

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Motivation i idrætsfaget

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	1
Metode.....	2
Empiri.....	3
EVA-rapporten.....	5
SPIF-rapporten.....	7
Polarisering.....	7
Fælles Mål.....	8
Fravær og motivation.....	9
Motivation.....	11
Indre motivation.....	12
Ydre motivation.....	12
Mestringsforventning.....	15
Motivation og læring.....	16
Senmodernitet – et samfundsperspektiv.....	18
Tematisering.....	20
Informalisering.....	20
Subjektivering.....	21
Senmodernitet – en løsningsmetode.....	21
God anderledeshed.....	21
Zonen for nærmeste udvikling.....	23
Flow.....	25
Lærerrollen.....	27
Det spejlende selvobjekt.....	28
Det betydningsbærende selvobjekt.....	28
Det samhørighedsskabende selvobjekt.....	29
Det udfordrende selvobjekt.....	29
Vurdering.....	30
Paradoks.....	31
Konklusion.....	31
Litteraturliste.....	34
Bilag.....	36

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Indledning

Et kendt citat lyder, *at man kan, hvad man vil* - men hvor ville det være rart og udslagsgivende, hvis man ville, hvad man kunne. På baggrund af en håndfuld år i læreruniverset har jeg erfaret, at der i mange sammenhænge kan være temmelig lang vej fra *at kunne* til *at ville*. Jeg har set flere elever, medstuderende og kammerater spille deres evner og udmærkede talent, fordi lysten ikke har været høj nok – og hvis skyld er det? Omvendt har jeg ligeså erfaret, at fagligt svage elever har mistet overblikket i en opgave/aktivitet; og dermed også mistet motivationen.

I fælles mål for faget idræt står skrevet, *eleverne skal have mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt*.¹ Det lyder som en plan, der er værd at følge, men hvordan stemmer det overens med praksis? Her pegede EVA-rapporten i 2004 på en bekymrende tendens: Hvor de fleste elever i indskolingen elskede idrætsfaget, ændredes opfattelsen hos mange udskolingsklasser; en del elever havde mistet lysten og ville helst være fri for at deltage i idrætsundervisningen.² 7 år senere blev udviklingen undersøgt og evalueret i SPIF-rapporten, og problemet er bestemt hverken løst eller formindsket.³ I mine øjne er det en foruroligende proces, der bør tages hånd om uden tøven; særligt når man medregner den kommende reforms øgede timetal om ugen. Elever skal have lige så meget lyst til at lære, når de går ud af folkeskolen, som de har, når de træder ind i den.

Den negative attitude over for idrætsfaget er altså størst i udskolingen, men jeg mener, at det væsentligste tiltag bør udspille sig på mellemtrinnet. Man kan på den måde komme problemerne i forkøbet; her er den overordnede skade endnu ikke forvoldt, men få elever begynder så småt at introducere denne ”gider-ikke-tendens”. Faktisk mener mange elever, at negativiteten netop starter på mellemtrinnet, da undervisningen bl.a. hverken er alsidig nok eller planlagt ordentligt.⁴

Man går i skole for at lære noget. Selvsagt skal elevernes sociale udvikling og andet tænkes ind, men skolerne vil altid skænke læringsaspektet den første tanke. Og for mig at se er elevernes motivation nøglen til al form for læring. Men hvordan finder man, som lærer, den rette nøgle – eller hvordan giver man eleverne de bedste forudsætninger til selv at finde den? Det er omdrejningspunktet i denne opgave, og det leder mig til følgende problemformulering:

Hvordan kan man, som idrætslærer, bedst muligt planlægge en undervisning, så elevernes motivation øges og bliver en læringsfremmende faktor?

¹ Fælles mål for faget idræt (2009) – Paragraf 1 stk. 2

² EVA-rapporten (2004) s. 6

³ SPIF-rapporten (2012) s. 8

⁴ SPIF-rapporten (2012) s. 150

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Metode

Jeg vil lægge ud med en beskrivelse af, hvordan mine egne oplevelser som idrætslærer samt EVA og SPIF-rapporternes landsdækkende opsamling kan være med til at sætte fokus på opgavens problemformulering. Som løsningsmetode vil jeg tage udgangspunkt i, hvorfor motivationen er betydningsbærende i idrætsundervisningen. Dette vil jeg gøre gennem en indledende begrebsafklaring af ordet motivation, og jeg vil se på, hvilke forskellige motivationsfaktorer der spiller en afgørende rolle såvel i undervisningen som hos den enkelte elev. I den forbindelse vil jeg gå i dybden med den indre- og ydre motivation samt elevernes mestringsforventning i en undervisningssituation. Jeg vil som følge heraf, og ud fra Knud Illeris' teori, også vurdere motivationens betydning i et læringsaspekt.

Efterfølgende vil jeg skildre, hvordan man kan anvende forskellige undervisningsværktøjer med henblik på at øge elevernes motivation og hermed læringsmulighed. Først vil jeg undersøge, hvilke forudsætninger eleverne har med sig i et senmoderne samfund, og jeg vil, via Thomas Ziehes teori, vise, hvordan man kan tage højde for tre demotiverende reaktionsmønstre i skolemiljøet. Fokus vil her ligge på den gode anderledeshed i undervisningen.

Jeg vil derefter vise, hvordan man, i et samspil med hver elev, kan skabe en læringsvenlig udvikling, som både tilgodeser elevernes motivation og Fælles Mål. Dette vil jeg afklare gennem Lev Vygotskys teori om menneskets nærmeste udviklingszone. Ydermere vil jeg analysere begrebet "flow", og belyse en bestemt model, som en idrætslærer ofte bør tænke med ind i planlægningen af en aktivitet.

Jeg vil ligeledes forklare, hvordan lærerrollen kan have betydning for elevernes selvfølelse og motivation i skolen. Her vil jeg beskrive Jan Tønnesvangs fire selvobjekter og se på, hvordan de bør håndteres i en konkret undervisningssituation. Den afsluttende del i min opgave vil bestå af en samlet vurdering af den beskrevne teori, og endvidere vil jeg forklare om et grundlæggende paradoks inden for opgavens område. Til sidst ses min konklusion og bilag til forskellige teorier.

For at holde den røde tråd intakt, vil jeg hele tiden fokusere på teorierne gennem et motiverende perspektiv. Jeg har brugt mit fjerde og sidste praktikår på at synliggøre og understøtte forskellige teorier i mine undervisningsforløb. Derfor vil jeg i stedet, i denne opgave, koble mine praktiske eksempler ind i diverse teoriafsnit.

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Empiri

Hvis alt går efter planen, er jeg færdiguddannet til sommer og kan se tilbage på fire studieår på Vordingborg Seminarium gennem den skolebaserede læreruddannelse. Derfor har jeg samtidig fungeret som fastansat lærer på deltid på Lille Næstved Skole alle fire år, og jeg har fået tonsvis af oplevelser og erfaring i bagagen – en mulighed få studerende får, og jeg har bestemt ikke fortrudt den på noget tidspunkt. På Lille Næstved Skole har jeg været så heldig at have haft idræt i alle fire år, dog kun som støtte/observation på første år ("en nysgerrig deltager" som uddannelsen opfordrer til).

Fra starten af min praktik lærte jeg meget; ikke bare i idrætsundervisningen. Jeg observerede en masse didaktiske metoder fra mine kollegaer, som jeg frit kunne vælge til og fra. Og det har jeg gjort! Det kan være svært at sige alt, hvad jeg har kopieret, og hvad jeg har frasorteret, for et eller andet sted ved jeg det ikke selv nøjagtigt. Jeg ved dog, at denne progressive uddannelsesform har givet mig tid og erfaring til at forme mit eget indtryk af, hvordan den fuldendte lærer bør være, og det er helt sikkert et forspring fra den almindelige læreruddannelse.

På mit **første år** i praktikken var jeg som sagt observerende. Jeg havde to 8. klasser i idræt (slået sammen), hvor jeg først og fremmest fungerede som støtte på en adfærdsvanskelig elev. Eleven var dog ikke så vanskelig, så det gav mig rig mulighed til at øjne et større problem: Langt over halvdelen af eleverne havde en lad tilgang til undervisningen, og sidelinjen var især godt besat af piger, der sad med deres fraværssedler i hånden. Disse oplevelser stemmer i øvrigt fint overens med resultaterne fra EVA og SPIF rapporterne, som jeg vil belyse senere i opgaven. Til trods for at jeg var ny på området, opdagede jeg forholdsvis hurtigt flere grunde til den manglende motivation. Lærerne var først og fremmest ikke tydelige nok – hverken i målsætning eller instrukser. Fra starten af timen vidste eleverne ofte ikke, hvad de skulle lave, og ind i mellem var lærerne sågar selv i tvivl, så det lignede ren improvisation. Derudover var lærerne heller ikke aktive selv. Hertil skal siges, at jeg selv har erfaret det besværlige i at stå for en undervisning med +40 elever og samtidig skulle være aktiv, men alligevel følte jeg, at deres engagement sagtens kunne øges.

På **andet år** havde jeg for første gang min egen 3. klasse i idræt, mens jeg fortsatte som støtte i andre fag. Det var en enkelt 3. klasse og i en meget lille sal, hvilket til tider kunne gøre planlægningen en smule vanskelig og alternativ. Alligevel ser jeg tilbage med oprejst pande. Jeg havde først og fremmest nogle søde elever, der for det meste var engagerede og *ville* idrætten. Hvis jeg skal finde et kritikpunkt, så var det ved opvarmningen, som i udeperioden (fra påske- til

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

efterårsferie) mange gange fungerede ved en løberute op til tunnelen og tilbage (ca. 2 km). Hver gang jeg fortalte klassen, at de skulle ud på ruten, kom der de typiske ”gider-ikke-suk” fra en stor gruppe. Jeg ignorerede det, og eleverne kom da også af sted – nogle hurtigere end andre! Men to år efter er jeg sikker på, at tilgangen kan være meget mere motiverende, og det vil jeg uddybe senere.

Jeg fik flere idrætstimer på **trede år**; jeg beholdte min klasse fra det foregående år, og de blev slået sammen med en 5. klasse. Endvidere skulle jeg undervise to 3. klasser sammen. Sidstnævnte klasser fungerede uden store problemer – det var tydeligt at se idrætsglæden sprudle hos størstedelen. De to andre klasser blev i realiteten ophævet til denne opgaves problemstilling. Egentlig var undervisningen i mine øjne ganske udmærket; min kollega var dygtig og især opfindsom i forhold til nye aktiviteter, og vi planlagde en velstruktureret årsplan. Skoleåret startede også godt; de fleste elever var både engagerede og dygtige, men i slutningen af 2012 indledte få elever en bekymrende tendens. Lysten til idrætsfaget forsvandt pludseligt, de begyndte at sætte spørgsmålstegn til de forskellige aktiviteter, og hvor bevægeligheden faldt drastisk, steg fraværet i stedet. Bekymrende var det også, at de få elever startede en kædereaktion. Flere mistede motivationen, især eleverne i 5. klasse, og det fik mig til at reflektere over, hvad der gik galt. På første år i praktikken havde jeg set en masse umotiverede udskolings elever, og nu begyndte samme mønster at tegne sig hos få på mellemtrinnet. Så jeg forsøgte at gøre noget ved det på **fjerde og sidste år**.

I år har jeg kun et enkelt idrætshold, klasserne fra året inden - 4.b og 4.c, og som skrevet tidligere er det nogle dygtige atleter med en god indstilling til undervisningen. Jeg har dog fingeren på pulsen, for jeg har, som skrevet, før set elever miste lysten fra den ene dag til den anden. Jeg har længe vidst, at jeg ville skrive om motivation i idrætsfaget, så fra starten af dette år har jeg forsøgt at tilpasse forskellige undervisningsforløb i idræt for at kunne belyse min valgte teori i denne opgave. Der vil derfor fremkomme flere praktiske eksempler på teoridelen i min bachelor. Derfor vil jeg ikke beskrive mit sidste år yderligere i dette afsnit; i stedet blot understrege, at ideen til denne opgave er skabt på de tre foregående år. Det skal ikke lyde som tre problemrige år – jeg har bestemt lært en masse og nydt min start som lærer(studerende). Men jeg har indset, at motivation er et følsomt emne, som man er nødt til at have respekt for og kendskab til for at kunne løse eventuelle barrierer.

For at sætte min empiri over for opgavens problemstilling, så har jeg på fire år på Lille Næstved Skole erfaret, at der sker en foruroligende proces gennem folkeskolens klassetrin; flere elever mister lysten til idræt, efterhånden som de bliver ældre. Det er et omfattende problem i udskolingen, og her

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

argumenterer jeg ikke blot ud fra mit første år i praktikken. Jeg har senere både set og hørt om flere klasser på min skole, hvor motivationen eller manglen på samme er en massiv udfordring. Men som skrevet i indledningen, så starter denne tendens, i mine øjne, ikke i udskolingen. Jeg har selv ud fra min praktik erfaret, at problemet med den manglende motivation starter på mellemtrinnet. Derfor er det her, der bør handles – inden det er for sent, eller kædereaktionen bliver en realitet.

Jeg har foreløbigt beskrevet, hvordan jeg selv har erfaret visse problemstillinger på min skole, men jeg er naturligvis klar over, at dette fundament ikke kan stå alene. Derfor vil jeg nu udvide min horisont ved at kaste lys over to omfattende redegørelser over idrætsfaget, og jeg vil finde ud af, om mine oplevelser kan sammenlignes i et landsdækkende perspektiv.

EVA- og SPIF-rapporterne

I 2004 blev der for første gang lavet en mangfoldig evaluering af idrætsfaget. **EVA-rapporten** ("Idræt i folkeskolen – et fag med bevægelse") havde som formål at undersøge, om fagligheden i idrætsundervisningen levede op til kravene i henholdsvis Fælles Mål samt fagets CKF'er. Der deltog syv skoler i evalueringen spredt ud over hele landet.⁵

Der var i rapporten lagt fokus på tre temaer:

- Det faglige og pædagogiske arbejde med faget
- Fagets placering og status i en skolehverdag
- Vilkår med betydning for faget

Ud fra en handlingsplan på et år kunne man konkludere, at idrætsfaget var folkeskolens vigtigste fag inden for bevægelsesfeltet, og idrætslærerne opprioriterede glæden til leg og bevægelse i deres undervisning. Derudover indeholdt faget ambitiøse mål, som rettede sig mod elevernes kropslige udvikling, og lærerne havde til dels forståelse for denne udvikling.⁶ Men evalueringen synliggjorde ligeledes flere problemer i idrætsundervisningen, og dem vil jeg skitsere herunder.

Lærerne fokuserede for meget på, hvad eleverne skulle *lave*, fremfor hvad de skulle *lære*. Derfor skulle enhver undervisningssituation indeholde en målsætning, og denne skulle tydeliggøres for eleverne. Dette kunne implementeres vha. et godt samarbejde i og mellem de forskellige idrætsteams, og hvis Fælles Mål blev tænkt ind i årsplanerne. Rapporten viste også, at fraværet hos

⁵ EVA-rapporten (2004) s. 3 og 10

⁶ EVA-rapporten (2004) s. 5

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

udskolingseleverne var højt, særligt i forhold til andre fag i skolen. Tabellen herunder viser, at 61% af de adspurgte skoleledere mente, at fraværet var højere end i andre fag.⁷

Tabel 7
Er elevernes fravær i idræt anderledes end i andre fag?

	Lavere end i andre fag	Samme niveau	Højere end i andre fag	I alt
	%	%	%	Antal svar
Indskoling	1	99	1	365
Mellemtrin	1	93	6	363
Udskoling	2	37	61	359

*Kilde: Kortlægning, UNI*C, tabel 31*

Endvidere vurderede halvdelen af de adspurgte lærere, at pigerne havde en større fraværsprocent end drengene, og dette skyldtes naturlige pubertetsårsager som f.eks. menstruation, men samtidig var årsagerne også manglende interesse og uvilje mod fysisk aktivitet.

De fleste elever udviste glæde ved at have idræt i folkeskolen, da det udfordrede dem såvel kropsligt som socialt. Men denne positive tendens led et knæk i udskoling, hvor mange elever helst ville være fri for at deltage i idrætsundervisningen. På enkelte skoler hævdede nogle elever, at denne trodsige attitude blev dominerende og ligefrem ødelæggende for undervisningen og resten af klassen, der var positivt indstillede og læringsvillige. Man gav ofte puberteten skylden, men EVA-rapporten pegede umiddelbart på, at man kunne modvirke tendensen ved at:⁸

- Øge bevidstheden om at begrunde undervisningen
- Inddrage eleverne i fastsættelse af mål
- Give eleverne medbestemmelse

Evalueringsgruppen konstaterede, at der i fremtiden skulle være en øget opmærksomhed på idrætsundervisningen på de ældste klassetrin. Samtidig gav de deres væsentligste løsningsforslag og anbefalinger til ovenstående dilemmaer. Lærerne skulle i fremtiden bl.a. styrke tænkningen om mål i undervisningen og heri også skabe sammenhæng mellem specifikke undervisningsmål og læringsmål; trin- og slutmål forpligter alle. Derudover skulle idrætsfaget undervises af fagligt kompetente lærere, og hvis ikke skolerne havde nok idrætslærere, måtte efteruddannelse prioriteres.

⁷ Tabel fra EVA-rapporten (2004) s. 48

⁸ EVA-rapporten (2004) s. 6

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Rapporten gav et eksempel på en skole, hvor ledelsen havde vægtet at ansætte linjefagsuddannede idrætslærere; dette medførte positive tilkendegivelser fra både forældre og lærere, og samtidig faldt fraværet. Endelig, og særligt relevant for min problemstilling, skulle udskolingseleverne støttes og motiveres, men løsningen herpå blev ikke fundet, og i stedet blev der opfordret til at løse dette i fremtiden.⁹

Ovenstående afsnit er, måske lidt atypisk, beskrevet i datid, og det skal ikke umiddelbart ses ud fra, at EVA-rapporten blev udgivet for ti år siden, men snarere fordi der senere er kommet en opsamling (SPIF) med henblik på at undersøge eftervirkningen af rapporten; en slags evaluering af den første evaluering. Jeg vil derfor i følgende afsnit beskrive, hvad der er sket siden EVA-rapporten, og her vil jeg skrive i nutid, da denne rapport belyser, hvor idrætsfaget ligger i øjeblikket.

SPIF-rapporten

I 2012 udkom SPIF-rapporten (status på idrætsfaget), og den er, som tidligere beskrevet, en opsamling (undersøgt i 2011) på, hvad der er sket siden sidste evaluering i 2004. Denne rapport har derfor også til formål at afsløre de faktorer, som har betydning for, at idrætsfaget gennemgår den faglige udvikling, som stemmer overens med fagets formål og CKF'er.¹⁰ Rapporten er udarbejdet af Det Nationale Videncenter for Kost, Sundhed og Motion for Børn og Unge (KOSMOS), og de ca. 700 adspurgte personer i rapporten er både idrætslærere, elever, skoleledere og ikke-idrætslærere.

Siden EVA-rapporten er der kommet mange positive tiltag inden for idrætsfagets rammer. Det er hovedsageligt idrætsuddannede lærere, der underviser eleverne, og lærerne laver omfattende årsplaner og gør dem synlige over for kollegaer, elever og forældre. Endvidere er evalueringen af elevernes indsats steget. Der er dog fortsat mange iøjnefaldende problemer:¹¹

- Polarisering

En tredjedel af de adspurgte lærere forklarede, at der er tale om en stigende polarisering i idrætsundervisningen, hvor gruppen af fysisk inaktive vokser, og gruppen af aktive bliver dygtigere og endnu mere aktive. Med andre ord er der kommet større niveaudistance mellem de dygtige og mindre dygtige elever, og denne udvikling bliver ikke mindre bekymrende, når man ser på indholdet i undervisningen. I en række aktiviteter – herunder især boldspil – viser evalueringen, at de dygtige elever får meget mere ud af undervisningen. I et holdspil kommer den dygtige elev langt

⁹ EVA-rapporten (2004) s. 6-7

¹⁰ SPIF-rapporten (2012) s. 6

¹¹ SPIF-rapporten (2012) s. 8

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

oftere i kontakt med bolden end den mindre dygtige elev, og dette er noget jeg sagtens kan relatere til fra min praktik. Jeg har før set elever, hovedsagligt piger, der på intet tidspunkt rører bolden under et færdigt boldspil, og hvor motiverende og læringstjenligt er dette? Jeg efterspørger her et idrætsdidaktisk værktøj som løsning på problemet, og i den forbindelse, mener jeg, at spillhullet kan bruges. Jeg vil senere i opgaven give et eksempel på dette. SPIF-rapporten viser, at netop boldspil er det dominerende område i faget, og dermed nedprioriteres de resterende temaer som f.eks. gymnastik og rytme. Dette må siges at være foruroligende, specielt når de klassiske færdige boldspil kan virke demotiverende for de idrætsusikre elever. Som lærer må man derfor tænke mere bredt; man må afdække alle idrættens fagområder, og dette kan bl.a. sikres gennem en grundig og rummelig årsplan. Men hvordan har dette ændret sig siden 2004?

- Fælles Mål

Der mangler fortsat en rød tråd mellem mål og indhold i idrætsundervisningen. Fælles Mål er til en vis grad blevet implementeret af skolernes ledelse, og næsten alle lærere (98%) laver årsplaner, og de fleste formår at bruge Fælles Mål i deres årsplaner.¹² Der er dog stor forskel på årsplanerne i forhold til indhold og mål; de fleste lærere prioriterer stadig indholdsdimensionen højere end læringsdimensionen i og ved aktiviteterne. Ligeledes bliver forskellige dele af CKF'erne nedprioriteret. Der er langt større fokus på "Kroppen og dens muligheder", end på de andre CKF'er – "Idrættens værdier" og "Idrættens kultur". Faktisk udtaler flere idrætslærere, at de udelukkende inddrager idrættens værdier og kultur ved tværfaglige tilknytninger; og dermed meget sjældent. Evalueringsgruppen mener, at årsagen til dette skyldes, at lærerne i højere grad forbinder faget med bevægelse og fysiske aktiviteter. Samtidig er det lettere af forene en undervisning, der tager udgangspunkt i "Kroppen og dens muligheder".¹³ Hertil må jeg komme med en sidebemærkning.

I min verden kan jeg ikke se store vanskeligheder i at inkludere bevægeligheden i de to øvrige CKF'er. Hvis man kigger på "Idrættens værdier" som slutmål efter 9. klasse, så skal eleverne bl.a. være i stand til at indgå i et fælleskab i forbindelse med en idrætsaktivitet. Under "Idrættens kultur" skal eleverne kunne bidrage med ideer til fysisk aktivitet i forskellige arenaer.¹⁴ Dybest set kan man, som lærer, planlægge en aktivitet, som tilgodeser begge ovenstående eksempler. Her er snak om medbestemmelse, når eleverne skal *bidrage* til undervisningen, så med det i baghovedet kunne læreren forklare eleverne, at de selv skulle planlægge en aktivitet, som fokuserede på sociale

¹² SPIF-rapporten (2012) s. 12

¹³ SPIF-rapporten (2012) s. 8-9

¹⁴ Fælles mål for faget idræt (2009) – slutmål efter 9. klasse – "Idrættens værdier" og "Idrættens kultur".

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

relationer (*fælleskab*). På den måde får man de to øvrige CKF'er ind i undervisningen, og hvis man forudsætter, at elevernes planlagte aktivitet bringer kroppen i bevægelse, så har man, i mine øjne, nået målet – alle CKF'er forekommer.

Overordnet set bør integrationen af Fælles Mål på skolerne ses som et markant fremskridt, men kan udviklingen også have taget en uheldig drejning? Her peger rapporten på en begrænsning, eftersom lærernes øgede fokus på Fælles Mål i idrætsundervisningen har reduceret elevernes medbestemmelse. Den medbestemmelse, der finder sted, sker desuden kun i undervisningens indhold (hvad) og ikke i arbejdsformer og metoder (hvor og hvordan). Det bør, ifølge evalueringsgruppen, være lærernes ansvar at udvide medbestemmelsen i undervisningen og specielt gennem målsætninger, arbejds- og evalueringsformer.¹⁵ Dette giver god mening hos mig, og jeg vil til min mundtlige eksamen belyse betydningen af elevernes medbestemmelse. Jeg vil nu sætte fokus på min overordnede problemstilling i SPIF-rapporten.

- Fravær og motivation

Som skrevet i min empiri har jeg selv oplevet, hvordan flere elevers indstilling over for idrætsfaget ændrer sig negativt i takt med, at de bliver ældre. EVA-rapporten pegede ligeledes på denne ændring og viste, at mange elever helst ville være fri for undervisningen, og deres attitude kunne i nogle tilfælde være læringshæmmende for resten af klassen. EVA-rapporten opfordrede derfor til at støtte og motivere de ældste klassetrin.¹⁶ Men hvordan har det så udviklet sig siden hen? Det giver SPIF-rapporten ikke tydeligt en forklaring på, fordi den ikke rummer et konkret punkt om motivation på de ældste klassetrin i konklusionen. I stedet har man gjort meget ud af beskrive og forenkle fraværsproblematikken (som i øvrigt fra 2004 til 2012 er forholdsvis uændret og dermed stadig et problem).

Selvfølgelig er et højt fravær en omstændighed, man bør handle på; ingen tvivl om det. Men når det er sagt, så er fraværsdilemmaet, ud fra mit synspunkt, blot en del af elevernes faldende motivation i idrætsfaget (hvis man ser bort fra naturlige fraværårsager såsom sygdom og skader). For hvad med de elever, der rent faktisk deltager i undervisningen men slet ikke har lysten med sig? Da jeg vægter *motivation i undervisningen* utroligt højt, er det mig en gåde, at SPIF-rapportørerne ikke undersøger dette punkt nøje, og fremhæver det i rapporten. En gåde, dels når man tænker på, hvad EVA-

¹⁵ SPIF-rapporten (2012) s. 17

¹⁶ EVA-rapporten (2004) s. 7

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

rapporten lagde op til, men især fordi problemet stadig eksisterer. Jeg måtte grave langt ned i rapporten for at finde nogle essentielle elev- og lærerudtalelser.

Idrætsfaget har fortsat meget lav status på de ældste klassetrin. Her opfatter eleverne faget som ét stort frikvarter, og dette bevirker, at lærerne mangler ambitioner for undervisningen. Med andre ord kan man sige, at elevernes negative attitude sætter idrætslærerens motivation på prøve, og så er udfordringerne for alvor iøjefaldende. Pga. den lave status har lærerne svært ved at tænke Fælles Mål ind, og det vanskeliggør også deres arbejde med målsætninger og evaluering sammen med eleverne. Løsningen på dette, mener lærerne, skal findes i et øget timetal og mere inddragelse af teori.¹⁷ Jeg kan delvist følge ideen, da det kan give lærerne den rette tid til at tilpasse de forskellige mål og evalueringer; men ikke desto mindre skal man passe på med at øge mængden af noget, som i forvejen virker demotiverende – så bør man i stedet ændre vinklen og kigge indad. Med dette mener jeg en ændring af lærerens didaktiske horisont, så eleverne på en eller anden måde igen øjner idrætsfaget en chance. Nu hvor lærernes synspunkter er fremlagt, vil det være væsentligt at undersøge elevernes nutidige opfattelse af idrætsfaget.

Eleverne mener, at den positive tilgang til idrætsfaget, de fleste opnår i indskolingen og mellemtrinnet, er en vigtig forudsætning for den holdning, de får til faget i udskolingen.¹⁸ Men netop i udskolingen er der fortsat problemer: Eleverne er af den opfattelse, at de ikke lærer så meget i undervisningen, og de mener heller ikke, at faget er vigtigt. Nogle omtaler lærerne som diktatoriske, og at de selv er for inaktive. Men eleverne pointerer, *at den negative holdning begyndte at opstå på mellemtrinnet, fordi idrætsundervisningen, ifølge eleverne, på dette tidspunkt ikke var alsidig nok og ikke tilstrækkelig planlagt.*¹⁹ Egentlig mener flere, at undervisningen som helhed er blevet bedre i udskolingen, men på dette tidspunkt er skaden allerede sket – elevernes indstilling til idrætsfaget er forringet.

Ovenstående udsagn kommer fra en udvalgt skole på Fyn, men jeg mener virkelig, at eleverne rammer plet her. Som jeg også understreger i min empiri, så bør der specielt handles på mellemtrinnet i håb om at forebygge problemerne, og det glæder mig, at jeg deler min oplevelse og opfattelse med andre. Løsningsforslagene er dog fattige – om det er derfor, at evalueringsgruppen ikke vælger at synliggøre motivationsfaktoren i rapporten, ved jeg ikke. Men jeg er bestemt

¹⁷ SPIF-rapporten (2012) s. 149

¹⁸ SPIF-rapporten (2012) s. 73

¹⁹ SPIF-rapporten (2012) s. 150

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

motiveret til at finde nyttige metoder, der kan hjælpe eleverne med at finde/opretholde deres motivation, så idrætsfaget kan opnå en høj status på alle klassetrin.

Som opsummering vil jeg skildre, hvad der er sket mellem de to rapporter og se på, hvad jeg kan bruge til at betone min problemstilling. EVA-rapporten bekendtgjorde en mangel på tydeliggørelse af idrætsfagets formål og CKF'er i undervisningen. Her er sket noget siden; næsten alle lærere laver, ifølge SPIF-rapporten, årsplaner, de deler deres årsplaner med kollegaerne, og flere af dem henviser til Fælles Mål. Alligevel er der stadig langt mere fokus på, hvad eleverne skal *lave* frem for det, de skal *lære*. I 2004 anbefalede man også, at idrætsfaget skulle undervises af kvalificerede lærere, og dette er siden hen også blevet optimeret, da størstedelen af lærerne nu er linjefagsuddannede. Fraværet var ligeledes et problem i EVA-rapporten, men dette er ikke forbedret efterfølgende; særligt er fraværet højt hos pigerne i udskoling. Netop udskolingseleverne så i 2004 negative på idrætsfaget, og EVA-rapporten foreslog, at lærerne skulle begrunde undervisningen mere, give eleverne medbestemmelse og inddrage dem i fastsættelsen af mål. Dette punkt er der endnu ikke kommet en grundig opsamling på, men flere elevudtalelser, i SPIF-rapporten, henviser til, at lærerne bør forbedre undervisningen på mellemlinjet (mere alsidighed og bedre planlægning) i håb om at bevare elevernes motivation i idrætsfaget; inden det er for sent.

Sidstnævnte udtalelser afspejler i bund og grund min problemstilling; da eleverne på mellemlinjet så småt begynder at vise demotiverende tendenser, vil jeg, med udskolingens store udfordringer in mente, forsøge at planlægge en idrætsundervisning, der kan være med til at bevare motivationen og i kraft af denne; læringsmuligheden. Jeg starter i 4. klasse.

Motivation

Det er svært at definere, hvad motivation helt bestemt er, da det er et psykologisk begreb, som kommer og går. Bag hver handling ligger en årsag, og det er tæt knyttet til en persons motivation. Et værdigt forsøg på en begrebsafklaring kan være, *at motivation er de faktorer i et individ, som vækker, kanalisere og vedligeholder adfærd i retning mod et mål.*²⁰ På den måde menes der, at en persons egen drivkraft er afgørende i forbindelse med handlinger frem mod et mål. Jeg er til dels enig i definitionen, men den afslører ikke, at der findes mange omstændigheder omkring personen, som er med til at vække, kanalisere og vedligeholde adfærd. Forskeren Helle Hedegaard viser, at man kan inddele motivationen i to kernegrupper: *De indre og ydre motivationsfaktorer.*

²⁰ Hedegaard, H. H. (2009) – Motivation s. 16

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Indre motivation

De indre motivationsfaktorer er, som skrevet ovenover, en drivkraft som individet selv besidder. Man kan på en måde kalde drivkraften for kroppens psykiske energi. Når man snakker om en indre motivation, så kan man ikke komme uden om generelle behov og livsværdier, og noget af det første et menneske efterspørger, er de fysiologiske behov. Dette er medfødte instinkter og behov for at sikre overlevelse som f.eks. sult og søvn.²¹ Senere indtræder flere forhold, som har betydning for menneskets indre motivation. Det kan være sociale behov som f.eks. trang til venskaber eller trang til at blive hørt eller set i undervisningen. Hvis man kigger særligt på idrætsfaget, så kunne den indre motivation typisk omhandle graden af elevens vilje og målrettethed med henblik på at vinde en kamp, slå en rekord eller udføre det perfekte slag – at opnå et succeskriterium.²² Det kan også være lysten til konkurrence eller lysten til at udfordre sig selv. Disse faktorer bør enhver lærer huske i planlægningen af en undervisningssituation. Man må ikke glemme, at den indre drivkraft i sidste ende determinerer elevens engagement i undervisningen.

Ydre motivation

De ydre motivationsfaktorer bliver, ifølge Helle Hedegaard, skabt uden om mennesket, og i modsætningen til ovenstående afsnit, så er disse faktorer derfor uden for vores kontrol. Man bestemmer selv, hvordan man skal reagere på dem, men man er trods alt ikke herre over deres eksistens. Endnu en modsætning til de indre faktorer er, at den ydre motivation indeholder instrumentelle faktorer, hvilket betyder, at man kan tilpasse en situation eller et forhold, og dette kan have stor betydning for menneskets indre drivkraft.²³ Det findes der mange eksempler på. Bl.a. kan en virksomhed indføre bonusordninger til medarbejderne ved en reduceret fraværsprocent. Medarbejderne i Billund Kommunes ældrepleje kunne fra 1. juli 2012 få 1000 kr. pr. kvartal, hvis ikke de havde sygefravær,²⁴ og sådan en bonusordning kan, i min verden, kun give en form for effekt hos de ansatte. Om dette er positivt eller negativt kan selvfølgelig diskuteres, og det vil jeg hellere gøre i en undervisningskontekst.

For den ydre motivation kan på ingen måde forbigås i skolen. Stort set alt, hvad en lærer foretager sig i undervisningen, kan have indflydelse på elevernes indre motivation. Nu nævnte jeg bonusordninger som motivation i ovenstående afsnit, og i skolen kan en lærer sagtens tænke på

²¹ Andersen, J – Opkobling og motivation (2007) s. 21

²² Rønholt, H & Birger Peitersen (2010) – Idrætsundervisning s. 189

²³ Hedegaard, H. H. (2009) – Motivation s. 19-20

²⁴ <http://www.foa.dk/sitecore/content/Global/News/Forbundsnyheder/Forbundsnyheder/2012/Juni/Bonus-i-Billund-for-nul-sygefravaer> (set d. 25/4)

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

samme måde. Jeg har f.eks. oplevet flere lærere, der har forklaret eleverne, at de kunne holde tidligt frikvarter, hvis de blev færdige med opgaven. Det kan umiddelbart virke motiverende, specielt for de hurtige og kvikke, men udspillet kan samtidig give bagslag. *For ved hver vinder er der en taber,*²⁵ og de langsomme og svagt faglige elever vil, i dette eksempel, ofte opleve et nederlag ved at se ”døren til friheden” blive åbnet og lukket uafbrudt. Nederlaget vil, ud fra mit synspunkt, forårsage en forringelse af elevernes selvtillid, koncentration og motivation. Hvis bonusordningen skal træde i kraft, er man, som lærer, derfor nødt til at sikre sig, at vejen hen mod bonussen er forholdsvis lige for alle elever, så alle kan blive motiveret, og ingen oplever underkendelse.

Ydre motivation ses selvfølgelig også i andre metoder end i bonusser, og som skrevet tidligere, kan det meste af lærerens undervisning have betydning for hver enkel elevs drivkraft. Derfor spiller lærerens didaktiske kompetencer en særlig rolle, og man kan få brug for en masse planlægningsværktøjer. I idrætsfaget er *spilhjulet*, i mine øjne, et særdeles nyttigt værktøj (især) inden for boldaktiviteter.²⁶ Som vist i bilag 1 består spilhjulet af fem hovedpunkter, som danner rammerne om en aktivitet: Betingelser, bold, spillere, mål og bane. Her er, som vist i modellens centrum, lagt vægt på både tekniske, sociale, taktiske og fysiske elementer, og dermed kan en lærer tilpasse modellen ud fra sit eget forløb, så eleverne får lyst til at deltage. Alternativt kan man også justere undervejs, hvis ikke aktiviteten virker inspirerende. F.eks. kan man i volleyball sætte en ekstra spiller ind på et hold, der mangler bevægelighed på området. Eller man kan øge banestørrelsen i fodbold, hvis det tekniske element består i at slå lange afleveringer og vende spillet.

I forhold til de ydre faktorer, så lad mig herfra understrege, at lærerens planlægning og udførelse udelukkende skal ses i et påvirkende motivationsperspektiv.²⁷ Med dette menes, at læreren ikke har til opgave at skabe elevernes motivation, men i stedet blot hjælpe dem på vej med hjælp fra bl.a. didaktiske metoder. Dette ses i øvrigt også i min problemformulering, hvor jeg leder efter en undervisning, der kan være med til at øge (påvirke) elevernes motivation. For en ydre motivationsfaktor kan ikke (alene) motivere et individ; den skal først bearbejdes af den indre motivation, før individet kan tage stilling til adfærd/handling frem mod et mål. Sat på spidsen kan man, i mine øjne, godt argumentere for, at der derfor ikke findes en ydre motivation men derimod en masse ydre omstændigheder, der har indflydelse på individets motivation. Så når idrætslæreren opstiller en aktivitet, kan han/hun ikke på forhånd vide, hvordan eleverne vil tage imod det.

²⁵ Skaalvik, E. (2007) – Selvfølelse og motivation s. 52

²⁶ Bilag 1

²⁷ Hedegaard, H. H. (2009) – Motivation s. 20

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Jeg skrev i min empiri, at jeg på andet praktikår havde svært ved at få mine elever til at løbe som opvarmning til idrætsundervisningen. Her på fjerde år har vi (min idrætsskollega og jeg, red.) prøvet at gøre op med dette. I vintersæsonen har eleverne løbet rundt i en oval bane i hallen; nogle gange individuelt i et kvarters tid og andre gange to og to i et slags seksdagesløb. Men for at give eleverne mulighed for en ekstra lyst og vilje, valgte vi at sætte tempofyldt musik på, og dette gav en virkelig god effekt. Vi hørte intet brok vinteren over, og der var ingen opgivende attituder. De få gange vi havde glemt AUX kablet, eller anlægget ikke duede, kunne vi se på eleverne, at de savnede musikken; og efterfølgende har de givet udtryk for, at musik giver dem lyst til at give den en ekstra skalle.

Et andet eksempel er opvarmningen med løb udenfor – i sommerperioden. Her har klasserne løbet en rute på 2 km, og de fleste gange har vi skrevet elevernes tider ned. Ruten lyder egentlig på en enkelt km, men eleverne skal løbe den to gange, så jeg har også tit givet dem en mellemtid, når de har løbet halvdelen. Denne tidstagning ser jeg også som en ydre motivationsfaktor, da informationen kan være med til at skabe en personlig målsætning for den enkelte elev. Endvidere har vi, fra skoleårets start, fortalt eleverne, at vi vil prøve at kvalificere os til Skole-OL for 4. klasser til juni i år, og dette kan også være med til at skabe en målsætning, så de f.eks. tænker: ”Jeg bliver nødt til at forbedre mine tider i løbet af året, så jeg kan lave en god præstation til OL”. Resultaterne har da også været ganske fine. Jeg har set elever, der har forbedret sig med flere minutter. Når man taler om tidstagning, er det i skolesammenhæng vigtigt at pointere, at det handler om at slå sin egen tid; ikke andres. Derfor har vi også kun informeret eleverne om deres egne ”rekorder”, når de (ofte) har spurgt, inden de skulle løbe. På den måde nedtoner vi konkurrenceelementet, som jeg mener i den forbindelse kan være hæmmende for nogle af eleverne. Men dertil skal siges, at konkurrencen nok altid vil være uundgåelig, og det kan, som sagt, også være med til at stimulere elevernes drivkraft.

Den gode effekt kan selvfølgelig have noget at gøre med, at det var nogle andre klasser, end jeg havde i 2011/12. Men hvis man har denne opgaves problemstilling i baghovedet, så er det jo også hensigten at komme problemerne (den faldende motivation) i forkøbet. I ovenstående eksempler ses musikken og tidstagningen som en formålstjenlig ydre motivation. Når eleverne selv, gennem deres drivkraft, skal tage stilling til, om de finder aktiviteterne spændende, så mener jeg, at der er tale om elevernes forudsætninger. Her kommer både zonen for nærmeste udvikling og senmoderniteten til syne, og begge begreber vil jeg skildre senere. I stedet vil jeg nu kaste et lys over motivationen i et selvopfattende perspektiv.

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Mestringsforventning

Den norske professor Einar Skaalvik påstår, at betydningen af elevernes faglige selvopfattelse er markant i forhold til deres motivation i undervisningen. Han opererer med begrebet mestringsforventning, og det er, hvad eleverne selv tror, de er i stand til at udføre. Mange af de ting, vi laver i hverdagen, gør vi helt automatisk på baggrund af, hvad vi ved, vi kan (metakognition), og det er ifølge Skaalvik med til at motivere os.²⁸ Omvendt er vi ofte tilbøjelige til at krybe uden om de ting, vi ikke tror, vi kan gennemføre. Albert Bandura forklarer ligeså, at mennesket er selvregulerende og selvreflekterende, da det hovedsagligt selv står for målsætning, handling og evaluering af opgaven.²⁹ Men hermed er lærerens planlægning bestemt ikke irrelevant; elevernes forventninger varierer ud fra, hvilke opgaver der bliver opstillet. Tiden de har til at løse opgaverne kan variere, ligesom der er forskel på, hvilke arbejdsforhold og redskaber, der opstilles. Og netop elevernes arbejdsforhold er i de fleste tilfælde lærerens forpligtigelse. Så elevernes mestringsforventning bør altså også tænkes ind i planlægningen af et undervisningsforløb – ”tror de selv på, at de er i stand til at udføre aktiviteten?”. Men er elevernes selvopfattelser et særligt motiverende forhold i idrætsfaget? En undersøgelse kunne meget vel tyde på det, da den viser, at de fleste børns selvopfattelse hænger meget sammen med deres kropsovfattelse. Eleverne mener, at de kropslige kompetencer er en væsentlig faktor i forhold til vurderingen af deres sociale placering i klassen.³⁰ Så hvordan tilpasser man en undervisning, så dette tilgodeser elevernes mestringsforventning?

Her peger Skaalvik bl.a. på, at man tænker elevernes forudsætninger ind i undervisningen, og man bør undgå for meget konkurrence.³¹ Førstnævnte er, for mig, også meget relevant, og det passer fint med ovenstående afsnit om ydre motivation. I forhold til konkurrencedilemmaet er jeg kun delvis enig. Det er klart, at der er en taber ved hver vinder, men hvis man, som lærer, kan usynliggøre elevernes forudsigtelse om, hvem der er bedst, så kan motivationen, efter min mening, opretholdes. Dette kan f.eks. ske vha. holddannelser, så klassens talent også er afhængig af holdkammeraternes præstation. Ved retfærdige hold³² kan man bringe konkurrenceaspektet i spil, for så vil de fleste elever gå aktiviteten i møde med troen på, de kan vinde.

²⁸ Skaalvik, E. (2007) – Selvopfattelse og motivation s. 45-47

²⁹ Bandura, A. (2006) I: Skaalvik, E (2007) – Selvopfattelse og motivation s. 45

³⁰ Stelter, R (2006) – Med kroppen i centrum s. 213

³¹ Skaalvik, E. (2007) – Selvopfattelse og motivation s. 52

³² Retfærdighed kan i dette eksempel diskuteres i lang tid, og det vil jeg ikke komme ind på her.

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Jeg ser samtidig en stor mulighed i at iscenesætte elevernes forventninger i *introduktionen* af en aktivitet. Det er jo netop her, at eleverne skal spørge sig selv, om de er i stand til at udføre det kommende program. De skal derfor nøje informeres, og det, mener jeg, en lærer skal gøre via tydeliggørelse af aktivitetens indhold, rammer og mål. Denne form for introduktion har vi anvendt i år i idrætsundervisningen, og dette kan, ud fra min bedste overbevisning, være med til at sikre, at elevernes mestringsforventning bliver stimuleret. Yderligere vil det ofte indebære, at eleverne er langt mere indforståede med aktiviteten, så man på den måde undgår en masse overflødige spørgsmål undervejs.

Som opsummering på motivationsafsnittet kan man inddele begrebet i to dele; de indre- og ydre motivationsfaktorer. Ved den indre ses selvets drivkraft, og den målretter sig efter éns værdier og behov. I undervisningssammenhæng kan det f.eks. være lysten eller trangen til at danne sociale relationer, eller det kan være viljen til at udfordre sig selv eller konkurrere med andre. Den indre motivation forekommer naturligt, eftersom man ikke kan ændre på den. Den er derfor ikke instrumentel. Det er den ydre motivation til gengæld, og den består af menneskets omverden som f.eks. kammerater, lærere eller forældre. Det er her vigtigt at påpege, at de ydre faktorer udelukkende kan forsøge at påvirke menneskets indre motivation, og i dette forsøg bør læreren bestræbe sig efter at tilpasse undervisningen, så elevernes drivkraft aktiveres. Dette kan man bl.a. gøre ved at tage højde for elevernes mestringsforventning, som er, hvad de selv tror, de kan/mestrer forud for en aktivitet. Løsningen, mener Skaalvik, bl.a. skal findes i en tilpasset undervisning ud fra elevernes forskellige forudsætninger, men jeg understreger ligeledes vigtigheden af, at læreren på forhånd klarificerer aktivitetens indhold, rammer og mål omhyggeligt. På den måde sikrer man, at eleverne får en opfattelse af, hvad og hvorfor de skal udøve og som følge heraf; hvad de kan præstere. I næste afsnit vil jeg sætte motivationen ind i et læringsaspekt.

Motivation og læring

Undervisning og læring sammenlignes tit, og begreberne kan da også lyde identiske. Men faktisk kan de betegnes som to polære kræfter, som er afhængige af hinanden i skolen. Formålet med undervisningen er, at nogen skal lære noget, og omvendt kræver det også de lærendes tilstedeværelse og (centralt her) deres opmærksomhed, før undervisningen kan opnå en relevans. Undervisningen er i største grad lærerens opgave, og overordnet set betyder begrebet, at man lærer *fra* sig. At undervise er derfor en handling, man udfører, når andre skal lære noget bestemt. Læring er som følge heraf ofte knyttet til undervisningen, og her skal eleverne lære *til* sig. I den forbindelse

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

er det vigtigt at pointere, at eleverne har et medansvar for deres læring, og de kan i flere tilfælde også have indflydelse på, hvad og hvordan de skal lære.³³ Men hvordan spiller motivationen ind i denne kontekst?

Det giver den danske professor Knud Illeris et kvalificeret bud på i hans læringsmodel,³⁴ hvor han afklarer forskellige processer og dimensioner.³⁵ Modellen tager udgangspunkt i læringens tre dimensioner: *Den kognitive, den psykodynamiske og den samfundsmæssige dimension*. Ved kognitionen menes indholdet af det, man skal lære, og det rummer elevernes forskellige færdigheder, forståelse og holdninger. Den psykodynamiske dimension kaldes også for en persons drivkraft, og den danner, som tidligere skrevet, rammer om personens indre motivation og følelser. *Det kræver psykisk energi at lære noget*.³⁶ Til sidst er der den samfundsmæssige dimension, og den skal ses som en lokal egenskab, da der her er tale om et socialt samspil i interaktioner og relationer med individets tætteste omverden som f.eks. forældre, venner og lærere. Illeris tydeliggør to niveauer i modellen; et plan for omverdenen og et for selve individet.

Dette illustrerer han gennem to læringsprocesser: *Samspilsprocessen* og *tilegnelsesprocessen*. Førstnævnte ses, som vist i bilaget, i en lodret linje mellem personen og dens omverden. En person kan ikke lære alt af sig selv; den har brug for et sammenhængende og integreret samspil med dens omverden. I samspillet indtræder bl.a. undervisningen og hermed, i denne opgaves relevans, idrætslærerens didaktiske kompetencer (ydre motivation). Samspillet har altså, ifølge Illeris, betydning for elevens læring. I tilegnelsesprocessen forstås den måde, individet (vandret mellem indholdet og drivkraften) behandler de påvirkninger, det har mødt i samspilsprocessen. Hvis en elev f.eks. på forhånd ved, at klassen skal spille badminton (indhold), så afhænger hans reaktion (følelse/drivkraft) af, hvilke undervisningsmetoder (idrætsdidaktisk samspil), der bliver bragt i anvendelse af læreren (omverdenen). Hvis elevens reaktion er trodsig, vil det skabe et læringsdilemma, eftersom Illeris understreger, at begge processer skal aktiveres som forudsætning for al læring.³⁷

Jeg synes, at denne model aftegner stort set alt, hvad jeg berører i denne opgave. Alle faktorer inden for motivation indgår, og ligeledes kan mine kommende didaktiske løsningsforslag sættes ind. Dette vil jeg forsøge at illustrere til min mundtlige eksamen. Jeg har indtil videre, som reaktion på min

³³ Kristensen, H. J. (2009) – Didaktik og pædagogik s. 97

³⁴ Se bilag 2

³⁵ Ritchie, T. (2007) – Teorier om læring s. 271-274

³⁶ Ritchie, T. (2007) – Teorier om læring s. 273

³⁷ Ritchie, T. (2007) – Teorier om læring s. 272

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

problemstilling, skildret flere sider af motivationsbegrebet, og jeg har sat det ind i et læringsaspekt. Knud Illeris mener, som sagt, at motivationen forudsætter elevernes læring, og det skal komme indefra, dog med påvirkning fra omverdenen og især gennem lærerens kompetencer. Men hvordan udnyttes dette bedst muligt? I de følgende afsnit vil jeg derfor belyse flere teorier og **løsningsmetoder**, som kan have stor betydning for elevernes motivation og dermed læringspotentiale. Jeg vil starte med at se på, hvilke samfundsmæssige forudsætninger eleverne har for at kunne motivere sig og lære noget nyt.

Senmodernitet – et samfundsperspektiv

Ifølge professor Lars Qvortrup er der i senmodernitetens samfund fokus på individualismen.³⁸ Med dette menes, at hvert enkelt individ selv har til ansvar at vælge til og fra for at kunne skabe dets egne værdier i livet. Dette medfører, at der ikke længere findes nogle universelle sandheder, eftersom vi mennesker hele tiden genjusterer vores værdier - særligt i forbindelse med vores sociale relationer. Netop relationerne påpeger Qvortrup, at nutidens unge er yderst afhængige af for at kunne skabe deres egne værdier og identitet, og det er ud fra min bedste overbevisning en relevant ting at huske på i idrætsundervisningen.

En klassisk replik fra bedstefar til barnebarn vil ofte være: ”I unge har så mange muligheder i dag”. Det kan lyde som en kliché, men ikke desto mindre understreger den tyske ungdomsforsker og professor Thomas Ziehe, at vores samfund har ændret sig betydeligt gennem de seneste årtier.³⁹ Traditionelt set var menneskets skæbne i bund og grund bestemt på forhånd. Man blev boende, hvor man var født, firmaerne gik i arv osv. Men efter 1970'erne skete der et traditionsbrud på baggrund af den vestlige kultur, og det resulterede i et generationsskifte, hvor de unges muligheder steg gevaldigt. Man er altså gået fra et skæbnesamfund til et valgssamfund, hvor Ziehe fremhæver, at de unges identiteter skabes frem for at arves. Familien hjælper ikke længere til med at træffe valgene, og *far og mor fungerer ikke som relevante rollemodeller*.⁴⁰ I stedet fristes ungdommen af nydelse frem for ydelse; og en nydelse kombineret med en masse frihed og muligheder lyder som en problemfri fremtid.

Ziehe peger dog på et ambivalent levevilkår i forbindelse med senmodernitetens indtog. Med ambivalens menes en dobbelttydighed, for på den ene side jubler man over samfundets mange nyåbnede døre, men omvendt så skaber virkeliggørelsen af disse døre samtidig både omkostninger

³⁸ Qvortrup, L (2003) - Skole og viden i et hyperkomplekst samfund

³⁹ Ziehe, T (2004) - Øer af intensitet i et hav af rutine, side 13-14

⁴⁰ Ziehe, T (2004) - Øer af intensitet i et hav af rutine, side 14

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

og trusler for individet. Det har ungdommen dog vænnet sig til; man udfordrer hele tiden sig selv i et samspil med de sociale relationer.⁴¹ Netop de sociale relationer opstår som regel i skolen, også i idrætsundervisningen, og hvis relationerne er med til at danne rammerne for en elevs værdier, så bør det være noget enhver idrætslærer tænker ind i planlægningen af et forløb. Det stemmer også godt overens med idrættens trinmål efter 5. klasse, hvor eleverne skal kunne *udvise samarbejdsevne og social opmærksomhed i forhold til idrætslige aktiviteter*.⁴² Fokus bør, i mine øjne, ligge på gruppeaktiviteter, så eleverne udvikler deres empati og samarbejde. Jeg vil nu uddybe ovenstående vha. et eksempel fra min idrætsundervisning i 4. klasse.

Mine to 4. klasser skulle kort før jul prøve kræfter med *akrobatik* i idræt. Forløbets overordnede **mål** var, at eleverne skulle udarbejde og udføre serier og gymnastiske elementer.⁴³ Men samtidig gav det dem gode muligheder for udvikling af relationer og samarbejdsevne. Min kollega og jeg fortalte eleverne om vores mål med forløbet, og herefter lagde vi som opvarmning en masse ark ud i hallen. De skulle nu, i grupper á 3, ud at løse forskellige gymnastiske og akrobatiske opgaver. Det kunne f.eks. være: ”*Lav en flot skulptur og vis den til nabogruppen*”, ”*I skal lave en opstilling, hvor I kun har 3 ben og 2 hænder på gulvet*”, eller også var der lavet en illustration, som gruppen skulle efterligne. Grupperne havde fået en slags bingoseddel med numre på; hver post havde et nummer, og når man havde krydset hele sedlen af, var man færdig. Aktiviteten varede 20-25 min., og bagefter skulle hver gruppe slå sig sammen med en anden gruppe – hermed 6 elever i hver. De fik nu til opgave at lave en akrobatikserie med flere forskellige opstillinger (varighed ca. 2 min.), alle skulle deltage, og de skulle vise det til resten af eleverne.

Forløbet gik strålende, og flere elever overraskede mig meget. På en eller anden måde var det også en anderledes aktivitet, de hverken beskæftigede sig med i frikvarterne eller i fritiden. Samtidig var det tydeligt, at eleverne på forhånd var nødt til at indstille sig på et godt samarbejde for at kunne løse opgaven, og det gik efter min mening også rigtig godt. Ud fra Ziehes opfattelse har forløbet givet eleverne muligheden for, i social sammenhæng, at danne deres egne værdier og skabe deres identitet. Jeg har indtil videre beskrevet senmoderniteten ud fra et samfundsmæssigt perspektiv, men hvordan spiller de mange muligheder ind i undervisningen, og hvordan har senmoderniteten indflydelse på elevernes motivation? Det har Ziehe ligeledes et bud på, og det vil jeg skildre i kommende afsnit.

⁴¹ Ziehe, T (2004) - Øer af intensitet i et hav af rutine, side 15

⁴² Trinmål i idræt efter 5. klassesetrin (2009) – ”idrættens værdier”.

⁴³ Trinmål i idræt efter 5. klassesetrin (2009) – ”Kroppen og den muligheder”

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Det handler ikke hele tiden om at finde sig selv. Ziehe hævder, at den frisættende tendens efter 1970'erne på sigt kan have medført en barriere i undervisningen.⁴⁴ Den udstrakte frihed har gjort, at elever hele tiden prøver at skabe en genkendelighed i jagten på egen identitet, og det kan, ifølge Ziehe, skabe problemer over for nye aktiviteter i undervisningen. Han får i øvrigt opbakning fra SPIF-rapporten, hvori der står, at idrætslærerne oplever en modstand over for aktiviteter, som eleverne ikke kan relatere til i deres fritids- og idrætsklubber.⁴⁵ Han mener, at der findes tre reaktionsmønstre, som foranlediger en lavere motivation: *Tematisering*, *informalisering* og *subjektivering*.⁴⁶

Ved **tematisering** mister eleverne lysten til at blive nysgerrige og kan f.eks. sige: ”*Det ved vi allerede*”, så det er altså, når undervisningen sættes for meget i perspektiv til elevernes hverdag. Ziehe mener, at dette skyldes ungdommens enorme adgang til de globale medier. Eleverne bliver bombarderet med informationer, så hvad skal de bruge undervisningen til? Ud fra mit synspunkt ligger idrætsfaget dog ikke i en omfattende farezone ved dette reaktionsmønster, eftersom størstedelen af idrætsfaget er aktivt praktiserende og ikke informativt. Med andre ord; de globale medier er f.eks. ikke konkret i stand til at lære en elev, hvordan han/hun skal slå til en volleyball eller bevæge sig rundt på en badmintonbane.

Når eleverne på forhånd har svært ved at få øje på målsætningen i en aktiviteten, kan de ofte virke resignerede og tænke: ”*Hvad skal vi opnå med dette?*”. Man søger dermed efter plausibilitet, og dette kaldes **informalisering**. Dette er også, ifølge Ziehe, en effekt af senmodernitetens indtræden. Vi har fået en tendens til straks at efterlyse en hensigt eller et bevis, hvis en arbejdsproces er længerevarende, og det medfører, at mange unge vil vide, hvor de ender allerede inden, de kaster sig ud i aktiviteten. Jeg bebrejder dem egentlig ikke synderligt; slet ikke når man trækker et læringsaspekt ind i billedet. Hvis der f.eks. skal være tale om en zone for nærmeste udvikling, kræver det, at eleven på sin vis har kendskab til slutmålet for at kunne tage hensyn til forudsætninger og potentiale (sammen med underviseren). Hvis man kigger på denne informalisering i praksis, så viser både EVA og SPIF rapporter, som tidligere skrevet, at lærere har svært ved at tydeliggøre deres mål forud for et undervisningsforløb; både i deres årsplaner og især over for eleverne. Dette har stor betydning for elevernes faldende motivation, hvis man spørger Ziehe.

⁴⁴ Ziehe, T (2004) - Øer af intensitet i et hav af rutine, side 65

⁴⁵ SPIF-rapporten (2012) s. 148

⁴⁶ Ziehe, T (2004) - Øer af intensitet i et hav af rutine, side 66-67

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Det sidste reaktionsmønster er **subjektivering**, og det er aktiviteter, som kan virke intetsigende for eleverne. Her kan de f.eks. tænke: ”*Hvad kommer det os ved?*”. Eleverne kan ikke ”finde sig selv” i indholdet af opgaven, og de refererer til, at man, som lærer, har en rød tråd i sin planlægning af et undervisningsforløb – øvelserne må ikke afvige for meget fra det overordnede emne. Her påpeger Ziehe dog, at eleverne bør ændre deres opfattelse, for det kunne jo være, at det slet ikke var meningen, at de skulle finde sig selv i al undervisning. Det kan Ziehe, i mine øjne, have ret i, men jeg vælger dog også at lytte til eleverne; som lærer bør man altid have en rød tråd i tankerne med et forløb, for man skal, som sagt, bevæge sig inden for de faglige og evt. sociale mål, der er planlagt efter. Som skrevet i indledningen til dette teoripunkt findes der tre reaktionsmønstre, som kan være med til at reducere elevernes motivation, men hvordan løses dette bedst muligt?

Senmodernitet – en løsningsmetode

Her anbefaler Ziehe en **god anderledeshed** som løsning i undervisningen.⁴⁷ De unge har ofte en tendens til at forbinde den ikke-personbundne anderledeshed med ord som kold, fremmed og måske endda fjendtlig. Grunden til at personer ikke indgår i problemstillingen er en undersøgelse, som viser, at 90% af de unge ikke har en kold og fjendtlig attitude over for anderledes personer som f.eks. handicappede og hjemløse. Det er derfor bestemte processer, at denne negative tendens knytter sig til, og dette er, ifølge Ziehe, en typisk identitetsdiskurs i senmoderniteten. Som følge af denne diskurs er det lærerens ansvar at få eleverne til at skelne mellem anderledeshed og fremmedgørelse, så førstnævnte igen vækker deres interesse. Som skrevet tidligere, så handler det ikke hele tiden om at finde sig selv. Det nye skal være det spændende, og det kan gøres på flere måder. Blandt andet skal læreren ryste eleverne og deres ”selvfølgeligheder”. Det kan man gøre med uidentiske undervisningsforløb, der overrasker eller måske ligefrem chokerer eleverne. Ziehe bruger filmen ”Døde Poeters Klub”⁴⁸ som eksempel, hvor Robin Williams spiller læreren, der konstant, med sine bizarre didaktiske metoder, introducerer anderledesheden for sine elever, og de bliver nysgerrige efter og inspireret til at lære noget nyt. Jeg forsøgte ligeledes at chokere, men samtidig fange mine idræts elever i 4. klasse med et anderledes forløb, og det vil jeg beskrive herunder.

Kort efter jul arbejdede vi med temaet *musik og bevægelse*, og jeg indledte med en aktivitet, hvor alle eleverne (55 stk.) skulle ud at lave rytmiske serier til forskellige sange. Jeg fortalte dem, at

⁴⁷ Ziehe, T (2004) - Øer af intensitet i et hav af rutine, side 74-80

⁴⁸ Set i starten af april, 2014

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

formålet med aktiviteten var, at de skulle være i stand til at lytte til musikkens takter og rytme og på den måde ”tage den i brug” på egen krop. Et andet mål var, at de skulle have det sjovt. Jeg var naturligvis skeptisk omkring alle elevernes reaktion (særligt drengenes), men alligevel valgte jeg at sætte min lid til anderledesheden.

Først skulle de bevæge kroppen til et stykke klassisk musik,⁴⁹ og dernæst stod en cowboydans på programmet.⁵⁰ Der var, som sagt, lagt op til, at eleverne skulle have det sjovt, men samtidig skulle det også se ordentligt og taktfast ud. Det krævede derfor en grundig gennemgang af alle takter. Jeg er ingen Fred Astaire; så er det sagt. Alligevel gik jeg med gåpåmod og energi i gang med at instruere klasserne, og her vil jeg argumentere for, at lærerrollen for alvor træder i kraft. Det vil jeg belyse i større omfang senere i opgaven, men ved dette eksempel kan det, for eleverne, blive muligt at spejle sig gennem læreren, og det kan have stor betydning for deres motivation. Resultatet af serierne blev fortræffelige. Vi trænede de forskellige sekvenser flere gange, og der blev grint – meget – men sammen! Tilmed kom flere elever i de efterfølgende uger og spurgte, om vi kunne gentage cowboydans. Yderligere kunne jeg se, at de fleste elever udviklede deres rytmiske forstand. Til at starte med lignede det organiseret kaos - specielt den klassiske sang (som også var udfordrende) -men efter noget tid begyndte de fleste at holde takten, og de fik meget mere bevægelighed. På den måde kunne jeg konkludere, at vores mål var nået, og den gode anderledeshed opstod.

For at opsummere Thomas Ziehes syn på senmoderniteten, så er der for nogle årtier siden sket et traditionsbrud, hvor vi er gået fra et skæbnesamfund til et valgsamfund. De unge har masser af muligheder til at skabe deres egne værdier og identitet. Dette sker ofte i sociale relationer, som ses i skolen, og det er en overvejelse, en lærer kan have med sig i planlægningen af diverse undervisningsforløb. I forhold til et motiverende aspekt over for senmoderniteten peger Ziehe på tre reaktionsmønstre, som kan hæmme elevernes motivation: Tematisering, informalisering og subjektivering. Løsningen på dette skal ses gennem en god anderledeshed; eleverne skal overraskes ved, at læreren ryster deres selvfølgeligheder gennem sin undervisning, og på den måde vækker det interessen for at lære noget nyt – motivationen øges.

⁴⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=tWC5cr4QKOY> (set d. 19/4 2014)

⁵⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=Co6Pp7zz74g> (set d. 19/4 2014)

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Zonen for nærmeste udvikling

Fælles Mål tillægger læreren ansvaret for at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling.⁵¹ I den forbindelse peger den russiske psykolog Lev Vygotsky på en relationel metode, der på sigt kan bidrage til denne udvikling. Vygotsky er interesseret i samspillet mellem fællesskabet og de naturlige funktioner, vi er født med. Dermed mener han, at et barn allerede fra fødslen danner relationer med andre, modsat Piaget, der mener, at barnet starter egocentrisk og først opbygger relationskompetencer efter et par leveår.⁵² I forhold til relationen, understreger Vygotsky, at der er tale om en gensidighed, uanset hvor stor afstand der er mellem personernes faglige kompetencer. Dette kan udnyttes i Vygotskys teori om zonen for den nærmeste udvikling (herefter ZNU).

Dette begreb viser måden, en elev, gennem en aktiv relation med en voksen eller en mere kompetent elev, kan opnå en kompetence, han/hun ikke kunne have klaret på egen hånd. For at fremme denne udvikling hos hver enkel elev, er det vigtigt, at man skelner mellem elevernes *forudsætninger* og *potentiale*.⁵³ Grunden til det hedder ZNU, er, at man i en relation tager udgangspunkt i elevens forudsætninger, dvs. hvad eleven på forhånd kan/har lært (zonen for den aktuelle udvikling). Herfra arbejder man hen mod elevens læringspotentiale; altså hvad han/hun, på egen hånd, kan mestre (zonen for den potentielle udvikling).⁵⁴ I processen ses ZNU, og den skabes, som skrevet, i et samarbejde mellem lærer-elev eller elev-elev. Der vil stort set altid være talenter inden for et område, så hvorfor ikke udnytte muligheden i at lade eleverne hjælpe hinanden? Dette giver ikke blot de enkelte talenter medindflydelse på undervisningen; i mine øjne lærer alle elever også en masse om solidaritet og ansvar, hvilket kan være med til at styrke skolens dannelsesopgave, hvor skolen skal forberede eleverne til deltagelse og medansvar.⁵⁵ Som kort opsummering er hensigten med ZNU derfor at visualisere tanken om, at hvad eleven kan med hjælp i dag, skal han/hun kunne uden hjælp i morgen. På den måde sikrer man, i samspillet, også et fokus på, hvad den enkelte skal *lære* og ikke blot *lave*, hvilket var problemet i både EVA og SPIF-rapporten.

Som lærer er det, i forbindelse med ZNU, vigtigt at man nøje tilpasser de forskellige mål i relationerne. Hvis kravene er for høje, vil eleverne selvsagt ikke have mulighed for at nå dem, og de vil måske hurtigt give op. Omvendt vil for lave krav medføre, at de slet ikke udvikler sig og dermed fastlåses i zonen for den aktuelle udvikling. Jeg ser en klar forbindelse mellem ZNU og de ydre

⁵¹ Folkeskolens formålsparagraf (2009) - §1

⁵² Jensen, C. N. (2005) – Voksnes læringsrum s. 65

⁵³ Brodersen, B. m.fl. (2007) – Effektiv undervisning s. 155

⁵⁴ Jensen, C. N. (2005) – Voksnes læringsrum s. 69-70

⁵⁵ Folkeskolens formålsparagraf (2009) - §1 stk. 3

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

motivationsfaktorer. Læreren foretager en masse valg i undervisningen, der, på godt og ondt, har indflydelse på elevernes indstilling/drivkraft. I dette forår har vi, med vores 4. klasser, arbejdet med redskabsgymnastik, og her prøvede vi at tilpasse forløbet, så elevernes nærmeste udviklingszone kunne træde i kraft.

Da vi for få måneder siden arbejdede med redskabsgymnastik, skulle eleverne bl.a. udføre forskellige springøvelser. Når man har med redskaber at gøre, er det vigtigt, at man opstiller en del øvelser, så man kan aktivere så mange elever som muligt. Det kan også være den samme øvelse ved siden af; så længe man undgår for meget kø og hermed passivitet. Vi lavede derfor fire stationer, hvor eleverne skulle udøve forskellige springformer.⁵⁶ To af stationerne var ved en rulle måtte, hvor eleverne, på skift, selvtrænede forlæns og baglæns rul, vejrmøller og araberspring. Herudover var der to springbaner, hvor de skulle forsøge at lave forlæns saltoer. Min idrætsskollega og jeg stod for enden af hver bane for at kunne modtage.

Når der undervises i springgymnastik, er det læreren, der har ansvaret for, at øvelserne foregår på en sikker måde. Modtagningen af elevernes spring er en vigtig del i forhold til denne sikkerhed, og der findes fire modtagningsformer: Støtte modtagning, sikkerhedsmodtagning, fysisk modtagning og psykisk modtagning.⁵⁷ Grunden til at jeg nævner dette i mit understøttende eksempel til ZNU er, at modtagningsformerne tydeligt tilkendegiver, hvor langt eleven er i sit udviklingsstadium, og læreren kan vha. sin viden inden for området (tilløb, indspring, afsæt, spring og landing) instruere eleven (skabe relation), og på den måde hjælpe eleven ud i den nærmeste udviklingszone. En mindre dygtig elev vil typisk kræve en fysisk modtagning, og her menes en konkret hjælp med fysisk kontakt, hvis eleven f.eks. ikke har kraft nok i springet (kan med hjælp). Det er altså, hvad eleven på forhånd er i stand til, og herefter er det lærerens opgave, i et samspil med eleven, at skabe en udvikling, så eleven får mere kraft i springet. Dette vil automatisk bevirke, at eleven ikke længere har brug for en fysisk hånd; i stedet kan læreren foretage en psykisk modtagning, hvor han/hun blot følger eleven på tæt hold igennem hele springet (kan uden (fysisk) hjælp).

Øvelserne gik i gang, og hver elev fortalte inden springet, hvor meget vi skulle assistere dem i udførelsen. Det var tydeligt at se elevernes forskellige forudsætninger, men man skal i den forbindelse huske på, at også den øvede gymnast kan forbedre sig gennem ZNU. Efter hver elevs spring gav vi dem for det meste ros, men samtidig forklarede vi, hvad de kunne arbejde på til næste

⁵⁶ Se bilag 3

⁵⁷ Udleveret springsikkerhedshefte fra seminarieret

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

gang. Forløbet gik glimrende; vi så flere forbedringer hos nogle elever, og vi formåede i bund og grund at aktivere alle 55 elever på samme tid. Men lad mig i tilknytning til dette understrege, at det kan være svært at nå alle elever på så få lektioner. Det vil jeg uddybe i et af mine afsluttende afsnit. Først vil jeg skildre endnu en teori, der har væsentlig betydning for elevernes motivation i idrættens univers.

Flow

Mit første møde med ordet flow indtrådte i fodboldkampe, hvor man ofte sagde, ”at der var flow i spillet”. Jeg forbandt det med, at spillet var i gang, og det flød uden for mange pauser, men når man sætter begrebet flow ind i en undervisningssituation, så pointerer lektor Frans Ørsted Andersen,⁵⁸ at det typisk er forbundet med en persons indre oplevelse af en ydre situation – en efterhånden velkendt omstændighed i denne opgave. Man kan opleve flow i alle mulige aktiviteter. Det kan være, når man arbejder i haven, når man spiller computerspil eller i en bestemt undervisningssituation. Begrebet er komplekst og uforudseeligt, da det ”kommer og går” og hverken er situations- eller aktivitetsbestemt.

Kender vi ikke alle det, at man glemmer alt om tid og sted, fordi man er optaget af noget spændende/vigtigt? Ørsted Andersen forklarer, at flow er en tilstand, hvor man fordyber sig *så* meget og bliver *så* opslugt af en given aktivitet, at tidsfornemmelsen og alt andet uvedkommende forsvinder og erstattes af en dyb koncentration. Han kalder flowtilstanden for et af livets rusmidler og forbinder det blandt andet med ord som leg og glæde, hvilket i mine øjne passer godt ind i en motiverende sammenhæng. Og med ord som dyb koncentration og fordybelse bør man også se tilstanden som en læringsfremmende egenskab.⁵⁹ Men hvordan kan man så arbejde med flowtilstanden i idrætsundervisningen?

Det er først og fremmest vigtigt at skabe en fin balance mellem aktivitetens udfordringsstadium og elevernes færdigheder.⁶⁰ Dette understøtter muligheden for, at eleverne kan opnå en flowtilstand, og dette kan illustreres gennem flowzonen.⁶¹ Modellen tager derfor udgangspunkt i lærerens valg af udfordringer for den kommende aktivitet kombineret med elevernes kompetencer til aktiviteten. Typisk forekommer der fire scenarier i undervisningen, som også er illustreret i mit bilag.

⁵⁸ Med inspiration fra Mihaly Csikszentmihalyi (flow-teoriens fader) & Hans Henrik Knoop

⁵⁹ Andersen, F. Ø. (2003) – Flow og pædagogik s. 9-12

⁶⁰ Stelter, R (2006) – Med kroppen i centrum s. 194

⁶¹ Se bilag 4

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

- A1 – Der er balance mellem udfordring og kompetence men på et **lavt niveau**.
- A2 – Udfordringerne er for **lave** i forhold til elevernes kompetencer
- A3 – Udfordringerne er for **høje** i forhold til elevernes kompetencer
- A4 – Der er balance mellem udfordring og kompetence på et **højt niveau**

I første scenarie er både udfordringerne og kompetencer lige lave. De er derfor afbalancerede, og måske opnår nogle elever flow på dette område. Men her er det vigtigt at pointere, at eleverne skal flyttes. Jeg mener, at løsningen bl.a. skal ses i arbejdet med ZNU. I dette scenarie befinder eleverne sig i zonen for den aktuelle udvikling, og de skal derfor hjælpes ind i ZNU. I forhold til flowzonen skal dette ske ved et øget udfordringsniveau og et støttende samspil med lærere (og evt. dygtigere elever). **Ved andet og tredje scenarie** opstår der en uoverensstemmelse mellem de to faktorer, og det kan få store konsekvenser for elevernes motivation. Hvis udfordringerne er for lave, vil eleverne kede sig og tænke, at de ikke kommer til at lære noget nyt (Ziehes tematisering). Omvendt når udfordringerne er meget høje, kan der opstå en præstationsangst hos eleverne, hvis ikke deres færdighedsniveau er tilstrækkeligt nok. Det tredje scenarie vil som følge heraf også sætte elevernes mestringsforventning på prøve. **I det fjerde og sidste scenarie** er der igen balance mellem de to faktorer og denne gang på et tilpasset højt plan, så eleverne har mulighed for at opnå flowtilstanden og har mulighed for udvikle sig såvel fagligt som socialt. De er med andre ord havnet i zonen for den potentielle udvikling, hvor de, uden hjælp, kan begå sig i den udfordrende idrætsaktivitet.

Elever er forskellige; nogle vil måske synes, at en planlagt aktivitet er for svær, og andre vil synes, den er for let. Derfor bør læreren, i mine øjne, også overveje et differentieringsaspekt i sin undervisning, og dette viser SPIF-rapporten også, at flere idrætslærere gør.⁶² I idrætsundervisningen på mellemtrinnet bruger nogle idrætslærere både niveau- og kønsopdeling til at differentiere undervisningen. De lader dog ofte eleverne selv vælge, hvilket niveau de hører hjemme på, da det er deres indtryk, at eleverne godt kan anerkende deres egne og kammeraters kompetencer. Med den metode kan man også forebygge kommende problemer, da mange udskolingselever mener, at det ofte er demotiverende, når der bliver taget for meget hensyn til de idrætsusikre elever. Dette er netop omdrejningspunktet i min opgave; man skal komme den manglende motivation i forkøbet – på mellemtrinnet.

⁶² SPIF-rapporten (2012) s. 148

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Et eksempel på arbejde med at sikre muligheden for flow for alle er arbejdet med kidsvolley,⁶³ som vi, med vores 4. klasser, også har praktiseret. Dette volleyball for ”begyndere” indeholder 6 levels (fra 0-5), hvor sværhedsgraden stiger jo højere level, man spiller på (udfordringsniveau). Jeg mener, at en lærer har gode differentieringsmuligheder i denne aktivitet. Først skal alle levels selvfølgelig forklares (og helst også praktiseres), så eleverne kan få en opfattelse af, hvad de kan finde ud af (kompetenceniveau). På den måde er kidsvolley med til at give hver elev muligheden for at opleve flowtilstanden.

Fælles for flow og motivation er, at man, som lærer, ikke bare kan overlevere det til eleverne. Det skal skabes gennem værktøjer og tilpasning. Derfor kan det også være svært at generalisere bestemte eksempler, som giver flow. Hvis man selv har oplevet, at eleverne opnåede et flow, er det ikke nødvendigvis sikkert, at parallelklassen f.eks. vil opnå det. Alligevel bygger man ofte sine forløb og faglige kompetencer på erfaring, og der vil selvfølgelig være aktiviteter, som er mere flowvenlige end andre (som f.eks. kidsvolley). Til min mundtlige eksamen vil jeg vise en aktivitet, der har skabt flow hver eneste gang, jeg har anvendt den.

Jeg har indtil nu beskrevet flere teorier om, hvordan læreren med sine faglige kundskaber og didaktiske kompetencer positivt kan påvirke elevernes drivkraft frem mod læring. Men kan læreren udelukkende bygge en god undervisning på sin baggrundsviden og planlægning af opgaver? Jeg mener også, at det sociale aspekt skal ses som en mulighed for at opnå god undervisning med motiverede elever, og her peger jeg på rollen som lærer. Den vil jeg skildre i en teori herunder.

Lærerrollen

Der har længe været debat om, hvorvidt skolen har en opdragende rolle og skal styrke elevernes personlige udvikling. Først og fremmest går man vel i skole for at lære noget, men skal denne læring blot ses som ”durch, für, gegen...”? Skolen har, som skrevet, til opgave at fremme elevernes alsidige udvikling, og gennem alsidigheden må den personlige udvikling ligeledes indgå.

Hvad er elevernes opfattelse af en god lærer? Man kan måske forestille sig, at de foretrækker en lærer med en masse faglige kompetencer, men i en undersøgelse peger eleverne især på, at lærerens interaktion med dem er vitalt.⁶⁴ En lærer skal bl.a. interessere sig for elevens mening, have forståelse for eleverne og selv deltage i undervisningen. Lærerrollen kan derfor, ud fra undersøgelsen, være med til at fremme et positivt og motiverende undervisningsklima. Selvet hos et

⁶³ www.kidsvolley.net (set d. 3/5 2014)

⁶⁴ Stelter, R (2006) – Med kroppen i centrum s. 216

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

menneske indeholder nogle indre motivkræfter og former for selvoplevelse, og professor Jan Tønnesvang fremhæver i den forbindelse fire autoritetstyper hos en lærer, som kan være med til at præge eleven (selvet) på flere måder.⁶⁵

Læreren som:

- Spejlende selvobjekt
- Betydningsbærende selvobjekt
- Samhørighedsskabende selvobjekt
- Udfordrende selvobjekt

I **det spejlende selvobjekt** stræber eleverne efter at blive set og hørt. Fokus ligger på elevens selvfølelse i undervisningen, og her må læreren derfor vælge en anerkendende tilgang og møde eleverne, hvor de er. Anerkendelse indebærer bl.a., at man er i stand til at lytte til eleven og sætte sig ind i en evt. frustrerende situation. Det kan også være et klap på skulderen og en rosende kommentar, hvis eleven har leveret et godt resultat i aktiviteten.⁶⁶ ”Hvor var det bare et flot skud, Peter”, kan, i mine øjne, som oftest skabe en positiv effekt, selvom elevernes første reaktion kan være vidt forskellige. Nogle vil smile, mens andre måske vil blive generte; men indvendigt luner ros som regel altid, og derfor kan lærerens anerkendende kommentar styrke elevens selvfølelse. I idrætsundervisningen opstår der tit situationer (f.eks. ved konkurrence), hvor elever føler sig mindre værd end andre. Didaktikken vil muligvis kalde på en nedtoning af konkurrenceelementet, men selve lærerrollen bør, ifølge Tønnesvang, optræde anerkendende og udvise en vis forståelse for den enorme frustration, det kan være at tabe i et spil. Det er vigtigt, at man, som lærer, øjner alle elever, selvom det ind i mellem kan være ret svært. For man må ikke glemme, at man i sin lærerrolle optræder som et forbillede for eleverne, og det leder mig til næste selvobjekt.

Thomas Ziehe pointerede, at mor og far ikke længere er relevante rollemodeller for eleverne i forhold til deres udvikling af værdier og interesser. Derfor mener Tønnesvang, at læreren skal fungere som en rollemodel; og dette skal ske gennem **det betydningsbærende selvobjekt**. Som underviser formidler man ikke bare sit stof; man formidler også sit engagement til stoffet. Læreren må derfor være engageret i sin undervisning, så eleverne kan se, at han/hun brænder for at lære fra sig.⁶⁷ Det får mig til at tænke på mit eget engagement, da mine 4. klasser skulle prøver kræfter med

⁶⁵ Ritchie, T. (2007) – Relationer I skolen s. 180

⁶⁶ Ritchie, T. (2007) – Relationer I skolen s. 186

⁶⁷ Ritchie, T. (2007) – Relationer i skolen s. 188

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

den tidligere omtalte cowboydans (side 22). I instruktionen var jeg selv deltagende på gulvet, og det mener jeg sagtens kunne have betydning for, at eleverne selv ville engagere sig i aktiviteten. Tønnesvang mener endvidere, at læreren, gennem dette selvobjekt, skal skabe en klar struktur omkring elevernes læreproces. Her er fokus på fremadrettede læringsmuligheder, og i den anledning mener jeg bestemt, at man bør tage ZNU i brug.

Det samhørighedsskabende selvobjekt sætter fokus på at styrke fællesskabet. Som lærer har man bl.a. til opgave at forberede eleverne til deltagelse,⁶⁸ og dette, understreger Tønnesvang, kan efterkommes gennem et samhørighedsskabende miljø, hvor eleverne har mulighed for at se sig selv ”lige-som” og høre til blandt ligesindede. Følelser som mindreværd og ydmygelse skal undgås, og læreren skal i stedet få eleverne til at indse, at de alle er ligeværdige. Dog er det vigtigt, at man forklarer eleverne, at lærerrollen ikke er på samme stadium som elevernes. Læreren skal ikke være barn med sine elever, for så svigter han/hun, ifølge Tønnesvang, sin rolle som det betydningsbærende selvobjekt.⁶⁹ Læreren er en voksen person og skal ses som klassens overhoved – og i denne forbindelse fællesskabets forsørger.

Det udfordrende selvobjekt involverer lærerens didaktiske kunnen, og det er en lærers ansvar at udfordre sine elever på en fordelagtig måde. Tønnesvang forklarer, at læreren fungerer som et udfordrende selvobjekt, når han/hun vælger sit stof og sine arbejdsmetoder med udgangspunkt i elevernes forudsætninger og interesser. Derudover skal læreren skabe de rette rammer for, at eleverne kan bruge hinanden som udfordrende selvobjekter med henblik på at løse en opgave. Elevernes kompetencer er, som sagt, forskellige, og her (i ZNU) ligger der en mulighed i at få de dygtige elever til at samarbejde med/vejlede de mindre dygtige; så længe man ikke forhindrer de dygtige elever i deres fortsatte vej mod læring, for som Tønnesvang siger: ”*Selvom man kan lære en hel del af at hjælpe andre, så skal de dygtige elever jo ikke reduceres til hjælpelærere*”.⁷⁰

Jeg ser idrætslærerens rolle som en væsentlig årsag til en øget/forringet motivation hos eleverne. Som lærer må man huske på, at så snart man træder ind i idrætshallen, befinder man sig på en åben scene. Denne scene er rettet mod et publikum, og her skal læreren, gennem sine relationer og autoritet, bl.a. anerkende, inspirere, inkludere og udfordre – for at kunne motivere.

⁶⁸ Folkeskolens formålparagraf §1 stk. 3

⁶⁹ Ritchie, T. (2007) – Relationer i skolen s. 190

⁷⁰ Ritchie, T. (2007) – Relationer i skolen s. 193

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Vurdering

Jeg har, som nævnt tidligere i opgaven, brugt mit fjerde år i praktikken på at synliggøre ovenstående teorier i min idrætsundervisning i 4. klasse. Derfor kan man sige, at jeg støtter og er blevet inspireret af dem alle. Jeg så i løbet af mine første tre år nogle problemer, og det ville virke ulogisk at anvende løsningsmetoder, jeg ikke selv anbefaler. Dertil skal siges, at jeg prioriterer nogle mere end andre. For at kunne motivere eleverne understreger jeg hovedsageligt vigtigheden af, at læreren, i sin planlægning, tillægger en **genkendelighedsfaktor** i et givent undervisningsforløb. Det behøver ikke altid at være de samme emner; blot brudstykker af genkendelighed, så eleverne kan føle sig trygge og have en klar forventning om, hvad de kan mestre. Det kan f.eks. være brudstykker af genkendelige spilleregler i en aktivitet eller omvendt en genkendelig aktivitet, men med alternative regler. På den måde tilgodeser man også Thomas Ziehes udsagn med, at eleverne skal overraskes, for dette er bestemt ikke irrelevant. Jeg har også oplevet elever, der har fundet motivationen, mens de var i gang med en aktivitet, de ikke kendte på forhånd. På den måde kan man belyse Ziehes teori ved at sige, *at appetitten kan opstå, mens man spiser.*⁷¹

Jeg anbefaler desuden en **imødekommende** undervisning. Som udfordrende selvobjekt skal læreren bl.a. basere sin undervisning på elevernes livsverden og interesser,⁷² men for også at skabe en god anderledeshed, så kan det ske gennem aktiviteter, som ikke typisk præger den daglige idrætsundervisning. Dette kan være med til forsikre eleverne om, at deres lærer interesser sig for dem. Jeg mener, at aktiviteten *parkour* er et godt eksempel, da jeg oplevet, at ”street-kulturen” har stor betydning for elever i teenagealderen. Der vil selvfølgelig være elever, der ikke kender til denne form for bevægelse. Det bekymrer mig dog ikke, for her kan de dygtige parkour-udøvere, gennem ZNU, hjælpe til i en undervisning, hvor læreren står for den overordnede plan og struktur. Jeg mener bestemt også, at *medbestemmelse* kan spille en rolle her. Dette dannelsesaspekt vil jeg belyse til min mundtlige eksamen, hvor jeg ligeledes vil illustrere en særdeles nyttig aktivitet, som stort set besidder alle teorier fra denne opgave.

Fælles for mine beskrevne praksiseksempler er, at de alle har givet et godt resultat – jeg har set, at eleverne har fundet motivationen. Men nu skal det hele ikke lyde som en dans på roser – vi har i løbet af året også oplevet situationer, hvor motivationen blev begrænset af forskellige årsager.

⁷¹ Kristensen, H. J. (2009) – Didaktik og pædagogik s. 119

⁷² Ritchie, T. (2007) – Relationer i skolen s. 192

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Undervisningen vil altid bære en form for akilleshæl, og det er vigtigt, at man, som lærer, ikke bare ignorerer dette.

Paradoks

Der vil altid være læringsbarrierer i undervisningen. Jeg vil i hvert fald gerne se det modsvarende eksempel, hvor samtlige elever er motiverede i hver lektion. I idrættens verden er der nemlig også en del begrænsninger, som læreren skal tage højde for i sin planlægning. F.eks. er vi to lærere om 55 elever på halvanden time (inklusive omklædning), og lad mig understrege, at det er umuligt at *nå* alle eleverne hver uge; der er simpelthen ikke tid nok til, at vi kan gå i dybden med alle elevers forudsætninger og udviklingspotentiale i hver lektion. Man kan diskutere omfanget af at ”gå i dybden”, men hvis man blot bruger fem minutter på hver enkel elev, så er det samlet 4½ time, der skal stilles til rådighed(!); og problemet bliver ikke mindre af, at der også er andre faktorer, som kan begrænse idrætsundervisningen. Det kan f.eks. være elevkonflikter, manglende redskaber, og så kan der i det hele taget være ”gode” og ”dårlige” klasser, hvor den ene elevs motivation eller mangel på samme har præget andres holdning til faget. Sidstnævnte eksempel kan medføre en såkaldt *groupthink*, og dette begreb beskriver netop, hvordan en sammentømret gruppe kan skabe en positiv eller negativ tendens i klassen.⁷³

Da ovenstående skal ses som et paradoks, så er det altså noget, som kan stride imod elevernes motivation og læring, det kan til hver en tid forekomme i idrætsundervisningen, og der findes ikke en universel løsning. Alligevel mener jeg, at læreren kan mindske nogle af de ovenstående faktorer ved at skabe et fællesskab (samhørighedsskabende selvobjekt) med fokus på samarbejde og tolerance; og ved at planlægge en undervisning, som gør det muligt at uddelegere små arbejdsområder til fagligt kompetente elever (ZNU) i håb om, at alle kan finde motivationen og udvikle sig hensigtsmæssigt.

Konklusion

Jeg har gennem tre år i min skolebaserede praktik erfaret, at det, for de ældste elever, kniber med at bevare motivationen i idrætsfaget. Sidelinjen har ofte været fyldt op, og eleverne har virket opgivende og ligeglade med undervisningen. På mit tredje år oplevede jeg samme tendens på mellemtrinnet; dog kun hos nogle enkelte elever. Denne tendens bakker både EVA og SPIF-rapporterne mig op i. EVA-rapporten bekendtgjorde i 2004 bl.a., at lærerne ikke var i stand til at

⁷³ Thornberg, R. (2008) – Det sociale liv i skolen s. 127-131

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

tydeliggøre Fælles Mål og idrætsfagets CKF'er i undervisningen, og de brugte mest tid på at fortælle elever, hvad de skulle lave, og ikke hvad de skulle lære. Endvidere viste rapporten, at en del elever i udskolingen hellere ville være idrætten foruden i skoletiden, og fraværet var, især hos pigerne, markant bekymrende. EVA-rapporten opfordrede derfor til, at lærerne skulle støtte og motivere de ældste elever, og det kunne bl.a. ske ved at inddrage eleverne i fastsættelsen af mål.

SPIF-rapporten udkom otte år senere, og den viser flere forbedringer. Bl.a. laver næsten alle idrætslærere årsplaner, og de fleste skriver også Fælles Mål ind i dem. De fleste undervisere er desuden faguddannede, og det er også en væsentlig forbedring i forhold til 2004. Men i selve undervisningen er der stadig stort fokus på idrættens indhold frem for idrættens mål, og fraværet er stadig foruroligende. SPIF-rapporten har, i min verden, ikke samlet ordentligt op på opfordringen fra EVA-rapporten omkring at støtte og motivere udskolingseleverne. I stedet udtaler flere elever, dybt nede i rapporten, at det er på mellemtrinnet, der skal komme de største tiltag. De mener, at idrætsundervisningen på mellemtrinnet skal være mere alsidig og bedre planlagt, og på den måde kan man forebygge den bekymrende tendens i udskolingen. Dette falder i god tråd med min egen erfaring fra idrætslokalet, og jeg har på fjerde år planlagt og tilpasset en stor del af min idrætsundervisning ud fra denne opgaves teoretiske områder.

Begrebet motivation kan ses ud fra to faktorer – de indre og ydre motivationsfaktorer. De indre består af et menneskes drivkraft, og man forbinder det typisk med følelser, som fører til en form for handling i retningen af et mål (behov). De ydre faktorer skabes uden om mennesket, og de kan påvirke dets indre drivkraft. Her er tale om menneskets tætteste omverden såsom venner, familie og lærere. Sidstnævnte har en særlig rolle i denne opgave, eftersom den viser, at læreren, vha. sin undervisning (ydre motivation), kan være skyld i, at eleven øger/forringer sin motivation. I forbindelse med motivationsbegrebet er elevernes mestringsforventning også vital, og den opstår når eleverne ved, om de er i stand til at udføre en opgave.

Hvis ikke motivationen fører til noget, er den selvsagt meningsløs. Her mener Knud Illeris dog, at begrebet har en særlig betydning for at kunne opnå ny læring. Han peger på to processer, som fremmer læring. Samspilsprocessen er kommunikationen mellem et menneske og dets omverden. Tilegnelsesprocessen er menneskets indre drivkraft og indholdet af det nye, man skal lære.

Thomas Ziehe forklarer, at vi er gået fra et skæbnesamfund til et valgsamfund, da nutidens unge har masser af muligheder for selv at skabe deres egne værdier og identiteter. I skolesammenhæng sker det typisk gennem sociale relationer, og det bør en lærer, ifølge Ziehe, være opmærksom på. Han

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

skildrer tre reaktionsmønstre, som kan være lærings- og motivationshæmmende i undervisningen: Tematisering, informalisering og subjektivering. Disse reaktioner kan læreren modarbejde gennem den gode anderledeshed, hvor eleverne bliver overrasket og udfordret af et atypisk indhold i undervisningen. På den måde vækker deres interesse for at lære noget nyt.

Når man ønsker at bevare/øge elevernes motivation samtidig med, at de skal lære noget nyt, mener Lev Vygotsky, at man bør tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger (kan på forhånd). Gennem et samspil med en lærer eller en mere kompetent elev skal eleverne nu hjælpes over i den nærmeste udviklingszone (kan med hjælp), så de på sigt når deres mål (kan noget nyt uden hjælp).

Flow er en tilstand, som kommer og går, og ifølge Frans Ørsted Andersen kan man tilgodese denne tilstand ved at tilpasse en aktivitets udfordringsniveau ud fra elevernes kompetencer. Hvis der er en balancering, befinder eleverne sig i flowzonen, og det kan meget vel øge elevernes motivation og fremme deres læring.

Lærerrollen kan også have stor betydning for elevernes motivation. Her peger Jan Tønnesvang på fire selvobjekter, som en lærer bør "tage på sig" for at kunne præge og udvikle eleverne på forskellige måder: Det spejlende (anerkendelse), det betydningsbærende (forbillede), det samhørighedsskabende (fælleskab) og det udfordrende selvobjekt (didaktik).

For at øge motivationen, mener jeg, at eleverne skal overraskes i undervisningen – men i et begrænset omfang. Jeg vægter i stedet genkendelighedsfaktoren højere, da denne både kan aktivere elevernes mestringsforventning samt imødekomme elevernes ønsker.

Som afslutning kan det være nærliggende at spørge: Har jeg svaret på min problemformulering? Både ja og nej! Jeg har i hvert fald belyst (og praktiseret) nogle teorier, som en lærer kan (og bør) inkludere i sin planlægning og udførelse af idrætsundervisningen. Det er lærerens ansvar at give eleverne *lysten* til at *lære* mere, men dette kan udelukkende ske gennem et påvirkende perspektiv; gennem lærerens didaktiske og pædagogiske kompetencer. Man må ikke glemme, at den indre drivkraft i sidste ende determinerer elevernes engagement i undervisningen. For når læreren har gjort sit forsøg, er det elevens eget ansvar at motivere sig selv. *Nok kan man trække hesten hen til truget, men man kan ikke tvinge den til at drikke.*

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Litteraturliste

- Andersen, J (2007) – *Opkobling og motivation i: KvaN 78/2007 - Motivation*
- EVA-rapporten (2004): *Idræt i folkeskolen – et fag med bevægelse*, Danmarks Evalueringsinstitut
- SPIF-rapporten (2012): *Status på idrætsfaget 2011*, KOSMOS
- Hedegaard, Helle Hein (2009): *Motivation - motivationsteori og praktisk anvendelse*, Hans Reitzels Forlag
- Rønholt, Helle og Birger Peitersen (2. udgave, 3. oplag, 2010): *Idrætsundervisning – En grundbog i idrætsdidaktik*, Museum Tusulanums Forlag
- Skaalvik, E. – *Selvopfattelse og motivation i: KvaN 78/2007 27. årgang – Motivation*
- Stelter, Reinhard (1. udgave, 3. oplag, 2006): *Med kroppen i centrum – Idrætspsykologi i teori og praksis*, Dansk Psykologisk Forlag
- Kristensen, Hans Jørgen (1. udgave, 2. oplag, 2009): *Didaktik og pædagogik – At navigere i skolen – teori i praksis*, Gyldendals Lærerbibliotek
- Ritchie, Tom (2007): *Teorier om læring*, Billesø & Baltzer
- Qvortrup, Lars (2003): *Skole og viden i et hyperkomplekst samfund i: Folkeskolen – Ekstern tilpasning og ekstern organisering*, Billesø & Baltzer
- Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine*, Forlaget Politisk Revy
- Jensen, Carsten Nejst (2005): *Voksnes læringsrum*, Billesø & Baltzer
- Brodersen, Peter, Per Fibæk Laursen, Karsten Agergaard, Niels Grønbæk Nielsen og Frans Ørsted Andersen (2007): *Effektiv undervisning – Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*, Gyldendals Lærerbibliotek
- Andersen, Frans Ørsted (2003): *Flow og pædagogik – Læring med optimal motivation*, Dafolo Forlag
- Tønnesvang, Jan (2007): *Selvet og den ”psykologiske ilt” i undervisningens relationer i: Tom Ritchie: Relationer i skolen*, Billesø & Baltzer
- Thornberg, Robert (2008): *Det sociale liv i skolen*, Hans Reitzels Forlag

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

Internetsider:

- Fælles mål for faget idræt (2009):
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-idraet>
- Folkeskolens formålsparagraf (2009)
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevenes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>
- Eksempel på bonusordning:
<http://www.foa.dk/sitecore/content/Global/News/Forbundsnyheder/Forbundsnyheder/2012/Juni/Bonus-i-Billund-for-nul-sygefravaer>

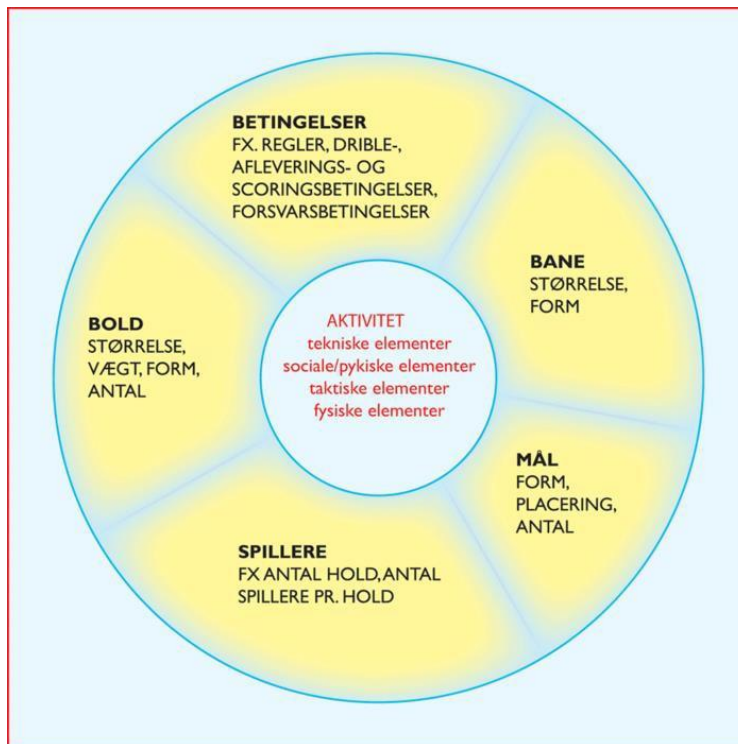
Andet:

- Døde Poeters Klub (1989)

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

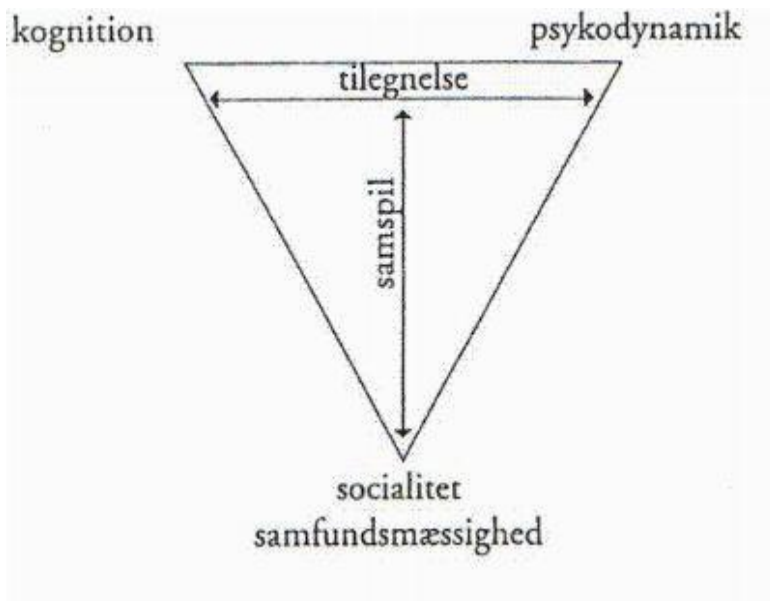
Bilag 1

Spilhjulet ⁷⁴



Bilag 2

Læringstrekanten ⁷⁵



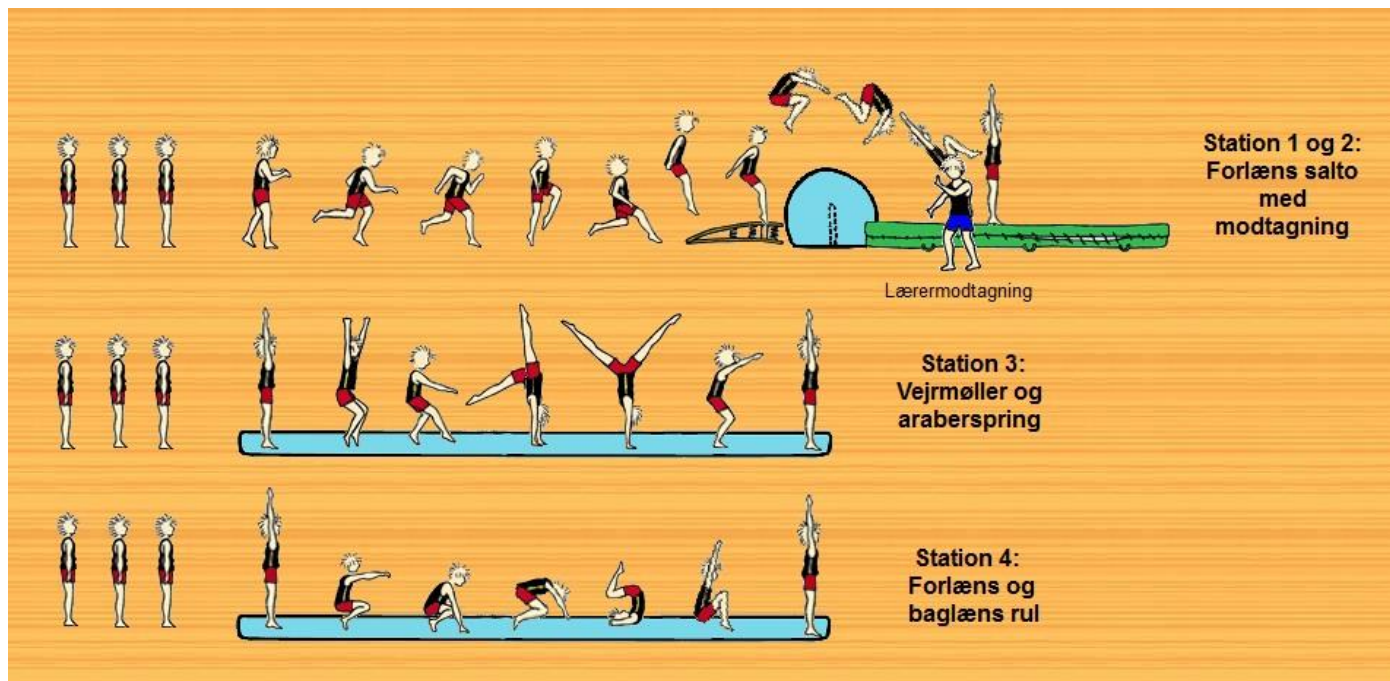
⁷⁴ <http://ibog.idraetc.systime.dk/index.php?id=105>

⁷⁵ Knud Illeris (2006): Læring, Roskilde Universitets Forlag

Thomas Guldbrandt Pedersen
Lv10308
Bacheloropgave – idræt – 2014

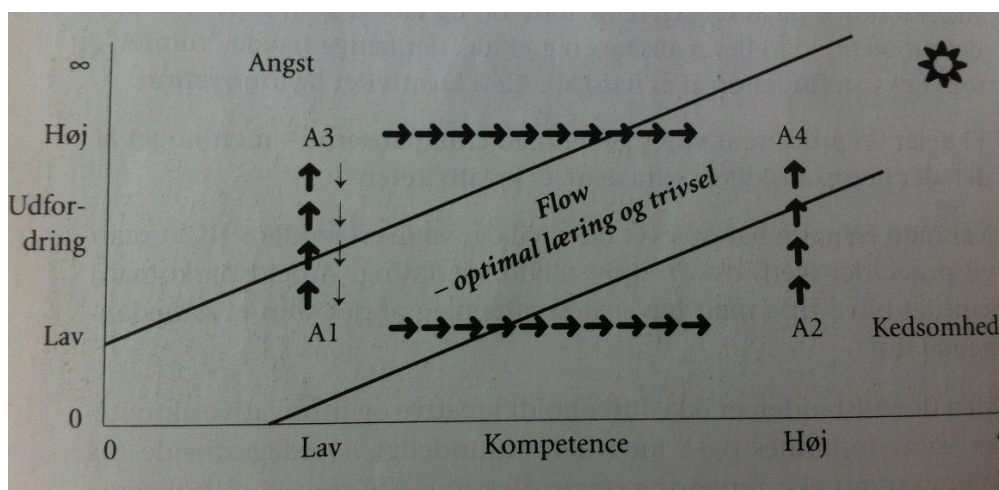
Bilag 3

Oversigt over springøvelser i mit undervisningsforløb ⁷⁶



Bilag 4

Flowzonen ⁷⁷



⁷⁶ Udarbejdet i SportsPlanner

⁷⁷ Andersen, F. Ø. (2003) – Flow og pædagogik s. 26