



Hvad påvirker elever og idrætslæreres motivation for idrætsfaget?

JULIE DALGAARD GULDAGER, KATRINE BERTELSEN OG
TINE HEDEGAARD BRUUN

Denne faglige artikel præsenterer resultaterne fra en kvalitativ undersøgelse der søger at afdække, hvad der påvirker elever og idrætslæreres motivation for faget idræt. Dette ses hovedsageligt ud fra idrætslærernes perspektiv, men skoleledernes perspektiv er ligeledes inddraget i forhold til strukturerne på skolen.

Undersøgelsen er baseret på det datasæt, der tidligere kort er afrapporteret i rapporten “Status på Idrætsfaget 2018” (SPIF18). Resultaterne viser, hvordan idrætslærerne oplever, at idrætsprøven og elevernes forældre påvirker elevernes motivation for faget idræt, og hvorledes lærernes omfang af forberedelsestid samt skolens strukturer i forhold til faget påvirker idrætslærernes motivation for faget.



JULIE DALGAARD GULDAGER

Adjunkt og Ph.d. ved University College SYD og Syddansk Universitet
jdgu@ucsyd.dk



KATRINE BERTELSEN

Lektor ved University College SYD
kber@ucsyd.dk



TINE HEDEGAARD BRUUN

Lektor ved University College SYD
thbr@ucsyd.dk

INDLEDNING

Folkeskolen er et sted for alle børn uanset social baggrund. Med udgangspunkt i dette, er en af folkeskolens fornemmeste opgaver at skabe et fællesskab med plads til alle uagtet forudsætninger og interesser. Dette afspejles i folkeskolens formålsparagraf, hvoraf det fremgår, at læring bør ske gennem oplevelse, fordybelse og virkelyst med henblik på den enkeltes udvikling af erkendelse, fantasi og selvtillid, som har betydning for, at den enkelte udvikler handlekompetencer og dannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Dette kan blandt andet ske igennem faget idræt.

Folkeskolen er længe blevet anset for en vigtig spiller i forhold til børns trivsel og sundhedsfremme (Mullen et al., 1995), og her spiller idrætsfaget en afgørende rolle, da idrætsundervisningen i folkeskolen er en essentiel adgang til at kunne tilvejebringe og fremme fysisk aktivitet for næsten alle børn. Et litteraturstudie har desuden fundet, at idræt i skolen potentielt kan påvirke udviklingen af børns fysiske kompetencer, hvilket er essentielt for, at børn succesfuldt kan deltage i sport og

være fysisk aktive senere i livet (Bailey, 2006). Idræt i skolen kan også understøtte udviklingen af børns sociale adfærd og selvtillid (Bailey, 2006), ligesom der desuden ses en sammenhæng mellem flere idrætstimer i skolen og trivsel (Pedersen et al., 2016). Idræt i folkeskolen er desuden vigtig, idet de vaner for fysisk aktivitet, der etableres i barndommen, følger med ind i voksenlivet (Telama et al., 2005).

I 2018 udgav UC SYD rapporten ”Status på idrætsfaget 2018” (*SPIF*) (Von Seelen et al., 2018), der har formålet at følge idrætsfagets udvikling og status nationalt. Rapporten omhandler flere emner omkring idrætsfaget herunder de fælles måls bidrag til idrætstimerne, prøven i idræt, fravær mm. En mindre del af rapporten omhandler opbakning til idrætsfaget og er baseret på hovedsageligt kvantitative data understøttet af kvalitative data. Af rapporten fremkom det, at 30% af de adspurgte idrætslærere mente, at opbakningen til idrætsfaget fra kommunen, skolebestyrelsen, skolens ledelse og skolens lærerpersonale er mindre end opbakningen til andre fag. Over halvdelen (56%) mente, at opbakningen fra forældre til idrætsfaget er mindre end til andre fag, og 25% mente, at opbakningen fra elever til idrætsfaget er mindre end til andre fag (Von Seelen et al., 2018). I rapporten var der også inddraget en mindre del af det kvalitative materiale.

Grundet vigtigheden af at børn og unge er fysisk aktive samt folkeskolens formålsparagraf omhandlende at læring, blandt andet gennem idræt, har betydning for udviklingen af elevernes handlekompetence og dannelse, er det vigtigt at få belyst, hvad der påvirker elevers og læreres motivation for idrætsfaget. Det er essentielt, at idrætslærerne er motiveret for deres fag, idet de spiller en vigtig rolle for at støtte op om elevernes behov i idræt og for at øge elevernes motivation for faget (Ntoumanis, 2005; Shen, McCaughy, Martin, & Fahlman, 2009). Forskningen inden for psykologi har vist, at elever, der er motiveret, oftere gør en større indsats og har en mere vedholdende adfærd, end elever der er mindre motiveret eller umotiveret (Bryan & Solmon, 2007; Pintrich, 2003). Desuden er det vigtigt at skabe et motiverende læringsmiljø i idræt for derved at facilitere engagement og læring for eleverne (Braithwaite, Spray, & Warburton, 2011; Todorovich & Curtner-Smith, 2002).

Formålet med denne undersøgelse er at afdække, hvad der påvirker elevers og idrætslæreres motivation for faget idræt. Dette ses hovedsageligt ud fra idrætslærernes perspektiv, men skoleledernes perspektiv er ligeledes inddraget i forhold til strukturerne på skolen.

METODE

I 2018 gennemførte vi semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2015) med både idrætslærere og skolelederen på fem danske folkeskoler. Der blev inkluderet små og store skoler fordelt over Jylland, Fyn og Sjælland. Skolelederne blev

interviewet individuelt, hvor idrætslærerne deltog i fokusgruppeinterviews med tre til syv deltagere i hver gruppe. Fokusgruppeinterview blev valgt til gruppen af idrætslærere, da denne metode giver mulighed for interaktion og diskussion deltagerne imellem. Interaktionen i gruppen kan derved bidrage til at nuancere udsagn og perspektiver på det, som interviewet omhandler. Desuden tillader metoden, at gruppens normer og opfattelse af emnet kan afdækkes (Halkier, 2020).

Interviewene varede imellem 30 og 60 minutter (gennemsnitlig 45,5 minutter, $SD \pm 12,22$), blev optaget digitalt og transskriberet. Interviewguiden blev dannet ud fra udvalgte kvantitative fund inden for hvert af de overordnede emner fra SPIF rapporten (brugen af fælles mål, målsætning, idrætsstimernes indhold, karakterer og prøven i idræt, fagets status, fravær, samarbejde og rammer, faciliteter og læremidler), hvortil respondenterne blev bedt om at uddybe/forklare/drøfte fundene. De kvalitative data blev i SPIF rapporten analyseret ud fra, hvilke dele af spørgeskemaet et bestemt tekststykke refererede til (se yderligere i Von Seelen et al. (2018)) og altså ikke ud fra en specifik videnskabelig analysemetode. Til nærværende udelukkende kvalitative undersøgelser blev der gjort brug af programmet NVivo 12, og alt kvalitativt datamateriale blev videnskabeligt analyseret og kodet ved hjælp af de seks skridt i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Af dataanalysen fremkom flere overordnede temaer, hvoraf temaet omkring opbakning til og motivation for idrætsfaget, blev udvalgt til nærværende artikel.

RESULTATER OG PERSPEKTIVER

Analysen af interviewene resulterede i to overordnede temaer omhandlende elevernes motivation for idrætsfaget: "Idrætsprøvens påvirkning på elevernes motivation" samt "Når forældre bakker børns fravær op", og to overordnede temaer i forhold til lærernes motivation for faget: "Skal læreren forberede sig til idræt?" og "Struktur der støtter op om faget". Disse vil blive præsenteret i det nedenstående.

Idrætsprøvens påvirkning på elevernes motivation:

De to hovedpointer, der fremkom af empirien under dette tema, var at lærerne mente, at efter indførslen af prøven i idræt er elevernes motivation til faget blevet større, og idrætsundervisningen har ændret karakter.

I forhold til at elevernes motivation til faget er blevet større efter indførslen af prøven i idræt, nævnte lærerne, at de har erfaret, at efter prøvens indførsel er der flere elever i de store klasser, som møder op til idræt og er omklædt.

Der er også rigtig mange elever, der førhen har tænkt "Jamen det er bare idræt, det kan jeg pjække fra, det betyder ikke noget". Nu ved de godt, at det tæller faktisk lige så meget i dit samlede gennemsnit som matematikkarakter-

terne eller danskkaraktererne, og så er de alligevel sådan lidt, "Ja okay, altså nu kan jeg måske ikke bare lige lalle igennem og ikke dukke op og ikke have tøj med. Fordi hvis ikke jeg gør det, så får jeg måske kun det her 00 eller minus 3".

Ovenstående citat belyser, hvordan det, at man potentielt kan få en karakter i idræt efter at have været til prøve i idræt, har en betydning for nogle elevers deltagelse i idræt. Dog påpeger en idrætslærer, at det kan opleves som en udfordring, at nogle elevers engagement og aktive deltagelse først intensiveres, hvis idrætsfaget bliver udtrykket til prøve.

Ifølge Corpus og Wormington (2014) bliver folkeskoleelever generelt motiveret på forskellige måder - enten meget af indre virkemidler, meget af ydre virkemidler eller motiveret af både ydre og indre virkemidler. At nogle elever motiveres af det at kunne få en karakter for faget idræt indikerer, at disse elever motiveres af ydre motiverende virkemidler. Noget kan tyde på, at prøven og karakterer i idrætsfaget kan fremme elevers motivation således, at der er en sammenhæng mellem elevernes faglige engagement, aktive deltagelse, deres læreprocesser og selve idrætsprøven. Det tydeliggøres altså, at nogle elever har ændret deres adfærd og tilgang til idrætsfaget.

Respondenterne belyste også et andet aspekt af, hvordan de mener, at idrætsundervisningen har ændret karakter, efter at idræt er blevet et prøvfag. Der er nu nogle andre krav til, hvad undervisningen og selve prøven skal indeholde. Ydermere har ændringen af faget påvirket elevernes motivation for faget på flere måder



afhængig af hvilke elevgrupper, der er tale om. Idrætslærerne beskrev, hvordan de nu ser, at nogle af de idrætsstærke, men bogligt svage, elever pludselig kan blive belønnet med en god karakter for en type af fag, hvor de er dygtige. Dette kan påvirke disse elevers motivation positivt.

Man får faktisk tilgodeset nogle andre børn måske. Som Peter, der får lov til at shine. Hvor man kan sige, hvor er det fedt at vi kan få lov til at give dig en me-gagod karakter denne her gang, i stedet for at det bare er den der mellemka-rakter, eller du lige når at få røven med, ikke også. At man så også kan få lov til at give nogle af dem, som fandeme knokler, en af de rigtig gode karakterer.

Når man ser på en anden gruppe af elever, dem der er mere idrætsusikre, men bogligt stærke, ses et andet motiverende aspekt ved prøven i idræt. Her opleves det, at disse elever, grundet idrætsprøven, nu er mere motiverede for idrætsfaget, da de nu kan bidrage med viden i forhold til fagets vidensdimension, som ikke var der før. Dette illustreres ved dette citat fra en idrætslærer:

Selv de elever, som er rigtig dygtige til at læse og studere men knap så dygtige til at bevæge sig, de får mulighed for at se en mening med det. For selvom deres kropslige færdigheder ikke er på niveau med det drengene kan præstere, så hiver de det op på deres mundtlige del bagefter.

Der ses også en negativ side i forhold til elevernes motivation til faget efter indførelsen af prøven i idræt. Lærerne opfatter, at det har sænket motivationen hos nogle elever, som ellers tidligere har set idræt som et hyggefag eller pusterum. Der er nu kommet et pres for disse elever, som har sænket deres motivation for idræt, hvilket for eksempel kommer til udtryk i dette citat: *“Jeg synes ikke, at prøven er med til at motivere dem, der er svagest i faget. Det er bare med til at give dem endnu et gok i nødden, faktisk. Fordi nu skal de også måles her.”*

Her tyder noget på, at nogle elever bliver demotiveret af øgede krav om performance i en mulig kommende prøvesituation, hvilket afspejles i elevernes engagement i den daglige idrætsundervisning. Paustian og Bertelsen (2013) har, i deres projekt hvor de (inden den obligatoriske prøve i idræt blev indført) afprøvede forskellige prøveformer i idræt på syv folkeskoler, fundet, at lærerne oplevede, at de mere idrætsusikre elever fik noget positivt ud af at være til prøve i idræt. Disse elever blev derved til prøven sat i en position, hvor de skulle stå frem og præstere i en situation (idræt), som de ellers ikke ville have gjort. Resultaterne af nærværende undersøgelse nuancerer dette fund ved, at lærerne her oplevede, at de mere idrætsusikre, men bogligt stærke elever, nu er mere motiverede til faget grundet prøven, da eleverne nu kan bidrage til fagets vidensdimension. Dette er et interessant

perspektiv, idet fagets videns dimension ikke er et nyt tiltag. Jævnfør idrætsfagets formål (Børne- og undervisningsministeriet, 2019c) har vidensdimensionen altid været til stede, og formålet er ikke ændret med indførslen af prøven i idræt. Dette viser, hvordan indførslen af prøven i idræt, og de dertilhørende krav, har tydeliggjort, at eleverne nu bliver vurderet/målt på at have og kunne formidle idrætsfaglig viden, hvilket er en del af fagets formål og identitet. De ændrede rammer betyder, at idrætsfagets praktiske/kropslige elementer og de teoretiske dele nu skal tænkes som tæt forbundne elementer i fagets samlede forløb. Dette er med henblik på at skabe en kobling mellem idrætsfagets teori og praksis, som tidligere ikke har været i fokus.

Ydermere mener en stor del af lærerne i vores undersøgelse, at elevernes motivation for idrætsfaget generelt har været faldende med tiden. Dette ses ved, at de oplever, at flere elever har fravær i idræt, og at flere ikke er aktivt deltagende i idrætsundervisningen. For eksempel fortalte en idrætslærer: *“Jeg synes også vi har markant flere af dem der, som springer over, og som ikke gider, som ikke tager deres ting [idrætstøj] med.”*

Et interessant aspekt i forhold til elevernes fravær i idræt er forældres rolle heri, hvilket præsenteres i det efterfølgende afsnit.

Når forældre bakker børns fravær op:

Forældresamarbejdet er generelt vigtigt i folkeskolen (Barnard, 2004), og forældrenes involvering i deres børns skolegang er en af de vigtigste faktorer i forhold til børns skolepræstationer (Epstein & Sanders, 2000). Forældresamarbejdet er også decideret nævnt i formålsbeskrivelsen i folkeskolelovens § 1, hvor det er specificeret, at samarbejde med forældrene skal: *“...give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere...”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a), s. 2). Dette har været indskrevet i folkeskolens formål siden 1974 og anses for at være en kulturel selvfølge (Larsen et al., 2014).

I undersøgelsen forklarede mange lærere, at de har en oplevelse af, at nogle forældre ikke tager idrætsfaget seriøst, hvilket påvirker lærernes gejst for faget og er frustrerende for lærerne. Forældrenes manglende opbakning til faget kommer til udtryk i den måde, de håndterer fravær i faget på. Det opleves, at nogle forældre ikke mener, at idræt må være alt for hårdt, og at hvis deres søn/datter ikke har lyst til at være med, så skal de heller ikke det. En lærer forklarer, hvordan hun oplever, at forældrene ikke bakker op om idrætsfaget:

Jeg synes, det er forældrene, det er gået helt skæv med. “Hvornår kan man blive fritaget fra idræt?” Jamen det kan du, hvis du ikke gider. “Det er i orden, så skriver jeg lige til læreren.”

Forældrene spiller også en rolle i forhold til oplevelsen af, at der er rigtig mange elever, der ikke har idrætstøj med, og at lærerne oplever konflikter i forhold til badesituationen efter idræt. Her oplever nogle af lærerne, at det er en kamp, de ikke ønsker eller ikke orker at tage med forældrene. Lærerne oplever i stor grad at få sedler fra forældre om ønske om fritagelse til idræt, der i nogle tilfælde opleves som ikke begrundet: *“Lille Anne skal ikke have idræt i dag, venlig hilsen...”*. Flere af lærerne påpeger, at man jo ikke ville opleve at få sedler omkring fritagelse i matematik, og at der på den måde ses en forskel mellem fritagelse til idræt i forhold til andre fag.

Med afsæt i den indledende formulering kan det virke umiddelbart indlysende, at forældrene har et ansvar i henhold til at motivere deres børn til at være aktivt deltagende i skolens aktiviteter uanset fag. Et ansvar som idrætslærerne i denne undersøgelse ikke oplever bliver honoreret blandt alle forældre. Det at bryde en forforståelse af, at idræt af nogle er blevet betragtet som værende et pusterum eller et pausefag, har sat sine spor og synes svær at aflive. Forældrenes opbakning til at det er acceptabelt, at deres børn har fravær og ikke er aktivt deltagende i idrætsfaget, vidner om, at ikke alle fag tilskrives samme værdi. Noget tyder på, at der kunne være behov for en mere tydelig kommunikationsvej forældre og idrætslærere imellem.

Skal læreren forberede sig til idræt?:

I forhold til lærernes motivation for faget er der af empirien fremkommet et tema omhandlende lærernes forberedelsestid, som præsenteres her. Efter folkeskolereformen fik lærerne generelt set mindre forberedelsestid til undervisningen (Undervisningsministeriet, 2013), hvilket også er afspejlet i lærernes faktiske adfærd, da en undersøgelse har vist, at forberedelsestiden i forhold til undervisningstiden generelt er faldende fra 2013 til 2018 i Danmark (OECD, 2019).

Vores undersøgelse har vist, at der er en oplevelse af, at der ikke kræves så meget forberedelse for lærerne til faget idræt som til andre fag, men at denne opfattelse er blevet udfordret efter indførelsen af prøven i idræt.

Både ledere og lærere forklarer, hvordan idræt ikke kræver lige så meget forberedelse som andre fag. En lærer fortæller, at dette direkte er blevet italesat af ledelsen: *“Men der fik jeg faktisk at vide af ledelsen, at nu havde jeg jo også en del idrætstimer, og det var jo ikke noget man sådan skulle forberede sig til som sådan.”*

En leder på en anden skole var også inde på lærernes forberedelsestid til idrætsfaget. Lederen fortalte, at man på skolen ikke konkret har handlet på muligheden for at give mindre forberedelse til idrætsfaget, men at man har haft overvejelserne: *“Der kan man jo godt som leder gå ind og kigge på, i hvilket omfang det er rimeligt at et fag som idræt skal have fuldt ud lige så meget forberedelse som faget dansk.”*

En anden leder bekræftede dette synspunkt og reflekterede over, at forberedelsen til f.eks. idræt i 2. klasse nok er mindre end til dansk i 9. klasse. Dette kom også til udtryk i forhold til lærernes prioriteringer i forberedelsen af undervisningen generelt:

Lige nu har vi jo ikke forberedelse nok. Hvor er det så jeg nedprioriterer? Så tager du måske idræt, som historisk set har været et fag hvor man skulle røre sig. Men der har jo ikke været nogle krav som sådan til det før i tiden, og det er der jo pludselig blevet. Men så siger man jo ok, det er måske mindre vigtigt end matematik er.

Endeligt havde nogle af lærerne, der har haft elever op til prøve i idræt, refleksioner over, at de ser anderledes på forberedelse til idræt, idet de nu kan se, hvor meget prøven i idræt kræver af den daglige idrætsundervisning.

Den mindre forberedelsestid generelt, kombineret med idrætsfagets ringere status i forhold til andre fag (Munk & von Seelen, 2012), kunne være en forklaring på, hvorfor lærerne i nærværende undersøgelse vurderer deres forberedelse til faget som værende mindre end til andre fag. Dog viser undersøgelsen også, at nogle af lærerne reflekterede over idrætsfagets kulturelle forandringer efter indførelsen af prøven i idræt – hvor de nu ser anderledes på forberedelse til idrætsundervisningen. I vesten har der igennem årtier været fokus på at skabe idrætslærere, som bliver kompetente atleter (f.eks. evnen til at bevæge sig), og dermed fortrænges



fokus fra evnen til at undervise (Backman & Larsson, 2016; Backman & Pearson, 2016). Det tyder altså på, at efter indførelsen af prøven i idræt er der et endnu tydeligere spændingsfelt mellem idrætslæreren som instruktør og idrætslæreren som underviser. Hvor man måske tidligere nemmere har kunne have sit fokus på instruktørrollen som idrætslærer, må man nu, efter indførelsen af prøven i idræt, også have sin fokus på idrætslæreren som underviser. Med instruktørrollen, hvor idræt ses som træning, er idræt baseret på leg og konkurrence og har ingen fagbøger eller perspektiver. Med underviserrollen, og prøven i idræt, er idræt baseret på krav, forventninger til faglige indspark, dialogisk undervisning og læremidler – hvilket måske kræver mere forberedelsestid (Knudsen, 2017). Denne opmærksomhed på underviserrollen har, siden datamaterialets til nærværende undersøgelse blev indsamlet, fået mere opmærksomhed i de ministerielle dokumenter. Dette kommer til udtryk i Faghæftet for idræt 2019 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b), hvor der nu er lagt et fokus på de pædagogiske og didaktiske overvejelser i forhold til faget.

Det andet aspekt i forhold til lærernes motivation for faget, der er fremkommet af empirien, omhandler ligeledes det strukturelle aspekt, nemlig prioriteringen af idrætsfaget på skolen. Dette præsenteres i det efterfølgende.

Struktur der støtter op om faget:

Der er stor forskel på, om idrætsfaget bliver prioriteret på skolerne eller ej, og dette påvirker idrætslærerne. På en af skolerne forklarede leder og lærere, hvordan faget bliver prioriteret mere nu end tidligere. Dette ses ved, at der er indført flere lektioner i idræt på denne skole. På en anden skole var situationen en anden, og der havde nogle af lærerne en oplevelse af, at idræt er et fag man “fylder op med”:

Det handler lidt om, at idræt er det fag man fylder op med, når vi nu skal fordele vores fag. Så har man noget matematik og man har noget dansk, jamen så skal jeg også lige have noget natur og teknik. Jamen så mangler jeg måske seks timer. Så kan jeg lige få idræt på den, den og den årgang ikke. Så har jeg fyldt op.

Lærerne beskrev, at der mangler tid til planlægning og forberedelse af faget og tid til samarbejde om faget for både at nå bevægelse og teori i idræt. Det er vanskeligt, både for ledelse og lærere, at prioritere idrætsfaget i forhold til andre fag. En lærer fortalte for eksempel, at hvis han også har travlt med forberedelse til eksempelvis dansk eller matematik, så er det disse fag, der bliver prioriteret højest.

Det ses tydeligt i empirien, at det har en betydning, om ledelsen prioriterer faget eller ej og dermed opstiller en struktur, der kan støtte op om faget. På nogle skoler er der ingen struktur, der støtter op om samarbejdet idrætslærerne imellem, og der

foregår samarbejdet via en løs snak på personalekontoret eller “hen over bordet” på lærerværelset. På en af skolerne påpegede lærerne, at det kan være svært at prioritere at mødes mange mennesker omkring et fag, der kun fylder to lektioner om ugen i elevernes skema. På en anden skole er samarbejdet dog sat i struktur via fagteams. Her forklarede idrætslærerne, hvordan de som gruppe allerede inden skolestart blev bedt af deres leder om at gå ind og arbejde sammen om at lave undervisningsforløb med udgangspunkt i fælles mål og skabe en rød tråd fra indskoling til mellemtrin og udskoling. Dette krav blev også italesat af lederen på skolen, der har sat rammerne om et tæt samarbejde mellem idrætslærerne.

AFRUNDING

Denne undersøgelse har vist, hvordan idrætslærerne oplever at idrætsprøven og elevernes forældre påvirker elevernes motivation for faget idræt, og hvorledes lærernes omfang af forberedelsestid samt skolens strukturer i forhold til faget påvirker idrætslærernes motivation for faget.

Baseret på vores resultat, der viste et behov for øget opbakning til faget fra elevernes forældre, der kan påvirke elevernes manglende deltagelse, ses et behov for mere tydelig kommunikation om faget mellem idrætslærere og forældre. Kommunikationen herom kunne for eksempel øges ved, at faget idræt blev sat på som punkt til forældremøder med fokus på at beskrive fagets alsidige læringsdimension og ikke kun fagets praktiske foranstaltninger som eksempelvis omklædning og bad.

Et andet relevant tema med relevans for praksis er, at det, ifølge litteraturen på området, tyder på, at der er en udfordring i, at i undervisningen til idrætslærer synes der primært at være fokus på instruktør/trænerrollen fremfor underviserrollen. Dette kom i nærværende undersøgelse til udtryk ved, at forberedelsen til idrætsfaget anskues som værende anderledes og mindre end til andre fag. Det tyder altså på, at professionshøjskoler kunne drage nytte af en overvejelse omkring, hvorvidt den eksisterende måde at uddanne idrætslærere på lever op til de krav, der er til faget i forhold til fagets didaktiske og pædagogiske vinkel.

Endeligt kan skoleledere anvende undersøgelsens resultater om, hvorledes idrætslærerne oplever, at det har en betydning, hvorvidt ledelsen prioriterer idrætsfaget eller ej. Skoleledere kan lade sig inspirere af, at nogle skoler er lykkedes med at opstille en struktur, der støtter op om samarbejdet idrætslærerne imellem samt den røde tråd i idrætsundervisningen fra indskoling, til mellemtrin og udskoling.

Undersøgelsen er ikke uden begrænsninger, og resultaterne skal ses i lyset af disse. Det kan ikke afvises, at de skoler, der accepterede deltagelse i undersøgelsen, var mere positive over for idrætsfaget i forhold til de skoler, der ikke ønskede at deltage. Dette kan have ført til en underestimering af udfordringer ved idrætsfaget. Ydermere skal man være opmærksom på, at resultaterne kan være påvirket af,

at undersøgelsens respondenter, grundet interviewsituationen, kan have haft en tendens til at besvare spørgsmålene ud fra, hvad de mener er social acceptabelt. Endeligt er en begrænsning i forhold til denne undersøgelse, at vi ikke har inddraget elevernes og forældrenes synspunkter på idrætsfaget, ligesom vi ikke har undersøgt de strukturelle aspekter. Dette var dog ikke en del af det større SPIF projekt som har genereret data, men ville være et interessant perspektiv at inddrage i fremtidig forskning.

REFERENCER

- Backman, E., & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946007>
- Backman, E., & Pearson, P. (2016). 'We should assess the students in more authentic situations' Swedish PE teacher educators' views of the meaning of movement skills for future PE teachers. *European Physical Education Review*, 22(1), 47-64. <https://doi.org/10.1177/1356336X15589203>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review*, 26(1), 39-62. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.002>
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.00>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2007). Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of teaching in physical education*, 26(3), 260-278. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.3.260>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Retrieved from Denmark: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). Idræt Faghæfte 2019. Retrieved from Denmark: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK%20-%20Fagh%C3%A6fte%20-%20Idr%C3%A6t.pdf>

- Børne- og undervisningsministeriet. (2019c). Idræt. Fælles mål. Retrieved from Denmark: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK%20-%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l%20-%20Idr%C3%A6t.pdf>
- Corpus, J. H., & Wormington, S. V. (2014). Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 480-501. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.876225>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting Home, School, and Community – new directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Von Seelen, J., Guldager, J. D., Bruun, T. H., Knudsen, M. E., & Bertelsen, K. (2018). Status på idrætsfaget 2018. Retrieved from: https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/SPIF-18%20rapport_o.pdf
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (Vol. 1.). Denmark: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, M. R., Akselvoll, M. Ø., Jartoft, V., Knudsen, H., Kousholt, D., & Raith, J. K. (2014). Forældresamarbejde og inklusion: Afdækning af et vidensfelt i bevægelse. Retrieved from: https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/55480660/140815_Rapport_om_foraeldresamarbejde_og_inklusion_med_bilag.pdf
- Mullen, P. D., Evans, D., Forster, J., Gottlieb, N. H., Kreuter, M., Moon, R., . . . Strecher, V. J. (1995). Settings as an important dimension in health education/promotion policy, programs, and research. *Health Education Quarterly*, 22(3), 329-345. <https://doi.org/10.1177/109019819402200306>
- Munk, M., & von Seelen, J. (2012). Status på idrætsfaget 2011 (SPIF-11). Retrieved from Denmark: <https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/SPIF-2011.pdf>
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and school leaders as lifelong learners. Retrieved from: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en>
- Paustian, P., & Bertelsen, K. (2013). Prøver i idræt 2010 - 2012. Retrieved from Denmark, Haderslev: https://vicekosmos.dk/fileadmin/user_upload/viden_udvikling/sundhedsfremme/publikationer/Idr%C3%A6t-JVSE/idr%C3%A6t_som_pr%C3%B8vefag.pdf
- Pedersen, B. K., Andersen, L. B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos, E. M., & von Seelen Hansen, J. (2016). Fysisk aktivitet: læring, trivsel og sundhed i folkeskolen: Vidensråd for forebyggelse.

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational psychology*, 95(4), 667. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599528>
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American journal of preventive medicine*, 28(3), 267-273. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.003>
- Todorovich, J., & Curtner-Smith, M. (2002). Influence of the motivational climate in physical education classroom on sixth grade pupils goal orientations. *European Physical Education Review*, 8(2), 119-138. <https://doi.org/10.1177/1356336X020082002>
- Undervisningsministeriet. (2013). Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love. Retrieved from Denmark: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/1640>

ABSTRACT

This qualitative study seeks to uncover what affects Danish students and PE teachers' motivation for the subject physical education. This is primarily from the teachers' perspectives but the school leaders' perspectives are included regarding structural aspects. The study is based on a data set that was previously briefly reported in the report "Status of the Sports Subject 2018" (SPIF18). The results show how PE teachers experience that the physical education test and the students' parents have affected students' motivation for PE, and how the teacher's preparation for teaching PE and the schools structures affects the teachers motivation for physical education.

JULIE DALGAARD GULDAGER har en ph.d. i skolebaseret sundhedsfremme og en kandidatgrad i folkesundhedsvidenskab. Hun forsker primært i sundhedsfremme i folkeskolen og har publiceret flere internationale videnskabelige artikler herom. Julie har bl.a. deltaget i følgende forsknings- og udviklingsprojekter; *Status På Idrætsfaget (SPIF)* (2018), *Implementering og evaluering af Aktiv Året Rundt – et Phd projekt* (2015-2020), *Virtual reality og alkoholforebyggelse blandt unge* (2019-2022), *Mental sundhed for studerende under COVID-19* (2020-2021) og *Udeskole under COVID-19 - Indskolings erfaringer i et tværprofessionelt perspektiv* (2021 – 2022).

KATRINE BERTELSEN er lærer og master i Idræt og Velfærd. Hun har mange års erfaring med udviklings- og forskningsprojekter inden for idrætsfaget, og hun er især optaget af idræts- og bevægelsespædagogiske og didaktiske sammenhænge set i forhold til lærere og pædagoger. Katrine har bl.a. deltaget i følgende forsknings- og udviklingsprojekter; *Ministerielt perspektiv på idrætsprøvens status 2015* (2016), *Bevægelse i udskolingen i et didaktisk perspektiv* (2017), *Instruktør eller underviser?* (2017), *Status På Idrætsfaget (SPIF)* (2018) og *Udeskole under COVID-19 - Indskolings erfaringer i et tværprofessionelt perspektiv* (2021 – 2022).

TINE HEDEGAARD BRUUN er cand.pæd. i generel pædagogik, BA i Idræt og Sundhed og Læreruddannet. Hun har flere års erfaring med undervisning på Læreruddannelsen ved UC SYD, hvor hun bl.a. underviser i de pædagogiske fag, idræt og praktik. Tine har bl.a. deltaget i følgende forsknings- og udviklingsprojekter; *Ministerielt perspektiv på idrætsprøvens status 2015* (2016), *Status På Idrætsfaget (SPIF)* (2018) og *Udeskole under COVID-19 - Indskolings erfaringer i et tværprofessionelt perspektiv* (2021 – 2022).