3.8.1 Databehandling**

I indsamlingen af data har der været opmærksomhed på en række af faktorer for repræsentativiteten af undersøgelsen. Særligt har været fokus på udvælgelsen af respondenter til undersøgelsen, som er blevet præsenteret i afsnit 3.6.2, men der har også

været rettet opmærksomhed på antallet af respondenter i stikprøven. Størrelsen af stikprøven afhænger af det, der ønskes at blive undersøgt, og da der ikke er et ønske om at undersøge eksempelvis alle gymnasieelever, men blot gymnasieelever med samfundsfag på A eller B-niveau, er det vurderet at der som minimum skulle indsamles 150 besvarelser for at sikre repræsentativiteten af den statistiske analyse (Nielsen, Gundelach & Frederiksen, 2017: 15-16).

Fremgangsmåden for indsamling af data har været ud fra en klyngeudvælgelse, og med dette menes, at populationen naturligt er inddelt i grupper (i vores tilfælde er disse klynger de udvalgte gymnasier). Tanken er, at klyngerne kan fortælle om den samlede population (Bay & Rathlev, 2017: 39-40). Fordeling af køn i spørgeskemaet er illustreret således:



**Figur 4:** Illustrerer fordelingen af 186 elevbesvarelser - baseret på køn.

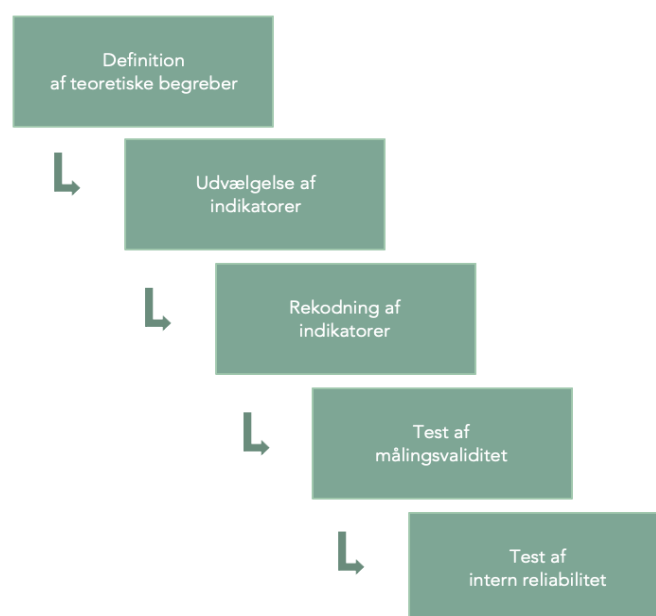
Som tidligere nævnt er der i databehandlingen frasorteret nogle elevbesvarelser på grund af en række missing values, således det endelige datasæt bygger på 186 besvarelser. Den følgende statistiske databehandling er udført i statistikprogrammet Stata.

### 3.8.2 Indekskonstruktion

I dette speciale er der en interesse i at undersøge, hvordan drenge og piger i gymnasiet kan have forskellige drivkræfter, der påvirker deres motivation til at lære. Der anvendes et indeks til at forstå elevernes motivation til at lære i samfundsfagsundervisningen. Dette gøres ud fra en antagelse om, at selve motivationen til læring ikke er mulig at måle direkte, da motivation som begreb kan rumme mange forskellige forståelser for den enkelte elev. Derfor er der anvendt det refleksive indeks som en målemodel for motivation for læring. Et refleksivt indeks betyder, at de valgte indikatorer reflekterer et ønsket begreb.

Dermed indsamles en række af manifeste variable via spørgeskemaet, som i denne faktoranalyse skal indikere noget om den latente variabel, som der ikke direkte er data på. *"I en latent klasseanalyse har man interesse i at sige noget om de latente variable ud fra de manifeste variable. Latent klasseanalyse er en statistisk model, der postulerer et særligt forhold mellem manifeste og latente variable"* (Karlson, 2017: 296). De manifeste variable skal altså give et indirekte billede af de latente forhold, og derfor er det også nødvendigt, at der er korrelation mellem de manifeste variable for, at de sammen kan sige noget om den latente variabel.

Ideen i konstruktionen af den latente variabel er, at respondenter som har givet et svar til et spørgsmål også vil have en tendens til at give lignende svar til visse andre spørgsmål. Dette skaber nogle mønstre i datasættet, som der gennem denne analyse søger at få indblik i. Der anvendes en indekskonstruktion med fastlagte trin til at udforme vores latente variabel, dette gøres for at sikre, at konstruktionen er valid. Indekskonstruktionen i dette speciale er udarbejdet ud fra de følgende trin i Figur 5.

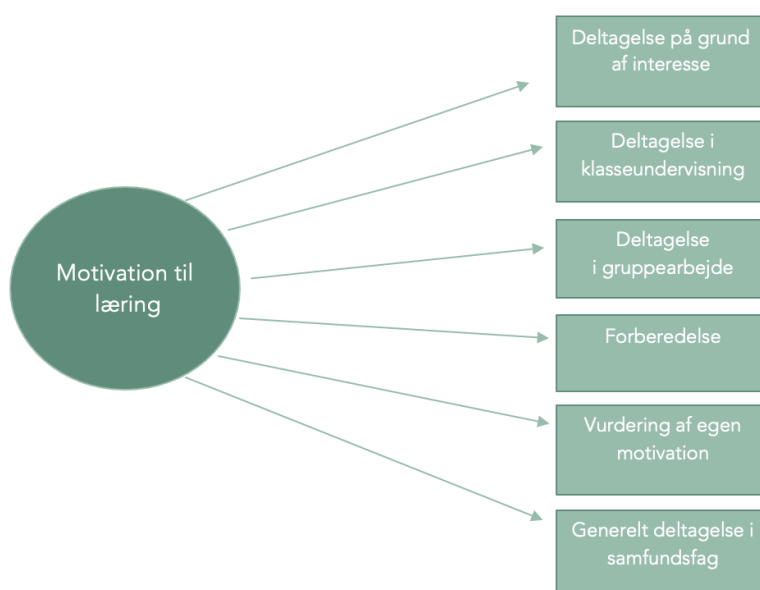


**Figur 5:** Indekskonstruktion for refleksivt indeks. Modellen er baseret på Petersen, 2012: 408-416.



### 3.8.3 Definition af teoretiske begreber og dertilhørende indikatorer

Det begreb der i specialet ønskes at blive belyst gennem indekset er *motivation for læring*. Dette begreb er der en forventning om, at vi kan måle ved at opstille en række af manifeste variable, der skal fungere som indikatorer på den latente variabel. Det kan forventes, at elevernes motivation for at lære har umiddelbare og målbare effekter på konkrete spørgsmål angående deltagelse i undervisningen, forberedelsen og motivation til deltagelse i samfundsfagsundervisningen. Det er denne række af konkrete spørgsmål, som kaldes for indikatorer. Rækken af indikatorer er udvalgt på baggrund af tidligere forskning indenfor motivationsstudier, pilotundersøgelsen, samt motivationsteori. I udvælgelsen af indikatorer er det afgørende, at de alle kredser tæt om vores latente variabel; '*motivation for læring*', samt at de alle relaterer sig til begrebet til forskellige måder og dermed belyser forskellige perspektiver af begrebet (Petersen, 2012: 409). De manifeste variable er opstillet til at indfange begrebet som følgende:



**Figur 6:** Kausaldiagram over den bagvedliggende variabel. Vi har betegnet '*motivation til at lære*', som beregnes ud fra de manifeste variable. Det reflektive begreb fremgår i cirklen og de manifeste variable fremgår i firkanterne. Modellen er egen fremstilling, baseret på Hayes 2013.

### 3.8.4 Rekodning af indikatorer

De fire observerede variabler, som der er inddraget til at forstå den bagvedliggende variabel 'motivation til at lære', har fået tildelt svarkategorierne på en værdi fra 1 til 5. Svarkategorierne til de manifesterede variable fremgår i Figur 6, og har alle de følgende svarkategorier: Aldrig (1), sjældent (2), ind i mellem (3), ofte (4) altid (5). Det vil sige, at en høj grad af eksempelvis deltagelse i gruppearbejdet får en høj værdisætning, hvor en lav grad af deltagelse giver en lav værdisætning. Det er ikke nødvendigt at omkode dataen inden databehandlingen, da spørgsmålenes værdisætning allerede vender i samme retning.

### 3.8.5 Målingsvaliditet og reliabilitetsanalyse

I forbindelse med konstruktionen af den latente variabel vil vi teste målingsvaliditeten af variablen. Dette gøres for at se, om indikatorerne samvarierer og dermed, hvorvidt de reelt måler det, der ønskes målt gennem den latente variabel. Hvis alle indikatorer samvarierer, så betyder det, at de reflekterer den samme bagvedliggende variabel motivation (Petersen, 2012: 412). Ved testen for målingsvaliditet er det også relevant at teste for intern reliabilitet, altså i dette tilfælde måle fraværet af tilfældige fejl (Petersen, 2012: 414).

Til at undersøge kvaliteten af indekset foretages en Cronbachs Alpha test. Her testes den interne konsistens af målingerne fra forskellige måleinstrumenter. Ved konstruktionen af det reflektive indeks, er der opnået en høj alpha koefficient i alle syv variabler. Koefficienten varierer mellem 0 og 1, og jo tættere på en koefficient er, desto mere reliabelt er indekset, da der dermed ikke er en stor mængde af tilfældige fejl i det sammensatte data. Vi har valgt at inddrage seks indikatorer i vores indeks, da der derved kan fås et mere reliabelt indeks, da indikatorernes tilfældige målefejl i højere grad kan udligne hinanden, når der inddrages flere indikatorer. I Cronbachs Alpha test, kan det ses, at indekset har en koefficient på 0,8145 (Bilag 7). Derved kan det konstateres, at den latente variabel har en acceptabel grad af reliabilitet, da konventionen er, at værdiens helst skal være over 0,7 (Petersen, 2012: 415).

### 3.8.6 Vurdering af fit

Vi vurderer vores latente klasseanalyses fit, for at vurdere det omfang vores model kan fortælle noget om samvariansen i vores manifesterede variable. Der er forskellige modeller til at vurdere modellens fit, hvor hver model har sin egen måde at vurdere fit. *Comparative fit index* (CFI) og *Tucker-Lewis index* (TLI) kan begge anvendes til at vurdere fittet af vores latente klasseanalyse. Begge bruger en model til sammenligning, hvor der *ingen* korrelation mellem indikatorerne er for latente variabel. Værdierne fra de to tests er mellem 0-1, og angiver i hvor høj grad modellen er bedre end den dårligste mulige model. TLI vil ofte give dårligere

estimerer end CFI, da den er mere følsom overfor kompleksiteten i modellen. Dette gør sig også gældende i denne analyse, hvor der er en CFI på en værdi på 0.944 og en TLI på 0.907 (Bilag 7). For begge test gælder det, at værdien helst skal være over 0,9, hvorfor det kan konstateres, at denne analyse er acceptabel (Mehmet & Jakobsen, 2017: 308-309).

## Kapitel 4: Analyse

---

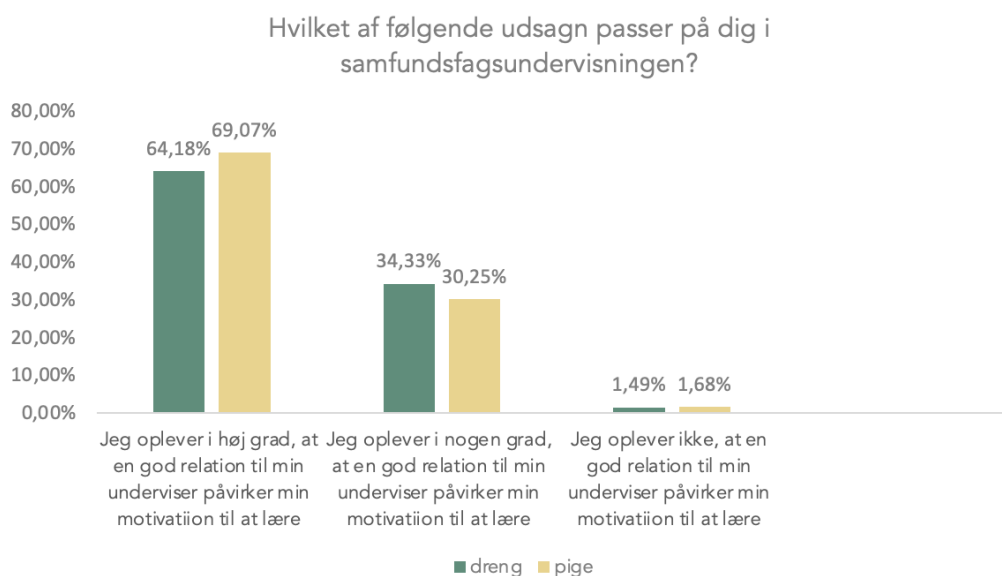
Det følgende kapitel vil præsentere og analysere specialets data. Analysen vil være opdelt i fire overordnede emner; *'Relationer og klasserumskulturens betydning for motivation'*, *'Elevernes målorienteringer og egne kompetencer i praksis'*, *'Karakter, stress og konkurrence'* og *'Andre faktorer som teorien ikke kan belyse'*. Under første del behandles det indsamlede data i form af observation, spørgeskema og interview. Denne del vil foregå som en åben analyse, hvor der identificeres analytiske fund, det er primært indsamlet data, som vil være i fokus og dermed også tidligere gennemgåede teorier. Afslutningsvis vil del 1 skildre empiriske fund, som ikke er til at afspejle i teorien.

### 4.1 Relationer og klasserumskulturens betydning for motivation

Med eleven i centrum for undersøgelsen af deres motivation i samfundsfag ønsker undersøgelsen at afdække betydningen af elevernes relation til læreren og klasserumskulturen gennem elevernes relationer til hinanden. De to forskellige relationer afdækkes i denne analysedel i én sammenhæng, idet læreren også er til stede i klasserummet. Analysen ønsker derfor at vise relationernes betydning for eleverne, hvor relationerne i første omgang er behandlet særskilt, for så til sidst at se relationerne i én sammenhæng.

#### **4.1.1 Elevernes oplevelser af lærer/elev relationen**

Indledningsvis vil dette afsnit analysere elevernes relation til læreren, eftersom det er en betydningsfuld faktor, der kan påvirke deres motivationsforhold i undervisningen. Det teoretiske afsnit forsøger at forklare, hvad årsagen er til, at der eksisterer en sammenhæng mellem motivation og elevernes relation til læreren. Det er først og fremmest interessant at se på, hvad vores kvantitative data siger om den relationelle kontakt og betydning for motivation. Undersøgelsen adspurgte eleverne om følgende i spørgeskemaet: *"Hvilket af følgende udsagn passer på dig i samfundsfagsundervisningen?"* og besvarelsene er illustreret i Figur 7.



**Figur 7:** viser kønsforskellen i, hvorvidt eleverne mener at en god relation til deres lærer påvirker deres motivation. Eleverne har svaret på følgende spørgsmål: "Hvilket af følgende udsagn passer på dig i samfundsfagsundervisningen?". Data er baseret på vores spørgeskema med 186 elevbesvarelser. Baseret på data fra Bilag 8.1.

Søjlediagrammet viser, hvorvidt eleverne oplever, at en god relation til deres lærer påvirker deres motivation. Det er interessant at aflæse, at den procentmæssige forskel mellem kønnene ikke er så stor som først antaget. Indgangen til dette speciale, begyndte ikke på bar bund, men derimod med et udgangspunkt i tidligere nævnte pilotundersøgelse, samt allerede eksisterende forskning, der forklarer, at det kan antages, at piger i højere grad søger den relationelle kontakt, for derved også at opnå tryghed i klasserummet. I spørgeskemaet fremgår det dog, at der er overraskende mange drenge, der også oplever, at en god relation til deres lærer påvirker deres motivation til at lære. Men på baggrund af vores interviews tyder det på, at der alligevel er en forskel, og det kan skyldes flere ting.

Til at forklare hvordan det personlige relationsforhold mellem lærer og elever eksisterer, er det afgørende at se på det teoretiske begreb *tilhørsforhold*. Som forklaret i det teoretiske kapitel er der en relationel betydning for elevens motivationsniveau ved blandt andet *tryghed*, *feedback* og oplevelsen af at føle sig anerkendt af læreren. Selvbestemmelsesteorien forklarer, at elever oplever en følelse af motivation, når de føler sig forbundet med deres omgivelser og følelsen af anerkendelse. I vores interviews fremkommer denne pointe ved flere af de adspurgte piger, hvor netop oplevelsen af *tryghed* er afgørende for flere af pigerne. Ryan & Deci (2000) mener, at den enkelte har et behov for at føle tryghed i de relationer, de indgår i for at opleve indre motivation. Behovet for *autonomi* er et afgørende behov for at opleve indre

motivation. Det er et behov, der er frigjort af de ydre påvirkninger. Skaalvik og Skaalvik (2007) fremhæver i forbindelse med den emotionelle støtte, at elevers mod til at tage imod faglige udfordringer og deltagelse i undervisningen er afhængig af, at eleverne oplever en varme, respekt og tillid fra sin lærer. Det kommer til udtryk ved pige 3, der forklarer dette i interviewet om sin lærer:

*Han er god til at lytte på, hvad vi siger, og så enten få det sådan omformuleret eller så give god feedback. Han er ikke sådan en, du ved, nogle de er gode til nærmest at give en skæld ud for det man siger, så man ikke får lyst til at sige mere (Pige 3, Bilag 4.6).*

Eleven oplever, at hun får en lyst til at deltage i undervisningen, fordi hendes lærer er god til at lytte, og selvom hun siger noget forkert, så oplever hun ikke at få skældud. Dette giver hende lusten til at fortsætte sin deltagelse i undervisningen og ikke trække sig tilbage. Hun forklarer, at læreren er god til at give feedback, og dette har en stor betydning for, om hun deltager mundtlig. Jf. Ryan & Deci (2000: 71) udspringer hendes lyst til deltagelse sig af selvbestemt motivation, fordi læreren er støttende og påvirker elevens indre motivation, nysgerrighed og lyst til udfordring. Den kontrollerende motivation er ikke gældende, da der ikke er fokus på ydre faktorer såsom straf og belønning. Pige 3's oplevelse kan ligeledes analyseres ud fra Becks teori (2020b) om to grundlæggende lærerpositioner, som læreren kan påtage sig. Relationen og feedbackens positive form medfører en påvirkning af hendes motivation og dette skyldes, at hendes oplevelse af faget ikke er uafhængigt af hendes lærer. Årsagen til dette er, at lærerens engagement og energi påvirker hendes lyst til at lære. Denne pointe understøttes af en statistisk test for sammenhæng mellem elevers motivationsniveau og elevernes oplevelse af, at relationen til læreren påvirker motivationen for læring, jf. Skaalvik & Skaalvik (2007). Dette fordi eleven oplever, at hun har muligheden for at mestre. Ved at sammenholde den latente variabel for motivation og elevers oplevelse af relationens betydning, kan det konstateres, at der er en positiv sammenhæng. Dette vil sige, at de elever der oplever, at relationen til læreren har en betydning, også er tilbøjelige til at være motiverede i samfundsfagsundervisningen (Bilag 8.2). Relationen mellem lærer og elev har en afgørende rolle, da eleven spejler sig i læreren og dermed også føler sig engageret (Beck, 2020a: 219). Elevens oplevelse af samfundsfag er betinget af *nærhed*, og hvordan læreren stilladserer processen, altså elevens indlæring, og dermed forsøger læreren at give eleven de nødvendige forudsætninger for at lære nye ting. Samtidig forsøger læreren også at påtage en

anden lærerposition, nemlig *distance* hvor eleven selvstændigt skal kunne afkode kommende opgaver (Beck, 2020b: 123-124).

Pige 1 forklarer ligeledes, hvordan hendes lærers tilstedeværelse og følelsen af tryghed påvirker hendes motivation:

*Når du sidder i sådan mindre grupper, og læreren kommer med over og deltager i vores samtale, og giver sådan ledende spørgsmål, det synes jeg det kan give en tryghed, for det er ikke alle, der hører det på en gang, når man så sidder og svarer (...) Det synes jeg det er med til at give sådan en mere tryghed, eller sådan efterfølgende så tager den på fælles på klassen (Pige 1, Bilag 4.4).*

Pige 1's udtalelse kan forklare, at hendes selvopfattelse påvirkes af relationen til læreren. Læreren yder en instrumentel støtte ved, at læreren leverer en passende faglig støtte og vejledning, når de udfører gruppearbejde. Dette er et godt eksempel på, at hendes engagement vokser, når hun oplever positive mestringsforventninger. Ifølge Bandura kan dette ses som et eksempel på, at hendes lærers tilstedeværelse og tryghed giver hende troen på egne evner til at deltage i undervisningen fælles på klassen og ikke blot i gruppearbejdet. Hun har måske lave forventninger til egen præstation, og kan dermed risikere at præstere dårligere end hendes faktiske kunnen (Hein, 2019). Læreren fremtræder som en hjælper, og dette skaber tillid, hvis eleven møder faglige barrierer eller usikkerheder omkring sine egne faglige kompetencer i klasserummet. Aftraditionaliseringen af lærerrollen medfører, at relationen mellem lærer og elev flyder mere sammen end tidligere set. Lærerens rolle handler ikke kun om at repræsentere ny viden, men læreren skal fremstå personlig, troværdig og autentisk (Ziehe, 2004: 73).

I et uddrag fra spørgeskemaet, hvor eleverne bliver spurgt om, hvilken type af sværhedsgrad i en aflevering de ville vælge, svarer en dreng følgende: "*Er doven hvad angår at lave afleveringer, så ville nok ikke tage den sværeste, men heller ikke den letteste fordi jeg ikke vil skuffe min samfundsfag lærer*" (Dreng, Bilag 6.2). En anden dreng svarer nogenlunde det samme: "*Den lette viser min lærer, at jeg springer over, hvor gærdet er lavest*" (Dreng, Bilag 6.2). Begge drenge tænker deres lærers forventninger til deres præstation ind i deres svar. Det er tydeligt, at de ikke vil skuffe læreren, og at deres begrundelse for valg af sværhedsgrad ikke er domineret af egne forventninger. Men ifølge *selvbestemmelsesteorien* burde elevens motivation stige, hvis de selv har indflydelse på egen tid og opgaveløsning. Hvis eleven selv

har valgt opgaven og tidspunkt for løsningen øges sandsynligheden for at fremme indre motivation. Individet vil udføre opgaver blot for at tilfredsstille sig selv, og derfor har ros og anerkendelse ikke nogen betydning. Den ydre motivation er et kontinuum, der afspejler graden af indre styring. Der er forskellige grader af motivation og eleven kan ligeledes udføre en handling, fordi de anerkender, at handlingen på længere sigt har en betydning. Det er for eksempel utopisk kun at arbejde med en indre motivationsdrevet undervisning. Den indre motivation er kendetegnet ved, at eleven har en indre drivkraft og interesse for at lære, og derfor burde eleven opleve en tilfredsstillelse ved at fordybe sig i et emne og ikke af ydre incitamenter. Dog viser disse eksempler, at begge drenge oplever en ydre motivation gennem de forventninger, som eleverne efterfølgende vil opleve ved at udføre opgaven, såsom anerkendelse, ros, en god karakter eller undgå, at læreren bliver skuffet. Den ydre motivation fremmer ikke dybdelæring, men derimod overfladelæring. Dette betyder også, at når ydre påvirkninger som ros forsvinder, så forsvinder elevens adfærd eller motivation ligeledes. Anerkendelse er kun kortvarig og elevernes livsverden er ustabil og ændrer sig mange gange, og de vil aldrig opnå en tilstand af tilfredshed (Petersen, 2016: 93; Bauman, 2006: 41). Ifølge Ryan og Deci svækker ydre belønninger menneskers indre motivation. Elever der er drevet af en ydre motivation har også et større behov for hjælp og støtte fra læreren (Ågård, 2014a: 24-25).

Det er ikke kun trygheden, som eleverne påtaler. Relationen mellem lærer/elev handler også om, at læreren møder eleverne i øjenhøjde og kan omstrukturere undervisningen og afleveringer, hvis vedkommende kan mærke, at eleverne er pressede og viser empati for dette, jf. Skaalvik & Skaalvik (2007). Læreren yder en todimensionel støtte, faglig og instrumentel i form af praktisk støtte. *"Han giver nogle lektier for, der faktisk er overskuelige. Så det er ikke fordi man føler, man bliver presset i faget (..) Men han laver sådan en god mængde af det hele, så det hele går op"* (Pige 2, Bilag 4.5). Dette kan have en afgørende rolle for, om eleven fremover oplever motivation i samfundsfag. Selvsamme elev forklarer senere i interviewet, at hendes lærer er medmenneskelig. Det er altså betydningsfuldt, at elever oplever lærere som mennesker, der udviser empati.

En anden elev forklarer, at hvis han har en lærer, som han godt kan lide, så er han mere motiveret til at følge med i undervisningen *"i forhold til hvis det var en, der bare er lærer, og der bare er tør og, ja man ikke rigtig kender, så bliver det meget distanceret"* (Dreng 2, Bilag 4.2). Deres uddrag kan forklares som situationsbestemt motivation, der afhænger af lærerens engagement og medmenneskelighed for, hvorvidt de føler sig motiveret i læreprocessen (Beck, 2020a). En pige udtaler desuden om drengenes deltagelse i samfundsfag, at de *"(..)*



*skelner lidt mere i mellem faget og læreren, at det er måske ikke altid de lytter så meget efter læreren, men mere efter i forhold til faget, om de kan lide det eller ej"* (Pige 2, Bilag 4.5). Flere af drengene nævner, at læreren har en vigtig rolle, ellers ser de ikke undervisningen som spændende. Drengenes manglende motivation eller negative diskurser om deres lyst til at uddanne sig manifesterer sig også i litteraturen, hvor Hutters og Brown (2011) mener, at forskningen indenfor læring og pædagogik har ændret sig over tid. Her var der tidligere fokus på de stille piger, hvor der, som beskrevet i afsnit 2.4, nu fokuseres på drengepædagogik. Køn har en betydelig rolle for, hvilke elever der anerkendes i læringsmiljøet, og hvilke der ikke gør. Der eksisterer en forventning om, at alle elever skal inkluderes og færdiggøre en ungdomsuddannelse, men der er samtidig også kulturelle forventninger, der i praksis ekskluderer bestemte grupper af elever. *"Hele retorikken om vindere og tabere er med til at tegne et billede af uddannelse som en konkurrence, hvor nogle unge dømmes inde og andre ude"* (Hutters et al. 2013: 16-20).

En anden elev forklarer i et interview, hvordan hun oplever, at den relationelle kontakt mellem lærer og elev er baseret på tryghed og anerkendelse:

*Altså jeg synes det er vigtigt, at man ligesom, altså hvis man skal føle sig tryk i klassen, så er det jo også vigtig, man skal føle sig tryk ved sin lærer, og at man skal føle, at det man siger, det bliver taget godt imod* (Pige 4, Bilag 4.7).

Samme holdning har en anden pige, der oplever, at pigerne har et større behov for at opleve tryghed i deres relationer i klasserummet, hvorimod drengene er mere overfladiske og ikke har samme behov.

*Jeg tror, det i højere grad har en betydning for piger i forhold til relationer og tryghed og så videre, fordi man måske er mere tilbøjelig til at være usikker, og har derfor mere brug for tryghed, hvor drengene de er måske lidt mere, lidt mere overfladiske* (Pige 3, Bilag 4.6).

Begge pigers holdninger til den relationelle kontakt kan forklares ud fra *tryghed*. Vores operationalisering af tryghed viser, at det er et multidimensionelt begreb. Relationen til læreren har en betydning for tryghed i en faglig dimension, men også en social dimension, hvor eleverne oplever en forbundethed og et trygt læringsmiljø.

### Opsamling: Elevernes oplevelser af lærer/elev relationen

- Den enkelte elev oplever en følelse af motivation, når de oplever anerkendelse og tryghed ved læreren.
- En positiv oplevelse af faget er ikke uafhængigt af læreren.
- Lærerens engagement og medmenneskelighed er betydningsfuldt for eleverne.
- Relationen og feedback medfører en øget motivation og troen på egne evner - positive mestringsforventninger.
- Læreren agerer som en hjælper og skaber tillid til eleverne.
- Der er sket en aftraditionalisering af lærerrollen - relationen mellem lærer og elev flyder mere sammen end tidligere hen. Der eksisterer både en faglig og personlig relation.
- Ydre motivation (anerkendelse, ros og karakterer) kan påvirke motivationen. Anerkendelsen er kortvarig og deres livsverden er ustabil. Eleverne vil ikke opleve en tilstand af tilfredshed.
- Drengene indtænker deres lærer i valg af sværhedsgrad af afleveringer - de vil ikke skuffe deres lærer.
- Piger og drenge har et forskelligt syn på relationen. Piger har behov for tryghed, og drenge har brug for humor og mindre stringent undervisning.

#### 4.1.2. Lærernes forestillinger om lærer/elev relationen

Lærernes forestillinger om lærer/elev relationen er meget ensartede, da lærerne i deres beskrivelser i høj grad er enige. Gennem spørgeskemaet er lærerne adspurgt om, hvorvidt de oplever, at relationen er forskellig i forhold til, om den pågældende elev er en dreng eller pige. Flere af lærerne udtrykker, at relationen er vigtig, men muligvis ikke er betinget af køn, men at klassetrin og alder er lige så vigtige faktorer. En lærer oplever, at drenge og piger skal motiveres forskelligt, men at dette også gælder indenfor samme køn: "*Min relation til mine elever, er respektfuld og i øjenhøjde uanset, hvem det er*" (Lærer, Bilag 9). En anden lærer udtrykker også, at der er forskel på de relationer, som henholdsvis drenge og piger har behov for. For pigerne handler det om, at de skal føle sig trygge, hvorimod relationen til drengene skal foregå mindre stift og der skal indgå humor (Lærer, Bilag 9). Relationen er ikke nødvendigvis naturligt eksisterende:

*Jeg oplever ikke nødvendigvis en kønsforskel. Der er elever - både piger og drenge, der er meget udadvendte, jokende og/eller lærersøgende, hvor relationen hurtigt bliver god. Andre elever - både stille piger og 'dovne' drenge - er langt sværere at komme ind på livet af. Her kræves der mange, gentagende faglige snakke og spørgsmål til elevernes privatliv før man som lærer lukkes ind (Lærer, Bilag 9).*

I dette lærerudsagn inddeler vedkommende klassen i de udadvendte og lærersøgende elever, de stille piger, samt dovne drenge. I denne opdeling er det tydeligt, at relationen derfor også foregår forskelligt. Der er elever, som selv er lærersøgende i deres adfærd, men der er også elever, som besidder en mere stille adfærd. Læreren beskriver, at det er en nødvendighed at behandle elever forskelligt, da deres adfærd forekommer forskelligt, og det kan tage tid at tilegne sig viden om den enkelte elev. Det er for eksempel betydningsfuldt at have gentagne samtaler, både af faglig og personlig karakter, for at lære dem at kende. De relationsmæssige forskelle i de forskellige elevtyper kan analyseres som, at der er motiverede og umotiverede elever, men der kan være andre årsager til, at for eksempel de stille piger ikke selv søger en god relation til lærerne. Det kan ligeledes handle om, hvorvidt de føler sig trygge i klasserummet.

I hovedtræk forklarer lærerne, at relationen mellem lærer/elev ikke er kønsbetinget, men at drenge og piger skal motiveres forskelligt. Ifølge Anderman og Leake er behovet for tilhørsforhold forskelligt fra elev til elev, og derfor skal læreren anerkende denne forskellighed. For at opnå et godt tilhørsforhold skal der etableres en respekt og tolerance (Anderman & Leake, 2005: 193-195). Med besvarelserne fra lærerne kan det konkluderes, at der blot er én lærer, som ikke ser en forskel i drenge og piger, hvorimod de andre adspurgte lærere mener, at der kan være forskel på drenge og piger. For eksempel oplever lærerne, at relationen til drenge er mere ukompliceret og handler om, at undervisningen ikke skal tages alt for alvorlig, hvorimod relationen til pigerne drejer sig om, at de skal føle sig tilpas og trygge i klasserummet. Afslutningsvis kan der også konkluderes, at motivationen skal påvirkes forskelligt indenfor samme køn.

I forlængelse af lærernes perspektiver er det interessant at inddrage undersøgelsens observationer. Den oplevede relationen til læreren var meget forskelligt. På Fjerritslev Gymnasium var der en afslappet stemning mellem elever og læreren. Eleverne udviste en tryghed i forhold til at deltage i undervisningen. Det var især pigerne, der var dominerende i undervisningen, hvor den ene dreng talte med læreren alene, hvorimod pigerne ofte talte med læreren i plenum. Pigerne søgte ikke anerkendelse eller følelsen af tryghed, de spurgte kun om hjælp, når læreren henvendte sig til dem. Læreren forsøgte at udvise overskud og tid til at hjælpe dem, men de virkede ikke interesseret i det faglige. De var ikke bange for at vise, at de var ugidelige og talte derfor også om ikke-faglige emner i lærerens nærvær (Bilag 5.1). Lærerens rolle var som en vedholdende hjælper, der konstant skulle holde eleverne motiveret til at lave gruppearbejdet.

På Vesthimmerlands Gymnasium & HF var der i anden observationstime særligt én pige, der konstant søgte anerkendelse i undervisningen. Selvom hun oplevede besvær med gruppearbejdet, anerkendte hun højtlydt hendes problematikker overfor læreren og andre elever. Der var en tryk relation mellem elever og lærer, selvom deres motivationsniveau for at deltage i gruppearbejde og klasseundervisning var meget lavt (Bilag 5.3). Observationstimerne kunne altså konkludere, at der eksisterede en generel tryk i undervisningen og i relationen til læreren, men der kan ikke på baggrund af observationerne konstateres, at pigerne havde et større behov for en god relation til læreren end drengene.

#### **Opsamling: Lærernes oplevelser af lærer/elev relationen**

- Lærernes perspektiver på køn er nogenlunde ens. Relationen er vigtig, men ikke kun betinget af elevernes køn.
- En god relation er ifølge en lærer præget af respekt og læring i øjenhøjde.
- Lærerne søger gentagne individuelle samtaler, fagligt og af personlig karakter.
- Relationen til drenge er ofte mere ukompliceret end pigernes.

#### **4.1.3 Relationen mellem elev/elev**

Anden del af dette analyseafsnit vil undersøge, hvordan elevernes relationer til hinanden påvirker deres motivation til at lære i samfundsfag. Dette perspektiv vil i det følgende analyseafsnit blive sammenholdt med elevernes udtalelser om betydningen af dette og deres deltagelse og motivation i samfundsfagsundervisningen. Relationer i mellem eleverne i et klasserum fremhæves i teorien som betydningsfuld, i forhold til en elevs motivation og for det læringsmiljø, der skabes gennem de menneskelige relationer. Undersøgelsens fokus er på elev/elev relationer og betydningen af denne faktor. Derfor er relationen til de andre elever afdækket både i spørgeskemaundersøgelsen og gennem interviews med eleverne. Størstedelen af vores adspurgte elever vurderer, at deres relation til de andre elever ofte eller altid er god i samfundsfag. Her er kun en lille forskydning mellem drenge og piger, hvor drengene i højere grad end pigerne altid har en god relation til de andre i klassen. Besvarelser fra eleverne og fordelingen mellem drenge og piger ses ved Figur 8.

| Oplever du en god relation til dine klassekammerater i samfundsfagsundervisningen? | Dreng   | Pige    |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|
| Sjældent                                                                           | 1,49 %  | 4,2 %   |
| Indimellem                                                                         | 7,46 %  | 10,92 % |
| Ofte                                                                               | 38,81 % | 52,1 %  |
| Altid                                                                              | 52,24 % | 32,77 % |

**Figur 8:** Krydstabellen viser den procentvise fordeling mellem drenge og piger på besvarelsen af spørgsmålet "Oplever du en god relation til dine klassekammerater i samfundsfagsundervisningen?". Baseret på data fra Bilag 8.3.

De fleste elever har dermed et bedre fundament for motivation i samfundsfag, idet eleverne oplever en forbundethed, som er med til at styrke den indre motivation, der blandt andet beskrives af Ryan & Deci (2000) i forhold til tilhørsforholds betydning for motivation. Alle de interviewede piger uddyber ikke overraskende, at dårlige relationer i klassen påvirker deres deltagelse negativt. Dette er netop ikke overraskende, idet flere piger end drenge i mindre grad oplever en god relation til de andre i klassen. Derfor er det også mere sandsynligt, at de interviewede piger har haft negative oplevelser i samfundsfagsundervisningen i forhold til at deltage aktivt ved klasseundervisningen. Et konkret eksempel på dette ses, når en af pigerne beskriver: *"Altså det betyder jo meget (...) altså hvis jeg havde været mere tryk i min klasse, så havde jeg jo nok deltaget mere i timerne"* (Pige 4, Bilag 4.7). Hun mener derfor, at relationerne i klassen er en medvirkende faktor for hendes deltagelse i undervisningen. Senere tilføjer hun, at hun tror på, at hvis hun i stedet havde været i en god klasse, efter hendes vurdering, og samtidig havde en mindre god lærer, så ville hun stadig være i stand til at opretholde motivation (Pige 4, Bilag 4.7). Det tegner derfor et billede af, at det for denne elev er vigtigt med relationerne til de andre elever i klassen. Andre piger beskriver, hvordan de ligeledes deltager mindre i timerne, hvis tilhørsforholdet i klassen er udfordret. Det kommer konkret til udtryk ved, at de siger mindre i klassesamtaler (Pige 2, Bilag 4.5; Pige 5, Bilag 4.8). Dette perspektiv er dog ikke kun forbeholdt pigerne, idet to af drengene også beskriver, hvordan kendskabet til de andre elever i klassen er med til at påvirke deres deltagelse positivt (Dreng 2, Bilag 4.2 ; Dreng 3, Bilag 4.3). Dreng 2 beskriver:

*Det betyder meget, man slapper bare mere af, og følger lidt mere med, hvis man ikke sidder og tænker på, at folk de kan mærke det på en, eller at man hele tiden er opmærksom på alt muligt mærkeligt, der foregår i klassen, fordi man er lidt utryg, eller man måske ikke kender dem så godt, eller ikke har det så godt med dem, men hvis det bare er nogle, man snakker godt med, der ja et godt miljø i klassen og sådan noget, så ja så ligger man jo mere mærke til undervisningen. (Dreng 2, Bilag 4.2).*

Med ovenstående citat tydeliggør eleven, at den tryghed der opstår, når han kender sine klassekammerater, skaber et godt læringsmiljø. Citatet er desuden også med til at bekræfte, hvordan tilhørsforholdet har betydning for motivationen, jf. Ryan & Deci (2000). Både drenge og piger oplever en styrket motivation, når de har gode relationer til de andre i klassen. Dog viser dataet også, at drengene i højere grad oplever en bedre relation til de andre i klassen end pigerne. Derfor har drengene et lidt bedre udgangspunkt for god motivation, når deres tilhørsforhold til de andre i klassen ofte eller altid er god.

Ved at sammenholde den latente variabel for motivation med relation til andre elever, kan der konstateres, at der er en positiv sammenhæng mellem de to variable. Det vil sige, at hvis elevens vurdering af relationen til de andre elever stiger med en enhed, så stiger elevens motivation til at lære også. De andre elever i klassen har på den måde en positiv effekt på motivation til at lære i klasserummet (Bilag 8.4). Ved Figur 9 kan det også aflæses manuelt, at de fleste elever med en god relation til de andre elever, ligeledes vurderer de deres egen motivation fra middel til højt, uagtet om det er en dreng eller pige. Der er dog også nogle få elever med gode relationer til de andre i klassen, som også har en dårlig motivation. På Figur 9 ses netop fordelingen af besvarelser ved de to spørgsmål. Den er ligeledes delt op efter køn, så forskellen mellem drenge og piger kan aflæses.

|                                                                                                                 | Oplever du en god relation til dine klassekammerater i samfundsfagsundervisningen? |   |            |    |      |    |       |    |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---|------------|----|------|----|-------|----|-------|
| Elevens vurdering af egen motivation til at lære på en skala fra 1-5, hvor 5 er det højeste og 1 er det laveste | Sjældent                                                                           |   | Indimellem |    | Ofte |    | Altid |    | Total |
| 1                                                                                                               | 0                                                                                  | 0 | 0          | 0  | 1    | 1  | 1     | 1  | 4     |
| 2                                                                                                               | 0                                                                                  | 2 | 0          | 1  | 3    | 9  | 2     | 0  | 17    |
| 3                                                                                                               | 0                                                                                  | 2 | 3          | 6  | 8    | 21 | 9     | 11 | 60    |
| 4                                                                                                               | 0                                                                                  | 1 | 2          | 6  | 11   | 27 | 14    | 21 | 82    |
| 5                                                                                                               | 1                                                                                  | 0 | 0          | 0  | 3    | 4  | 9     | 6  | 23    |
| Total                                                                                                           | 1                                                                                  | 5 | 5          | 13 | 26   | 62 | 35    | 39 | 186   |

**Figur 9:** Krydstabellen viser fordelingen mellem antallet af besvarelser, fordelt på køn, på spørgsmålene "På en skala fra 1-5, hvor 5 er det højeste og 1 er det laveste, hvordan vil du vurdere din egen motivation til at lære i samfundsfagsundervisningen?" og "Oplever du en god relation til dine klassekammerater i samfundsfagsundervisningen?" Dreng og piger er illustreret i hver deres farve. Baseret på data fra Bilag 8.5.

I spørgeskemaet skal eleverne ligeledes vurdere deres egen aktive deltagelse i forbindelse med klasseundervisningen. Ved en sammenholdning af disse besvarelser med elevernes vurdering af deres relationer til de andre i klassen, er det tydeligt, at størstedelen af eleverne, der enten 'ofte' eller 'altid' har en god relation til de andre elever, på samme tid også er aktive i klasseundervisningen. På baggrund af en chi-i-anden test (Figur 10), kan det dog konkluderes, at der ikke er direkte sammenhæng mellem de to spørgsmål. Men en tendens kan ses mod, at elever med gode relationer i klassen også generelt deltager mere aktivt i undervisningen.

|                              | Oplever du en god relation til dine klassekammerater i samfundsfagsundervisningen? |   |            |    |      |    |       |    |       |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---|------------|----|------|----|-------|----|-------|
| Deltagelse i undervisningen  | Sjældent                                                                           |   | Indimellem |    | Ofte |    | Altid |    | Total |
| Aldrig                       | 0                                                                                  | 0 | 0          | 0  | 0    | 0  | 0     | 1  | 1     |
| Sjældent                     | 0                                                                                  | 3 | 1          | 3  | 2    | 5  | 6     | 2  | 22    |
| Indimellem                   | 1                                                                                  | 1 | 2          | 6  | 9    | 25 | 12    | 12 | 68    |
| Ofte                         | 0                                                                                  | 1 | 1          | 3  | 11   | 24 | 11    | 17 | 68    |
| Altid                        | 0                                                                                  | 0 | 1          | 1  | 4    | 8  | 6     | 7  | 27    |
| Total                        | 1                                                                                  | 5 | 5          | 13 | 26   | 62 | 35    | 39 | 186   |
| Chi2 = 15,9814<br>Pr = 0,192 |                                                                                    |   |            |    |      |    |       |    |       |

**Figur 10:** Krydstabellen viser fordelingen mellem antallet af besvarelser, fordelt på køn, på spørgsmålene "Hvor ofte deltager du aktivt i klasseundervisningen i samfundsfag?" og "Oplever du en god relation til dine klassekammerater i samfundsfagsundervisningen?" Drenge og piger er illustreret i hver deres farve. Baseret på data fra Bilag 8.6.

Trygheden til de andre klassekammerater er derfor ikke uvæsentlig, når de skal vurdere på betydningen af relationerne i forhold til aktiv deltagelse. Når der i spørgeskemaet spørges ind til, hvad der har betydning for et trygt læringsmiljø, så påpeger langt størstedelen af alle elever, at trygheden styrkes, når de kender de andre elever. Dette ses blandt andet ved én elevs besvarelse af spørgsmålet omkring, om hun føler en tryghed i klasserummet: *"Ja. Dette tror jeg særligt er grundet, at jeg i forvejen kender dem, som jeg har samf med samt går i klasse med dem i forvejen (...)"* (Pige, Bilag 6.2).

Når trygheden til de andre elever er fraværende, fremgår det både i spørgeskemaundersøgelse og interviews, at det risikerer at få en negativ indvirkning på deltagelsen i undervisningen. Her kan særligt piger blive bange for at svare på spørgsmål fra læreren, da de kan være nervøse for at svare forkert, ikke på baggrund af læreren, men i stedet de andre elever (Bilag 6.2). Dette ses, når en pige beskriver: *"Det er forskelligt. Jeg føler mig oftest tryk, der er dog nogle i klassen, som jeg ikke har snakket så meget med, som gør, at jeg nogle gange er bange for at gøre mig selv til grin"* (Pige, Bilag 6.2). Motivationen



til deltagelse i samfundsfag kan presses i forskellige retninger af en dårligt klasserumskultur, idet den kan blive påvirket negativt hos de elever, der er bange for at fejle, der samtidig ikke er præget af en ydre motivation. Hvorimod de elever der drives af en ydre motivation kan opleve en styrket motivation i konkrete situationer, idet de manglende relationer til de andre i klassen, kan få elever til at præstere anderledes for at undgå at fejle overfor de andre (Hein, 2019: 196). Det bliver derfor frygten for en straf, i form af at gøre sig selv til grin foran de andre, der kan være en drivkraft for den ydre motivation til deltagelse. Dette kan omvendt også defineres som den defensive præstationsorientering, hvor det netop er behovet for at undgå at fejle i andres nærvær, der er en motivationsfaktor (Krog & Andersen, 2020: 261). Dog har der gennem elevbesvarelsene ikke været elever, der har peget på dette som en motivationsfaktor. Kun fire elever, og tilmed kun piger, har vurderet, at de deltager aktivt i undervisningen, fordi de vil undgå at blive udstillet negativt, når de skulle vurdere på hvilket udsagn, der passede bedst på deres motivation (Figur 13).

I spørgeskemaet til lærerne er hovedfokus, hvordan de oplever relationen til deres elever, og deraf hvilken betydning det har for læringsmiljøet og klasserummet. Der er derfor ikke fokus på deres oplevelser med elevernes relationer til hinanden, dog beskriver to lærere, at de kan opleve øget sammenligning. En lærer beskriver således: *"(...) Derudover kan der være forskel på klassekulturen - i nogle klasser er den meget præstationsorienteret, og derfor tør de ikke lave fejl, hvilket kan være en kæmpe barriere for at lære noget og udvikle sig (...)"* (Lærer, Bilag 9). Med dette citat tegner læreren et billede af en klasserumskultur, der påvirker læringsmiljøet negativt, hvor eleverne hæmmes af en fejkultur. En anden lærer uddyber, at sammenligningerne eleverne imellem særligt sker hos pigerne.

Netop denne pointe omkring, at den præstationsorienterede kultur kan være en barriere for læring bliver understøttet af Illeris, der argumenter for, at denne kultur underminerer læringen, og påvirker motivationen i en dårlig retning (Illeris, 2015). I spørgeskemaundersøgelsen er der både spurgt ind til elevernes deltagelse på klassen, og om de er bange for at svare forkert. Hvis deres svar på dette spørgsmål sammenholdes med deres egen vurdering af deres deltagelse i undervisningen, ses der en sammenhæng mellem elever, der i mindre grad deltager aktivt på klassen, og elever der er bange for at svare forkert (Figur 11).

|                             | Føler du, at du er bange for at svare forkert i samfundsfagsundervisningen? |    |          |    |            |    |      |    |       |    |       |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----|----------|----|------------|----|------|----|-------|----|-------|
| Deltagelse i undervisningen | Aldrig                                                                      |    | Sjældent |    | Indimellem |    | Ofte |    | Altid |    | Total |
| Aldrig                      | 0                                                                           | 0  | 0        | 0  | 0          | 1  | 0    | 0  | 0     | 0  | 1     |
| Sjældent                    | 2                                                                           | 2  | 3        | 1  | 1          | 4  | 2    | 3  | 1     | 3  | 22    |
| Indimellem                  | 5                                                                           | 5  | 8        | 13 | 3          | 8  | 8    | 14 | 0     | 4  | 68    |
| Ofte                        | 3                                                                           | 5  | 11       | 27 | 1          | 5  | 8    | 7  | 0     | 1  | 68    |
| Altid                       | 6                                                                           | 2  | 2        | 7  | 0          | 1  | 2    | 4  | 1     | 2  | 27    |
| Total                       | 16                                                                          | 14 | 24       | 48 | 5          | 19 | 20   | 28 | 2     | 10 | 186   |
| Chi2 = 34,43<br>Pr = 0,005  |                                                                             |    |          |    |            |    |      |    |       |    |       |

**Figur 11:** Krydstabellen viser fordelingen mellem antallet af besvarelser, fordelt på køn, på spørgsmålene "Hvor ofte deltager du aktivt i klasseundervisningen i samfundsfag?" og "Føler du, at du er bange for at svare forkert i samfundsfagsundervisningen?" Drenge og piger er illustreret i hver deres farve. Baseret på data fra Bilag 8.7.

På baggrund af en chi-i-anden test kan det konkluderes, at der er en sammenhæng mellem elevernes deltagelse i undervisningen, og hvorvidt eleverne føler sig bange for at svare forkert i undervisningen. Den samme tendens kan aflæses manuelt i Figur 11, men der er dog få elever, der svarer, at de altid er bange for at svare forkert i undervisningen, men stadig deltager aktivt. Ingen af eleverne har uddybet, hvorfor de altid deltager aktivt i klasseundervisningen og samtidig er bange for at svare forkert. Det kan overvejes, om de pågældende elever er drevet af negative ego-gevinster, såsom at undgå at blive udstillet negativt ved ikke at deltage i undervisningen.

Den øgede sammenligning mellem eleverne, som konkurrencestaten får en del af ansvaret for, kan altså være med til at påvirke elevernes lyst til at deltage i klasseundervisningen i en negativ retning, hvis det bevirker, at de bliver mere tilbageholdende i klasserummet.

#### **Opsamling: Elevernes og lærernes oplevelser af elev/elev relationen**

- Både drenge og piger oplever gode relationer til de andre i klassen i samfundsfag, dog har lidt flere drenge gode relationer. Derfor har drengene et bedre udgangspunkt for aktiv deltagelse i undervisningen.
- Eleverne har et godt udgangspunkt for god motivation i samfundsfag, fordi de har gode relationer til de andre i klassen.
- Både piger og drenge udtaler i interviews, at de deltager mindre aktivt i undervisningen, hvis de har en dårlig relation til de andre i klassen.
- Den trygge klasserumskultur skaber et godt læringsmiljø og en styrket motivation hos eleverne. Flere drenge end piger har en god relation til de andre i klassen, og har derfor et bedre udgangspunkt for god motivation i undervisningen.
- Der ses en tendens mod, at elever med en god relation til de andre i klassen ligeledes deltager aktivt i klasseundervisningen.
- Størstedelen af alle elever oplever, at trygheden i klasserummet styrkes, når de kender de andre elever.
- Særligt piger kan være bange for at svare forkert i undervisningen, hvis ikke de er trygge i klasserummet med de andre elever.
- Elever der er bange for at svare forkert deltager mindre i klasseundervisningen.

#### **4.1.4 Tryghed i klasserummet**

I ovenstående analyse af henholdsvis elevernes relationer til de andre i klassen og deres lærers oplevelse af, at gode relationer i klasserummet er en medvirkende faktor til motivation og deltagelse i undervisningen i samfundsfag. Her fremkommer tryghed som væsentlig for eleverne, men trygheden bliver af eleverne ikke udelukkende tilegnet elev/elev relationen eller lærer/elev relationen. Både pigerne og drengene taler om de gode relationers betydning for trygheden. Tryghed bruges derfor af eleverne som en samlet betegnelse for at kunne begrebsliggøre, hvordan relationerne i klasserummet er en vigtig faktor for deres motivation. I dataet ses der i et bredt omfang, at trygheden i klasserummet defineres af de menneskelige relationer. De påpeger ikke nødvendigvis selv en sammenhæng mellem relationerne, det vil sige, at størstedelen af eleverne ikke er i stand til at koble de to forskellige relationer som en samlet faktor for trygheden i klassen. I stedet nævner de adskilt relationernes betydning, når eleverne spørges ind til, hvad der skal være til stede for, at et klasserum er trygt. Dog bliver det for nogle elever blandet sammen, når de bliver spurgt ind til, hvad der er med til at gøre en klasse tryk: *"(...) fordi det er jo nogle fra min klasse, som jeg har det rigtig godt med, så både i skolen og udenfor skolen, og så har jeg det også rigtig godt med min lærer, der er meget sådan medmenneskelig."* (Pige 2, Bilag 4.5). Her fortæller eleven dermed i samme

sætning, at hun er tryk ved både læreren og de andre elever. Nogle af eleverne havde bekymringer omkring at svare forkert på klassen. Her beskriver eleverne ligeledes dette med baggrund i både de andre elever og læreren. På den måde kan det blive utrygt for den enkelte elev, hvis eleven er bange for at deltage aktiv i undervisningen. Her ses altså samme tendens med, at en stor del af eleverne fremhæver de menneskelige relationer som en faktor for tryghed, eller nærmere utryghed, hvor nogle få elever i samme citat fremhæver begge relationer som betydningsfulde. Dette ses blandt andet hos en pige: *"Jeg tror bare, det er det der med, at jeg er bange for at sige noget forkert foran klassen, at og at min lærer han tænker, at det har jeg ikke styr på (...)"* (Pige 4, Bilag 4.7). På baggrund af dataet kan der konkluderes, at trygheden, der særligt skabes gennem de menneskelige relationer, har betydning for elevens læringsmiljø.

#### **Opsamling: Elevernes oplevelser af tryghed i klasserummet**

- De menneskelige relationer, herunder elev/elev relation og lærer/elev relation, er en medvirkende faktor til motivation og deltagelse i samfundsfagsundervisningen
- Der kan ikke ud fra elevernes besvarelse udledes, at det kun er elev/elev relationen eller lærer/elev relationen, der skaber tryghed i klasserummet.
- Både elev/elev relationen og lærer/elev relationen, de menneskelige relationer, skaber tryghed i klasserummet, hvis de er gode.
- Dårlige menneskelige relationer skaber et utrygt klasserum.

## **4.2. Elevernes målorienteringer og egne kompetencer i praksis**

Dette analyseafsnit vil indledningsvist undersøge begrebet *kompetence* i praksis. I spørgeskemaet er eleverne blevet spurgt ind til deres faglige kompetencer i samfundsfagsundervisningen. Dette er gjort for at opnå en indsigt i samspillet mellem opfattelsen af egne kompetencer og motivationsniveau. Dernæst vil afsnittet afdække målorienteringer for at forstå, hvad der driver eleverne til at deltage i undervisningen.

### **4.2.1 Elevernes oplevelse af egne kompetencer**

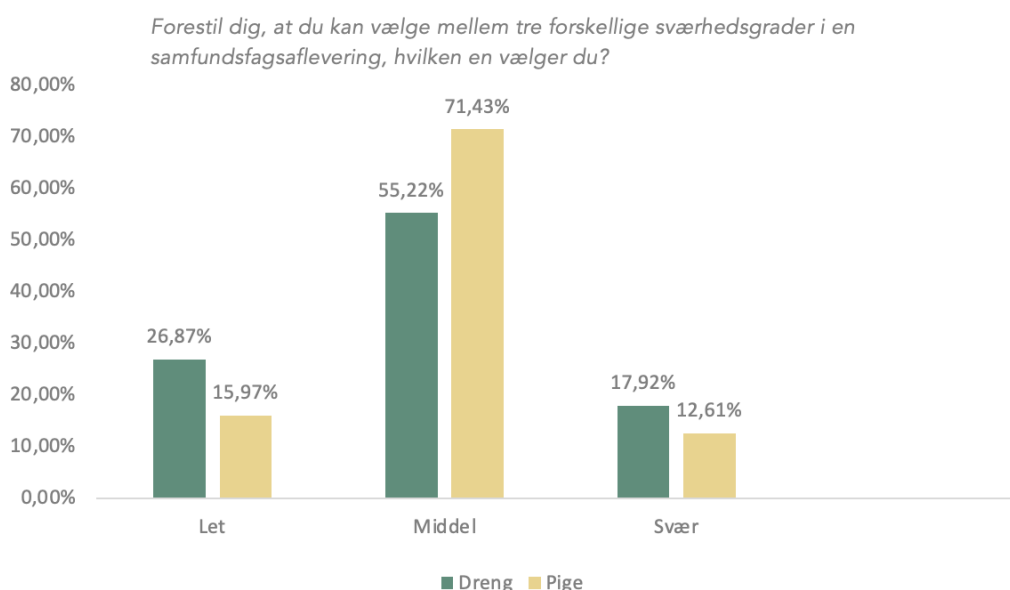
Med spørgeskemaundersøgelsen har der eksisteret et ønske om at sige noget om elevernes egne opfattelser af deres evner i samfundsfagsundervisningen. Til dette er eleverne adspurgt om, hvorvidt de umiddelbart ville vælge en let, middel eller svær opgave i samfundsfagsundervisningen (Figur 12). Efter deres valg af sværhedsgrad skulle eleverne argumentere for valget af denne. Dermed er det interessante i deres besvarelser ikke nødvendigvis den valgte sværhedsgrad, men snarere deres argumentation for deres valg. I

selvbestemmelsesteorien fremgår det, at hvis en elev føler sig kompetent til at klare en bestemt opgave, så vil eleven hverken opleve at være over- eller underkvalificeret og dermed er der større grundlag for, at individet motiveres (Hein, 2019: 200). Denne påstand afspejles i flere af elevbesvarelsene fra spørgeskemaet. En af de adspurgte piger argumenterer for sit opgavevalg ved følgende:

*Jeg vælger middel sværhedsgrad, da det betyder, at der både vil være noget, som du forstår og er god til, men der er derimod også noget, som du aldrig har hørt om før. Jeg mener personligt, at denne læringsform er den bedste* (Pige, Bilag 6.2).

Det at elever arbejder med noget, de allerede har kendskab til, men stadig giver rum til udfordringer, er en pointe, der går igen ved flere af elevernes besvarelser. Flere af pigerne giver udtryk for, at de oplever, at den forkerte sværhedsgrad kan virke demotiverende. "(...) *Man godt kan blive demotiveret ved, at det er for svært eller for let*" (Pige, Bilag 6.2). De fremfører, at de kan miste lysten til at lave en aflevering, hvis de allerede på forhånd ved, at de ikke har kompetencerne til at gennemføre opgaven. Dette samspil mellem forventninger til egne evner og motivation for læring berører Bandura (1997) også i teorien om mestringsforventninger. Troen på egne evner er et afgørende værktøj for individets motivation og dermed elevernes tro på, at de kan yde den påkrævede indsats. En af pigerne i spørgeskemaet udtrykker at hun har lave forventninger til egne evner, og at hun ikke er dygtig nok til at deltage i samfundsfagsundervisningen, derfor vil hun altid vælge den letteste opgave: "(...) *jeg selv føler, jeg ikke er særlig intelligent og har rigtig svært ved afleveringerne, fordi de er mega svære, og jeg ikke rigtig forstår samfundsfagsspørgsmål, samt at jeg har svært ved at svare på mange ting*" (Pige, Bilag 6.2). Bandura mener, at elevs forventninger til egne præstationer påvirker deres faktiske kunnen. En andel af drengene og pigerne taler ned om egne evner i deres argumentation for valget af sværhedsgrad. Dermed kan det tænkes, at deres *efficacy expectations* påvirker deres faktiske kunnen i samfundsfagsundervisningen og fastholder dem i at præstere under middel. En af drengene argumenterer for valget af den lette opgave ved: "(...) *afleveringerne er allerede alt for svære i forvejen. Man er nødt finde meget information for at bare skrive en mindre del*" (Dreng, Bilag 6.2). Det tyder på, at hans *outcome expectations* påvirker valget af sværhedsgrad. Han vurderer, at den indsats det er forventet, der bliver ydet for at opnå det forventede resultat, er alt for meget for, at det er muligt med hans kompetencer. Opgavernes omfang kombineret med hans forventninger til egne kompetencer tyder på at demotivere ham og påvirke hans

lyst til at præstere negativt. Ud fra besvarelsenerne til valget af sværhedsgrad er der opstillet følgende søjlediagram:



**Figur 12:** viser elevernes valg af sværhedsgrad i en samfundsfagsaflevering -fordelt på køn. Eleverne har taget stilling til følgende: "Forestil dig, at du kan vælge mellem tre forskellige sværhedsgrader i en samfundsfagsaflevering, hvilken en vælger du?". Baseret på data fra Bilag 8.8.

Det fremgår af figuren, at størstedelen af de adspurgte elever ville vælge sværhedsgraden 'middel', uanset køn. Det er interessant, at drengene fremstår til at være mere ekstreme i deres valg af sværhedsgrad. Eksempelvis vælger over hver fjerde af de adspurgte drenge den letteste opgave, hvor blot 15 % af pigerne vælger den letteste. Det samme mønster gør sig gældende i forbindelse med den sværeste opgave. En af pigerne der deltager i et interview udtaler, at hun tror, at drenge kan være mere ekstreme i deres valg af opgaver, fordi flere af drengene, efter hendes opfattelse, undervurderer deres faglige evner, men hun er også af den overbevisning, at de sjældent er interesserede i at yde deres bedste:

*(...) de kan faktisk godt en masse, de gider bare ikke vise det, og de ikke det der med at skulle bruge en masse tid på det, så de vil. Jeg tænker det, det er ret normalt, at de vil tage den nemme og hurtig komme videre (Pige 2, Bilag 4.5).*

Dette eksempel stemmer overens med perspektiver fra Hutters et al. (2013), hvor de oplever, at piger generelt har et større behov for at præstere end drenge har, dog pointerer de også, at det ikke kun kan ansues som et biologisk fænomen. Hvilket også kan ses i denne analyse, hvor et par af drengene har svaret, at de ønsker at præstere for at få en god karakter, eller

fordi de gerne vil lære i samfundsfag: *"Samfundsfag er et fag hvor man får mest ud af den sværeste og mest dybdegående læring af det"* (Dreng, Bilag 6.2). Derimod har andre drenge argumenteret for at vælge den letteste opgave, på grund af deres faglige evner eller manglende lyst til at præstere. Et eksempel på dette ses ved, at en argumenterer for sit valg af sværhedsgrad med: *"Jeg er maksimalt doven"* (Dreng, Bilag 6.2). Denne form for argumentation ses oftest ved drengenes besvarelser, hvor det gennem dataet kan anspores, at pigerne med deres besvarelser ikke særlig ofte fremstiller sig i de mere ekstreme besvarelser.

#### **Opsamling på elevernes egne oplevelser af kompetence:**

- Særligt piger oplever, at de bliver demotiveret hvis en opgave er for let eller for svær.
- Elevernes oplevelse af egne kompetencer kan påvirke deres faktiske kunnen i samfundsfagsundervisningen.
- Både drenge og piger giver udtryk for, at de ikke altid kan levere den forventede indsats i samfundsfagsundervisningen, fordi de ikke er fagligt stærke.
- Drenge er mere tilbøjelige til at vælge enten den letteste eller den sværeste opgave.

#### **4.2.2 Elevernes drivkræfter i samfundsfagsundervisningen**

For at få en forståelse af elevernes målorienteringer i praksis har spørgeskemaet bedt eleverne tage stilling til følgende: *"Hvilket af følgende udsagn passer bedst på dig og din motivation til at deltage aktivt i samfundsfagsundervisningen?"*. Elevbesvarelserne til dette er præsenteret i Figur 13.

|                                                                                           | Drenge | Piger  | Total  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|--------|
| <i>Jeg deltager for at klare mig bedre end mine klassekammerater</i>                      | 1,5 %  | 0 %    | 0,5 %  |
| <i>Jeg deltager på grund af en grundlæggende interesse for faget</i>                      | 26,9 % | 26,9 % | 26,9 % |
| <i>Jeg deltager på grund af et ønske om at opnå en god karakter</i>                       | 47,8 % | 51,3 % | 50 %   |
| <i>Jeg deltager fordi, jeg ikke vil skuffe min underviser eller mine klassekammerater</i> | 6 %    | 4,2 %  | 4,8 %  |
| <i>Jeg deltager fordi, jeg vil undgå at blive udstillet negativt</i>                      | 0 %    | 3,4 %  | 2,2 %  |
| <i>Jeg deltager fordi, jeg synes, at samfundsfag er et meningsfuldt fag</i>               | 11,9 % | 13,5 % | 12,9 % |
| <i>Ingen af ovenstående</i>                                                               | 6 %    | 0,9 %  | 2,7 %  |

**Figur 13:** Viser elevernes årsag til at deltage i samfundsfagsundervisningen, fordelt på køn. Eleverne har besvaret følgende "Hvilket af følgende udsagn passer bedst på dig og din motivation til at deltage aktivt i samfundsfagsundervisningen?". Baseret på data fra Bilag 8.9.

Af Figur 13 fremgår det, at det samme mønster går igen for både drenge og piger, vedrørende motivation til deltagelse i samfundsfagsundervisningen. Ønsket om at opnå en god karakter er den mest hyppigt valgte årsag til motivation til deltagelse i samfundsfag, uanset køn. Dermed tyder det på, at størstedelen af eleverne er drevet af et separat udkomme for at deltage i undervisningen. Svar der også falder under denne kategori, er: '*Jeg deltager for at klare mig bedre end mine klassekammerater*', '*Jeg deltager fordi, jeg ikke vil skuffe min underviser eller mine klassekammerater*' og '*Jeg deltager fordi, jeg vil undgå at blive udstillet negativt*'. Dette vil sige, at 57,5 % af de adspurgte elever vurderer, at de er drevet af den ydre motivation, og 39,8 % mener, at de deltager på grund af en indre motivation. En af lærerne har også en oplevelse af, at elever i højere grad er drevet af karakterer: "*Jeg oplever nogle gange at de er drevet af en indre motivation for faget, men dette vil jeg mene er blevet mindre udtalt over de sidste 10 år. Jeg oplever ofte, at karakteren betyder mere end interessen for faget (...)*" (Lærer, Bilag 9). Lærernes oplevelser af, at elever særligt er drevet af karakteren, frem for den indre motivation, er opstået i de seneste ti år, dog er det ikke altid, at karakteren er den største drivkraft for eleverne. Det er interessant at få en mere dybdegående forståelse af, hvad eleverne selv mener ligger til grund for, at de deltager i præstationsorienterede aktiviteter.



I forbindelse med målorienteringerne er det muligt at skelne mellem orienteringer, der er drevet af den indre og den ydre motivation. Læringsorienterede elever er drevet af den indre motivation, dette vil sige at de oplever en indre trang til at lære i undervisningen. En af eleverne i spørgeskemaet ville vælge den sværeste opgave med den begrundelse, at han mener, at *"så lærer man mest"* (Dreng, Bilag 6.2). Netop dette er en pointe i teorien om de læringsorienterede elever. De oplever en indre trang til at mestre en opgave og derigennem lære noget nyt, således de kan forbedre deres kompetencer (Krogh & Andersen, 2020: 262). En anden dreng sætter ligeledes ord på, at han oplever at få en dybdegående læring ved at vælge en svær opgave, fordi det udfordrer ham fagligt *"Samfundsfag er et fag, hvor man får mest ud af den sværeste og mest dybdegående læring af det"* (Dreng, Bilag 6.2). Den læringsorienterede elev drives af en forestilling om, at indsats er kilden til succes og dermed stiller det også krav til elevens ønske om at præstere (Nicholls, 1984: 332).

I spørgeskemaundersøgelsen ses det, at flere elever i højere grad drives af positive ego-gevinster. Positive ego-gevinster kan eksempelvis være selvbekræftelse og positiv selvfremstilling. En af pigerne, der har besvaret spørgeskemaet, har skrevet, at hun vælger den sværeste opgave *"For at imponere"* (Pige, Bilag 6.2). Dermed tyder det på, at hun drives til at præstere i undervisningen, fordi hun ønsker at fremstå på en bestemt måde og med et ønske om at imponere læreren. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at flere piger har et ønske om at præstere og yde deres bedste, jf. afsnit 4.3.2. Nicholls (1984) vurderer, at fagligt stærke elever oftere vil vælge middel eller svære opgaver for at opnå positive ego-gevinster, men at fagligt svage elever typisk er mere ekstreme og dermed enten vil vælge en let eller en svær opgave. I undersøgelsen er der ikke mulighed for at sammenholde elevernes faglige niveau med deres besvarelser, men en af pigerne har i et interview givet udtryk for, at hun mener, at *"(...) fyre de undervurderer sig selv og tænker, at det bare er noget, der skal laves"* (Pige 2, Bilag 4.5). Hun uddyber, at hun oplever, at de gerne vil spare tid og derfor ofte vil have ting overstået hurtigt. Denne pointe kan kobles sammen med den defensive præstationsorientering. Her drives eleven af et behov for at undgå at fejle i andres nærvær. Dette kan også komme til udtryk ved, at eleven typisk har lave forventninger til egne evner og derfor påregner negative ego-gevinster. Med negative ego-gevinster menes eksempelvis et ønske om at undgå straf.

Dette kan i høj grad bindes op på en række af de udtalelser, der er indsamlet i spørgeskemaet, der viser, at flere elever blot gerne vil undgå at fejle eller blive udstillet negativt på baggrund af manglende faglige evner eller manglende lyst til at præstere. En dreng i interviewet udtaler,

at han har svært ved at yde sit bedste i afleveringer og i skolen på grund af manglende motivation:

*Så er jeg kommet ind i en rytme, hvor jeg gerne vil have fri, når jeg har fri, så bare, altså det gælder også meget afleveringer generelt;-så hopper jeg lidt over, hvor vandet er lavest, eller gærdet eller hvad fanden det nu hedder (Dreng 3, Bilag 4.3).*

Dermed kan det siges, at elevers motivation og målorientering i høj grad kan påvirke den indsats elever yder i de læringssammenhænge, som de indgår i. Hans oplevelse af egne kompetencer og drivkræfter er to uafhængige faktorer. I hans opgavevalg indregner han slet ikke egne kompetencer, men vurderer blot ud fra den indsats han vil yde i undervisningen. Denne form for drivkraft er han ikke alene med, da en række af drenge har svaret lignende besvarelser, eksempelvis *"Hvorfor tage den svære, når man synes faget er kedeligt og totalt ligegyldigt"* (Dreng, Bilag 6.2). Lignende påregnelser af negative ego-gevinster er ikke set fra de 119 piger, der har besvaret spørgeskemaet. Derimod ses der en påregnelser af negative ego-gevinster, i form af et ønske om at undgå at blive udstillet negativt, fra pigerne i spørgeskemaet. Selve det at blive udstillet kan opleves som en straf for eleven, og dermed kan ønsket om at undgå at blive udstillet fungere som en drivkraft. Det er paradoksalt, at der i spørgeskemaundersøgelsen kan ses, at piger oftere end drenge påregner positive ego-gevinster, men samtidig er det også kun piger, der vælger svarkategorien *'Jeg deltager fordi, jeg vil undgå at blive udstillet negativt'* (Figur 13).

#### **Opsamling på: Elevernes drivkræfter i samfundsfagsundervisningen**

- Ønsket om at opnå en god karakter den hyppigst valgte årsag til motivation i samfundsfagsundervisningen, både for drenge og for piger. En række af lærerne har samme oplevelse i deres møde med eleverne.
- Drenge er mere tilbøjelige til at arbejde ud fra det ønske om at undgå straf, dette kommer oftest til udtryk ved at de er drevet af ønske om få opgaverne overstået. Ønsket om at overstå opgaverne falder ofte tilbage på en argumentation om manglende motivation.
- Piger drives i højere grad af positive ego-gevinster i samfundsfagsundervisningen, men samtidig er det også dem der er mest bange for at blive udstillet negativt.

## 4.3 Karakter, stress og konkurrence

Denne del af analysen omhandler, hvorvidt eleverne oplever en præstationskultur, samt konsekvenserne heraf. Som tidligere beskrevet inden fænomenologiens referenceramme, forsøges der ud fra et analytisk ideal at lade empirien tale for sig selv og ikke konkludere for hurtigt på baggrund af forforståelser. Elevernes livsverden er kun gældende for dem og derfor belyses deres oplevelser og de menneskelige erfaringer, der tillægges deres verden.

På baggrund af elevernes livsverden kan det ikke konkluderes, om de oplever konkurrencestaten eller et præstationssamfund, da denne del er ikke synlig, men den kan kun forstås gennem teori. Indledningsvis forsøges det at undersøge, hvorvidt de føler sig presset i samfundsfagsundervisningen, men også hvilke årsager det manifesterer sig ved. Overordnet set beskriver henholdsvis drenge og piger forskellige aspekter i forhold dette. Udover et generelt pres af at være ung gymnasieelev, som også skal videre ud på arbejdsmarkedet, beskriver flere eleverne, at der er en række forventninger, der stammer fra forskellige steder, jf. Pedersen der forklarer, at uddannelser er præget af en performancekultur med et kapløb om at klare sig godt og besidde fremtidens arbejdsmarkedskvalifikationer. Individet skal være selvforsørgende og dermed også motivere sig selv. Eleverne oplever, at der forskellige forventninger, det kan være fra hjemmet, læreren eller høje forventninger til dem selv.

### 4.3.1 Den største faktor er karakterer

Den største faktor for deltagelsen i samfundsfagsundervisningen, som de fleste elever nævner, er karakterer, hvori presset udspiller sig, eller er en årsag til, at de ønsker at være engageret og motiveret i undervisningen. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 50 % af alle eleverne, at karakteren er den største motivation for at deltage aktivt i samfundsfagsundervisningen (Figur 13). Karakterer kan analyseres ud fra Pedersens holdning til "pisk" og "gulerod", hvor eleverne motiveres til at opnå en god karakter, ellers kan det have konsekvenser for deres fremtid, men samtidig kan eleven også været drevet af en god karakter for at opnå et godt job og status.

Jf. Petersen (2016), opfordrer præstationssamfundet til et konkurrenceelement, hvor der er en øget individualisering og selvansvarliggørelse, han forklarer, at individerne bærer et tungt ansvar for egen læring. Individet har evnen til konstant at afpudse en vindermentalitet, hvor individet forsøger at opnå en sejr og ikke ende med at være en "taber". De drives af frygten for at blive overhalet af andre, der er bedre. Dette ses ved en øget konkurrence og sammenligning blandt eleverne (Petersen, 2016: 61 og 70; Illeris, 2015). *"Jeg tror da, man bliver påvirket. Det er da også, jeg tænker da også det måske lidt er en motivationsfaktor, at*

*der er nogle, der går ind og får gode karakterer. Når men hvis de kan, så kan jeg vel også"* (Pige 3, Bilag 4.6).

Konkurrencestaten opfostrer selv fokuserede individer, der benhårdt går efter at realisere det gode liv: *"Konkurrencestaten hylder princippet om, at man er sin egen lykkes smed, og det spiller ingen rolle, hvordan man smeder lykken"* (Petersen, 2016: 58). Pige 3 forklarer i interviewet, at hun oplever at høje karakterer er afgørende for hendes fremtid:

*Og at vi skal klare os godt, og at vi skal videre i samfundet, vi skal ud over have en god uddannelse. Hvordan får man det? Det gør man ved at have de høje karakterer, og som om at, med de der karakterer for eksempel så føler man jo nærmest, at de er en stempling af, hvordan man er som menneske. Hvis man får gode karakterer, du ved, så er man jo et godt menneske, der klarer sig godt i livet, og sådan noget* (Pige 3, Bilag 4.6).

Hun pointerer, at hvis man skal klare sig godt i livet og være et godt menneske, så kræver det gode karakterer. Hun har altså en ekstrem holdning til betydningen af karakterer. Hun forklarer selv, at gode karakterer resulterer i, at man er et godt menneske.

Ligeledes forklarer pige 2 en lignende holdning til karakterer: *"Jeg tror rigtig mange piger, de tænker på det der med karakterer, og at de godt vil have et højt snit, fordi det har betydning for deres liv senere hen (...)"* (Pige 2, Bilag 4.5). Dog viser besvarelsene vedrørende elevernes argumentation for deltagelse i samfundsfagsundervisningen, at der er 4 procentpoint flere piger end drenge, der deltager for at opnå en god karakter. Følelsen af øget præstation er ikke kun negativ, idet der også er en pige, som i spørgeskemaet forklarer, at samfundsfag er det fag, som hun vil præstere bedst i, idet hun elsker faget og sin lærer (Pige, Bilag 6.2).

Der er forskellige aspekter i henholdsvis drengenes og pigernes besvarelser. For pigerne er det især ønsket om en bedre karakter, som fremhæves. Flere af pigerne giver udtryk for, at karakterer motiverer dem. Dataet antyder, at pigerne har en indbyrdes kamp om at vise deres dygtighed: *"Piger, tror jeg, er gode til at gøre hinanden lidt nervøse på det punkt, fordi at, hvis nu der var en der fik et 12-tal, hvordan ville man så reagere, hvis man selv fik 4 eller et eller andet"* (Pige 3, Bilag 4.6), eller *"Hvis jeg ikke præsterer nok i faget, så er jeg bange for at få en dårlig karakter"* (Pige, Bilag 6.2). De har et større behov for at vise, hvad de kan, men betyder dette så, at der er mere på spil for pigerne end drengene i forhold til at vise engagement og dygtighed? Hutters et al. (2013: 59) oplevede forventeligt, at pigerne var mere styrende og drengene mere tilbagelænet i undervisningen. Jf. Illeris er der tendenser i

uddannelsessystemet, hvor piger er mere dominerende, og de klarer sig bedre fagligt (Illeris, 2015; GL, 2020).

#### **4.3.2 Høje forventninger og et behov for at præstere**

Det er interessant, hvorvidt konkurrenceelementet inkluderer nogle og på samme tid ekskluderer andre. Det kan være forskelssættende i den forstand, at flere af pigerne pointerer, at der eksisterer et pres i klasserumskulturen, hvor de føler sig presset af andre elever, hvorimod nogle drenge mener, at de kan tage det med ro en gang imellem (Dreng, Bilag 6.2). Der er særligt én pige, der mener, at niveauet og forventningerne er høje, da hun føler, hun skal præstere godt, og derfor engagerer hun sig i sine afleveringer for at opfylde fagets krav (Pige, Bilag 6.2). Der kan ikke udledes, at hun føler et pres eller stress, men at forventningerne øger hendes lyst til at deltage engageret i undervisningen og sine afleveringer. Det samme udtrykker en anden pige *"Jeg vil gerne udfordre mig selv, men samtidig vil jeg også godt vise, at jeg har gjort mit arbejde, og få et resultat"* (Pige, Bilag 6.2). En tredje pige forklarer dog, at hun i alle timer føler et pres for at præstere, hvor hun ofte er ekstra motiveret i samfundsfag, fordi hun kan lide faget (Pige, Bilag 6.2).

En pige udtrykker hendes usikkerhed, og deraf kan det konkluderes, at hun sammenligner sig med andre elever *"Jeg føler mig snotdum og er bange for at spørge om ting, når det omhandler politik, fordi det er 'almen viden'"* (Pige, Bilag 6.2) eller *"Fordi jeg selv føler jeg ikke er særlig intelligent og har rigtig svært ved afleveringerne, fordi de er mega svære"* (Pige, Bilag 6.2). En anden pige forklarer, at de høje forventninger kommer fra læreren, og at hun ikke deler samme forventninger til faget (Pige, Bilag 6.2).

Der manifesteres altså en gennemgående tendens i empirien, hvor pigerne i højere grad end drengene er påvirket af stress og pres. Drengene forholder sig mere afslappet i forhold til mødet med skolen, hvorimod pigerne ofte oplever et pres hjemmefra (Pige, Bilag 6.2). Men der er også en dreng, der ligeledes mener, at han oplever et stort pres hjemmefra, og at han ikke altid kan leve op til forventningerne (Dreng, Bilag 6.2). En pige forklarer også, at piger oplever en usikkerhed og større forventninger. Men det bunder i, at piger selv tror, der er en masse forventninger til, at de skal præstere (Pige, Bilag 6.2). Der er genereret en krydstabel, der skal vise, hvem eleverne vurderer har det største behov for at præstere i undervisningen - fordelt på køn.

|                                                               | Fordeling af køn |      |       |
|---------------------------------------------------------------|------------------|------|-------|
| Hvem vurderer du har et behov for at præstere i samfunds-fag? | Dreng            | Pige | Total |
| Piger i klassen har et større behov for at præstere           | 35               | 66   | 101   |
| Drenge i klassen har et større behov for at præstere          | 6                | 4    | 10    |
| Der er ikke forskel på drengene og pigerne                    | 26               | 49   | 75    |
| Total                                                         | 67               | 119  | 186   |

**Figur 14:** Krydstabellen viser fordelingen mellem antal elevbesvarelser fordelt på køn i forhold til, hvem de vurderer har det største behov for at præstere i undervisningen. Baseret på data fra Bilag 8.10.

Krydstabellen viser, at 66 af pigerne selv mener, at de har et større behov for at præstere end drengene, hvorimod det kun er 35 drenge, der mener, at pigerne har det største behov for at præstere. Samtidig viser Figur 14 også både et lavt antal af piger og drenge, der mener, at drenge har et større behov for at præstere. Der er ligeledes 75 elever, som mener, at der ikke er forskel på drenge og piger. Et behov for at præstere kan også hænge sammen med, at flere piger i alderen 16-24 år har et højere stressniveau end drenge (Jensen et al., 2017; Pisinger et al., 2019).

#### 4.3.3 Kønnede generaliseringer og en mulig perfektionskultur

En af lærerne oplever, at piger har en alt for høj grad af selvkritik, mens det modsatte kan siges om drengene (Lærer, Bilag 9). Hansen (2018) forklarer også om pigers perfektionismejagt, men beskriver samtidig at pigers flittighed ofte miskrediteres, og de nærmest bebrejdes for, at de tilkæmper sig en god placering.

En pige mener også, at motivationen er individuel, og at der ved drengene ses det største spænd i forhold til at være motiveret eller demotiveret (Pige, Bilag 6.2).

Der er særligt én dreng, der har afvigende svar om pigerne: *"Altså det jo en no brainer. Pigerne (for det meste) Stræber efter en perfektionskultur, som er umulig. Og så ender de med at arbejde i en Bilka i 8 år, inden de kan begynde på en uddannelse"* (Dreng, Bilag 6.2). Her beskriver han, hvordan piger i en endeløs jagt søger anerkendelse, hvor de aldrig vil opnå en tilstand af tilfredshed jf. Bauman (2006). Samme dreng mener følgende om pigerne: *"Piger er nogle stræbere, og de tror skole er alt, men de ender i gennemsnit med at tjene cirka*

*33.000 kr. som alle andre*”(Dreng, Bilag 6.2). Hans besvarelse forsøger at skildre en kønnet generalisering, hvor piger stræber efter en umulig perfektionskultur, som alligevel ikke gavner dem i fremtiden. Jf. Hutter et al. (2013), så forekommer der en unuanceret generalisering af køn. De kønnede generaliseringer skal ikke opdeles i ”12-talspiger” og ”taberdrenge”, men at disse generaliseringer fastholder et billede af uddannelse som en konkurrence, hvor nogle inkluderes og andre ikke gør. Kønnede generaliseringer er et symbol på trivselsmæssige udfordringer i konkurrencestaten, og ofte deltager drengene i statistikken for at tydeliggøre pigerne (Ebdrup, 2018: 49). Men denne analysedel har fremført pointer omkring, at karakterer spiller en betydelig rolle for begge køn. For pigerne er det tydeligt i deres besvarelser, at de sammenligner sig med andre piger, og at de presser hinanden. Både elever og lærere mener, at drenge er mere tilbagelænet i undervisningen og har ikke et lige så stort behov for at præstere som pigerne. Samtidig viser Figur 14 også, at et stort antal af piger og drenge mener, at der ikke er forskel på køn i forhold til at præstere i undervisningen. Jf. Illeris (2015) bliver kønsrollerne påvirket af samfundet, og det medfører en betydning for læring. Men i de foretagne interviews og elevbesvarelser bliver der gjort opmærksom på, at der fremkommer kønsstereotype forestillinger på de biologiske køn om, hvordan drenge de forholder sig til og oplever læring.

#### **Opsamling på: Karakterer, stress og konkurrence**

- Karakterer spiller en stor rolle. Det er her presset udspiller sig. Karakterer kan også motivere til engagement.
- Konkurrenceelementet i præstationssamfundet kan motivere elever til at deltage gennem ”pisk” eller ”gulerod”. Det kan medføre en frygt for at ende som en ”taber”.
- Piger har en indbyrdes kamp med hinanden om at vise deres dygtighed.
- Piger er mere dominerende i undervisningen.
- Det er ikke alle piger, der føler et udefrakommende pres. Flere af pigerne italesætter selv, at de gerne vil udfordre dem selv.
- Pigerne er højere grad end drengene påvirket af stress og pres.
- Forventninger til at præstere kan forekomme flere steder fra - udefra eller fra eleven selv.
- Kønsstereotype forestillinger forekommer. Drenge mener, at piger tilstræber en umulig perfektionskultur, og piger mener, at flere drenge er tilbagelænet i undervisningen.

## 4.4 Emnets betydning for motivation

I følgende afsnit behandles der afvigelser fra det, som eleverne benævner, i forhold til det som teorien ikke belyser. I kodningen af spørgeskemaet og interviewene fremgår det, at flere af eleverne oplever, at det emne der undervises i, også har en afgørende betydning for graden af motivation til at deltage i undervisningen. Det er ikke en faktor, som teorien kan belyse, og derfor er det interessant at undersøge emnets betydning for motivationen.

Herunder kan eleven opleve at være motiveret til at deltage i undervisningen, når der undervises i ét emne frem for et andet. Dreng 1 bliver spurgt ind til, hvad der motiverer ham til at deltage i samfunds-fagsundervisningen, og i den forbindelse er det første, han fremhæver *"Det kan være de forskellige emner, vi har (...) så lige nu har vi måske lidt kedeligere emne, end vi har ellers."* (Dreng 1, Bilag 4.1). Dermed kan det variere fra undervisningsforløb til undervisningsforløb, om den pågældende elev oplever at være motiveret. Han er dog ikke alene, da både piger og drenge, der deltager i interviewene, fremhæver emnet som værende af betydning for deres lyst til deltagelse og engagement. En af pigerne fra fremhæver, at hendes oplevelse af undervisningen i et bestemt emne også kan hænge sammen med hendes kompetencer indenfor emnet. Det kan gøre hende usikker i at deltage og give hende en oplevelse af at være presset til at deltage, i modsætning til når det er et emne, hun oplever at have god indsigt i:

*(...) så hvis nu jeg, i forhold til det emne vi kører med ligger lidt lavt, fordi jeg ikke sådan er med, så kan man godt mærke at presset på, at jeg skal svare rigtigt hver gang. Det kan godt være med til at give sådan en, en presset følelse når det er, at man rækker hånden op.* (Pige 1, Bilag 4.4).

Dermed tyder det på, at nogle emner også kan opleves sværere end andre, og derved kan det gå ind og påvirke det, der driver elevens motivation og oplevelse af lyst til læring.

Udover at emnet kan have betydning for motivationen, så kan emnet også være af større betydning end selve sværhedsgraden. Flere elever, der skal argumentere for deres valg af sværhedsgrad, har påpeget, at sværhedsgraden i virkeligheden ikke er det vigtigste i valget af opgave, men derimod er emnet er den afgørende faktor.

*Det kommer egentlig ikke så meget an på sværhedsgraden af opgaverne. Selvfølgelig er det fedest at lave en opgave, som man forstår, men det kommer mest an på, om*



*emnet ligesom, jeg synes, det er et fedt emne. Jeg vil hellere lave, eller have om et svært emne, men som jeg så synes var spændende, end jeg vil have om et let emne, men som var utrolig kedeligt* (Pige 5, Bilag 4.8).

Pige 5 giver altså udtryk for, at sværhedsgraden, og dermed også hendes kompetencer til at udføre en opgave, er af betydning, men at det i højere grad handler om emnet. Den samme holdning giver en elev i spørgeskemaet udtryk for. Hun anerkender, at sværhedsgraden selvfølgelig også er af betydning, men hvis et emne er interessant, er hun ekstra motiveret til udføre opgaven. *"(...) For mig betyder det dog mere, at det er et af de emner, jeg synes er interessante, da det giver ekstra motivation til at sætte sig ind i emnet og forstå, hvad det handler om."* (Pige, Bilag 6.2). Det tyder altså på, at motivationen til læring kan blive styrket, hvis eleven oplever at have en grundlæggende interesse for feltet, der arbejdes indenfor. Det er et fåtal af eleverne, der fremhæver emnet, som rent faktisk fortæller, hvad der afgør om et emne er interessant. Blot en enkelt deltager i interviewet nævner, at *"Det er nok noget med, at det er nogle, altså, relevante emner for vores tid, den tid vi er i nu(...)"* (Pige 4, Bilag 4.7). Det tyder dermed på, at aktualitet er afgørende for, om et emne for denne elev er interessant eller ej.

#### **Opsamling: Emnets betydning for motivation for læring**

- Elever kan opleve at være mere eller mindre motiveret til at deltage i samfundsfagsundervisningen, afhængigt af det emne, der undervises indenfor.
- Elever oplever, at der er en sammenhæng mellem deres kompetencer indenfor et emne og deres motivation til at deltage.
- Nogle elever oplever at være ekstra motiveret til at udfordre deres kompetencer, hvis det er et emne, de er meget interesseret i.
- Ingen elever fremhæver konkrete eksempler på de emner, de finder interessante.

## Kapitel 5: Diskussion

---

Kapitlet består af specialets diskussion, bestående af tre dele. Med afsæt analysens komponenter bliver der indledningsvis diskuteret analysens resultater med hjælp fra det teoretisk fundament. Derefter bliver dansk og nordisk forskning diskuteret, dette gøres af flere grunde. Den danske forskning om motivation i samfundsfag er mangelfuld, og derfor er det relevant at sammenholde specialets resultater med et nordisk bidrag. Afslutningsvis foretages en metodisk diskussion omhandlende undersøgelsens kvalitet.

### 5.1 Diskussion af analysens resultater

I følgende afsnit vil hovedkonklusionerne fra analysen blive inddraget med henblik på at opnå en dybere forståelse af kønnets betydning i forbindelse med motivation for læring i samfundsfag. I samfundet eksisterer der generaliserede forestillinger om drenge og pigers motivation i uddannelsessystemet. Ofte lyder disse på, at pigerne er de dygtige og seriøse elever, hvorimod drengene er de useriøse elever. I Kapitel 2 er en række af faktorer, der påvirker elevers motivation, blevet belyst, og i den forbindelse er der også blevet fremhævet kønsmæssige forskelle og ligheder. Dette afsnit vil sammenkoble hovedkonklusionerne i Kapitel 4 med relevante pointer fra Kapitel 2 og forhenværende pilotundersøgelse.

I forbindelse med elevernes oplevelse af, at relationen til læreren påvirker deres motivation, har vi fundet, at både drenge og piger har tilsvarende oplevelser af, at relationen til lærere har en betydning for deres motivation. Dette resultat afviger fra konklusionerne fra pilotundersøgelsen, som oprindeligt vækkede interessen for at undersøge denne faktors betydning for motivation til at lære. I stikprøven fra pilotundersøgelsen forekom det nemlig, at relationen mellem lærer og elev var tillagt større betydning for pigerne end for drengene. I specialet er undersøgelsen dog udvidet til også at favne elevernes syn på, hvad en god relation til læreren indebærer. Dette har påvist, at pigerne oplever et større behov for tryghed i deres relation til læreren, hvor drenge i højere grad lægger vægt på humor og løst strukturerede undervisningsmetoder. Når lærerne udspørges til deres opfattelser af relationerne, så bakker de op om samme forståelse i forskelle mellem kønnene. De vurderer, at relationen til drengene ofte er mere ukompliceret end til pigerne, særligt de udadvendte drenge er lette at opbygge en relation til. Pigerne har derimod en tendens til at have et større behov for tryghed, og at denne form for relation ofte tager længere tid at bygge op. Pigerne har ligeledes et større behov for at søge en både faglig og personlig relation med læreren, hvor drengene generelt har et større behov for at opleve, at undervisningen ikke skal tages

alt for alvorligt. Tryghed er en faktor for pigerne, der også går igen i deres relationer til de andre elever i klassen. Interviewene med eleverne har vist, at særligt pigerne oplever, at relationen til de andre elever i klassen også påvirker deres aktive deltagelse i undervisningen. Dette skyldes, at piger oplever, at en god relation til de andre elever i klassen medfører et tryggere klasserum og dermed også en mindre frygt for at blive udstillet negativt ved deltagelse i undervisningen. Omvendt fremgår det dog også, at et trygt klasselokale har betydning for drengenes aktive deltagelse i undervisningen, men det ses ikke som lige så stor betydning som for pigerne. På den måde udspiller der sig en lille kønsforskel i forhold tryghed. Ryan & Deci (2000) bakker op om, at den enkelte elev har et behov for at føle en tryghed i de relationer, de indgår i, for at kunne opleve en indre motivation til at lære. Dette er uanset elevens køn.

Den Nationale Sundhedsprofil (Jensen, et al., 2017) har fundet ud af, at størstedelen af de unge mennesker, der oplever et højt stressniveau, er piger. Petersen (2016) beskriver, at konkurrencestaten har medført et menneskesyn, hvor individet hurtigt skal igennem uddannelsessystemet. Dette efterlader de unge med et stort ansvar, hvor eleverne kan opleve at være presset igennem uddannelsessystemet, for at undgå at bebrejdes for et nederlag (Petersen, 2016: 56-58). Spørgeskemaundersøgelsen har vist, at karakteren er den største drivkraft for motivation til aktiv deltagelse i samfundsfagsundervisningen. Det øgede fokus på karakterer fremfor interesse kan medføre, at elever oplever at reagere på "pisk", hvilket kan resultere i mistrivsel og et øget stressniveau. Dette kan de gøre, fordi de motiveres af frygten for eksempelvis forventningerne fra samfundet og fremtidige negative økonomiske konsekvenser. I afsnit 4.3.1 fremhæver en pige, at for at klare sig godt i samfundet, er man nødt til at have en god uddannelse, og det får man ved at få gode karakterer. Hun opfatter karakterer som en forklaring på, hvordan man er som menneske, og hvis man vil være et godt menneske, som klarer sig godt, så skal man have gode karakterer (Pige, Bilag 6.2). Denne form for syn på karakterer underbygger, hvordan elever kan opleve dårlige karakterer som værende et nederlag. Analysen har vist, at piger i højere grad end drenge har en indbyrdes kamp om at klare sig godt. De forsøger i hverdagen at konkurrere i at være den dygtigste og yde sit bedste. Denne form for pres fra relationerne i klassen kan dermed forstærke den sociale sammenligning, hvilket kan have en negativ effekt på deres selvopfattelse og opfattelse af de andre i klassen (Illeris, 2015). Pigerne er på den måde i højere udstrækning end drengene, påvirket af ydre faktorer, hvor samfundet lægger et pres på gymnasieeleverne, både i forhold til at præstere godt, men også at præstere hurtigt. Samfundet er derfor lykkedes med at skabe et system, hvor elevernes adfærd i undervisningen er ændret, så de nu har stort fokus på karakterer, da de allerede i gymnasietiden er

opmærksomme på, at det i sidste ende kan være vigtigt for deres jobsituation. Resultatet af undervisningen bliver derfor i højere grad vigtigt end selve læringsprocessen. Modsat har skiftende politiske flertal også skabt en gymnasieskole, hvor der nu ses eksempler på elever, der oplever et stort pres, der kan have betydning for deres deltagelse i undervisningen. På den måde får det i sidste ende også alt andet lige betydning for elevernes læring, hvis ikke eleverne formår at komme ud over deres fokus på karakterer, og det pres det medfører.

Analysen af data fra spørgeskemaer og interviews bakker op om Den Nationale Sundhedsprofils resultater (Jensen et al., 2017) ved, at pigerne i højere grad end drengene påvirkes af stress og press til at præstere i undervisningen. Det skaber derfor en situation, hvor lærerne skal være opmærksomme på pigernes mentale trivsel, da det kan påvirke deres faglige trivsel. Omvendt kan en god faglig trivsel også påvirke den sociale trivsel ved, at pigerne ikke bliver presset over de andre elevers faglige formåen. Pigerne der selv vurderer, at de har kompetencerne til at deltage, kan derfor i højere grad være afslappede i undervisningen, hvilket kan være mere gunstigt, både for deres aktive deltagelse, men også for deres motivation til at lære. Dog kan eleverne også opleve en motivation til at præstere, hvis de skal konkurrere med de andre elever i klassen. Opfattelsen fra både flere drenge og piger er, at drengene er mere afslappede i deres tilgang til undervisningen. Dette stemmer overens med en af konklusionerne fra afsnit 4.2.2, her fremhæves det, at drenge i højere grad drives af et ønske om at undgå straf. Straffen kommer mest til udtryk ved, at de gerne vil have opgaver og aktiviteter i undervisningen overstået med mindst mulig indsats. På den måde viser undersøgelsen ikke nødvendigvis, at drengene præsterer ekstra for at undgå straf, men at de i stedet præsterer nok til at undgå en straf. Dog er det ikke entydigt, at drengene har det mindste behov for at præstere undervisningen, da 5 % af de adspurgte elever mener, at drengene har det største behov for at præstere i undervisningen.

## 5.2 Diskussion af eksisterende forskning

Som tidligere beskrevet er den eksisterende forskning indenfor motivation i samfundsfag i et begrænset omfang, da forskningen i større udstrækning bygger på undersøgelser af motivationsniveauet generelt. I Kapitel 1 er disse perspektiver afdækket, og derfor ønskes det at diskutere specialets konklusioner sammenholdt med andet forskning.

### **5.2.1 Hvad viser dansk forskning?**

I nyere dansk forskning om motivation er der et udbredt fokus på elevernes manglende motivation. Forklarende grunde er i den forbindelse forsøgt afdækket, hvor der herfor er beskrevet en motivationskrise (Ågård, 2014a). Fokus er på problematikkerne ved mangel på motivation og ikke fokus på, hvordan motivationen styrkes. På den måde ses der en klar forskel i dansk litteraturs vinkling af motivation i gymnasieskolen og dette speciales fokus, idet formålet med dette har været at undersøge, hvad der motiverer, og hvorfor eleverne motiveres af de pågældende faktorer. Det er derfor interessant, hvorfor der ikke i højere grad er fokus på at forstå elevernes motivation, da dette netop kunne være medvirkende til, at den faldende motivation, som beskrives i litteraturen, ville stige igen (Sørensen et al., 2013: 20). Det risikeres, at der fastholdes et billede af danske gymnasieelever som værende umotiverede, og at gymnasieskolen er i en større motivationskrise, end hvad virkeligheden er. Hertil kan det blive en negativ spiral, hvor lærerne har fokus på elevernes manglende motivation, i stedet for at afdække og arbejde med at styrke elevernes motivation.

Omvendt står fremstillingen af gymnasieelever som umotiverede i kontrast til den performance- og konkurrencekultur, der i samme ombæring beskrives, hvor disse kulturer skaber incitamenter for eleverne i forhold til motivation til at præstere og gennemføre en uddannelse jf. Petersen. Der eksisterer altså modstridende argumenter indenfor forskningen om de gældende udfordringer i gymnasiet. Dette kan ligeledes ses, når performancekulturen blandt eleverne fremstilles som en kultur, hvor eleverne ikke motiveres af en indre lyst, men i stedet anerkender, at uddannelse er nødvendig for deres fremtid. På den måde bliver elevernes ydre motivation ikke skildret som oprigtig, men skildres modsat som, at samfundet presser eleverne til at 'performe' for samfundets skyld.

Samtidig beskriver flere elever i specialets data, at de oplever et pres til at præstere. Presset kommer ikke kun fra samfundet, men også fra hjemmet. På samme tid beskrives der en konkurrencestat, hvor gymnasieelever heri skal konkurrere med andre elever om at være den dygtigste og derfor være bedre stillet til fremtiden (Pedersen, 2014). Forskningens beskrivelser af elevernes motivation er i uoverensstemmelse, når eleverne på en og samme tid skal præstere på grund af samfundet, men samtidig forventes at præstere for deres egen skyld, så de kan klare sig godt i konkurrencestaten. Omvendt kan det nemt opfattes som det samme, særligt at eleverne der ikke nødvendigvis skelner imellem, om de finder deres egen motivation til at konkurrere mod de andre, eller om de finder motivation ved at konkurrere mod de andre. Derfor kan performancekulturen og konkurrencestatens virkninger på eleverne være ensartede, selvom udkommet af de to i udgangspunktet beskrives forskelligt.

### 5.2.2 Hvad viser nordisk forskning?

Den norske undersøgelse af Børhaug & Borgund (2018), tegner et billede af samfundsfag som et fag gymnasieeleverne i Norge generelt har positive holdninger til. På samme måde ses det hos eleverne, der er adspurgte i dette speciale - mange elever beskriver samfundsfag som et relevant og spændende fag. Det er i specialet afdækket, hvordan emnet der undervises i kan have en positiv virkning på elevernes opfattelse af faget, og deraf om de oplever en motivation for læring i samfundsfag.

Den række af valgfag i Norge der tilsammen udgør samfundsfag er meget populære blandt eleverne, så hvis det samme gør sig gældende omkring emnets betydning hos gymnasieeleverne i Norge, kan en af forklaringer på populariteten være, at emnerne er med til at motivere dem. Dog skal det i samme ombæring bemærkes, hvordan samfundsfag er opdelt i forskellige valgfag, og derfor er det muligt for eleverne at vælge og fravælge valgfag og derigennem emner, som de ikke synes er spændende. Det kan derfor holde motivationen i faget "kunstigt højt", hvorfor det kan være svært direkte at sammenligne med de danske gymnasieelever, hvor samfundsfag i højere grad er et obligatorisk fag.

Omvendt bygger specialet på en undersøgelse af elever med samfundsfag på enten A- eller B-niveau, og her har en lang række af eleverne selv valgt at have faget på dette niveau, og deraf er der en grad af autonomi. Undersøgelsen afdækker ligeledes, at eleverne oplever, at motivationen hænger sammen med deres kompetencer, hvor der blandt de adspurgte elever både er elever, der efter egen vurdering enten selv har kompetencerne, og elever der ikke har kompetencerne til at deltage i undervisningen.

Dette kan ifølge Bandura (1997) påvirke elevernes faktiske kunnen i samfundsfag, og derfor også deres oplevelse af faget. Netop de danske elevers oplevelse af samfundsfag differentierer fra de norske.

I den norske undersøgelse beskrives samfundsfag af eleverne, som et lettere fag, hvor læreren ikke er af så stor betydning for elevernes læring, da stoffet ikke nødvendigvis kræver undervisning fra en lærer. Derfor er det også naturligt, når de norske gymnasieelever deltager mindre i undervisningen, fordi eleverne ikke oplever undervisningen som særlig vigtig eller meget relevant. Det skaber dog en form for paradoks, hvor eleverne synes faget er spændende, hvilket styrker motivationen, og så på samme tid har en lavere deltagelse i faget end i andre fag, fordi de vurderer, at de kan slippe afsted med en lavere indsats. Undersøgelsen i dette speciale har afdækket, at en høj motivation har en positiv påvirkning på deltagelsen i klassen, og på den måde ses der her en forskel mellem de danske og norske gymnasieelever, idet de danske gymnasieelever også deltager i samfundsfagsundervisningen,

hvis de har en god motivation. Forskellen kan omvendt findes ved, at det ikke på samme måde kan ses, at eleverne i denne undersøgelse oplever samfundsfag som værende et let fag.

Der ses en lighed hos de to grupper af gymnasieelever i forhold til, at samfundsfag bliver sammenlignet med de naturvidenskabelige fag. De elever med lav motivation beskriver, at de foretrækker et fag som matematik, hvorfor det på den måde virker til, at samfundsfag nedprioriteres hos nogle elever, der bedre kan se sig selv i de naturvidenskabelige fag. Derimod kan de norske elevers fravalg af naturvidenskabelige fag ikke nødvendigvis tolkes som et fravalg, men nærmere tolkes som et tilvalg af samfundsfag, fordi de beskriver det som meningsfuldt og relevant. Netop her ses der en bred konsensus blandt de norske gymnasieelever omkring samfundsfag som et meningsfuldt fag, fordi faget er med til at understøtte elevernes selvrealisering og udvikling af deres identiteter, som er et omdrejningspunkt for eleverne i den del af deres liv. Ud fra specialets undersøgelse og den norske undersøgelse virker det som om, at samfundsfag i Norge i højere grad formår, at inddrage elevernes livsverden i undervisningen og deraf vække følelser hos eleverne. Dette er derfor med til at styrke motivationen, hvilket i sidste ende kan være en forklaring på, hvorfor faget er så populært.

Omvendt kan faget være hjulpet af, at det ligeledes i undersøgelsen bliver beskrevet, hvordan der er plads til gruppearbejde og dialogbaseret undervisning i samfundsfag, som også er med til at styrke elevernes motivation. Jf. Illeris der vurderer at disse moderne undervisningsformer er mere motiverende for piger end drenge (Børhaug & Borgund, 2018; Illeris, 2015). Undersøgelsen i specialet finder også elever, der beskriver, at faget er relevant og spændende, men deres argumentation tager ofte ikke udgangspunkt i dem som individer, men i stedet at faget er relevant, fordi de her lærer noget om samfundet, som de kan bruge til fremtiden.

Der er en lang række af faktorer, der er med til at kunne forsvare, at samfundsfag i Danmark og Norge ligner hinanden, og at det derfor kan være relevant at sammenligne elevernes oplevelse af motivation for læring i samfundsfagsundervisningen.

Dette er interessant i forhold til de steder, hvor der med denne undersøgelse af danske gymnasieelever ikke ses samme resultater, og hvorfor. Omvendt er det stadig vigtigt at have for øje, at faget i sidste ende ikke er det samme i de to lande, og som der ligeledes med dette speciale er afdækket, så er der flere forskellige faktorer, der har indflydelse på elevernes motivation og oplevelse af et fag.

### 5.2.3 Hvorfor tales der overhovedet om en motivationskrise?

I forskningen tales der om en '*motivationskrise*' i skole- og uddannelsessystemet. Jf. Hutters (fra Romme-Mølby, 2013), skyldes den ikke lærerne eller dovne elever, men at performancekulturen er dominerende, og at den underminerer læringskulturen, hvor uddannelse var målet i sig selv, og læreprocessen og vejen hen til videnstilegnelse var i højsædet. Konkurrencestaten har et nyt dannelsesideal, hvor elever skal kunne motivere sig selv. Betegnelsen '*motivationskrise*' er opstået, eftersom at mange lærere oplevede stort fravær, uro og manglende forberedelse og deltagelse, samtidig med at der var en stigende andel af unge, der søgte ind på gymnasiale uddannelser.

I performancekulturen er gode karakterer og præstationer i fokus, hvorimod læringskulturen koncentrerer sig om processen til at lære. Derfor mener Hutters, at eleverne også har et forkert syn på værdien af uddannelse. Eleverne oplever, at uddannelse er et instrument, som de er nødsaget til at erhverve sig, selvom de ikke ved, hvad den skal bruges til. Motivationskrisen skaber et uheldigt skel og kategorisering mellem motiverede og ikke-motiverede elever. Nogle elever tror, at de konstant skal være aktive, dominerende og vise sit værd i undervisningen, hvor andre elever sakker bagud og mister lysten til at lære, hvis de alligevel ikke føler, at de gør sig gældende: *"Det er tankevækkende, at mange dygtige lærere forbereder rigtig mange gode ting til undervisningen med variation og elevinddragelse. Men ofte oplever eleverne det blot som en dag fyldt med variation af det samme"* (fra Romme-Mølby, 2013).

Hutters mener, at motivationskrisen er elevers individuelle modstand mod kravet om selvdisciplinering og ansvar for egen læring. Hvorimod Pedersen (2014) mener, at motivation er konkurrencestatens nye dannelsesideal, hvor individet har evnen til at motivere sig selv og tage et ansvar for nutidens fællesskab og yde til fælles økonomi. Pedersen mener også, at umotiverede elever er problematisk, men det er ligeledes problematisk, at flere forskere er tilhængere af det tidligere dannelsesideal, eftersom den vigtigste værdikamp i dag er, at alle kæmper om, hvilket dannelsesideal der skal gælde i fremtiden. Hutters er ikke enig i denne betragtning af dannelse, da hun i stedet mener, at samfundet har brug for kreative unge mennesker, der kan skabe nye jobs og ikke kun fokusere på at være selvforsørgende, men skabe fokus på mening i uddannelse, frem for nytte. Individet skal i dag være omstillingsparat, og målet er udefinerbart (Thorup, 2014).

Det er tydeligt, at de to læringsrum, læringskultur og performancekultur, er forskellige, men det er også interessant at diskutere, hvorvidt det er muligt at se de to rum som hinandens modsætninger, eller om eleverne i stedet skal bevæge sig mellem rummene. Eleverne kan opleve stress og mistrivsel, hvis de konstant skal begå sig i en performancekultur, hvor



læringsprocessen træder i baggrunden. Specialets undersøgelse har vist, at flere af eleverne ønsker aktivt at deltage i samfundsfag, fordi de mener, at faget er spændende. Flere af eleverne forklarer også, at deres lærer er støttende og skaber muligheder for, at de oplever mestringsfølelser og er fagligt klædt på til at "performe".

Ågård beskriver, at '*motivationskrisen*' er et vidnesbyrd, der udtrykker, at relationen mellem lærer og elev er kommet under pres. Dette skyldes, at lærernes forventninger og elevernes egne forventninger er store. Motivationsproblematikkerne medfører at flere lærere har forskellige reaktioner på den manglende deltagelse, men en af årsagerne er som tidligere nævnt, at gymnasiet har set et stigende antal af nye elevtyper, som ikke tidligere har "egnet" sig til at gå i gymnasiet.

#### **5.2.4 Hvilken betydning har køn?**

Sigtet med specialet har været at kortlægge, hvorfor drenge og piger motiveres i samfundsfag, og derfor er det vigtigt, hvilken betydning *køn* har for elevernes motivation. Denne del af diskussionen vil specifikt zoome ind på de kønnede betydninger i gymnasieskolen. *Køn* er i specialet introduceret ved forskning om køn, og ønsket har indledningsvist også været at vise, at køn er mangfoldigt og kan forstås ud fra forskellige perspektiver. Flere forskere vil i dag mene, at det er forkert at have et statisk kønssyn, der kun ser køn som biologisk væren. Jf. Illeris (2015) er der netop et ensidigt fokus på, at køn er biologisk og kan blokere betydningen af kroppens samspil med de samfundsmæssige rammer, og det er en pointe, som undersøgelsen har in mente, eftersom den forsøger at kigge på samfundsmæssige faktorer, der kan påvirke eleven. Jf. Hutters & Brown (2011) der mener, at et biologisk syn på køn kan skabe og bibeholde kønsstereotype forestillinger.

Mere af den anvendte forskning ser ikke kun køn som biologisk opdelt, men at individer også kønnes af kulturelle forventninger og omgivelser, eller det eksistentielle køn, der kønnes af opdragelse og socialisering i hjemmet, skolen eller gennem medierne. Det eksistentielle køn har desuden muligheden for selv at tage stilling til, hvad det bliver. Det er derfor afgørende, hvordan drengen eller pigen selv stiller sig i mødet med samfundet (Knudsen, 2010; Hansen, 2018).

Et yderligere perspektiv der er præsenteret, er det socialkonstruktivistiske køn, hvor kønnet bliver forankret relationelt i de forhold, som individet møder. Individets kønsidentitet sker i en vekselvirkning mellem kønsnormerne, der er gældende i samfundet. Ifølge socialkonstruktivismen skal individet ikke ses ud fra et statisk biologisk kønssyn, men individet er i stedet indlejret i en dynamisk tilblivelsesproces, der altid er under forandring. Ligesom

motivationsbegrebet, der nødvendigvis ikke er statisk, men dynamisk og derfor altid under forandring.

Køn er ikke noget, et individ fødes som, men det er afhængigt af kulturelle og ikke mindst sociale normer. Det betyder ikke, at køn ikke kan være biologisk opdelt, men de traditionelle forståelser udviskes, og det er derfor vigtigt at udvide rammerne for køn. Det er ikke fordi, at der med specialet menes, at dette kønsperspektiv er forkert.

Indenfor specialets rammer har undersøgelsen afgrænset sig til de biologiske køn: dreng og pige, af flere årsager. Specialet tager ikke afstand til andre perspektiver om køn, men forholder sig til denne afgrænsning, da det giver mening i henhold til netop undersøgelsen i specialet, og er også indenfor fænomenologiens rammer. Undersøgelsen søger ikke definitive sandheder om, hvad køn er, men for specialet har det været betydningsfuldt at belyse elevernes oplevelser ud fra et indefra-perspektiv. Deres erfaringer og oplevelser har været udgangspunktet for at kunne forklare, hvordan de oplever at være motiveret i samfundsfag - på baggrund af køn, men også på baggrund af andre faktorer.

Det er interessant at diskutere, hvorfor der tales om køn og om det overhovedet betyder overhovedet noget? Meget forskning og relevante årsrapporter om uddannelsessystemet er opdelt i køn. Der eksisterer en række generaliseringer om drenge og piger i uddannelsessystemet, som dækker over piger og drenge, der håndterer deres uddannelse på forskellig vis. I den offentlige debat hersker der en debat, hvor pigernes succes forklares med, at uddannelsessystemet er feminiseret, og at de feminine værdier vinder frem til fordel for pigerne (Sørensen, 2010: 7).

Ifølge specialets undersøgelse mener nogle elever og lærer, at køn ikke har en betydning for deres klasse, og at der er både drenge og piger, der sigter efter gode karakterer, så deres besvarelser dermed resulterer i et neutralt syn på køn. Hvorimod andre elever mener, at der er forskel på kønnet, og at de bekræfter, at eleverne tilhører hvert sit køn. Det er især egne forventninger til aktiv deltagelse og engagement, der bliver påpeget som den store forskel mellem drenge og piger.

Forskningen diskuterer blandt andet, hvorfor der ikke tales om '12-talsdrenge', og at der eksisterer et kønnet forhold til karakterer og engagement i undervisningen. '12-talspigerne' og 'taberdrenge' symboliserer trivselsmæssige udfordringer, som præstationskultur skaber. Ebdrup mener, at de kønnede generaliseringer skaber udfordringer og paradokser. Piger der sigter efter høje karakterer oplever, at det er korrekt og vigtigt at få gode karakterer. På den anden side af paradokset er der en fortælling om, at '12-talspigerne' sigter efter en usund præstationskultur, der kan føre til stress og mistrivsel. Drengene bliver ofte anvendt i

debatten for at symbolisere den store forskel mellem piger og drenge. Forskellen kommer til udtryk i statistikker, der viser, at piger er mere stressede end drenge, og at de oftere søger psykologhjælp (Ebdrup, 2018: 49-50). Specialet ser en lighed i dette paradoks, fordi pigerne sigter efter gode karakterer, da de vil have et godt arbejde efter endt uddannelse. Pige 3 pointerer, som tidligere vist, at gode karakterer resulterer i, at man er et godt menneske (Bilag, 4.6). Samtidig forklarer både drenge og piger, at pigerne forsøger at præstere godt i samfundsfag. I forhold til undersøgelsen er det fundet, at køn har en betydning for oplevelsen af relationer. Særligt i forbindelse med relationen til læreren ses det, at piger har et større behov for en tryk relation, hvor drenge søger en mere uformel relation til læreren. Et andet område hvor elevens køn slår ud i både den kvalitative og kvantitative undersøgelse, er ved tilgangen til undervisningen og valget af sværhedsgrad i opgaver og aktiviteter. Drenge fremstår at være mere ekstreme i deres valg end pigerne. En stor andel af drengene giver udtryk for, at de ønsker at komme igennem gymnasiet med mindst mulig indsats, og en anden gruppe af drenge søger at yde deres bedste og oplever at have en grundlæggende interesse for læring.

### **5.3 Diskussion af undersøgelsens forskningsmæssige kvalitet**

Afslutningsvis vil denne del af kapitlet diskutere undersøgelsens forskningsmæssige kvalitet. Dette kan anses som en metodisk diskussion i forhold til undersøgelsens gyldighed, transparens og metodiske valg, der er foretaget i forbindelse med specialet.

For at sikre troværdighed i undersøgelsen er det afgørende, at anvendte metoder er anvendelige til at undersøge fænomenet. I kapitel 3.3 tydeliggør specialet, at fænomenet anskueliggøres i dets naturlige omgivelser, og derfor anvendes der også multiple kilder til at belyse dette (Yin, 2003: 23). Dataindsamlingen har i processen haft et gennemgående spørgsmål om, hvilket antal af gymnasier, elever og lærerbesvarelser der er et solidt grundlag for undersøgelsen. Blandt andet var observationsstudiet på udvalgte gymnasier ikke brugbart og ligeledes ikke den rette indgangsvinkel til at forstå elevernes livsverden.

Et andet område, hvor undersøgelsen løbende har tilrettelagt metodiske valg er i interviewene. Her bestod spørgsmålene af respondenternes svar fra spørgeskemaet, men også om mere generelle spørgsmål om stress og pres, som vi ikke adspurgte eleverne om i spørgeskemaet. Et andet forhold der kan have indflydelse på undersøgelsens gyldighed og analysens fund er, at deltagerne har kunnet overskue mængden af spørgsmål i spørgeskemaet, og det har været afgørende at operationalisere teoriens begreber, for derved ikke at stille for store krav til eleverne. Det har naturligvis været nemmere at stille dybdegående spørgsmål i interviewene,

og derfor mener vi, at elevernes svar har været tilstrækkelige for at undersøge deres motivation for læring.

I forhold til gyldighed har vi i specialegruppen været opmærksomme på, at der eksisterer et kendskab til gymnasiet, idet vi har befundet os i samme situation, og derfor kan flere af motivationsproblematikkerne vundet genklang ved os og muligvis ikke ved eleverne. Derudover arbejder én fra gruppen til daglig som gymnasielærer og derfor er undersøgelsen også præget af daglige oplevelser. Specialegruppens for forståelse ses som en styrke, da andre forskere muligvis ikke ville have opfanget de samme ting.

Hensigten er ikke at generalisere i traditionel forstand, men mere i en abstrakt forstand, hvor fænomenet tilgås gennem eleverne og deres oplevelser. Undersøgelsen er derfor foretaget lokalt, og derfor kan det diskuteres, hvorvidt resultaterne kan overføres til andre interviews eller undersøgelser. Undersøgelsen kan potentielt videreføres til andre gymnasier. Elevernes oplevelser er derefter konfronteret med eksisterende forskning og ikke mindst teoretiske perspektiver. Meget forskning på området tager udgangspunkt i folkeskolen eller andre fag. Forskningen om motivation i samfundsfag er mangelfuldt, og derfor forsøger undersøgelsen at opnå en analytisk generaliserbarhed ved at overføre resultaterne til andet og lignende forskning. Specialets transparens består altså i, at andre kan foretage samme undersøgelse indenfor projektets rammer og dermed at videreføre det til andre gymnasier. Afslutningsvis for diskussionen af undersøgelsens forskningsmæssige kvaliteter er der for at opretholde en god transparens, genereret Kapitel 3, som er en omfattende beskrivelse af undersøgelsens proces, og bilagene præsenterer interviewguides, kodningsskemaer og spørgeskemaer. Dermed kan læseren vurdere analysens fund på baggrund af anvendt metode.

## Kapitel 6: Konklusion

---

Dette speciale har til formål at undersøge og deraf besvare følgende problemformulering:

***Hvorfor motiveres drenge og piger til læring i samfundsfagsundervisningen i STX?***

Denne tager udgangspunkt i en interesse for at undersøge gymnasieelevers motivation til at lære i samfundsfagsundervisningen med et fokus på køn. Perspektiver fra både gymnasieelever og lærere fra en række forskellige gymnasier i Nordjylland har medvirket til at belyse motivation for læring i samfundsfag på STX. Specialets teoretiske forståelsesramme baserer sig på teorier, der inddrager relevante faktorer, som kan underbygge forståelsen af elevers motivation og ligeledes være med til at kvalificere det indsamlede data. Med henblik på at udfolde specialets problemformulering tager undersøgelsen sit udgangspunkt i den teoretiske forståelsesramme, der har betydning for elevers motivation til læring. Undersøgelsens konklusioner vil kort opsummeres i det følgende.

Gennem undersøgelsen er elevernes oplevelse af lærer/elev relationen analyseret, hvor det kan konkluderes, at relationen har betydning for elevernes oplevelse af motivation, når læreren anerkender og skaber et trygt klasserum. Derfor er læreren også med til at give eleverne en positiv oplevelse af faget, hvor lærerens engagement og menneskelige investering i eleverne er betydningsfuld. Netop relationen skaber positive mestringsforventninger hos eleverne, hvor læreren kan hjælpe og sørge for en tillidsfuld relation. Eleverne kan også opleve ydre motivation gennem karakterer, der i sidste ende kan påvirke den endelige motivation, der dog i dette tilfælde er kort og ustabil. Lærerrollen har udviklet sig, og handler nu også om både den faglige og personlige relation til eleverne, dette skifte er kendetegnet ved en aftraditionisering af lærerrollen. Af kønsforskelle i forhold til lærer/elev relationen kan det konkluderes, at pigerne og drengene ikke har samme syn på relationen, hvor pigerne søger trygheden og drengene humoren i relationen. Dermed er der fra elevernes vinkel forskellige forventninger til læreren.

Modsat eleverne oplever lærerne ikke de samme forskelle mellem piger og drenge. De vurderer dog på samme måde som eleverne, at relationen er vigtig, men det er den uagtet køn. Dermed vurderer lærerne i tråd med eleverne, at lærer/elev relationen er god, når den bygger på respekt og øjenhøjde med eleverne. Dette ønsker lærerne at opnå gennem samtaler og feedback, og ikke kun karakterer. Dog ser nogle lærere, at relationen til drengene kan være mindre kompliceret end med pigerne.

Det er ikke kun relationen mellem lærer og elev, der anses for vigtig for elevernes motivation, og det kan konkluderes, at de adspurgte elever, både drenge og piger, anser relationen til de andre elever i klassen som værende god. Derfor har eleverne et bedre udgangspunkt for at have en god motivation i samfundsfag, og de har ligeledes et bedre udgangspunkt for at deltage aktivt i klassen, når relationen til de andre i klassen er god. Dette er også kendetegnet ved en tryk klasserumskultur, der understøtter det gode læringsmiljø for alle elever. Det kan konkluderes, at pigerne i højere grad end drengene bliver påvirket af dårlige relationer, idet de vurderer, at deres deltagelse falder, hvis ikke de er tryk i klasserummet.

Gennem indsamling af data og bearbejdelsen via analysen fremstår de menneskelige relationer som særligt vigtigt for at skabe tryk i klasserummet, og deraf kan det påvirke elevernes motivation. Af den årsag bliver trykheden en medvirkende faktor til motivation og aktiv deltagelse i samfundsfagsundervisningen blandt de adspurgte elever. Det er ikke muligt at dele de menneskelige relationer op, og på den måde konkludere, at det enten er lærer/elev relationen eller elev/elev relationen, der er den vigtigste for trykheden i klasserummet. Dog er det muligt at konkludere, at dårlige menneskelige relationer skaber et utryk klasserum for både piger og drenge.

En anden faktor af betydning for motivationen er elevernes oplevelser af deres eget kompetenceniveau, da denne kan påvirkes deres faktiske kunnen i undervisningen. Dette er ikke afgrænset til et bestemt køn, idet både piger og drenge beskriver, at deres faglige kompetencer ikke altid rækker. Det kan i den henseende konkluderes, at særligt pigerne kan demotiveres af en opgave, der ikke passer til pigernes egne forventninger til kompetencer, altså hvis opgaven er for let eller for svær. I forhold til valg af sværhedsgrad ses det, at drengene er mere tilbøjelige til at vælge enten den letteste eller sværeste opgave, og derfor ikke middel-opgaven, som pigerne i højere grad vælger. Netop elevernes egne valg i undervisningen i forhold til præstationer kan også analyseres som drivkræfter. Her ses det blandt eleverne, at karakteren er den hyppigste årsag eller drivkraft til motivation i samfundsfagsundervisningen. Ligeledes beskriver en række af lærerne dette billede af eleverne. I henhold til forskelle i drivkræfter mellem piger og drenge, så ses det i højere grad, at drengene ønsker at undgå straf, som for eksempel en lav karakter, men det kan også komme til udtryk gennem at færdiggøre opgaverne hurtigt, og på den måde ikke får en straf for manglende deltagelse. Dette kan dog også være en argumentation for manglende motivation. Pigerne derimod er i højere grad drevet af positive ego-gevinster, hvilket står i kontrast til, at pigerne ligeledes også ønsker at undgå at blive udstillet negativt, og derfor deltager i undervisningen.

Karaktererne fungerer ikke kun som en drivkraft for elever, karakterer kan også udgøre et pres, der både kan motivere til engagement, men også gennem presset opleves som værende demotiverende. Det kan konkluderes at særligt pigerne har en tendens til at sammenligne sig med hinanden og deraf konkurrere, hvorfor karaktererne kan få betydning for pigernes motivation for deltagelse. Det kan ligeledes udledes, at pigerne er mere dominerende i undervisningen end drengene. Dette kan blandt andet skyldes, at flere piger gerne vil udfordre dem selv, også selvom ikke alle piger føler et pres. På den måde må det anses som værende naturligt, at pigerne i højere grad end drengene er påvirket af stress og pres, fordi de i videre udstrækning stræber efter perfektion. Drengene er mere afslappede i undervisningen, dog ser vi ligeledes et stort spænd i motivationen blandt drengene.

## Litteraturliste

---

Anderman, L. H. & Leake, V. S. (2005). The ABCs of Motivation: An Alternative Framework for Teaching Preservice Teachers about Motivation. *The Clearing House*, 75(5), 192-196.

Andersen, F.Ø. (2021). Marginalisering af drenge i skole og gymnasium skal stoppe nu. Lokalisere d. 16. december 2021 på: <https://gymnasieskolen.dk/marginalisering-af-drenge-i-skole-og-gymnasium-skal-stoppe-nu>

Antoft, R. H., & Salomonsen, H. (2007). Det kvalitative casestudium: introduktion til en forskningsstrategi. I: Antoft, A., Jacobsen, M. H., Jørgensen, A. & Kristiansen, S (Red.), *Håndværk og horisonter: tradition og nytænkning i kvalitativ metode* (s. 29-58). Syddansk Universitetsforlag.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman and Company.

Bauman, Z. (2006). *Flydende modernitet*. Hans Reitzels Forlag.

Bay, H. & J. Rathlev (2017). Population og stikprøver. I: Frederiksen, M., Gundelach, P., & Nielsen, R.S. *Survey - design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (s. 31-54). Hans Reitzels Forlag.

Beck, S. (2020a). Læring og psykodynamik. I: Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Jørgensen, H. S. (Red.), *Gymnasiepædagogik - En grundbog* (4. udg., s. 209-228). Hans Reitzels Forlag.

Beck, S. (2020b). Lærerrollen mellem metode og relation. I: Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Jørgensen, H. S. (Red.), *Gymnasiepædagogik - En grundbog* (4. udg., s. 120-133). Hans Reitzels Forlag.

Børhaug, K. & Borgund, S. (2018). Student Motivation for Social Studies - Existential Exploration or Critical Engagement. *Journal of Social Science Education*, 17(4), 102-115.

Bryman, A. (2016). Social Research Methods (5. udg.) Oxford University Press.



Clement, S. L. (2017a). Fra teorier og begreber til konkrete spørgsmål I: Frederiksen, M., Gundelach, P., & Nielsen, R.S. *Survey - design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (s. 91-100). Hans Reitzels Forlag.

Clement, S. L. (2017b). I respondentens sted: Forståelse, viden og hukommelse. I: Frederiksen, M., Gundelach, P., & Nielsen, R.S. *Survey - design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (s. 101-114). Hans Reitzels Forlag.

Clement, S. L. (2017c). Formulering af surveysspørgsmål. I: Frederiksen, M., Gundelach, P., & Nielsen, R.S. *Survey - design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (s. 115-136). Hans Reitzels Forlag.

Darmer, P. (2012). Empirisk fænomenologi. I: Nygaard, C. *Samfundsvidenskabelige analysemetoder* (s. 103-119). Samfundslitteratur

Ebdrup, I. (2018). *Hvorfor taler vi ikke om 12-talsdrengene? Et kønnet forhold til karakterer og dygtighed*. Forlaget skolepsykologi.

Elklit, J. & Jensen, H. (2012). Kvalitative datakilder. I: Andersen, L. B., Hansen, K. M. & Klemmensen, R. (Red.). *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 117-143). Hans Reitzels Forlag.

Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder* (2. udg., s. 197-211). Hans Reitzels Forlag.

Frederiksen, M. (2015). Mixed Methodsforskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder* (2. udg., s. 197-211). Hans Reitzels Forlag.

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*. 26(4), 331-362.

GL. (2020, 6. februar). Ligestilling mellem kønnene i gymnasieuddannelserne. Lokaliseret d. 26. oktober 2021 på: <https://www.gl.org/detmenergl/Sider/Ligestillingmellem-koennene-i-gymnasieuddannelserne.aspx>

Görlich, A., & Hansen, N-H, M. (2018). *Deltagelse og motivation blandt kursisterne på Frederiksberg HF - nye veje i fastholdelsen*. Center for Ungdomsforskning.

Guldager, J. (2015). *Videnskabsteori. En indføring for praktikere*. Akademisk forlag.

Hansen, K. M. (2012). Spørgeskemadesign. I: Andersen, L. B., Hansen, K. M. & Klemmensen, R. (Red.). *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 302-323). Hans Reitzels Forlag.

Hansen, H. R. (2018). 12-tallets piger. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55(6), 25-34.

Harrits, G. S., Pedersen, S. C. & Halkier, B. (2012). Indsamling af interviewdata. I: Andersen, L. B., Hansen, K. M. & Klemmensen, R. (Red.). *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 144-172). Hans Reitzels Forlag.

Hayes, A. F. (2013). The Simple Mediation Analysis I: Hayes, A.F. *Introduction to Mediation, Moderation and Conditional Process Analysis*. The Guilford Press.

Hein, H. H. (2019). *Motivation: Motivationsteori og praktisk anvendelse*. Hans Reitzels Forlag.

Henningsen, I. (2018). *Struktur, der kønner*. Forlaget skolepsykologi.

Hermansen, J. (2017). Test af spørgeskema. I: Frederiksen, M., Gundelach, P., & Nielsen, R. S. *Survey - Design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (s. 137-166). Hans Reitzels Forlag.

Hutters, C., & Brown, R. (2011). *Hvor blev drengene af? - køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet*. Center for Ungdomsforskning.

Hutters, C., Nielsen, M. L., & Görlich, A. (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne - hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Center for Ungdomsforskning.

Illeris, K. (2015). *Læring*. (3. udg.). Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2020). Læringsmiljøet skal skabes - motivation skal findes (2. udg.). I: Katznelson, N., Sørensen N. U. & Illeris, K. (Red.), *Unges motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (s. 132-147). Hans Reitzels Forlag

Jacobsen, M. H., (2009). *Zygmunt Bauman: Fagre nye læringsliv - læring, pædagogik, uddannelse og ungdom i den flydende modernitet*. Forlaget UP - Unge pædagoger.

Jakobsen, M. L. F. (2012). Kvalitativ analyse: kodning. I: Andersen, L. B., Hansen, K. M. & Klemmensen, R. (Red.). *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 173-187). Hans Reitzels Forlag.

Jensen, H. A. R., Davidsen, M., Ekholm, O. & Christensen, A. I. (2017). *Danskernes Sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil 2017*. Sundhedsstyrelsen.

Karlson, K. B. (2017). Latent klasseanalyse. I: Frederiksen, M., Gundelach, P. & Nielsen, R.S. (Red.), *Survey - Design, stikprøve, spørgeskema, analyse* (s. 295-310). Hans Reitzels Forlag.

Katznelson, N., Sørensen, N. U. & Illeris, K. (2020). *Unges motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Knudsen, S. V. (2010). *Køn i skolen: Køn, pædagogik og pædagogiske tekster*. Frydenlund.

Krogh, L. B. & Andersen, H. M. (2020). Motivation. I: Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Jørgensen, H. S. (Red.), *Gymnasiepædagogik - En grundbog* (4. udg., s. 250-267). Hans Reitzels Forlag.

Kvale S. & Brinkmann S. (2015). *Interview* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Kjølby, K.K & Nielsen, S.L.N (2021). *Elevers motivation i den virtuelle undervisning i gymnasieskolen*. Aalborg Universitet.

Mehmet, M. og Jakobsen, G. (2017). *Applied statistics using STATA*. SAGE Publications Ltd.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.

Nielsen, J. C., & Hansen, H. R. (2018). *Et indledende skøn over køn*. Forlaget skolepsykologi.

Nielsen, R. S., Gundelach, P. & Frederiksen, M. (2017). Baggrund. I: Frederiksen, M., Gundelach, P., & Nielsen, R.S (Red.). *Survey - design, stikprøve, spørgeskema, analyse (s. 11-28)*. Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. I: Illeris, K. (Red.), *Læring i konkurrencestaten - Kapløb eller bæredygtighed (13-34)*. Samfundslitteratur.

Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.

Petersen, M. B. (2012) Indekskonstruktion. I: Andersen, L. B., Hansen, K. M. & Klemmensen, R. (Red). *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 401-421). Hans Reitzels Forlag.

Pisinger, V., Thorsted, A., Jezek, A. H., Jørgensen, A., Christensen, A. I. & Thygesen, C. (2019). Sundhed og trivsel på gymnasiale uddannelser 2019. Statens Institut for Folkesundhed, SDU

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unges motivation i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag.

Pless, M., & Murning, S. (2018). En hyldest til de afslappede drenge. Køn og motivation på STX. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55(6), 35-46.

Psykiatrifonden. (2021). Tal og fakta om psykisk sygdom i Danmark. Lokaliseret d. 28. oktober 2021 på:

[https://psykiatrifonden.dk/sites/psykiatrifonden.dk/files/media/document/Rapport\\_Talogfakta\\_PsykisksygdomDK\\_300621.pdf](https://psykiatrifonden.dk/sites/psykiatrifonden.dk/files/media/document/Rapport_Talogfakta_PsykisksygdomDK_300621.pdf)

Romme-Mølby, M. (2013, 1. oktober). Performance-kultur dominerer gymnasiet. Lokaliseret d. 27. september 2021 på: <https://gymnasieskolen.dk/performance-kultur-dominerer-gymnasiet>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic Motivation, Social Development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. I: Hagger, M. S. & Chatzisarantis,

N. L. (Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 1- 20). Human Kinetics Europe Ltd.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.

Skaalvik, E. M. (2020). De usynliggjorte fremskridt. I: Katznelson, N., Sørensen, N. U., & Illeris, K (Red.): *Unges motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (2. udg, s. 44-62). Hans Reitzels Forlag.

Skaalvik S. & Skaalvik, E. M. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.

Sørensen, N. U. (2010). Unge, køn og uddannelse. *Ungdomsforskning*, 9(3&4), 7-10.

Sørensen, N. U., Hutter, C., Katznelson, N., & Juul, T. M. (2013). *Unges motivation og læring - 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder* (2. udg., s. 29-53). Hans Reitzels Forlag.

Thorup, M-L. (2014, 15. august). Konkurrencestatens nye dannelsesideal: Du skal kunne motivere dig selv. Lokaliseret d. 11. oktober 2021 på:  
<https://www.information.dk/indland/2014/08/konkurrencestatens-nye-dannelsesideal-motivere>

Uddannelsesstatistik. (2021). *Overblik over gymnasiale institutioner*. Lokaliseret d. 2. november 2021 på: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1693.aspx>

Undervisningsministeriet. (1998). *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*.

Weiss, K. (2011, 21. november). *De svage bliver tabt i konkurrencestaten*. Gymnasieskolen. Lokaliseret d. 29. oktober 2021 på: <https://gymnasieskolen.dk/de-svage-bliver-tabt-i-konkurrencestaten>

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3. udg.). Sage Publications.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. udg.). Sage Publications.

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Forlaget politisk revy.

Ågård, D. (2014a). *Motiverende relationer. Lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation*. Faculty of Arts, Aarhus Universitet.

Ågård, D. (2014b). *Motivation*. Frydenlund.

Ågård, D. (2016). Motivation - læreransvar eller elevansvar? *Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, 11, 37-48.