

Sondre Efteland Johansen

«Jeg får bevegelsesglede når vi har mange forskjellige idrettsaktiviteter, fordi da har vi mye bevegelse»

En kvalitativ studie om hva som skaper bevegelsesglede for elever på ungdomstrinnet



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk/ friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Sondre Efteland Johansen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Gjennom masterstudiet i grunnskolelærerutdanningen har begrepet bevegelsesglede vært et gjennomgående begrep. Dette er et begrep som har fascinert meg og som jeg anser som viktig for lyst til å delta i bevegelse. Derimot har jeg aldri konkret fått vite hva begrepet omhandler og hva som må til for at noen skal oppleve bevegelsesglede.

Oppgaven er forankret i tre perspektiver på bevegelsesglede presentert i Ingulfsvann (2021, s. 40-44); Det idrettspsykologiske perspektivet, det sosiokulturelle perspektivet og det eksistensielle perspektivet. Kontekst og teorigrunnlag er forankret i ulike styringsdokumenter og tidligere forskning knyttet til temaet rundt bevegelsesglede. På bakgrunn av dette ønsket jeg å finne ut hva dette begrepet omhandler og hva som faktisk må til for at elever på ungdomsskolen skal oppleve bevegelsesglede. Derav problemstillingen «*Hva gir bevegelsesglede hos ungdomsskoleelever?*» Overordnet del av LK20 tar for seg begrepet bevegelsesglede i form av at det skal være en del av opplæringen i møte med estetiske og fysiske utfoldelser (Utdanningsdirektoratet, 2019d). De øvrige styringsdokumenter påpeker også at bevegelsesglede er en sentral del av kroppsøvingsfaget gjennom fagets relevans og sentrale verdier der fokus er på å stimulere til bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Kjerneelementene i læreplanen tar for seg begrepet bevegelsesglede og trekker sammenheng med kroppslæring og dens rolle i bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Studien tar utgangspunkt i Fusk-rapporten utarbeidet av Vinje et al (2023), der det poengteres at 81,4 % av elever opplever bevegelsesglede.

Tilnærmingen til oppgaven er gjennom to fokusgruppeintervjuer med 4 stykker på hver gruppe. Det er tatt utgangspunkt i 10. klassinger som tidligere har deltatt på spørreundersøkelsen knyttet til FUSK. Gjennom studien skal det forskes på mennesker og gjøre fortolkning på dem, og på bakgrunn av det tar jeg utgangspunkt i en ideografisk tilnærming innenfor hermeneutikken i henhold til (Kvarv, 2021, s. 89; Mikalsen & Lyngstad, 2021, s. 60-62; Sæle & Hallås, 2020, s. 274). Valget falt på en slik tilnærming da det var ønskelig å la elevene diskutere temaer som de muligens ikke hadde dyptgående kunnskaper om, slik at spørsmålene ble grundigere besvart og jeg fikk frem elevenes personlige oppfattelser (Tjora, 2021, s. 37). Gjennom å benytte meg av fokusgruppeintervjuer oppfattet jeg at jeg fikk en del gode funn som svarte godt på min problemstilling.

Resultatene viser at elevene har mange tanker rundt bevegelsesglede, og på flere områder er det bred enighet knyttet til definisjon og hva som må ligge til grunn for at de skal oppnå

bevegelsesglede. En gjentakende presisering er at alle assosierer gøy med bevegelsesglede. Ellers tyder funnene på at det er individuelle forskjeller når det kommer til hva som skaper bevegelsesglede, der både fysiologiske og sosiale faktorer avgjør om elever opplever bevegelsesglede. Det var flere interessante funn knyttet til kjønnsforskjeller der noen av guttene mente kjønn var en avgjørende faktor for å oppleve bevegelsesglede, noe som jentene ikke var enig i. Jentene fokuserte mer på selvbildet og bekledding som innvirkning på bevegelsesglede. Avslutningsvis utdypes det at det hadde vært interessant å fortsette å utforske kjønnsforskjellene for å tydeliggjøre innvirkning det hadde på bevegelsesglede.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	7
1.1	BAKGRUNN FOR STUDIEN.....	7
2	PROBLEMSTILLING	9
3	KONTEKST OG TIDLIGERE FORSKNING	10
3.1	BEVEGELSESGLEDE SOM BEGREP I LK20 OG NASJONALE PLANER	10
3.2	HVA ER BEVEGELSESGLEDE?	12
3.3	BEVEGELSESGLEDE I SKOLEKONTEKST.....	15
3.4	KROPPSØVINGSTIMENS INNHOLD SOM PÅVIRKNING TIL BEVEGELSESGLEDE	17
3.4.1	<i>Idrettsaktiviteters rolle i å skape bevegelsesglede hos elever</i>	17
3.4.2	<i>Alternative sports- og bevegelsesaktiviteter som tilnærminger til å oppnå bevegelsesglede</i>	20
4	TEORETISK RAMMEVERK	25
4.1	IDRETTPSYKOLOGISK PERSPEKTIV	25
4.2	SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	28
4.3	EKSISTENSIELT PERSPEKTIV	29
5	METODE	32
5.1	VITENSKAPSTEORETISK METODE	32
5.2	FORSKNINGSMETODE.....	33
5.3	FORSKERENS SELVREFLEKSJON	34
5.4	UTVALG AV INFORMANTER.....	35
5.5	FOKUSGRUPPEINTERVJUER.....	35
5.6	INTERVJUGUIDE	37
5.7	PILOTINTERVJU	38
5.8	ANALYSE	39
5.8.1	<i>Transkribering</i>	39
5.8.2	<i>Kategorisering</i>	39
5.9	FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	41
5.9.1	<i>Barn som informanter i forskning</i>	42
5.9.2	<i>Informert samtykke</i>	43
5.9.3	<i>Konfidensialitet</i>	44
5.9.4	<i>Konsekvenser for deltakerne i prosjektet</i>	44
5.10	VALIDITET OG RELIABILITET.....	45
6	RESULTATER	47
6.1	ELEVENS OPPLEVELSE AV BEVEGELSESGLEDE MED UTGANGSPUNKT I DET IDRETTPSYKOLOGISKE PERSPEKTIVET	48
6.2	ELEVENS OPPLEVELSE AV BEVEGELSESGLEDE MED UTGANGSPUNKT I DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET	55

6.3	ELEVENES OPPLÉVELSE AV BEVEGELSESGLEDE I LYS AV DET EKSISTENSIELLE PERSPEKTIVET	58
7	ELEVERS PERSPEKTIVER PÅ BEVEGELSESGLEDE: EN DYPTDYKKENDE UTFORSKNING AV DERES TANKER OG OPPLEVELSER.....	61
7.1	ELEVERS FORSTÅELSE AV BEVEGELSESGLEDE SOM BEGREP	61
7.2	BEVEGELSESGLEDE SOM MÅL I KROPPSØVING: EN IDRETTSPSYKOLOGISK TILNÆRMING	63
7.3	BEVEGELSESGLEDE SOM MÅL I KROPPSØVING: EN SOSIOKULTURELL TILNÆRMING.....	70
7.4	BEVEGELSESGLEDE SOM MÅL I KROPPSØVING: EN EKSISTENSIELL TILNÆRMING.....	74
8	KONKLUSJON	78
9	LITTERATURLISTE	80
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA TIL ELEVER OG FORESATTE.....	88
	VEDLEGG 2: GODKJENNELSE FRA NSD	92
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	94

Forord

Etter 5 år som student blir det deilig å få ned de siste ordene i min masteroppgave. Det å skrive en masteroppgave var noe helt nytt for meg, og prosessen knyttet opp mot dette har vært lang, tidkrevende, og ikke minst svært lærerik. Å jobbe med denne oppgaven har medført mye arbeid og skapt mye frustrasjon. Prosessen har også bidratt til å skape nye perspektiv knyttet til ulike temaer i kroppsoving, som jeg ikke ønsker å være foruten. I tillegg har jeg kjent på en hel del glede og mestring i denne prosessen.

Jeg ønsker først og fremst å takke mine informanter som valgte å stille opp i denne studien. Uten dere hadde jeg ikke fått tak i så mange gode og nyanserte refleksjoner. Jeg ønsker også å takke min veileder Johan Ludvik Lund. Han har gjennom hele prosessen vært tydelig gjennom konstruktive tilbakemeldinger, noe som har bidratt til at skrivingen har blitt enklere. Jeg setter også pris på alle de gode faglige diskusjonene vi har hatt rundt bevegelsesglede.

Avslutningsvis ønsker jeg å takke mine medstudenter for både faglige og sosiale stunder. Uten dere ville alle timene på universitetsbiblioteket blitt kjedeligere. Nå gleder jeg meg til å komme i gang med mitt nye og spennende yrke.

Bakkenteigen, 23.05.2023

Sondre Efteland Johansen

1 Innledning

De siste undersøkelsene viser at rundt 40 % av jentene og 50 % av guttene i en alder av 15 år ikke oppfyller anbefalingene om antall minutter med fysisk aktivitet i uka (Nystad, 2022). WHO har også fastsatt et mål om å redusere inaktivitet i perioden 2010 til 2025 med 10 % (World Health Organization, 2018). I Norge påpeker FHI (Folkehelseinstituttet) at inaktiviteten i Norge har holdt seg stabilt, og lite tyder på at vi kommer til å nærme oss målet fastsatt av WHO (FHI, 2019). Fysisk trening bidrar til en god psykisk helse som er bra for den mentale helsen, og bidrar til å skape en bedre læringsprosess hos elevene (*Psykisk helse og fysisk aktivitet*, 2017).

Ludvigsen-utvalget poengterer viktige aspekter knyttet til den fremtidige skolen, og da de tok for seg faktorer som legger til rette for at elevene skal ta ansvarlige valg. Når det gjelder å ta fremtidige ansvarlige valg poengteres ulike faktorer som stimulerer til disse valgene, deriblant personlighetsutvikling, utvikling i bevegelseslyst og allmenndannelse (NOU 2015:8, 2015). Dette er begreper som går igjen i dagens politiske dokumenter. Bevegelseslyst blir omtalt som bevegelsesglede og har som funksjon å skape mer aktivitet. Bevegelseslyst har blitt fastsatt gjennom flere politiske dokumenter som blant annet påpeker at man er avhengig av å starte fokuset på bevegelsesglede i tidlig alder, da dette er sentralt for gode aktivitetsvaner og et aktivt og sosialt liv. Handlingsplanen for perioden 2020-2029 vektlegger at innsatsen for å skape bevegelsesglede skal starte i ung alder (Departementene, 2020). Til tross for dette er det ingen tegn på at dette vektlegges i stor grad i læreplanen.

I kroppsøving blir bevegelsesglede nevnt i den overordnede delen av læreplanen; «*Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader.*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I tillegg blir bevegelsesglede fremmet i kjerneelementene knyttet til «Bevegelses- og kroppslig læring» - her blir bevegelsesglede direkte knyttet opp mot kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Utenom dette er bevegelsesglede et begrep som får liten plass i læreplanverket på tross av at det poengteres som sentralt i et fremtidsperspektiv (NOU 2015:8).

1.1 Bakgrunn for studien

Bevegelsesglede som begrep er ikke utbredt i læreplanen, og blir bare nevnt i kjerneelementene og overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2019d, 2019c). Studien har sin bakgrunn i FUSK-

undersøkelsen (Forskningsbasert Undervisning og Samarbeidslæring i Kroppsøving), som ble gjennomført våren 2022 (Vinje et al., 2023). Undersøkelsen ble publisert 21. februar 2023 med tittelen «*Et forståelig kroppsøvingsfag*». Formålet med denne undersøkelsen er at lærere, sammen med studenter, elever, lærerutdannere og skole skal ha fokus på å videreutvikle i et fellesskap. Prosjektet skulle få oversikt over lærere og elevers forståelse av faget etter innføringen av fagfornyelsen, samt legge til rette for at masterstudenter kunne undersøke nærmere noen av fenomenene fra resultatene i undersøkelsene (Vinje et al., 2023). FUSK-prosjektet er i tråd med «Lærerutdanningen 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen». Dette er en nasjonal strategi som har som formål å skape et bedre samarbeid mellom lærerutdanningen og skoler, samt øke læring for elever. Formålet er å skape et mer givende og faglig krevende studie, og skape faglig sterke lærerutdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2017; Vinje et al., 2023). I denne undersøkelsen har ulike temaer blitt kartlagt, og noen av dem er aktuelle i 1 fagets læreplanen, deriblant temaet bevegelsesglede som er relevant for dette prosjektet (Vinje et al., 2023). Denne undersøkelsen poengterer at rundt 81,4 % av elevene opplever bevegelsesglede (Vinje et al., 2023). Moen et al (2018) gjennomførte en kartleggingsundersøkelse knyttet opp mot kroppsøvingsfaget, og her blir bevegelsesglede aktualisert. Begge disse studiene er kvantitative, og forklarer av den grunn ikke hva bevegelsesglede er eller hvordan det oppstår. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke elevenes livsverden og vite hva som ligger til grunn for at de skal oppleve bevegelsesglede, og hva de anser som bevegelsesglede. Dette ønskes også utforsket grunnet personlig interesse, da jeg alltid har opplevd bevegelsesglede selv samt likt å være i aktivitet. Jeg ønsker å overføre dette til elevene ved at alle skal ha gode opplever i tilknytning til kroppsøvingsfaget. Ved å kartlegge hva elevene verdsetter når det kommer til bevegelsesglede, kan dette hjelpe meg som lærer i fremtiden.

2 Problemstilling

Dette prosjektet dreier seg om å få frem hvilke faktorer som gir elevene bevegelsesglede i kroppsøvingstimene. Målet er også å få frem hva de ser på som bevegelsesglede da begrepet bevegelsesglede er lite kartlagt på tross av at det kommer frem i dagens læreplan. Ved å ta utgangspunkt i dette så er problemstillingen for denne masteroppgaven følgende:

Hva gir bevegelsesglede hos ungdomsskoleelever?

3 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg ta for meg fagfornyelsen og hvordan den forholder seg til begrepet bevegelsesglede. Læreplanen er en viktig del av denne konteksten da den skal beskrive innholdet i opplæringen og i hvilken grad et begrep som bevegelsesglede skal vektlegges. Jeg vil knytte inn tidligere forskning om bevegelsesglede samt redegjøre for bevegelsesgledens rolle og betydning. Forskning rettet mot bevegelsesglede i skolesammenheng og hvordan innholdet i kroppsøving kan bidra til å stimulere til bevegelsesglede, skal også belyses i denne delen. Jeg ønsker også i denne delen av oppgaven å belyse hvilke undervisningstilnæringer som kan stimulere til bevegelsesglede.

3.1 Bevegelsesglede som begrep i LK20 og nasjonale planer

Ludvigsen-utvalget fra 2013 hadde som formål å utrede innholdet i den daværende skolen sett opp mot fremtidig skole og samfunn (NOU 2015:8, 2015). Både folkehelse og livsmestring ble trukket frem da disse anses som viktige fokusområder i prosessen med å stimulere til at elever tar ansvarlige valg. Dette er spesielt viktig i et samfunn der fokuset blir rettet mot et individualiseringsperspektiv (NOU 2015:8). I utredningen blir det påpekt at skolen har som formål å utvikle bevegelseskompetansen til elever, og gi dem mulighet til å utvikle de motorisk-fysiske egenskapene. Dette er elementer som både har funksjon for personlighetsutvikling, varig bevegelseslyst og allmenndannelse (NOU 2015:8, 2015). Utredningen påpeker også at ved en slik utvikling lærer elevene å kjenne kroppen på en ny måte, noe som kan bidra til å utvikle både selvregulering, refleksjon og metakognisjon (NOU 2015:8, 2015). Elevenes læringsgrunnlag ble fremlagt i en utredning fra 2014 der det blir påpekt at kroppsøving kan skape en sunn utvikling hos elevene, men minst like viktig er mestring, glede, trivsel og kreativitet. Fagets læringsgrunnlag bidrar også til kunnskap om både egen og andres kropp, og skal bidra til å tydeliggjøre bevissthet om egen helse (NOU 2014:7, 2014). Dette er temaer som gjenspeiles i dagens læreplan i form av de tverrfaglige temaene, spesielt inn under «Folkehelse og Livsmestring», der fokuset er på identitet, selvbilde og psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Stortingsmelding 28 fra 2016 hadde som formål å øke kvaliteten i skolen, og utvikle skolen i en retning som bidro til å skape et bedre opplæringsgrunnlag for barn og unge gjennom å skape gode verdier og holdninger. Formålet var å hjelpe barn og unge videre i livet, og imøtekomme morgendagens utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2016). Endringene i skolens

opplæringsgrunnlag medførte en endring i skolens styringsdokumenter, deriblant læreplanen, både i kroppsøving og andre fag. Endringene i de nye læreplanene medførte at faget i større grad skulle motivere elever til fysisk aktivitet både i og utenfor skolen. Tilnærmingen til faget skulle endres og tilrettelegge for økt fokus på kunnskap om helse og livsstil, samt økt fokus på å tilegne seg kunnskaper om trening. For å skape denne endringen ble fokuset skiftet over til at man i større grad skulle ha et variert og bredt utvalg av forskjellige bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I overordnet del av læreplanen kommer det frem at bevegelsesglede skal være en del av opplæringen gjennom møte med andre i estetiske og fysiske utfoldelser. Bevegelsesglede er også essensielt i denne sammenheng da det bidrar i dannelsesprosessen hos elevene. På bakgrunn av dette er bevegelsesglede en essensiell del av utviklingen til eleven, da dannelsesbegrepet er essensiell i den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Bevegelsesglede blir også trukket frem i sammenheng med fagets relevans og sentrale verdier både direkte og indirekte; «*Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Her fremmes livslang bevegelsesglede som en viktig del av skolen, og en essensiell del av dette begrepet er bevegelsesglede. (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Som nevnt ovenfor ble bevegelsesglede også sitert indirekte i fagets relevans og sentrale verdier, og det er på bakgrunn av at danning trekkes frem som en viktig del av opplæringsgrunnlaget i kroppsøving. I og med at den overordnede delen av læreplanen påpeker at bevegelsesglede er et sentralt element innenfor å utvikle og skape danning, er det derfor også hensiktsmessig å se bevegelsesglede i lys av denne sammenhengen (Utdanningsdirektoratet, 2019d, 2019b). I teksten knyttet til fagets relevans og sentrale verdier poengteres det at bevegelsesglede skal stimulere til bevegelsesglede, som om det er et kunnskapsobjekt. Det kommer hverken frem om bevegelsesglede er noe man skal lære seg eller om det er noe som skal mestres - det skal derimot føre til en aktiv livsstil og skape bevegelsesglede (Borgen & Engelsrud, 2020).

Kjerneelementene i læreplanen i kroppsøving tar for seg begrepet bevegelsesglede, og det er først her man møter bevegelsesglede som et begrep i seg selv da det tidligere blitt trukket frem i sammenheng med livslangbevegelsesglede i fagets relevans og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Bevegelsesglede blir trukket frem under det første kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring». Her blir bevegelsesglede assosiert direkte med kroppslig læring.

Kroppslig læring omhandler det å bli bevisst egen kropp og hvordan man utvikler denne bevisstheten; motorisk utvikling og stimulering til bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Motorisk utvikling handler om hvordan kroppen utvikler seg gjennom kroppslige handlinger, noe som beskriver evnen man har til å gjennomføre forskjellige kroppslige aktiviteter (Stai, 2021). Det har også blitt påpekt at bevegelsesglede er sentralt for barn og unges utvikling av motoriske ferdigheter (Fjørtoft et al., 2018). Dette korrelerer på mange måter med resten av innholdet i kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring», som har stort fokus på at elevene skal bli kjent med ulike bevegelsesaktiviteter både for seg selv og med andre. Det er en tydelig sammenheng da motorisk læring omhandler kroppslige handlinger og har sterk sammenheng med bevegelsesglede (Fjørtoft et al., 2018; Stai, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2019c).

3.2 Hva er bevegelsesglede?

Bevegelsesglede kan oppfattes som et vidt og vagt begrep, og det er derfor hensiktsmessig å konkretisere begrepet for å etablere en god forståelse (Ingulfsvann, 2021, s. 39-40). Ingulfsvann (2021 s.40) har ikke noen konkret definisjon på begrepet, men presiserer at det er flere faktorer assosiert med bevegelsesglede; hverdagslige begreper som lykke, glede og moro. Helsedirektoratet har derimot formulert en definisjon om hvordan man skal legge til rette for å oppnå bevegelsesglede hos barn og unge. En slik tilrettelegging kommer gjennom fokus på lystbetonte leker og aktiviteter samt varierte og allsidige aktiviteter. Det å ha balanse mellom hvile og aktivitet samt aktiviteter preget av omsorg og sosialt samvær, er essensielt i prosessen (Helsedirektoratet, 2022).

Griffin et al. (1993) poengterer at bevegelsesglede oppfattes ulikt, og på bakgrunn av dette kan det være utfordrende å fastsette hva som skal til for at hver enkelt skal oppleve bevegelsesglede. En fellesnevner er imidlertid at det må være gøy (Griffin et al., 1993). Bevegelsesglede er i mange sammenhenger omtalt i form av aktivitetsnivået hos elevene i kroppsøvingstimen, men også i form av det å ha det gøy og det oppleve «enjoyment». På denne bakgrunn betraktes ofte gøy og «enjoyment» som essensielt i stimuleringen til bevegelsesglede (MacPhail et al., 2008). Både gøy og «enjoyment» er begreper i sammenheng med bevegelsesglede, og er to begreper som man kan bruke om en annen. Begrepene inneholder små nyanser, men i denne sammenheng er det ikke nødvendig å aktualisere dem (MacPhail et al., 2008).

Å benytte seg av gøy for å beskrive kroppsøvingstimer er utbredt hos elever. For en lærer kan dette oppleves som utfordrende da en må ta hensyn til et større utvalg enn bare begrepet gøy, nemlig det pedagogiske bildet knyttet opp mot utfordringene til ferdigheter, holdninger, oppmøte og kunnskaper (O'Reilly et al., 2001). På tross av at lærerne må ta høyde for ulike faktorer ved undervisningen poengterer Griffin et al. (1993) at lærerne i stor grad setter seg som mål å legge til rette for at elevene skal ha det gøy. Ofte anses også det å ha det gøy som en motivasjon til å delta på aktiviteter, lære ulike ferdigheter og drive med aktiviteter (O'Reilly et al., 2001). Det er en tydelig og sterk korrelasjon mellom bevegelsesglede og det å ha det gøy ved aktiviteter i og utenfor kroppsøvingstimene (Lund & Jensen, 2020, s. 218-219). Gøy blir i stor grad forbundet med bevegelsesglede og motivasjonen man får til å drive med aktiviteter senere i livet. Dette på bakgrunn av at gøy er den viktigste faktoren når det kommer til det å øke engasjementet i en aktivitet (E. Skille & Østerås, 2011). For å etablere en slik følelsen påpeker Placek (1983) at man må ta hensyn til tre faktorer; opplevelse av glede i gjennomføringen, man er opptatt i aktivitetene og man sitter igjen med en god følelse. I denne sammenheng sees følelsen rundt glede som den viktigste faktoren for å skape et klima der man har det gøy (Placek, 1983). Det er flere faktorer som også er sentrale i denne prosessen; elevene selv må føle at de har kontroll på miljøet rundt dem, at de klarer å oppnå selvpålagte mål, at de utvikler sine egne ferdigheter og har en indre motivasjon til å drive på med og gjennomføre en aktivitet i kroppsøving eller på fritiden (O'Reilly et al., 2001).

Elever erfarer at det å legge til rette for aktiviteter der fokuset på å vinne er nedtonet samt på aktiviteter som elevene liker, både idrettsaktiviteter og alternative aktiviteter, i større grad stimulerer til bevegelsesglede (Griffin et al., 1993). Tilrettelegging for at alle elever skal oppleve suksess, mestring og en sosial trygghet i undervisningen sees på som en essensiell del av prosessen med å skape bevegelsesglede (Griffin et al., 1993). Lærerens rolle i prosessen er essensiell da elevene er opptatt av at en lærer skal tilrettelegge for at de skal føle seg bra og ha tro på seg selv og sine ferdigheter. Det å ha tro på egne ferdigheter er verdsatt som en sentral faktor da den bidrar til å skape bevegelsesglede (Griffin et al., 1993). Stevens (2017) har gjennomført en doktoravhandling der hun kartlegger bevegelsesglede hos barn og unge i skolesammenheng, og der fremkommer det mye av det samme som andre studier påpeker - det er faktorer som gøy og glede som er essensielle for bevegelsesgleden. Hun påpeker derimot at det er mer som ligger bak det å ha bevegelsesglede, det kommer av en enda dypere følelse, og at man i større grad må se til hele kroppens følelsesregister (Stevens, 2017).

Bevegelsesglede har blitt lite beskrevet i forskning, unntaksvis med begrepet gøy. Bevegelsesglede blir enkelte ganger beskrevet i sammenheng med faktorer som trivsel og involvering i fysisk aktivitet (Bjørger, 2017). Det er tydelig krevende å definere bevegelsesglede, da det er en individuell følelse som oppfattes ulikt hos enkeltindivider (Stene, 2010, s. 64-65). Stene (2010, s. 65) har derimot kommet med en definisjon som har som formål å beskrive bevegelsesglede. Definisjonen favner bredt, men konkretiserer begrepet på en mer nyansert måte:

«Bevegelsesglede er aktivitets- og situasjonsbetinget, noe som gjør at den kan oppstå, eller forsvinne, på kort tid. Bevegelsesglede påvirket kroppsøvningsundervisningen på en positiv måte, gir positiv selvfølelse hos elever, og er utviklende for personlig vekst, selvfølelse og identitetsdanning.» (Stene, 2010, s. 65).

I henhold til denne definisjonen er bevegelsesglede ikke en fastsatt følelse, ikke en varig følelse, men en følelse som oppstår i enkelte situasjoner. Derimot påpeker Lund & Jensen (2020, s.210-211) at bevegelsesglede har en sentral verdi i form av at den bidrar til å skape motivasjon hos elevene og bidrar til å stimulere til økt aktivitetsnivå, både i skolesammenheng og på fritiden. Stevens (2017) fremhever at det ikke er et stort antall av studier som er spesifikt rettet mot bevegelsesglede, og på bakgrunn av dette kan det oppfattes som et komplekst tema som krever mer forskning. Hun påpeker at det i senere tid har kommet mer dybde på fagfeltet som har skapt en bedre forståelse, men etterlyser mer forskning på fagfeltet.

Det har blitt gjennomført en kartleggingsstudie om hvilken forskning som har blitt gjennomført i perioden 2010 – 2019 av kroppsøvningsfaget i Norge (Løndal et al., 2021). I denne perioden ble det utgitt 116 publikasjoner. Publikasjonene ble delt inn i fire temaer, og deretter delt i underkategorier for å skape en oversikt som skulle gjøre kartleggingsprosessen enklere. Bevegelsesglede ble ikke trukket frem som en egen underkategori, men gikk under kategorien innholdet i kroppsøvningsfaget. Innenfor sistnevnte underkategori har man også publikasjoner på blant annet fair-play, innsats og grunnleggende ferdigheter. Innenfor innholdet i kroppsøvningsfaget er det 9 publikasjoner, men siden det ikke står spesifisert hvem av de som omhandler bevegelsesglede er det vanskelig å anta hvor mange det faktisk er (Løndal et al., 2021). Det interessante er at de andre underkategoriene i denne kartleggingsundersøkelsen inneholder begreper som er relevant for bevegelsesglede, eksempelvis motivasjon og trivsel. På bakgrunn av dette kan det være flere enn de 9 publikasjonene som er relevant i forhold til bevegelsesglede (Griffin et al., 1993; Løndal et al., 2021; O'Reilly et

al., 2001). Stevens (2017) og Løndal et al. (2021) er derimot tydelige på at forskningsfeltet er svært snevert hva gjelder bevegelsesglede.

Både forskere, politikere, barn og kroppsøvingslærere poengterer viktigheten av bevegelsesglede, men det er vanskelig å komme til en felles definisjon da dette fenomenet kan oppfattes svært ulikt fra individ til individ (Ingulfsvann et al., 2022). Håpet er at bevegelsesglede skal stimulere til motivasjon for å drive med aktivitet både i og utenfor skolen. Dette er ikke bare hensiktsmessig i et helseperspektiv, men bidrar også til å sikre bedre læringsprosesser gjennom å skape bedre fokus samt øke sannsynligheten for et bedre akademisk resultat (Resaland et al., 2015). Videre trekker Ingulfsvann et al. (2022) frem at bevegelsesglede ikke bare har som funksjon å motivere og skape glede i aktivitet, men er en sentral del av det å være et menneske i den form at det er en sentral del av utviklingen hos barn og det å finne seg selv. Bevegelsesglede er også en sentral del i prosessen i å skape en personlig mening og identitet (Kretchmar, 2006). Bevegelsesglede er ikke bare et mål for å stimulere til personlig utvikling, men det å fokusere på bevegelsesglede kan bidra til å skape en større nærhet til hverandre og bidrar til å styrke samholdet i en klasse (Winther, 2014).

3.3 Bevegelsesglede i skolekontekst

Skolen er sentral når det kommer til å legge til rette for at elever skal oppnå bevegelsesglede. Elevene vier store deler av livet sitt til skolen, og på bakgrunn av dette er skolen sentral i deres liv. Av dette kommer det stor påvirkningskraft. I forhold til dette er skolen en ypperlig arena for å legge til rette for bevegelsesglede (Haugen et al., 2021). I tillegg er det tydelig sammenheng med det å skape positive holdninger hos elevene og hvordan det preger både bevegelsesglede og læring i kroppsøvingsfaget (Säfvenbom et al., 2015).

FUSK-undersøkelsen knyttet til Vinje et al. (2023) tar for seg ulike elementer slik som trivsel, bevegelsesglede og innhold i kroppsøvingsstimene. Undersøkelsen er ikke representativt for hele elevmangfoldet, men det har en grad av overførbarhet da det gir oss en viss indikasjon på hvordan det er i skolen (Vinje et al., 2023). I undersøkelsen var det 81,4 % av elevene som oppga at de var enige i at de opplevde bevegelsesglede i kroppsøvingsundervisningen og 13,2 % av elevene oppga at de var uenige i denne påstanden (Vinje et al., 2023). I prinsippet oppleves dette som gode tall, men hvis man ser dette i lys av antall deltakere i undersøkelsen tilsvarer dette 243 av 1834 besvarelser. Det vil si at 18,6 % av elevene oppgir at de er helt eller delvis uenige i påstanden om at de opplever bevegelsesglede, noe som medfører at 5,4 % er usikre på om de opplever

bevegelsesglede (Vinje et al., 2023). Statistikken som oppgir at 81,4 % opplever bevegelsesglede er i en viss grad misvisende, da rundt 50 % av disse oppgir at de er helt enige i at de opplever bevegelsesglede. De resterende 31,4 % oppgir at de er delvis enige i at de har oppnådd bevegelsesglede i løpet av kroppsøvingstimene (Vinje et al., 2023)

Undersøkelsen tar for seg hvordan kroppsøvingfaget legger til rette for å finne glede ved aktiviteter når man blir eldre. 67 % av elevene opplyser at faget legger grunnlaget for å glede seg over å være i aktivitet når man er eldre (Vinje et al., 2023). Dette er et tall som i stor grad samsvarer med hvor mange som oppgir at de er enig med at kroppsøvingfaget stimulerer til en fysisk aktiv livsstil, og det er tydelig at det er flertallet som kobler undervisningen til både fremtidig og nåværende bevegelsesglede (Vinje et al., 2023). Med utgangspunkt i resultatene fra FUSK-undersøkelsen er det tydelig at undervisningen i faget stimulerer til livslang bevegelsesglede, noe som er fastsatt av fagets relevans og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Vinje et al., 2023).

Undersøkelsen viser at 81,4 % av elevene opplever bevegelsesglede, og dette er et tall som samsvarer med trivsel som er på rundt 80 %. Det er tydelig at det er en klar sammenheng mellom trivsel i faget og bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019; E. E. Vinje et al., 2023). I 2018 ble det også gjennomført en kartleggingsundersøkelse om kroppsøvingfaget. Her ble også trivsel i faget kartlagt, og det kom frem at rundt 84 % av elevene i faget trivdes i faget på ungdomsskolen. Det var bare mat og helse som fikk høyere score på trivsel (Moen et al., 2018), og hvis man ser tallene i sammenheng er det tydelige likhetstrekk med høy trivsel på begge disse kartleggingsundersøkelsene. Dette på tross av det har vært en prosentvis nedgang i trivsel fra 2018 til 2022 (Moen et al., 2018; Vinje et al., 2023). En slik nedgang kan ha sammenheng med Covid-19.

Tallene knyttet opp mot trivsel indikerer at det samsvarer med tallene fra FUSK-rapporten om prosentvis opplevelse av bevegelsesglede. På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at det er samsvar med hvor mange som trives og hvor mange som opplever bevegelsesglede. Noe som underbygger dette, er at 74 % i undersøkelsen til Moen et al. (2018) påpeker at de opplever at en del av formålet med faget er å ha det gøy. Som O'Reilly et al. (2001) påpeker er følelsene knyttet til å ha det gøy sentrale innenfor bevegelsesglede, og er sentralt for at det skal være mulig å oppnå bevegelsesglede.

Stevens (2017) påpeker gjennom sin doktorgrad at flere opplever forskjell på det å ha bevegelsesglede i kroppsøvingstimene kontra det å ha bevegelsesglede på fritiden. Her fremkom det at det var en tydelig differensiering mellom det å ha bevegelsesglede i kroppsøvingstimen og i

fritidsaktiviteter. Bevegelsesgleden i skolesammenheng baserte seg i større grad på å lykkes sammen med andre, og at elevene så på det som et større mål. De følte seg også som en del av «noe større» og det var i større grad mulighet til å ha det gøy og være seg selv, samtidig som man kunne ha en litt mer avslappet tilnærming (Stevens., 2017). I sammenheng med skolen ble det også poengtert at kroppsøving i er en arena der man ble møtt med varierte aktiviteter som i større grad kunne bidra til bevegelsesglede. Derimot så kom bevegelsesglede i skolesammenheng i større grad gjennom en kombinasjon av fysiske og psykiske dimensjoner (Stevens, 2017). Bevegelsesgleden på fritiden ble beskrevet på en annen måte. Barna opplevde da i større grad at bevegelsesgleden kom når man var i en slags sone der man opplevde mestring og opplevde at man ble mer motivert. Det å drive med aktiviteter man liker var også en tydelig stimulans til bevegelsesglede på fritiden. Det som kommer frem i denne doktorgraden er ikke gjeldende for alle da dette er svært flyktig, men det kan være en indikasjon på hvordan det er. (Stevens, 2017)

3.4 Kroppsøvingstimens innhold som påvirkning til bevegelsesglede

3.4.1 Idrettsaktiviteters rolle i å skape bevegelsesglede hos elever

Dataene fra FUSK-undersøkelsen indikerer at flere av elevene i kroppsøvingundervisningen opplever at undervisningen bærer preg av idrettsaktiviteter; rundt 80 % oppgir at opplever dette (Vinje et al., 2023). Allikevel påpekes det at de opplever en del variasjon i aktivitetene. Disse variasjonene kommer i form av variasjon i hvilke idrettsaktiviteter man har (Vinje et al., 2023). Ved innføring av fagfornyelsen LK20 forekom det noen endringer i kroppsøvingfaget, og noen av endringene innebar at faget skulle bli mindre idrettsrettet, samtidig som man skulle ta vare på idrettsperspektivet (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Med utgangspunkt i Vinje et al. (2023) var det tydelig at elever og lærere var uenige i hva en idrettsaktivitet innebar. Tross dette kan man finne noen felles holdepunkt som de ulike forståelsene har til felles. Både lærere og elever betegner at aktiviteter der tidtaking er involvert kan regnes som idrettsaktivitet, og friidrett bli spesifikt trukket frem. Derimot betrakter en lavere andel av både lærere og elever friidrett der tidtaking ikke er involvert, som noe annet. Her er det en betraktelig nedgang på antallet som forbinder dette med en idrettsaktivitet. Det samme fenomenet kan man se når de svarer rundt ballspill og racketspill. Her viser det seg at de fleste knytter dette opp mot idrettsaktiviteter når telling av poeng og mål er involvert, men hvis man derimot fjerner dette elementet er det færre av både lærere og elever som definerer dette som en idrettsaktivitet. Spesielt hos lærerne er det store kontraster om de definerer det som idrettsaktivitet når poeng er involvert (Vinje et al., 2023).

I undersøkelsen knyttet opp mot FUSK var det flere enn de nevnte aktivitetene som skapte sprik i hverandres forståelse av idrettsbegrepet. Elevene definerte aktiviteter som jogging, klatring og styrketrening som idrettsaktiviteter. Dette er i stor kontrast i forhold til lærerne, da flere av disse ikke anerkjenner disse aktivitetene som idrettsaktiviteter. Dette kan ha en korrelasjon mellom lærerens forståelse av læreplanene, og elevenes mer tradisjonelle forståelse av faget (Vinje et al., 2023). Hvis man dykker dypere i undersøkelsen ser man at elevenes opplevelse av innholdet i faget er at det preges av idrettsaktiviteter. Hele 25 % opplever at rundt 75 % til 100 % av undervisningen er rettet mot idrettsaktiviteter, og til sammen mener 70 % av alle elevene i undersøkelsen at halvparten av undervisningen består av diverse idrettsaktiviteter (Vinje et al., 2023). Dette er med på å skape en tydelig korrelasjon med bevegelsesglede. Dette kommer av at det er blitt påpekt at det er en høy andel med idrettsaktiviteter i timene, samt at det er 81,4 % som opplever bevegelsesglede. Da er det rimelig å anta at det er mange som opplever bevegelsesglede gjennom idrettsaktiviteter (Vinje et al., 2023). Dette kan korrelere godt med hvor mange som oppgir at de ønsker å ha undervisning preget av idrettsaktiviteter. Det er rundt 78 % som ønsker at minst halvparten av undervisningen i kroppsøving skal bestå av idrettsaktiviteter. Dette er et tall som kan sees i lys av bevegelsesglede (Vinje et al., 2023).

I kartleggingsrapporten oppgir Moen et al. (2018) også at idrettsaktiviteter står sterkt i faget. Rundt 85 % av elevene oppgir at de er helt eller delvis enige med at kroppsøvingundervisningen har som formål å lære elevene ulike idrettsaktiviteter. I den publiserte rapporten knyttet de idrettsaktiviteter direkte til ballspill og ikke til et bredere aspekt slik som i FUSK-undersøkelsen (Moen et al., 2018; Vinje et al., 2023). Rapporten presenterer også at omtrent 70 % av elevene også her ønsker å ha ballspill i svært omfattende grad, noe som også er med på å styrke troverdigheten om at idrettsaktiviteter kan bidra til å stimulere til bevegelsesglede (Moen et al., 2018). En studie hentet fra 2009 påpeker at rundt 80 % av de som oppga at de likte faget også var aktiv i idrett på fritiden (Flagestad, 2009). Det er en tydelig korrelasjon mellom valg av aktiviteter i undervisningen og det å trives og oppleve glede i timene, da 85 % av elevene som trives i faget oppgir at de er fornøyd med valget av aktiviteter i faget (Flagestad, 2002).

Rapporten fra Moen et al (2018) påpeker at det fortsatt er elevene som driver med idrett utenom skolen som liker faget best, og på ungdomsskolen er det en relativt høy andel som fortsatt gjør dette. På denne bakgrunn kan en idrettsrettet undervisning være hensiktsmessig, spesielt da kroppsøvingundervisningen har mange likhetstrekk med tradisjonell idrettstrening der en trener

står og instruerer, og gir beskjeder (Moen et al., 2018). Elever som driver med organisert idrett eller trener på egenhånd har i mye høyere grad bedre holdninger og trivsel i kroppsøvningsfaget (Säfvenbom et al., 2015). Som nevnt tidligere er det tydelig, både i henhold til Moen et al. (2018) og Vinje et al. (2023), at faget har høy andel av trivsel, men også bevegelsesglede. På bakgrunn av dette ser vi en korrelasjon der de som ønsker mye idrettsaktiviteter og de som driver med idrett, ofte trives og opplever bevegelsesglede (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015; Vinje et al., 2023). En tydelig indikasjon på at elever setter pris på idrettsaktiviteter er at de selv er opptatt av å skåre mål og poeng i kroppsøving. Dette forbindes med stor grad av glede, og det kommer av at de føler seg spesielle når de skårer (Moen et al., 2018; Vinje et al., 2023; Wessinger, 1994). I denne sammenheng påpekte elever at de ikke nødvendigvis var avhengig av å telle poeng og mål, men hvis man skåret fikk man større grad av glede uavhengig av om man fokuserte på konkurranseaspektet eller ei (Wessinger, 1994).

Hastie (1998) gjennomførte en studie i hvordan jenter opplevde at undervisningen var rettet mot en idrettsaktivitet over en lengre periode. Denne gruppa med jenter hadde over en lengre periode fokus på innebandy, og de knyttet positive opplevelser opp mot det å drive med en idrettsaktivitet over en lengre periode. Jentene trakk frem at det å være på samme lag over denne perioden var med på å skape en tilhørighet og en forbedring av egne ferdigheter (Hastie, 1998). Resultatene fra Hastie (1998) korrelerer i stor grad med modellen om «Sport education», som har hatt stor suksess i å få et mer elevsentrert fokus der elevene har større grad av ansvar, og lærerne ikke har en like fremtredende rolle (MacPhail et al., 2008). MacPhail et al. (2008) påpeker at en slik modell kan bidra til å treffe en større andel av elevene. Modellen treffer elever med både høyt og lavt ferdighetsnivå, og den treffer i større grad jenter og elever som ansees som mindre populære. Dette til tross for at dette er en modell som tar utgangspunkt i lange perioder med samme idrettsaktivitet, slik som det er skissert ovenfor med innebandy. På tross av dette er det en tilnærming med fokus på mye idrettsaktivitet, og det medfører en risiko for redusert bevegelsesglede (Moen et al., 2018; Siedentop, 1998).

Sett i lys av kritikken ved sterkt fokus på idrettsaktiviteter, da det kan resultere i frafall, er det ikke bare selve idrettsaktivitetene som er i fokus i en slik tilnærming (Moen et al., 2018; Siedentop, 1998). Noe av det viktigste som kommer frem i forhold til «Sport education» er det å jobbe sammen som lag og lagfølelsen man får gjennom dette. Elevene påpeker i denne studien at de trives med en slik undervisning da de er glad i å være på samme lag over en lengre periode, og det bidrar til å stimulere til å ha det gøy og «enjoyment» (MacPhail et al., 2008). Det er i denne perioden tydelig

at de sosiale relasjonene innad i lagene og i klassen er i utvikling. Studien rapporterte at flere elever opplevde at samholdet ble bedre, at de i større grad ble anerkjent og elevenes samarbeidsevner ble styrket (MacPhail et al., 2008). Anerkjennelse kan sees på som en essensiell del av prosessen med å skape bevegelsesglede hos elever. Dette begrunnes i at hvis man opplever anerkjennelse vil ens sosiale dimensjoner og motivasjon øke, og begge er essensielle faktorer innenfor bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 40-44; Jordet, 2023, s. 41-41). I tillegg til de sosiale dimensjonene i et slikt undervisningsopplegg er også denne studien tydelig på at mange i stor grad utvikler sine fysiske ferdigheter i sporten. Det kom blant annet av at elevene i større grad hjalp hverandre med å utvikle seg og at elevene selv følte et større ansvar ovenfor hverandres utvikling (MacPhail et al., 2008).

MacPhail et al. (2008) påpeker i sin studie at «Sport education» som tilnærming vil føre til at elevenes fokus blir mer rettet mot å ha det gøy, og i mye mindre grad rettet mot resultater. På tross av at flere vektla konkurranseperspektivet i tilnærmingen MacPhail et al. skisserte. Carlson & Hastie (1997) skisserer at man i mange sammenhenger prøvd å unngå konkurranse som undervisningsmetode da det i større grad kan utpeke noen som tapere, noe som kan prege elevene negativt. I denne modellen derimot viser tidligere forskning at man i mye tydeligere grad knytter konkurranse opp mot positive erfaringer og det å ha det gøy (Carlson & Hastie, 1997). Denne opplevelsen kommer av at man ikke skal ha fokus på rivaleriet og tapere som i mange tilfeller kommer frem i konkurranse, men ha fokus på det å utvikle lagets ferdigheter og se på hva man har utviklet sammen (Siedentop, 2002). I studien knyttet elevene i mye større grad det å prøve sitt beste og ha det gøy opp mot konkurranseaspektet, og dette korrelerer i stor grad med hva både tidligere forskning og formålet med konkurransen innenfor «Sport education» ønsker å oppnå (Carlson & Hastie, 1997; MacPhail et al., 2008; Siedentop, 2002). Resultatene fra studien tyder på at «Sport education» kan være en tilnærming til undervisningen som stimulerer til at flere opplever bevegelsesglede i undervisningen samtidig som man opprettholder det idrettsfokuset som mange verdsetter i kroppsøvningsfaget (MacPhail et al., 2008).

3.4.2 Alternative sports- og bevegelsesaktiviteter som tilnærming til å oppnå bevegelsesglede

Elevene som ikke faller innenfor kategorien av elever som liker idrettsaktiviteter har betydelig større problem med å oppleve bevegelsesglede. På bakgrunn av dette kan det være mer

hensiktsmessig å legge til rette for bevegelsesglede ved å ha et tydeligere fokus på elevmedvirkning. Dette ved å legge til rette for mer varierte læringsmetoder og dreie innholdet i timen bort fra idrettsrelaterte aktiviteter, da spesielt i form av ballspill (Moen et al., 2018). Valg av aktiviteter er også med på å påvirke andre faktorer enn bevegelsesglede, og valg av aktivitet kan bli essensielt for trivsel i faget. Elever som ikke opplever at de selv har kompetanse eller hverken mestrer eller lærer noe, reduserer i stor grad både motivasjon og trivsel som igjen kan prege bevegelsesgleden (Ntoumanis, 2001).

Trenden indikerer at man i slutten av ungdomsskolen ser en dreining i opplevelsen av kroppsøvfingsfaget ved at flere av elevene oppfatter faget som monotont og uten særlig form av progresjon og variasjon. Denne trenden er da spesielt gjennomgående hos jenter (Moen et al., 2018). Forskning påpeker også at undervisningen i kroppsøving i større grad tilpasses guttenes premisser enn jentenes (Engebretsen et al., 2020). Jenter har i mye større grad en tendens til å underprestere i kroppsøving, og da spesielt i ballspill. Dette kommer av at undervisningen ofte er preget av mye maskulinitet og en passiv kroppsøvfingslærer, noe som resulterer i at flere blir påvirket negativt i forhold til bevegelsesglede (Fagrell et al., 2012). Det er også flere studier som påpeker at de som velger å bli kroppsøvfingslærere ofte har vært de elevene som var faglig sterke, spesielt innenfor idrettsrettede aktiviteter, samtidig som lærerutdanningen har hatt stort fokus på idrettsaktivitetene. På bakgrunn av dette har lærerutdanningen i kroppsøvfingsfaget fått kritikk for å opprettholde den sterke idrettsdiskursen (Christiansen, 2010, s. 8-9; Tangen & Husebye, 2019).

For å imøtekomme og forhindre denne utviklingen trekker (Moen et al., 2018) frem at løsningen kan være å øke fokuset på friluftsliv, vinteraktiviteter, dans og andre moderne aktiviteter, noe som kan bidra til bevegelsesglede for flere. Hvis man legger til rette for å ha en idrettsfokusert undervisning der den maskuline dominansen er stor, bidrar man til å forhindre ett av målene i kroppsøvfingsfaget; bevegelsesglede (Kirk, 2005).

«Alternative sports» er utviklet som en motvekt til de mer tradisjonelle idrettsaktivitetene som står sentralt i dagens kroppsøvfingsundervisning, og dens organisering knyttet opp mot et formalisert regelverk (Rinehart, 2000, s. 506-516). Det er flere aktiviteter som legges til grunn i denne sammenheng, og noen av aktivitetene er blant annet frisbee, klatring og parkour. Brettidretter faller også innenfor denne kategorien (Gilchrist & Wheaton, 2016). Aktivitetene innenfor «Alternative sports» står i sterk kontrast til de mer tradisjonelle og organiserte idrettene. Aktivitetene innenfor denne tilnærmingen er i stor grad forskjellige, men med noen felles karakteristika; alle har individfokus, er selvorganiserte, uten formell struktur og baserer seg på ulike ungdomskulturer

(Rinehart, 2000, s. 506-516). På tidlig 1990-tallet uttrykte den norske regjering bekymring rundt det at ikke mange for få som deltok i organisert idrett eller i andre aktiviteter, spesielt i aldersgruppen 6-19 år. På bakgrunn av dette valgte de å etablere «Sport city program» som tok utgangspunkt i «Alternative sports», og formålet var å treffe en større gruppe mennesker ved å tilby alternative aktiviteter (E. Å. Skille & Waddington, 2006).

I stor grad er de aktivitetene også selvstyrte og uorganiserte, og foregår ofte på nye arenaer og uten faste rammer. Dette medfører at aktivitetene vil foregå på premissene til deltakerne, noe som kan bidra til å skape et fristed for ungdommen. De bestemmer da selv hvor lenge de skal holde på og hvilken fremgangsmåte de skal benytte seg av (Gilchrist & Wheaton, 2016, s. 196-197). Man kan i noen grad relatere dette til skolesammenheng, da selvorganisering kan knyttes til ulike typer undervisning i skolesammenheng både gjennom elevmedvirkning og induktive undervisningsmetoder (Gilchrist & Wheaton, 2016, s. 196-197). En slik bruk av undervisningsmetoder er i liten grad brukt og fokuset er i større grad på en deduktiv tilnærming som preges av at lærerne tar mye plass (Moen et al., 2018). En tilnærming som «Alternative sports» kan bidra til å skape en opplevelse av mestring og indre motivasjon (Rinehart, 2000, s. 506-516). En tilnærming som «Alternativ sports» kan være hensiktsmessig da det bidrar til å skape en flyt der man glemmer tid og sted og blir svært oppslukt i aktiviteten. At man opplever flyt er i større grad med på å stimulere til at elever opplever bevegelsesglede (Csikszentmihalyi, 2008 s. 99-100; Jarvie, 2012, s. 324-330; Wheaton, 2004, s. 51). Å skape indre motivasjon, mestring og positivt selvbylde er mulig gjennom fokus på alternative aktiviteter og «Alternativ sports», og faktorene som er skissert er essensielle i bidraget til å stimulere til bevegelsesglede (Vinje & Kvikstad, 2019, s. 87-92).

I denne tilnærmingen er konkurranseelementet nedtonet, noe som medfører at fokuset på rangering av elever ikke er like mye i fokus (Rinehart, 2000, s. 506-516). Ved å i større grad eliminere konkurranse er dette med på å unngå å skape negative opplevelser for mange av elevene, og da unngår man den utrygghet konkurranse kan skape (Aamli, 2018). Det er flere lærere som har valgt å dreie fokuset bort fra undervisning som bærer preg av konkurranse, ved i større grad å fokusere på samarbeidslæring da dette anses som mer hensiktsmessig når man skal ha trivsel i faget (Wessinger, 1994). Derimot påpekes det at ved å fjerne konkurranseelementet kan man bidra til å hemme kreativiteten hos elevene, dette i stedet for å inspirere til utfoldelse og risikotakning. På denne bakgrunn kan elevene i større grad søke til alternative aktiviteter (Donnelly & Young, 1988). Flere undersøkelser viser at det er en sammenheng mellom konkurranse og økt risiko for mistrivsel i

kroppsøving. Dette på tross av at konkurranseelementene ofte betegnes som positivt hos guttene, både dem med god og dårlig form. Ofte kommer dette av at de føler de tilhører et sosialt felleskap, samtidig som de selv regulerer hvor aktive de ønsker å være (Bjerke et al., 2016).

«Alternative sports» og aktivitetene knyttet opp mot dette begrepet har mange likhetstrekk med begrepet som kommer frem under fagets relevans og sentrale verdier, der fokuset ligger på eksperimentering og kreativ utfoldelse. (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Vinje & Kvikstad, 2019, s. 79). Det ble gjennomført en studie der lærere ble bedt om å gi eksempler på alternative bevegelsesaktiviteter knyttet opp mot den gamle læreplanen som de hadde benyttet seg av i sin egen undervisning, Her ble aktiviteter som yoga, parkour, rumpeldunk, Kin-ball m.fl. nevnt. Flere påpekte også at de benyttet seg av utradisjonelle tilnærminger til tradisjonelle idretter som rumpefotball og speedminton. (Vinje & Kvikstad, 2019, s. 85). Undersøkelsen er knyttet opp mot den gamle læreplanen, men alternative bevegelsesaktiviteter fortsatt et relevant begrep innenfor kroppsøvingsundervisningen og fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

De aktivitetene som blir ramset opp i undersøkelsen har et gjennomgående preg av lek som er typisk brukt som oppvarming eller i stafett, og det er øvelser som i stor grad utgjør en del av undervisningen (Vinje & Kvikstad, 2019, s. 85-86). Lærerne påpeker også viktigheten av å ha alternative bevegelsesaktiviteter for å skape variasjon i undervisningen, men er også en god tilnærming for å skape mer inkludering. En slik tilnærming bidrar til å legge til rette for mestring gjennom at alle har mulighet til å delta uavhengig av eksisterende kompetanse, og tilnærmingen bidrar til at undervisningen ikke favoriserer visse elever slik som det eksempelvis gjør i fotball (Vinje & Kvikstad, 2019, s. 82-84). Kirk (2005) og Moen et al (2018) er tydelige på at undervisning som bare er preget av idrettsaktiviteter favoriserer elever som allerede har god kompetanse, og noe som dagens kroppsøvfag bærer preg av. Dette kan ha negativ innvirkning på flere når det kommer til bevegelsesglede.

Deltakerne i studien er tydelige på at lavterskelaktiviteter er noe som burde prege undervisningen. Aktiviteter som er preget av lek ble også trukket frem som essensielle, og dette gjenspeiles i valgene lærerne tar i løpet av undervisningen (Vinje & Kvikstad, 2019, s. 83-86). Å ha fokus på lek kan være med å skape bevegelsesglede (Tangen & Husebye, 2019). Tangen og Husebye (2019) gjennomførte en studie med det formål å utvikle faget. I denne sammenheng ble elever delt inn i to grupper der den ene gruppen hadde fokus på bevegelsesglede knyttet opp mot idrettsglede og idrettslig utvikling. Den andre gruppen hadde fokus på bevegelsesglede gjennom lekende

tilnærming til aktivitetene. Resultatene fra denne undersøkelsen var tydelige på at de som har negative opplevelser knyttet til kroppsøvingsundervisningen i større grad opplevde at de fikk positiv erfaring med kroppsøving i møte med en mer lekende tilnærming. Det ble konkludert med at når elevene fikk velge noe som var mer i tråd med deres erfaringer og interesser, bidro dette til at de opplevde bevegelsesglede (Tangen & Husebye, 2019).

Kirk (2005) påpeker at aktiviteter i tidlig alder er preget av lek og moro, og i denne sammenheng er det mange som opplever bevegelsesglede. Når man kommer opp i ungdomsskolealder inntar man en ny fase der fokus på å vinne og hvordan man presterer er sentralt, og dette medfører blant annet at flere faller ut av organisert idrett. Dette medfører at man i en klasse får en større bredde i hva elever liker å gjøre og hva de anser som sentralt for deres bevegelsesglede (Kirk, 2005). Dette frafallet gjenspeiles i kartleggingsundersøkelsene til Moen et al. (2018) der det er tydelig at det er en redusert trivsel i kroppsøvfaget i slutten av ungdomsskolen. De som ikke inngår i den trenden, og unngår frafall i den organiserte idretten, vil i større grad sette pris på situasjoner der konkurranse og gleden av å vinne er i fokus. På bakgrunn av dette er det stor variasjon i hvordan elevene tilegner seg bevegelsesglede i denne alderen (Kirk, 2005).

«Alternative sports» legger til rette for alternative bevegelsesaktiviteter, men det kan derimot påvirke elevenes bevegelsesglede negativt da mange elever ikke ønsker å gjøre noe som fører til at de skiller seg ut. Alternative aktiviteter kan bidra til at man gjennomfører bevegelser og aktiviteter som føles litt annerledes og som medfører at man skiller seg ut fra de andre. En del elever kan oppleve dette som ubehagelig. Denne følelsen kan føre til at de blir usikre, føler seg dumme, distanserer seg selv fra andre og opplever en redsel for å gjennomføre. Dette kan bidra til å påvirke bevegelsesgleden (Stevens, 2017; Vinje & Kvikstad, 2019, s. 87-91). For å motvirke denne effekten, samt stimulere til at elever ønsker å prøve å gjennomføre, poengterer Stevens (2017) at det er viktig å skape trygge sosiale rammer. Disse rammene skal være bygget opp slik at det skal være et klima der det er greit å prøve og mislykkes. Når elevene prøver å gjennomføre de alternative aktivitetene, og mestrer disse, vil de oppleve stor grad av bevegelsesglede (Stevens, 2017).

4 Teoretisk rammeverk

Hensikten med denne delen av oppgaven er å gjøre rede for det teoretiske rammeverket for oppgaven, som skal benyttes i diskusjonen rundt det innhentede empirigrunnlaget. Det skal tas utgangspunkt i tre perspektiver på bevegelsesglede, og det er følgende: idrettspsykologiske, det sosiokulturelle og det eksistensielle perspektivet. De tre perspektivene representerer bevegelsesglede fra ulike synspunkt. Å ha innsikt i bevegelsesgledens ulike dimensjoner gir oss et grunnlag til å oppdage glede i flere forskjellige situasjoner, både i og utenfor skolen. Formålet med de tre perspektivene er også å kartlegge bevegelsesglede i et stort men konkret perspektiv (Ingulfsvann, 202, s. 40). Det å forstå bevegelsesglede, og ta hensyn til de ulike dimensjonene, innebærer at man klarer å identifisere hvilken type glede som dominerer kroppsøvingstimene, og hvordan man skal organisere undervisningen for at den skal legge til rette for at flere opplever et bredt spekter av bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 40). Bevegelsesglede er sentral i prosessen med å skape motivasjon til deltakelse i aktiviteter i og utenfor skolesammenheng, fordi elevene liker å bevege seg når det er gøy (Beni et al., 2017).

4.1 Idrettspsykologisk perspektiv

Perspektivet retter fokus mot menneskets mentale prosesser og atferd i møte med idrettsaktiviteter. Innenfor dette perspektivet er man opptatt av å se sammenhenger som forutsier bevegelsesglede, eksempelvis motivasjon (Ingulfsvann, 2021, s. 40-41). Andre faktorer slik som oppfattelse av kontroll, selvbestemmelse og opplevelse av egen kompetanse er essensielt for definisjonen av bevegelsesglede innenfor dette perspektivet (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Scanlan og Lewthwaite presenterer definisjonen av bevegelsesglede som en følelsesbetont respons på idrettserfaringer i form av at noe oppleves som gøy eller ikke (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Det er en tydelig korrelasjon i dette perspektivet ved at de som har det gøy i større grad har høyere deltakelse. (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Følelsene knyttet til det å ha det gøy vil påvirke konkurranseaspektet, og et tap vil ikke oppfattes like tungt hvis man har det gøy i prosessen (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Scanlan & Lewthwaite (1986) assosierer bevegelsesglede med modellen «Sport enjoyment». Essensielle steg innenfor «Sport enjoyment» er skillet mellom å oppleve motivasjon og det å ha det gøy. Modellen har fokus på at deltakerne har det gøy kontra det å ha fokus på idrettsprestasjoner; fokuset på prestasjon skal reduseres (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Scanlan og Lewthwaite (1986) velger å definere «Sport enjoyment» som en positiv individuell oppfattelse av erfaringer knyttet til idretter i form av glede eller andre faktorer, som

identifiserer om man liker aktiviteten. «Sport enjoyment» har mange likheter med indre motivasjon, da begge verdsetter egenskaper som personlig oppfattelse av egen kompetanse og kontroll, og disse sees på som viktige faktorer for man skal ha det gøy og være motivert (Scanlan & Lewthwaite, 1986). «Sport enjoyment» som modell er mer omfattende og omfatter flere aspekter. Aspekter knyttet til prestasjons- og ikke prestasjonsrelaterte oppnåelser er sentralt, samtidig som indre og ytre faktorer må tas høyde for da de legger til rette for glede (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Det brede synet på «Sport enjoyment» skaper muligheter for å identifisere faktorer som positiv sosial evaluering og anerkjennelse, samt møte tilknytningsbehovet og erfare opplevelser knyttet til bevegelsesglede (Scanlan & Lewthwaite, 1986).

Scanlan & Lewthwaite (1986) presenterer at faktorene som har blitt knyttet opp mot «Sport enjoyment» kan settes inn i en kontekst i en modell. Modellen har som funksjon å påpeke at «Sport enjoyment» kan flyte mellom å være kontrollert av indre eller ytre faktorer, og trenger ikke nødvendigvis basere seg på prestasjoner (Roberts, 1992, s. 16-18). Modellen tar for seg fire ulike faktorer, følgende; indre prestasjonsrelatert, ytre prestasjonsrelatert, indre ikke prestasjonsrelatert og ytre ikke prestasjonsrelatert.

Kategorien knyttet til indre prestasjonsrelaterte faktorer handler om hvordan man oppfatter egne ferdigheter og hvordan man når målene satt av seg selv eller andre. Kategorien om ytre prestasjonsrelaterte faktorer handler om hvordan andre oppfatter noens ferdigheter og hvordan de sosialt anerkjenner noens prestasjoner, og i en slik sammenheng blir ofte konkurranser trukket frem (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Faktorene knyttet til indre ikke prestasjonsrelaterte handler om følelsene man får knyttet til fysisk aktivitet. Eksempelvis kan det være fysisk utmattelse eller spenning man får knyttet opp mot spesifikke aktiviteter. Den siste faktoren innenfor modellen om ytre ikke prestasjonsrelaterte faktorer handler om tilknytningen til andre i form av sosial tilknytning til jevnaldrende, men også voksne. Dette punktet omhandler sosiale interaksjoner og den gjensidige opplevelsen av idrettsopplevelser (Scanlan & Lewthwaite, 1986).

Videre påpekes det at det å ha det gøy er en motiverende faktor i det idrettspsykologiske perspektivet. Det påpekes at man som mennesker har et personlig valg når det kommer til deltakelse, og av denne grunn kan ikke en slik modell sees i lys av samtlige deltakere (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Modellen ble i hovedsak utviklet i sammenheng med frivillig deltakelse i idrettsaktiviteter. Kroppsøving er et obligatorisk fag der alle må delta, og det kan av denne grunn være utfordrende å se modellen på bakgrunn av kroppsøving. På tross av dette inneholder

kroppssøving mange av elementene som er sentrale i modellen, og kan av den grunn være aktuell å sees i lys av kroppssøving (Garn & Cothran, 2006).

I tillegg til de nevnte faktorene i «Sport enjoyment»-modellen er voksnes involvering viktig for at man skal kunne oppnå «Sport enjoyment». Hvis barn opplever positiv interaksjon med voksne påvirkes barn i en positiv forstand, noe som bidrar til at barn opplever «Sport enjoyment». Negativ interaksjon med voksne kan påvirke dem i negativ grad, og på denne bakgrunn er det viktig å være bevisst på hvordan man som voksen forholder seg til sine elever (Scanlan & Lewthwaite, 1986).

Garn & Cothran (2006) påpeker at noen av disse faktorene er essensielle i kroppssøving. Spesielt trekker de frem at ytre ikke prestasjonsrelaterte faktorer er viktige, da relasjonsbygging både mellom elev-elev og lærer-elev er essensielt i faget. Videre påpekes det i deres studie at elevene opplevde bevegelsesglede når de fikk være med medelever samtidig som de hadde en relasjon til læreren. Derimot påpeker de at konkurranseelementet knyttet til de ytre prestasjonsrelaterte faktorene både kan skape mistrivsel og trivsel. Konkurranse kan være tveegget; mange har positive opplevelser assosiert med konkurranser mens andre har negative assosiasjoner (Garn & Cothran, 2006). Det finnes både positive og negative aspekter ved konkurranse. Positive aspekter i form av at konkurranse i høyere grad kan stille strengere krav til samarbeid og muligheten til å øke engasjementet. Derimot kan det også ha negative effekter da mange ser på det som utfordrende å finne mening i aktivitetene når man har et varierende nivå og interesse for aktiviteter innenfor kroppssøving (Aggerholm et al., 2018).

Mihaly Csikszentmihalyi sine tanker rundt flytsone-modellen er sentrale i forståelsen av bevegelsesglede innenfor det idrettspsykologiske perspektivet (Ingulfsvann, 2021, s. 41). Flytsone-modellen beskriver hvordan man opplever mest glede når man er i flytsonen. Dette til tross for at glede er et vidt begrep som er vanskelig å begripe (Csikszentmihalyi, 2008, s. 2). Glede er ikke noe man oppnår gjennom ytre stimuli i form av penger eller makt. Det handler om hvordan man tolker ytre opplevelser. Glede er noe man må forberede seg på, og noe som er individuelt for hvert enkelt individ. For å oppnå glede på en best mulig måte poengteres det at man må ta kontroll over sine indre opplevelser, samt styre dem. Samtidig er det ikke mulig å oppnå glede ved en konstant søken etter glede, men gjennom å ha fokus på seg selv og sitt liv, vil denne gleden oppstå (Csikszentmihalyi, 2008 s. 2). Den tilstanden man er i når man er i flytsonen kalles optimal erfaring, noe som vil si at man er fullstendig konsentrert og oppslukt i det man driver på med. Dette er en tilstand man er så involvert i at man glemmer tid, sted og rom (Csikszentmihalyi, 2008, s. 3-

4). I slike tilfeller har man en tendens til å glemme alle vesentlige faktorer slik som mat og tid. Man har identifisert en rekke steg for å oppnå denne erfaringen, og noen av de er allerede nevnt. Stegene består av at man ikke er bekymret for å mislykkes, man får umiddelbar tilbakemelding på det man gjør i aktiviteten og det er balanse mellom utfordringer og ferdigheter (Csikszentmihalyi, 2008, s. 94-95). Modellen til Csikszentmihalyi (2008, s. 94-95) skisserer at det må være balanse mellom ferdighetene og utfordringene i en aktivitet. Hvis man opplever at utfordringene er større enn ferdighetene kan det oppleves som stressende og ødeleggende for de som deltar i aktiviteten. Omvendt, hvis utfordringene er alt for lite utfordrende i forhold til ferdighetene kan dette bidra til å skape kjedsomhet og lite entusiasme. Hvis man derimot finner balansen der man hele tiden opplever at aktivitetene hverken er for lette eller for vanskelige, kan dette bidra til den altoppslukende aktiviteten og føre til at man havner i flytsonen. Dette vil igjen stimulere til bevegelsesglede (Csikszentmihalyi, 2008, s. 94 -95)

4.2 Sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle perspektivet belyser samhandling, kommunikasjon og deltakelse som essensielle faktorer for bevegelsesgleden. I denne sammenheng ser man på forholdet mellom individene og det sosiale, og det miljøet man befinner seg i (Ingulfsvann, 2021, s. 41). Det sosiokulturelle perspektivet sees på som en essensiell del av det å finne bevegelsesglede, da bevegelsesglede er avhengig av både fysiske og psykiske gjenstander (Stevens, 2017). De sosiale dimensjonene knyttet til dette perspektiv er sentrale for å oppleve tilfredshet og glede i bevegelse (Rinehart, 2015, s. 12-13). I mange tilfeller er gleden som man oppfatter i bevegelse og i andre aktiviteter blitt påvirket av sosiale forventninger om hvordan vi er og hvordan vi håndterer kroppen. Dette medfører at man må ta hensyn til hvordan man opplever kroppslig glede ved aktiviteter gjennom ulike dimensjoner; som kjønn, seksualitet, evner og alder (Wellard, 2012).

Hvordan man forstår og legger til rette for de ulike sosiale dimensjonene kan være med på å bidra til om man er villig til å delta på ulike aktiviteter. Det er flere sosiale dimensjoner, og det spiller inn i sammenhenger der man benytter seg av kroppen. Da har man blant annet faktorene som kjønn, alder og evner. Dette påvirker om hvordan en ønsker å delta i en aktivitet (Wellard, 2012). Med utgangspunkt i et slikt perspektiv kan man si at bevegelsesglede er noe som er subjektivt som blir konstruert på et spesifikt tidspunkt og sted, samtidig som det ligger fortolkning av bevegelsesglede på et individnivå der ens egne erfaringer påvirkes av sosiale og kulturelle forventninger (Ingulfsvann, 2021, s. 41-42).

Modellen knyttet til «Body-reflexive-pleasures» sees på som en essensiell modell for å beskrive hvordan sosiale og kulturelle faktorer påvirker synet på seg selv og egen kropp. Dette medfører at man må ta hensyn til både sosiale og kulturelle faktorer, men også noens deltakelse i aktiviteter og tidligere erfaringer (Connell, 2005, Part I, 2 Mens Bodies). Det er viktig å reflektere over hvordan sosiale og kulturelle faktorer påvirker individuelle opplevelser av kroppen, spesielt når det gjelder aktiviteter og idrett. På bakgrunn av dette velger Wellard (2012) å tilpasse modellen til Connell til «A circuit of body-reflexive pleasures» for å inkludere glede og tilfredshet inn i konteksten. Dette på bakgrunn av at det er viktig å anerkjenne det brede spekteret av faktorer som påvirker noens opplevelse av glede. Ved å anvende konseptet knyttet til en persons opplevelse av idrett og fysisk aktivitet, bør det av denne grunn tas hensyn til både de sosiale, fysiske og psykiske prosessene som preger opplevelsen (Wellard, 2012). Glede er essensielt i denne prosessen, og vil på denne bakgrunn passe godt inn i modellen da det påvirker noens opplevelse. Faktorene innenfor denne modellen er sirkulære, noe som medfører at opplevelsen av aktiviteter er i en konstant endring (Wellard, 2012).

Wellard (2015, s. 81) påpeker derimot at bevegelsesglede ikke bare kan uttrykkes i sammenheng med spesifikke følelser slik som tilfredshet, men at det er noe mer enn bare de følelsene som er bakenforliggende. Stevens (2017) legger tydelig frem at faktorer som mestring og suksess tydelig assosieres med det å oppleve glede i kroppøving. Videre påpeker Stevens (2017) at når et barn jubler ved eksempelvis å skåre ett mål / ett poeng eller gjør en god prestasjon, vil det i de aller fleste tilfeller utrykke tilfredshet gjennom å feire, ofte i form av et smil eller en «high five» med en lagkamerat. Dette kommer av at det er en tillært sosial norm på hvordan og når man skal feire. Det er slike sosiale normer som forhindrer flertallet i å feire på en overdrevet måte, eksempelvis å løpe rundt på hele banen og juble som en «gal». Gjennom sosiale interaksjoner tillæres felles sosiale normer om hvordan man opplever og prosesserer bevegelsesglede. Den etablerte forståelsen om hvordan man håndterer gleden er viktig for å skape tilhørighet til det sosiale miljøet. Dette kommer av at ens væremåte i større grad samsvarer med hva samfunnet forlanger, noe som er med på å bidra til å skape en tilhørighet til de sosiale konstruksjonene i samfunnet (Stevens, 2017).

4.3 Eksistensielt perspektiv

Den eksistensielle tilnærmingen til bevegelsesglede tar utgangspunkt i en mer filosofisk retning der de eksistensielle perspektivene blir mer relevante. Dette perspektivet omhandler i større grad den

menneskelige tilværelsen der både fenomen og menneskets erfaring står sentralt. Forskeren innenfor dette perspektivet definerer bevegelsesglede som et komplekst fenomen, men med ulike former (Ingulfsvann, 2021, s. 42-44). Kretchmar (2005, s. 199-205) er tydelige på at det er forskjell mellom det å oppleve dyp glede og det å ha det gøy. De poengterer at det å oppleve dyp glede («delight») handler om en dyp følelse der man glemmer seg selv og tiden; man forsvinner i seg selv. Det å jakte etter denne følelsen er ikke mulig da den oppstår på tilfeldige tidspunkter, men den dype er mer langvarig og en intens følelse, noe som er tydelig indikert gjennom at man «mister seg selv» (Kretchmar, 2005, s. 199-205).

Derimot er ikke denne intense følelsen alltid like lett å oppnå, da noe som ga deg den følelsen i går ikke garantert gir deg den samme følelsen i dag. Følelsen er personlig, noe som medfører at den ikke er lik hos alle. Det er ulike situasjoner som skaper den dype glede og det er utfordrende å få den tilbake da dette er varierende faktorer som skaper denne følelsen (Kretchmar, 2005, s. 199-205). Det kan da oppleves som vanskelig å legge til rette for en slik følelse da den både er unik og individuell. Følelsen man får når man har det gøy («fun») er ikke personlig på samme plan. Gøy-følelsen er ikke like intens eller langvarig, og man blir ikke revet med på samme måte. Man mister heller ikke opplevelsen av tid og rom slik som man gjør i en dypere glede. Gøy-følelsen oppstår i større grad her og nå, og er ikke noe man føler over en lengre periode (Kretchmar, 2005, s. 199-205).

Bevegelsesglede innenfor dette perspektivet kan også sees i lys av at det er en kroppsliggjort erfaring (Ingulfsvann, 2021, s. 42-44). Et eksempel på en slik erfaring er gjennom følelser man får ved aktivitet, da det eksistensielle tar utgangspunkt i følelsene ved en aktivitet. Som nevnt ovenfor kan dette komme i form av dyp glede eller gøy, men følelser som sorg, glede og lykke er også følelser man får gjennom kroppsliggjorte erfaringer (Lund & Jensen, 2020, s. 213-214).

Innenfor det eksistensielle perspektivet presenterer Lund & Jensen (2020, s. 213-214) en annen dimensjon, den metafysiske bevegelsesgleden. Det trekkes frem at det eksistensielle perspektivet poengterer at bevegelsesglede er et flerdimensjonert fenomen, og at de ulike dimensjonene av glede ikke er enkelte opplevelser, men en del av en helhetlig opplevelse. Bevegelsesglede oppstår i ulike sammenhenger og er ikke bare en fysisk eller metafysisk opplevelse. Den metafysiske bevegelsesgleden som Lund & Jensen (2020, s. 213) trekker frem knytter bevegelsesgleden til den metafysiske kroppen. Den metafysiske kroppen omhandler at man ikke kan lokalisere gleden eller opplevelsen i en spesifikk del av kroppen. Det er likevel noe som er til stede, men som ikke lar seg identifisere i den fysiske kroppen (Lund & Jensen, 2020, s. 213-214). Essensielle faktorer innenfor

et slik syn er bevissthet og meningsskaping, men det understrekes at både tradisjoner og vane er forbundet med dette synet (Lund & Jensen, 2020, s. 214 - 216). Den tradisjonsbundne bevegelsesgleden omhandler at man oppfyller å leve opp til egne forventninger. Man kan trekke parallellen mellom den fysiske og metafysiske bevegelsesgleden, ved at de akkumulerte opplevelsene og erfaringene er med på å bidra til å bygge vaner, preferanser og ens identitet (Lund & Jensen, 2020, s. 215-217). Et slikt eksempel kan være at man lever opp til egne forventninger ved å ta seg en løpetur på tross av at man føler seg sliten eller trøtt. Dette kan komme på bakgrunn av at man føler at noe er riktig å gjøre eller at man har opprettet en vane, noe som kan være med å skape en tilfredshet og glede (Lund & Jensen, 2020, s. 216-217). Denne bevegelsesgleden tar utgangspunkt i en rekke erfaringer et individ gjør over en lengre periode (Ingulfsvann, 2021, s. 43-44).

Både den fysiske og metafysiske bevegelsesgleden kjennetegnes ved at man som individ strever etter å ha det godt, mens den tradisjonsbundne bevegelsesgleden har mer fokus på hvordan gleden kommer på bakgrunn av at man lever opp til noe - noe man som individ verdsetter grunnet sin sosiale og kulturelle bakgrunn (Ingulfsvann, 2021, s. 44) Den forpliktende bevegelsesgleden er en annen dimensjon som viser til det å leve opp til de skrevne og uskrevne reglene. I forhold til kroppsøvingstimene kan reglene komme i form av idealer knyttet til fair play (Ingulfsvann, 2021, s. 44). Det eksistensielle perspektivet er også med på å fremme at bevegelsesglede har en styrkende dimensjon. Winther (2014) påpeker at bevegelsesglede kan bidra til at man opplever og føler en tilhørighet og tilknytning til et felleskap. Dette felleskapet kan oppstå både i form av tilhørighet til noen på skolen, i aktiviteter eller i andre sammenhenger utenfor skolen. Bevegelsesglede kan også bidra til å skape annerkjennelse. Dette forbindes ved praksisnære eksempler som skaper de følelsene ved å søke sammen i bevegelsesaktiviteter, og den gleden som deles ved å bevege seg sammen med andre (Winther, 2014).

5 Metode

Formålet med metode er å etablere et grundig forskningsarbeid, og skal benyttes for å skape pålitelige resultater samt svare på sammensatte problemstillinger (Kvarv, 2021, s. 50). I metodekapittelet skal jeg redegjøre for valg av vitenskapsteoretisk perspektiv. Deretter skal jeg ta for meg forskningsmetoden og empirigrunnlaget. Analyseprosessen skal utdypes på bakgrunn av forskningsetiske vurderinger som er gjort på bakgrunn av informantene som har blitt benyttet.

5.1 Vitenskapsteoretisk metode

Metoden jeg velger å benytte meg av vil påvirke hvordan jeg skal analysere og benytte meg av dataene i denne konteksten. I denne oppgaven er formålet å ha fokus på elevenes livsverden og hvordan denne livsverdenen tolkes i sammenheng med tidligere forskning. Man benytter seg av tre ulike metodiske tilnærminger ved utforskning av elevers livsverden; ideografisk, hermeneutisk og fenomenologisk (Mikalsen & Lyngstad, 2021, s. 60-62). Man kan også benytte seg av andre metoder i tilnærmingen, men disse tre trekkes frem som hensiktsmessige når man skal samle inn data for elevers meningsdanning og livsverden ved fysisk aktivitet (Mikalsen & Lyngstad, 2021, s. 64-65). På bakgrunn av dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i en av de tre tilnærmingene. For å avgjøre hvilken må jeg se dem i lys av min studie, og identifisere den som er den mest hensiktsmessige tilnærmingen. En fenomenologisk tilnærming innebærer at man beskriver ulike fenomener i henhold til hvordan noe oppleves av den enkelte. Det innebærer opplevelser som kan være fysiske i form av menneskekroppen eller mentale opplevelser, eksempelvis bevegelsesglede (Mikalsen & Lyngstad, 2021, s. 62). Thagaard (2018, s. 36) fremmer at man som forsker kan bruke sin selvrefleksjon som utgangspunkt i en slik oppgave, men at det er forskningsobjektets mening som er i fokus da man skal beskrive omverdenen slik subjektet forstår den. Målet i studien er å fremme elevenes tanker og hvordan de forstår bevegelsesglede som et fenomen. På tross av dette treffer ikke fenomenologien hele studien da jeg ønsker å sette elevenes tanker inn i en kontekst og fortolke dem.

Den hermeneutiske tilnærmingen har som formål å få frem betydningen av folks handlinger gjennom fortolkning der målet er å skape en dypere meningsinnhold enn det man får ved et førsteinntrykk (Thagaard, 2018, s. 37). I min oppgave er formålet å samle inn data fra

fokusgruppeintervjuer, og analysere og fortolke disse dataene for å skape en rød tråd. På bakgrunn av det ser jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming. Et annet sentralt aspekt av hermeneutisk metode er at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Gadamer er en sentral skikkelse innenfor hermeneutikken, som endret ståsted fra å gå fra menneskes subjektive forståelse til å oppnå mening gjennom fortolkningsprosesser (Kvarv, 2021, s. 89). For å skape denne meningen trekker Gadamer frem at vår egen forforståelse må ligge til grunn (Kvarv, 2021, s. 89). Gadamer sitt ståsted er forankret i den ideografiske tradisjonen, noe som kan regnes som en retning innenfor hermeneutikken (Sæle & Hallås, 2020, s. 274). Ideografien tar utgangspunkt i at tilnærmingen til forskningen er mer vendt mot forståelse og fortolkning enn det naturvitenskaplige som var fokuset før Gadamer (Mikalsen & Lyngstad, 2021, s. 61). Gadamer var opptatt av prosessen knyttet til det å veksle mellom det å se delene og det å betrakte helheten, ofte omtalt som den hermeneutiske sirkel (Kvarv, 2021, s. 83). I denne prosessen vil vår forutforståelse videreutvikles gjennom både tolkning og innhentning av data (Befring, 2015, s. 20-21).

Forutforståelsen består av aspekter knyttet til både forskerens kompetanse om temaer samt dens fordommer. Fordommer er ikke nødvendigvis sett på som negativt og skal heller ikke påvirke forskningen (Sæle & Hallås, 2020, s. 274). Jeg anser det som mest hensiktsmessig å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming, da spesielt i henhold til Gadamer sin ideografiske retning med fokus på fortolkning. Målet er å få frem elevers meninger, men å fortolke det og sette det inn i en kontekst. Jeg ønsker også å fortolke bevegelsesglede da det er relevant i forhold til læreplanen, og da vil det være hensiktsmessig med en hermeneutisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming åpner ikke i like stor grad for dette, og da er det naturlig at valget faller på en hermeneutisk tilnærming.

5.2 Forskningsmetode

I denne studien falt valget på en kvalitativ tilnærming ved innsamling av empiri. Dette fordi metoden tar for seg ulike teorier som omhandler både fortolkning og menneskelige erfaringer (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). I og med at min problemstilling er «Hva gir bevegelsesglede hos ungdomsskoleelever» ser jeg det som svært relevant å benytte en kvalitativ tilnærming da jeg ønsker å sette elevers erfaringer og opplevelser sentralt. Dette kan man se i sammenheng med Sæle & Hallås (2020, s. 324) som påpeker at det å fremme menneskers meninger og forståelse er sentrale aspekter ved kvalitativ metode. Det å få frem en persons beskrivelse av en situasjon er en styrke i kvalitativ metode (Maxwell, 2013, s. 30). Tjora (2021, s. 37) trekker frem at fordelene med en kvalitativ undersøkelse er at man får en dypere forståelse av en persons mening enn man hadde

gjort gjennom en kvantitativ undersøkelse. Tilnærmingen til min innsamling av empiri er gjennom kvalitative intervjuer. Svenkerud (2021, s. 92) trekker frem at kvalitative intervjuer er nyttige for å skaffe detaljert informasjon om hvordan og hvorfor ulike fenomener opptrer. Ved å ta utgangspunkt i dette er det fornuftig med en tilnærming gjennom kvalitative intervjuer i oppgaven, da jeg ønsker å undersøke hva som skaper bevegelsesglede hos ungdomsskoleelever.

5.3 Forskerens selvrefleksjon

Min personlige forståelse av bevegelsesglede har blitt formet over mange år, både gjennom kroppsøving, i idrettsaktiviteter og gjennom personlig utvikling. Når man er deltakende i forskningsfeltet må man være klar over sin egen forforståelse da den kan påvirke forskningsresultatene (Anker, 2020, s. 49-51). Anker (2020, s. 51) påpeker at det ikke nødvendigvis sees som noe negativt da en forforståelse kan bidra til å skape gode diskusjoner, men kan ha negativ innvirkning hvis man ikke evner å akseptere andres meninger. Det er viktig å akseptere andres standpunkt og la deres meninger bli hørt, og ikke la sin personlige oppfattelse påvirke resultatet. Min personlige forståelse handler om at bevegelsesglede skapes gjennom det å oppleve mestring gjennom å ha høy puls og høyt aktivitetsnivå. Forståelsen man har er individuell og på denne bakgrunn er det ikke sikkert at andre har samme forståelsen av bevegelsesglede, noe jeg må være oppmerksom på ved innsamling av empiri.

Under intervjuene var det tydelig at elevene hadde utformet en personlig forståelse både gjennom et felleskap med andre, men også i form av hva de selv verdsetter. Målet var å ikke la min forforståelse påvirke deres forståelse av begrepet. Dette er noe jeg var tydelig på overfor meg selv, men også informantene i fokusgruppeintervjuene; at dette er en personlig definisjon, og at selv om definisjonen er ulik er den ikke feil. I intervjusammenheng var jeg også klar over at jeg som lærer/intervjuer har en makt over elevene. Jeg er eldre, har mer autoritet og jeg valgte også hvem som skulle delta i studien. På bakgrunn av dette må jeg være klar over at dette kan påvirke innsamlingen av empiri (Anker, 2020, s. 53-54). Anker (2020, s. 37) er tydelig på at det er viktig å reflektere over hvordan man opptrådte under intervjusituasjonen før man starter gjennomlesning av resultatene. Etter intervjuene noterte jeg derfor ned hvordan jeg følte jeg opptrådte, slik at jeg skulle bli klar over om min oppførsel påvirket intervjuet på noen som helst måte. Før analysen og transkriberingen gjorde jeg meg bevisst over min egen forforståelse, og reflekterte over den slik at den ikke skulle påvirke hvordan jeg analyserte transkripsjonen. Dette trekkes frem som fordelaktig fordi sannsynligheten for at forforståelse min for fenomenet skulle prege utvalget av dataene som

man benytter seg resultat og analysedelen reduseres (Anker, 2020, s. 49). Det er viktig å reflektere over dette da det er elevenes erfaringer og meninger jeg ønsker å fremme.

5.4 Utvalg av informanter

Sæle & Hallås (2020, s. 326-327) trekker frem at det er avgjørende å tenke gjennom utvalget av informanter for å få best mulig svar på problemstillingen. Derfor er det tatt utgangspunkt i et strategisk utvalg da det er ønskelig å få mest mulig reflekterte beskrivelser fra informantene (Tjora, 2021, s. 145). Med utgangspunkt i dette faller valget på samplingsstrategien bekvemmelighetsutvelgelse, som tar utgangspunkt i å finne informanter som er aktuelle innenfor det man ønsker å forske på (Høgheim, 2020, s. 156-157). I dette tilfellet er det nødvendig å benytte seg av bekvemmelighetsutvelgelse da det er ønskelig å ta utgangspunkt i informanter som har deltatt på spørreundersøkelsen til FUSK-prosjektet. Det er rundt 1800 elever på ulike skoler som har deltatt på FUSK-prosjektet (Vinje et al., 2023). På bakgrunn av dette anses det som en god tilgang på antall informanter. Tallet på elever vil derimot gå noe ned da flere av elevene har gått over til videregående, noe som betyr at de er utilgjengelige i forhold til dette utvalget.

Ved utvalg av informanter var det ønskelig å finne elever med varierende erfaringer når det gjelder idrett, fordi det er ønskelig å få frem nyanser mellom de som driver og ikke driver med idrett. Jeg ønsket å ha en gruppe med gutter og en med jenter for å skape trygghet og få frem nyanser mellom dem. Jeg valgte å ha to grupper på 4 elever hver, som baserer seg på Høgheim (2020, s. 158), som poengterer at det er viktig å ha nok informanter til å få svar på forskningsspørsmålene. Dette gjorde det lettere å velge antall informanter, og jeg så for meg som 8 stykker som hensiktsmessig i denne studien.

5.5 Fokusgruppeintervjuer

Empirien i prosjektet ble innsamlet gjennom et fokusgruppeintervju, og dette innebærer at man har samlet et antall med informanter som gjennomfører intervjuet i en gruppe (Tjora, 2021, s. 137). Målet med å gjennomføre studien på denne måten er å effektivisere innsamlingsprosessen og samle inn data fra flere samtidig (Tjora, 2021, s. 137). Hensikten med en slik innsamlingsprosess er å få frem hvert enkelt informants personlige forståelse, og det er ønskelig å benytte seg av gruppeintervjuer for å skape gode diskusjoner mellom elevene, men også for å skape trygghet. Tjora (2021, s. 138) trekker frem at når det er flere i en gruppe som kjenner hverandre kan dette

skape en større trygghet blant informantene, noe som taler for bruken av en slik tilnærming ved innsamling av data. Det kan være flere fallhøyder i denne sammenhengen, og man må være årvåken og ha god spørsmålsformulering som medfører liten grad av gjentakelser, og i større grad ha fokus på at informantene kan uttrykke sin mening (Befring, 2015, s. 77). Spørsmålene som stilles må være formulert på en slik måte at man får informantene til å ta i bruk det reflekterende og langsomme tankesettet, og nettopp da vil intervjuet være kunnskapsproduserende (Svenkerud, 2021, s. 92). Samtidig kan det oppstå utfordringer i en slik sammenheng da elevene kan oppfatte det å høre på de andre som kjedelig, da mange av svarene kan være gjentakende. Da trekker Svenkerud (2021, s. 93) frem at det er viktig å stille oppfølgingsspørsmål for å unngå at man mister elever underveis i intervjuet, og ved det kan verdifull informasjon gå tapt. Gjennom å aktivisere og henvende meg til de ulike elevene i selve intervjuet klarte jeg å unngå at dem falt av. I mange tilfeller vil det ikke være mulig å være 100 % foreberedt på alt, og det er fordi plutselig sies noe som er uventet, men allikevel interessent. I slike tilfeller trekker Svenkerud (2021, s. 97–98) frem at man trenger god faglig kompetanse for å klare å følge opp alt som trekkes frem i en intervjusammenheng. For å håndtere dette forberedte jeg meg godt og leste meg opp på tema på forhånd, noe som gjorde at jeg klarte å følge opp de ulike synspunktene til elevene på en grundig måte.

På bakgrunn av dette har denne studien tatt utgangspunkt i 4 elever per gruppeintervju nettopp for å etablere en trygg ramme. Dette på bakgrunn i Tjora (2021, s. 138-139) som er tydelig på at det skaper gode og trygge rammer. Da jeg satte sammen gruppene hadde jeg en god dialog med skolen. Gruppene ble satt sammen på en slik måte at man unngikk å sette sammen tilfeldige grupper som ikke fungerte sammen. Samtidig er det ønskelig med strategisk sammensatte grupper for å unngå en homogen gruppe som kan føre til at alle har samme mening og er enig i det meste (Tjora, 2021, s. 139). Det sees ikke på som negativt med en homogen gruppe, men i denne studien ønskes det å fremme elevers ulike synspunkt og med det få frem ulike nyanser. Av den grunn er det ønskelig å sette sammen en gruppe med gutter og en med jenter, der noen driver med aktiviteter på fritiden. For å hente inn empiri ble det benyttet taleopptak for å samle inn dataene. (Høgheim, 2020, s. 133) trekker frem at formålet ved å benytte seg av taleopptak er at man slipper å notere ned alt, og at fokuset flyttes over på samtalen man har med informantene.

5.6 Intervjuguide

Uavhenging av hvilken metode man benytter ved innsamling av empiri er det essensielt å gjennomføre gode forberedelser, og i denne sammenheng er det viktig å forberede seg til intervjuet (Svenkerud, 2021, s. 95). Intervjuguiden er designet på den måten at flesteparten av spørsmålene er åpne, som skal bidra til å tilrettelegge for mange gode og nyanserte svar. Dette kjennetegner et semi-strukturert intervju, dette på tross av at jeg skal ha fokusgruppeintervju. Derimot anses strukturen på et semi-strukturert og fokusgruppeintervju som lik i mange tilfeller (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). På denne bakgrunn har jeg valgt å lage et semi-strukturert intervju, da det er dette jeg har mest kjennskap til. Et semi-strukturert intervju har som mål å fremme informantens perspektiv samtidig som det åpner for at informantene kan introdusere temaer som de anser som relevante for temaet i intervjuesettingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Intervjuguiden er preget av åpne og lukkede spørsmål. Formålet er å få elevene inn på et spor der jeg får frem den informasjonen jeg ønsker, samtidig som jeg åpner for at de kan diskutere det de føler er relevant. Selv om spørsmålene mine er nummerert i en rekkefølge er ikke denne den eksakte rekkefølgen informantene blir spurt i. Dette har tydelig sammenheng med det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121) fremmer, da de trekker frem at man i et slik intervju ofte stiller spørsmålene der det faller seg naturlig. Spørsmålene vil dermed ikke nødvendigvis følge den opprinnelig oppsatte rekkefølgen.

Intervjuguiden er delt opp i ulike temaer slik at det skal gjøre det lettere for meg å ha kontroll over selve intervjuet, og for at det blir lettere senere i sorteringsprosessen. Disse temaene tar utgangspunkt i teorien som er lagt til grunn for masteroppgaven. Svenkerud (2021, s. 97) trekker frem at man kan bruke teori som både støtte og hjelp til formulering når det kommer til forskningsspørsmålene i et intervju, og at det kan være til hjelp å rette fokus på aspekter av dataene man ønsker å fremme. På bakgrunn av dette har jeg tatt utgangspunkt i følgende temaer i min intervjuguide:

- Bevegelsesglede
- Bevegelsesglede innenfor det idrettspsykologiske perspektivet
- Bevegelsesglede innenfor det sosiokulturelle perspektivet
- Bevegelsesglede innenfor det eksistensielle perspektivet
- Betydningen av bevegelsesglede i kroppsøving
- Å legge til rette for bevegelsesglede

Ved å dele intervjuet opp på denne måten vil det ved transkriberingen formodentlig bli lettere å kategorisere i ettertid. Samtidig anser jeg det som svært hjelpelig å ha en slik oppdeling underveis, da det hjelper meg å holde oversikt over spørsmålene. Oppsettet av intervjuet mitt bærer preg av det Tjora (2021, s. 159-161) presenterer som et oppsett for en intervjuguide med en innledning med oppvarmingsspørsmål, hoveddel med refleksjonsspørsmål og en avslutningsdel med avrundningsspørsmål. Hovedfokuset i mine spørsmål er refleksjonsspørsmålet, og formålet er å fremme informantenes tanker og skape reflekterte dype begrunnelser (Tjora, 2021, s. 160-161). Samtidig er det opparbeidet et antall med oppfølgingsspørsmål som skal være med på å skape dybde og nyanserte svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Svenkerud (2021, s. 96-97) støtter opp under dette og trekker frem at man gjennom oppfølgingsspørsmål klarer å utdype de enkle og korte svarene på en bedre måte. Funksjonen i dette tilfellet er også at oppfølgingsspørsmålene skal fungere som en hjelp og forberedelse for meg selv, slik at jeg blir bedre rustet for intervjuet.

5.7 Pilotintervju

Før gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju. Hensikten med dette var å teste ut om spørsmålene i intervjuguiden var relevante for problemstillingen. Ønsket var å gjennomføre pilotintervjuet med flere testsubjekter samtidig, men det lot seg ikke gjøre. Derfor benyttet jeg meg av en medstudent i gjennomføringen av dette pilotintervjuet. Dette var en medstudent med gode forkunnskper innenfor kroppsøvingsfeltet. I gjennomføringen av intervjuet fikk jeg kartlagt hvilke spørsmål som fungerte på en god måte, og hvilke spørsmål som burde omformuleres. Etter pilotintervjuet fikk jeg konstruktive tilbakemeldinger fra medstudenten angående justeringer som kunne bli gjort, både på rekkefølgen og på oppfølgingsspørsmålene som ble stilt. Selve intervjuguiden ble også gjennomgått med veileder, slik at veileder kunne rådgi om eventuelle forbedringer. Dette med tanke på å optimalisere intervjuguiden. På bakgrunn av tilbakemeldingene fra både medstudent og veileder ble ordlyden i enkelte spørsmål endret og noen spørsmål ble fjernet da de ble oppfattet som overflødige. Gjennomføring av pilotintervjuet føltes noe kunstig, men allikevel tok jeg med mye lærdom fra denne testen. Jeg anså meg selv som mer forberedt til det reelle intervjuet etter først å ha gjennomført pilotintervjuet, og tror på bakgrunn av dette at jeg klarte å hente ut enda mer kvalifiserte svar.

5.8 Analyse

Analysen har som hensikt å sortere dataene som er samlet inn der formålet er å gjøre dataene forståelige (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Høgheim (2020, s. 199-200) trekker frem at man i analysen ofte deler opp de innsamlede dataene, og at man der finner budskapet i hver enkelt del samt ser sammenhengen mellom disse. Analysen som gjennomføres starter i det øyeblikk man starter datainnsamlingen, og foregår ikke bare i øyeblikket man transkriberer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Dette medfører at jeg allerede i intervjufasen begynte å analysere dataene og ble selv bevisst på informasjon som kunne være med på å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Nedenfor skal jeg forklare hvordan jeg gikk frem og hvilken tilnærming jeg brukte i analysen. Det å være åpen om egen tilnærming til forskningen anser jeg som viktig for å styrke troverdigheten.

5.8.1 Transkribering

Underveis i intervjuet klarer jeg ikke å plukke opp alt som blir nevnt av informantene, og det var vanskelig å plukke opp detaljene underveis. Jeg skulle også ha kontroll over intervjuet slik at det holdt seg relevant for oppgaven og mine forskningsspørsmål. For å legge til rette for at jeg skulle få med meg alt benyttet jeg meg av diktafon-applikasjonen til UiO, noe som medførte at jeg kunne ta opp intervjuene. I ettertid hørte jeg gjennom opptaket, og det valgte jeg da jeg ikke hadde mulighet til å transkribere det samme dag. Ved å høre gjennom det en gang først, hadde jeg det mer ferskt i minne. Transkriberingen innebærer at man endrer formen på lydopptaket fra lyd til tekst (Tjora, 2021, s. 185). Etter å ha transkribert intervjuene satte jeg meg ned og hørte gjennom transkripsjonene en gang til samtidig som jeg leste gjennom den transkriberte teksten. Dette for å kvalitetssikre at jeg har fått med meg alle detaljer og ikke har gått glipp av informasjon som potensielt kunne ha spilt en sentral rolle i oppgaven.

5.8.2 Kategorisering

Ved analysering av den innsamlede empirien valgte jeg å benytte meg av Hastie & Glotova (2012., s. 310) sin flertrinnsmodell. Flertrinnsmodellen tar utgangspunkt i seks punkt og fungerer som en oppskrift på hvordan man kan analysere dataene for å skape struktur og mening (Hastie & Glotova, 2012, s. 310–311). De ulike punktene representerer ulike prosesser i analysen. «Punkt 1» handler om å få dataene over til en brukbar form, «punkt 2» handler om å starte sorteringsprosessen, «punkt 3» handler om å finne hvilken analysemetode man ønsker å benytte seg av, «punkt 4» handler om å

etablere kategorier, «punkt 5» handler om å få oversikt over validiteten til kategoriene og «punkt 6» handler om å skrive om temaene som har blitt kategorisert (Hastie & Glotova, 2012., s. 310–315).

«Punkt 1» handlet om å få det over i en brukbar form, dataene ble samlet inn gjennom lydopptak. I denne konteksten vil dataene fra fokusgruppeintervjuene bli transkribert. I «punkt 2» startet sorteringsprosessen ved gjennomlesning av transkripsjonene. Her tas det utgangspunkt i en modell for koding. Koding innebærer at man deler opp og organiserer teksten, og betegner deler av den med kodeord. Her er formålet å fremheve viktige ord og poeng. I oppgaven benytter jeg meg av empirinær koding, noe som innebærer at kodingen omhandler å identifisere relevante begreper (Anker, 2020, s. 77–78). Måten dette gjøres på, i henhold til flertrinnsmodellen, er ved å merke alle sitater som oppfattes som interessante, skrive ned refleksjoner som oppstår underveis og sortere og identifisere likheter og ulikheter (Hastie & Glotova, 2012, s. 313). Wibeck (2010, s. 106) trekker frem at en analyseprotokoll kan bidra til å skape troverdighet. Hun poengterer at en slik protokoll har som funksjon å være veiledende, og da ikke nødvendigvis følges slavisk. Deretter ble protokollen utferdiget, jf. tabell 1 (nedenfor). Protokollen er laget med utgangspunkt i Karl Petter Fons masteroppgave (Fon, 2020, s. 40). Det ble også utarbeidet en tabell jf. tabell 2 for å skape en mest mulig ryddig analyseprosess, en slik tilnærming er hentet fra (Moskvil & Helberg, 2022, s. 40) masteroppgave fra 2022.

Tabell 1 Analyseprotokoll som ble benyttet i analysen av empiri

Gjennomgang	Hva?
Steg 1. - Gjennomlesning	Gjennomlesning 1: Markere perspektiver og begreper som oppfattes som interessante Gjennomlesning 2: Markere ulike kategorier Gjennomlesning 3: Tar utgangspunkt i et valgt antall kategorier
Steg 2. - Datasortering	Gjennomlesning 4: Fylle inn de ulike kategoriene med relevante perspektiver
Steg 3. - Fortolkning	Tolker de ulike perspektivene som er lagt inn i de ulike kategoriene. Se ulikheter, likheter og prøve å se om der er en rød tråd

Tabell 2 Sorteringstabell

Kategorier	Sitater	Tolkning

Punkt 3 innebærte å starte gjennomlesningen i henhold til analyseprotokollen og starter med å identifisere relevante perspektiver og begreper som fattet min interesse. Dette bidro også til å skape en oversikt over den innsamlede dataen. I punkt 4 samlet jeg de markerte dataene inn i et nytt word dokument for å få bedre oversikt, og deretter startet jeg å markere ulike kategorier som kunne være relevant for de utvalgte sitatene. I punkt 5 valgte jeg å fastsette de kategoriene jeg anså som mest relevante. Jeg endte opp med 4 kategorier som jeg fylte inn i analyseprotokollen. Disse kategoriene var i hovedsak bestemt på forhånd, men gjennom denne tilnærmingen sikret jeg meg at dette var de kategoriene som var de mest hensiktsmessige å bruke. I punkt 6 brukte jeg tid på å analysere meg frem til hvor det var hensiktsmessig å plassere de ulike sitatene. Samtidig med dette knyttet jeg røde tråder mellom de ulike sitatene innenfor de ulike kategoriene. Ved å gjøre dette identifiserte jeg interessante likheter, men også ulikheter. Til slutt fikk jeg hjelp av en medstudent til å se igjennom de ulike kategoriene slik at jeg fikk et kritisk blikk på det jeg hadde gjort. Det er første gang jeg gjør en slik omfattende analyse, og da kan det være hjelp i et kritisk blikk som kan komme med gode og nye ideer. Så ved å få kritisk blikk på analysedelen vil bidra til å styrke analysen.

5.9 Forskningsetiske vurderinger

Ved forskning må man ta hensyn til diverse forskningsetiske utfordringer, og i all forskning vil man møte på diverse utfordringer (Tjora, 2021, s. 187). De forskningsetiske retningslinjene som er aktuelle er fastsatt av NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Formålet med disse retningslinjene er at man skal skape en etisk og forsvarlig forskning. For å forsikre meg om at disse etiske retningslinjene er ivaretatt har jeg sendt inn søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata), da det skal samles inn sensitive personopplysninger. Prosjektet ble godkjent, jf. vedlegg nr 2.

Det er flere etiske prinsipper man må ta hensyn til ved forskning, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre etiske prinsipper som Thagaard (2018, s. 22) skisserer som sentrale innenfor forskningen. I

tillegg til disse prinsippene ønsker jeg å belyse de etiske prinsippene knyttet til barn som informanter i forskning, da dette er en sentral del av oppgaven.

5.9.1 Barn som informanter i forskning

Jeg ønsket å se på bevegelsesglede på ungdomsskolen, og jeg finner det derfor hensiktsmessig å involvere barn i denne studien. Dette på bakgrunn av at det er barnas oppfattelse av begrepet jeg ønsker å belyse. Barn i forskning medfører derimot andre problemstillinger enn det som er tilfellet med voksne. Jeg skal intervjuere elever på ungdomsskolen, noe som kan medføre at mange av dem er under 15 år. Alderen medfører dermed at man er avhengig av signatur fra foreldre for at disse barna kan delta i studien. Dette er jf. § 32 som sier at man må være over 15 år for å kunne gi samtykke (Barnelova, 1981). Til tross for dette har jeg valgt å gi samtykkeskjema til alle foreldrene, uavhengig av alder på elevene, for å unngå at det oppstår tvil og usikkerhet.

Selv om foreldrene gir sitt samtykke er det viktig at elevene samtykker. Dette anses som god forskningsskikk, men er også et krav for at de skal kunne delta. Det er viktig at elevene ikke tvinges til å delta (Øgreid, 2021, s. 346-347). For å forsikre meg om at de faktisk ønsker å delta, spør jeg elevene både før og i starten av intervjuet om de ønsker å være med. Sæle & Hallås (2020, s. 134) trekker frem at man må ta hensyn til barnas juridiske status som selvstendige meningssubjekter, noe som innebærer at det er deres stemme som blir vektlagt. Gjennom å gi dem tilgang på transkripsjonen tar jeg hensyn til dette slik at elevene også får bekreftet at det er deres synspunkt som blir trukket frem. Samtidig er Grunnloven tydelig på at barn har rett til å bli hørt når det gjelder saker og spørsmål som omhandler dem. Grunnlovens § 104 hitsettes:

«Barn har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrde i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget.

Ved handlingar og i avgjerder som vedkjem born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn.

Born har rett til vern om den personlege integriteten sin. Dei statlege styresmaktene skal leggje til rette for utviklinga til barnet og mellom anna sjå til at det får den økonomiske, sosiale og helsemessige tryggleiken som det treng, helst i sin eigen familie.» (Grunnlova, 2021).

I tillegg er de forskningsetiske retningslinjene tydelige på at man skal ta hensyn til barnets beste (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Gjennom vurdering knyttet til å benytte seg av barn i forskning anser jeg det å gjennomføre en slik studie som hensiktsmessig da de etiske retningslinjene knyttet til forskning på barn er tatt hensyn til.

5.9.2 Informert samtykke

Informert samtykke er utgangspunktet for de ulike forskningsprosjektene man gjennomfører, og innebærer at deltakeren får informasjon om hva det innebærer å delta i studien (Thagaard, 2018, s. 22-23). NESH sine retningslinjer er klare når det kommer til samtykke til å delta i forskning, og trekker frem følgende:

«At samtykket er informert, betyr at forskere har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskning.» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 19).

Informert samtykke handler om å gi god nok informasjon om hva man skal delta på, og NESH er også tydelig på at deltakerne skal forstå hvorfor akkurat de blir spurt om å delta (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Som nevnt tidligere har jeg laget samtykkeskjema som skulle informere foresatte og elever hva det innebar å delta i studien. Dette skjemaet/skrivet gir informasjon om:

- Hvorfor jeg ønsker at eleven skal delta
- Taushetsplikt og personvern
- Informasjon om at eleven kan trekke seg når vedkommende selv ønsker
- Kontaktinformasjonen til forsker og veileder ved eventuelle spørsmål knyttet til prosjektet

Jf. vedlegg nr.1. Skrivet er formulert på en enkel og hverdagslig måte slik at det skal være lett forståelig.

Ved informert samtykke trekkes det frem at samtykke skal være fritt, dvs. ingen press utenfra (Thagaard, 2018, s. 23). Ved utvalg av informanter tok jeg kontakt med kontaktlærer i X. trinn, som viderebrakte informasjon og spurte noen elever om de ønsket å delta. Elevene ble spurt en gang, og var veldig klar over at dette var noe de sto helt fritt til å gjøre. Thagaard (2018, s. 23) trekker frem at en sentral del av det informerte samtykket er å informere om at man kan trekke seg når som helst, samtidig som man må være sikker på at deltakerne ønsker å delta. Thagaard (2018, s. 23-24) påpeker dette som essensielt da man gjennom hele prosjektet må være bevisst på om de ønsker å delta, og at det er vårt etiske ansvar som forskere. Derfor er jeg hele tiden tydelig ovenfor for informatnene at de kan trekke seg når som helst.

5.9.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet er et annet begrep Thagaard (2018, s. 24) trekker frem som sentralt når det kommer til forsvarlig etisk praksis. Konfidensialitet handler både om at deltakerne skal anonymiseres i presentasjonen av resultatene, samt at opplysningene deres skal lagres på en forsvarlig og sikker måte (Thagaard, 2018, s. 24-25). De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) er tydelig på at konfidensialitet er å behandle innsamlede data om personlig informasjon konfidensielt, og i de aller fleste tilfeller skal opplysningene anonymiseres. For å innfri disse ulike kravene benytter jeg meg av Diktafon-applikasjonen utarbeidet av UIO. Her blir dataene lagret eksternt og kryptert. På en slik måte er det ingen uvedkommende som får tilgang til dataene som er blitt samlet inn. I denne oppgaven er også alle elevopplysningene anonymisert, og ingen av de publiserte dataene gjør det mulig å spore tilbake til noen av elevene. Jeg har valgt å ikke kategorisere de ulike informantene med navn, og de blir bare omtalt som jenter/gutter, elever eller informanter. For å sikre at jeg ikke har oversett noe som kan identifisere elevene lar jeg veileder sjekke igjennom. Jeg tilbyr også elevene muligheten til å se igjennom det transkriberte dokumentet slik at de også kan være sikker på at personvernet deres er ivaretatt. Jeg vil også være transparent overfor elevene og gi klar besked om at dataene som er samlet inn vil bli slettet ved prosjektslutt i henhold til NSDs godkjente prosjektplan, jf. vedlegg nr. 2.

5.9.4 Konsekvenser for deltakerne i prosjektet

Det siste grunnprinsippet til Thagaard (2018, s. 26) er knyttet opp mot konsekvensene for deltakerne i prosjektet. Dette omhandler at jeg som forsker må ta hensyn til deltakerne i prosjektet slik at deltakerne ikke skal ha noen ulemper av å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 26-27). I og med at det i dette tilfellet er barn som er involvert må man også ta andre hensyn, slik som barnets beste som er et svært grunnleggende punkt innenfor forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). For å forhindre uønskede konsekvenser påpeker jeg overfor elevene at uansett hva de svarer vil ikke andre enn meg ha kontroll på hvem som sa hva. Det vil derfor ikke påvirke deres situasjon på skolen. Samtidig avbryter jeg eller går videre i intervjuet hvis jeg ser at det oppstår ubehagelige situasjoner som påvirker informantene. Det er ønskelig at informantene får gode opplevelser i et slikt forskningsprosjekt, slik at de potensielt kan takke ja til eventuelle fremtidige forskningsprosjekter. Dette prosjektet i seg selv vil i utgangspunktet ikke skape negative konsekvenser for informantene. Dette prosjektet har potensialet til å skape en større bredde i kroppsøvingfeltet, og hjelpe både min og andres praksis da man får satt ord på hva som oppleves som bevegelsesglede.

5.10 Validitet og reliabilitet

Troverdighet er en essensiell del av en masteroppgave og har mye å si for kvaliteten på oppgaven. Thagaard (2018, s. 187-193) trekker frem at både *validitet*, *reliabilitet* og *overførbarhet* er tre sentrale begrep i forhold til vurderingen av kvaliteten på oppgaven. Oppgaven vil ta for seg validitet og reliabilitet da det de anses som mest sentrale for en kvalitativ oppgave.

Realibilitet er ofte koblet opp mot kvantitative studier og handler ofte om at man kan ha tillit til dataene som er blitt samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). En metode som ofte blir benyttet for å teste om en studie er pålitelig er å kjøre en retest. Dette betyr at man gjentar tilnærmingen på en studie på en annen studie for å se om man oppnår samme resultat (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det er rimelig å tro at det forekommer små endringer på resultatet da verden er i konstant endring. Spesielt innenfor atferd og samfunnsvitenskap er det stor tvil om en slik tilnærming da det kan være større endringer innenfor den livssverdenen over en kort periode, noe som kan medføre større avvik og at studiene ikke korrelerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Jeg har en kvalitativ tilnærming til studien og problemer knyttet til retest gjenspeiles i mine studier da jeg skal undersøke livsverdenen til elevene; denne er i konstant endring. På bakgrunn av dette er Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) tydelig på at pålitelighet i forhold til kvalitative studier omhandler det å reflektere over egen påvirkning i studien og vise frem forskningsprosessen. For å styrke reliabiliteten til forskningen min har jeg vært tydelig på hvordan min egen forståelse kan prege resultatene og hvordan jeg prøver å forholde meg til dette i intervjusammenheng. Samtidig har metodekapittelet som formål å være åpen om hele prosessen rundt forskningen, og jeg har som mål å beskrive min fremgangsmåte i størst mulig grad for å øke reliabiliteten.

Validitet bidrar også i prosessen med å bringe gyldighet til oppgaven. Validitet handler om at man undersøker det man har satt seg som mål å undersøke, og dette går inn under begrepsvaliditet eller ytre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229-231). Studien besto av 8 informanter der alle hadde erfaring fra FUSK-prosjektet og på denne bakgrunn hadde alle en grad av forkunnskap om temaet. Elevene fikk også med seg informasjonsskriv hjem om studiens innhold. Dette bidrar i prosessen med å styrke validiteten da deltakerne i større grad er mer rustet til å svare på det jeg ønsker å undersøke. Når man skal se på gyldigheten må man også ta hensyn til intern validitet som tar utgangspunkt i at konklusjonen man kommer frem til korelerer med de innsamlede dataene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Dette gjøres ved å hele tiden bruke resultatene fra empirien

aktivt. Det å ha en intervjuguide som samsvarer med det som presenteres i resultatdelen og en beskrivende resultatdel, er med på å styrke denne validiteten.

6 Resultater

I denne delen vil den innhentede empirien presenteres. Resultatene vil bli presentert med utgangspunkt i tre kategorier. De tre kategoriene ble opprettet i forkant av analyseprosessen for å gjøre denne prosessen enklere. Selve intervjuguiden tok utgangspunkt i de kategoriene. Ved å benytte disse i hele prosessen bidrar dette til å skape en rød tråd, men også en ryddig prosess. Deltakerne beskriver at de i stor grad trives i kroppsøvningsfaget og opplever bevegelsesglede, men i noen tilfeller er det en begrenset opplevelse av bevegelsesglede. Informantene prøver å konkretisere hva som er bevegelsesglede for deres egen del og hva de tror trengs for å skape bevegelsesglede hos flere elever. I de fleste tilfeller var resultatene fra fokusgruppeintervjuene noenlunde like. I noen tilfeller var det derimot noen nyanser, og i de tilfellene vil jeg presentere nyansene i form av hva de to ulike fokusgruppene presiserte. Dette på bakgrunn av at den ene gruppa består av jenter og den andre av gutter, og av den grunn kan det være relevant å presentere de aktuelle differensieringene. Mange av funnene kunne vært aktuelle i samtlige av de underordnede kategoriene, og jeg har plassert de ulike funnene der jeg føler de er mest hensiktsmessige. Funnene som overlapper de ulike underkategoriene, vil blir nyansert i tydeligere i drøftingen.

Funnene fra den innhentede empirien indikerer at alle informantene anser bevegelsesglede som en essensiell del av kroppsøvningsundervisningen. Til tross for begrensede forkunnskaper knyttet til bevegelsesglede, klarte alle elevene å resonnerer seg frem til hva de trodde bevegelsesglede var. Alle var i stor grad samstemte om at bevegelsesglede handler om å ha det gøy og trives. Følgende utsagn fra fokusgruppeintervjuene er det som i best grad oppsummerer hva informantene mener bevegelsesglede i kroppsøving er:

«Kanskje det at man har lyst til å bevege seg fordi det er gøy eller at man har lyst til å oppleve noe, eller får noe ut av det. Ikke nødvendigvis for å bli best. Eller for å se sånn eller sånn ut.»

«Så kan jo det å få resultat av en bevegelse skape bevegelsesglede, for da opplever jeg glede da. Jeg vil kanskje si at det startet som en ting og ender som noe annet da.»

(Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Elevene uttrykker ettertrykkelig at dette er et komplekst tema som er utfordrende å definere, da de aldri har møtt på begrepet før. Basert på deres forståelse knytter derimot alle begrepet opp mot det å ha det gøy. Videre er elevene tydelige på at det mest sannsynlig er flere som ikke opplever

bevegelsesglede både i klassen deres, men også i andre. Elevene understreker at dette kan skyldes flere faktorer, men at det kan komme på bakgrunn av utvalg av aktiviteter, selvbestemmelse og mestring:

«La oss bruke volleyball som eksempel, noen tar det jo litt mer seriøst som kan føre til at noen kan føle utenforskap. De kan føle at de ikke er like gode eller ikke klarer å mestre like mye, som gjør at de ikke har lyst til å prøve lenger. Og da kan de miste gleden.»
«Tror det handler litt om personen selv også, de har også et ansvar for å engasjere seg selv. Hvis man sitter inne og spiller hele dagen så kan det føre til at man føler at man er dårlig i gym, og da gidder man ikke å prøve.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Her er elevene tydelige på at aktiviteten, og hvordan andre opptrer rundt dem, kan ha innvirkning på bevegelsesgleden. Samtidig er det tydelig at man som elev er ansvarlig for å ta ansvar for seg selv og for å legge til rette for at man skal oppleve bevegelsesglede. Elevene trekker også frem at læreren har en rolle i dette arbeidet:

«Det jeg ser at lærerne gjør, de prøver hvert fall sånn jeg føler det å analysere oss og prøve å finne ut hvem som er engasjert og hvem som ikke er det. Så merker jeg at i min prosess til å bli engasjert merker jeg at læreren pusher og jobber og er streng på at man skal fullføre. Og da vokste det en interesse om at jeg kan være god i noe.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Mye tyder på at både lærer og elev er sentral i arbeidet med å skape bevegelsesglede. Derimot er elevene tydelige på at alt ansvar ikke kan hvile på læreren alene, og man må selv ta ansvar samt hjelpe til i prosessen med å skape engasjement og bevegelsesglede.

6.1 Elevens opplevelse av bevegelsesglede med utgangspunkt i det idrettspsykologiske perspektivet

Det idrettspsykologiske perspektivet tar utgangspunkt i elevens mentale prosesser og atferd i møte med idrettsaktiviteter (Ingulfsvann, 2021, s. 40-41). I denne kategorien har jeg trukket inn resultatene som jeg anser som relevante i dette perspektivet. I diskusjonene knyttet til dette perspektivet var elevene tydelige på at undervisningen bar preg av et stort antall diverse idrettsaktiviteter. På tross av stort fokus på idrettsaktiviteter er elevene tydelige på at det i all

hovedsak er ulike idrettsaktiviteter som er grunnen til at de liker kroppsøvingfaget. Spesielt er det da guttegruppa som er tydelig på at spesifikke idrettsaktiviteter er viktig for deres bevegelsesglede:

Guttegruppa: «Jeg ønsker jo å ha fotball i hver time, det er gøy. Alle guttene i klassen elsker å spille fotball i timene. Og det blir spesielt gøy når vi har rettferdige lag, slik at det blir jevnt og ikke ren overkjøring. Vi driver jo med fotball utenom skolen også da, så det kan jo være grunnen til at vi liker å gjøre det også i gymtimen.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

I dette tilfellet er det tydelig at guttene verdsetter fotball i kroppsøvingstimen, men de var også tydelige på at de opplevde andre idrettsaktiviteter i timene som gøy. Jentegruppa var i tydeligere grad mer opptatt av andre idrettsaktiviteter, og en større variasjon i undervisningen. De uttrykte tydelig at de hadde dårlige erfaringer med å ha fotball i timene, og de opplevde fotball som noe av det verste de kunne gjøre i en kroppsøvingstime. Det var blant annet på bakgrunn av guttenes holdninger, og at de tok veldig stor plass. I tillegg opplevde de at lærerne antok at de visste hvordan man skulle spille fotball og at alle allerede hadde et «ok» nivå.

Jentegruppa: «Jeg får bevegelsesglede når vi har mange forskjellige idrettsaktiviteter, fordi da har vi mye bevegelse. For eksempel når vi har volleyball eller slik som vi har nå, badminton så er det veldig gøy, da har vi et mer likt utgangspunkt.»
«Enig, sånn er det ikke når vi spiller fotball, da er alle guttene kjempegode og jeg og mange andre blir redde fordi de skyter så hardt og spiller så hardt. Vi får liksom aldri ballen av guttene, de skal bare prøve å få mål selv eller sende ballen til de andre gode.»
(Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Jentene er tydelige på at de også verdsetter idrettsaktiviteter, men at guttene bidrar til at de ikke opplever bevegelsesglede i like stor grad i situasjoner slik som i fotball. Videre i fokusgruppeintervjuene påpeker elevene at egne tanker om egen kompetanse påvirker hvordan man opplever bevegelsesglede. Det at man har tro på seg selv og egne ferdigheter ser elevene på som viktig, da undervisningen i større grad vil være mer motiverende. Et urealistisk syn på egne ferdigheter kan bidra til at flere ikke opplever bevegelsesglede:

Elev: «Hvis du tror du har potensiale om å være god så tror jeg at det blir lettere å bli mer engasjert og villig til å gjøre sitt beste, noe som kan føre til bevegelsesglede.»

Elev: «Ja, jeg tror også at hvis man holder på med en aktivitet så er det lettere å ha tro på seg selv, men hvis man har et urealistisk syn på egne ferdigheter kan det slå andre veien. Da tror jeg man blir veldig demotivert hvis man ikke får det til.»

Intervjuer: «Hva skal man da gjøre for at medelever skal få tro på deres egne ferdigheter?»

Elev: «Det å si bra jobba, og si at det de gjør er bra, og at de skal fortsette slik er nok lurt. Fordi det er jo ikke alle som har det så moro og føler kanskje at karakteren i faget også bidrar til det. Da kan det jo være viktig for oss i klassen å bygge hverandre opp, fordi vi vil jo at alle skal ha det gøy.» (Fokusgruppeintervju, 01.02.23)

Videre påpeker elevene at selvtillit også er relevant i denne sammenhengen når det kommer til å ha tro på seg selv og egne ferdigheter. Elevene påpeker derimot at selvtillit bidrar til bevegelsesglede, men at for mye av det kan ha negativ innvirkning på bevegelsesgleden:

«Hvis man har høy selvtillit kan det være lettere for noen å vise seg frem, og vise at man er god. De som derimot ikke er gode, ser kanskje dette som en stor utfordring. Det kan ødelegge både bevegelsesgleden og hvordan de klarer å forholde seg til de samme personene utenfor gymmen. De med høy selvtillit kan jo slik som vi snakket om i volleyballen, ta veldig mye styring. Det påvirker det miljøet utenfor også føler jeg. Det tror jeg også kan legge en demper på de som ikke har bevegelsesglede fordi man kan føle seg litt undertrykt og redd for de med høyt konkurranseinstinkt.»

«Hvis man har for stor selvtillit tar man veldig stor plass og ofte føler jeg at man ødelegger for andre. Jeg blir for eksempel veldig sur hvis jeg ikke klarer noe som jeg har veldig høy selvtillit i.» (Fokusgruppeintervju, 01.02.23)

Elevene er i stor grad bevisst på hvordan deres egenskaper kan bidra til bevegelsesglede for seg selv og andre. Gjennom selvtillit påpeker de at det er viktig for å opprettholde motivasjonen til å gjennomføre en aktivitet, men at en forhøyet selvtillit kan bidra til stor skuffelse og til å overkjøre andre. Konkurranseperspektivet var noe elevene trakk frem på disse intervjuene både i sammenheng med selvtillit, men også i andre sammenhenger. Her var det klare distinksjoner mellom hva guttegruppa og jentegruppa mente, og guttegruppa var i større grad tydeligere på at konkurranse bidro til bevegelsesglede hos dem. Men begge gruppene var tydelige på at de så begge sider av saken:

Elelv: «Konkurransen er viktig, vi er jo veldig glad i det. Jeg vil gjerne ha det hver time og fordi det er gøy med ulike konkurranser da jeg har veldig høyt konkurranseinstinkt.»

Intervjuer: «Ser du noen ulemper med å ha så høyt konkurranseinstinkt og så mye konkurranse?»

Elelv: «Både ja og nei, jeg ser jo at mange kan bli påvirket av det. Jeg må jo være såpass ærlig at jeg kan nok ødelegge for noen, da jeg blir veldig ivrig og kan ta litt for mye ansvar. Samtidig tenker jeg det er bra med konkurranseinstinkt.»

Elelv: «Generelt med konkurranse er det jo ofte mange som blir engasjert, men så er det jo dårlig for de som aldri vinner. De kan jo sitte igjen med mange negative følelser og ikke føle seg gode nok.»

Elelv: «Samtidig har vi jo hatt de «Sport Education»-greiene, der vi har volleyball lenge, og der var jeg trener. Så føler jeg meg jo ræva når vi tapte, og det var faktisk litt ødeleggende for meg - følte ikke mye bevegelsesglede da.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Guttene er tydelige på at det er ønskelig å ha mye konkurranse. De klarer derimot å se ulempene med dette og at det kan ha negativ innvirkning for flere. Jentene setter i større grad pris på aktiviteter der konkurranseperspektivet ikke har et like stort fokus:

Elelv: «Jeg synes at timene er tilpasset de som har veldig høyt konkurranseinstinkt, og da opplever jeg at det er lettere for de å få bevegelsesglede. Jeg synes ikke alltid det å ha konkurranse er så gøy, da jeg heller ønsker å lære meg ferdigheter»

Intervjuer: «Så dere ser konkurranse som noe som i all hovedsak er ødeleggende for dere?»

Elelv: «Ikke bare ødeleggende, i noen tilfeller er det bra, men da er det mer konkurranse som har fokus på å gjøre sitt beste. Ikke bare på at noen taper og noen vinner.»

Elelv: «Enig, vi har jo hatt undervisning hvert år der vi har volleyball i rundt 10 uker, tror jeg. Der vi ender i en stor turnering, men vi spiller mot hverandre underveis også. Dette er jo konkurranse, men litt annerledes da vi hele tiden er på samme lag. Jeg føler her at fokuset er mer på å jobbe sammen, utvikle oss sammen og skape den gode stemningen i laget, og så er ikke konkurransen så viktig. Det synes jeg er gøy.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Elevene er tydelige på at konkurranse er noe som kan både være hensiktsmessig, men også problematisk. Det kan i mange tilfeller være problematisk da konkurranse kan bidra til å fremheve de som taper, noe som ikke oppfattes hensiktsmessig i forhold til bevegelsesgleden. På tross av

dette kan konkurranse bidra til et høyere engasjement. Undervisningen besto av en lang periode der volleyball var temaet, og der verdsatte de lagfølelsen og den faglige utviklingen.

Konkurransespektet opplevdes ikke som problematisk, da elevene verdsatte prosessen rundt i større grad. Følelsene knyttet opp mot idrettsaktiviteter er noe som også kommer frem som sentrale for bevegelsesgladene:

«Frustrasjon er jo noe som jeg ofte kan oppleve, blant annet fordi det vi snakket om tidligere med at noen tar for mye plass. Ellers kan jeg oppleve frustrasjon når jeg ikke får til noe, men ofte motiveres jeg enda mer da, fordi da føler jeg at jeg må klare det. Og hvis jeg klarer det da føles det helt magisk. Da sitter jeg igjen med mye bevegelsesglede.»

«Fotball, herregud jeg blir så frustrert da, noen blir så engasjert og tenker ikke på oss andre, da er det ikke gøy.»

«Jeg føler ofte på mange følelser i gymtimen, ofte lykke og glede, spesielt når vi har noe jeg liker spesielt badminton, fordi jeg får det veldig godt til.»

«Enig, jeg også har noe av de samme følelsene, spesielt i orientering. De fleste tenker jo at guttene skal være best her fordi det handler om løping. Ofte gjør jeg det bedre enn guttene og kommer til postene først fordi jeg er god med kart. Jeg elsker følelsen med å føle meg bedre enn de. Da får jeg den lykkerusen eller hva du kaller det, og føler meg kjempegod.»

(Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Det er tydelig at følelsene knyttet opp mot idrettsaktiviteter er sentrale i prosessen med å skape bevegelsesglede. Elevene er også tydelige på at det er flere følelser som er relevante, og det varierer fra person til person. Det påpekes at motivasjon også er en del av prosessen med følelsene.

Motivasjonen til elevene blir knyttet opp mot mestring og bevegelsesglede hos elevene:

Elev: *«Det at jeg mestrer en aktivitet har jo noe å si, i fotball så er det vanskelig å mestre da alle allerede er veldig gode, og det er veldig demotiverende. I badminton startet vi på ca. samme nivå og da var det lettere å klare det også, fordi da var ikke alle elevene så gode.»*

Intervjuer: *«Så inngangsnivået på en aktivitet har noe å si, altså en lav inngangsterskel?»*

Elev: *«Ja, da er det ikke mange som har prøvd det før da, og da starter mange på null og det er mulighet for mange flere å lære seg teknikken og bli god. Og ikke begynne å tenke at siden noen har bedre forutsetninger.»*

Elev: *«Det er lettere å oppleve mestring og bli motivert når man faktisk får noe til.»*

Intervjuer: *«Kan det ikke bli for lett noen ganger da?»*

Elev: «Jo, det kan det jo, jeg føler meg egentlig veldig god i gym og da er det kjedelig hvis man starter på 2. klasse-nivå.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Det er tydelig at nivå på en aktivitet spiller inn på elevenes opplevelse av faget, og flere ønsker at inngangsterskelen skal være lav i mange tilfeller. Dette da det bidrar til tilrettelegging for bevegelsesglede. Noen elever påpeker derimot at hvis man har for lavt inngangsnivå kan det påvirke deres bevegelsesglede, og aktiviteten kan oppfattes som kjedelig. Videre er det tydelig at motivasjon, mestring og utfordringer henger sammen:

Intervjuer: «Så utfordringene i en aktivitet har sammenheng med mestring og motivasjon?»

Elev: «Hvis det blir for lett, så blir det kjedelig. Hvis det derimot er utfordrende nok til at jeg klarer det, opplever jeg kjempemye mestring og da er det veldig gøy!»

Intervjuer: «Har du noen gode eksempler?»

Elev: «Ja, det har jeg faktisk. Jeg tror det var i 8. klasse eller noe, vi hadde friidrett og skulle kaste en liten ball, tror det var tennisball. Først kastet jeg den 20 meter, og målet var 25 meter. Så øvde jeg litt hjemme, og senere i uken klarte jeg det. Da ble jeg kjempeglad, og det var helt sykt gøy å klare det.»

Elev: «Jeg opplevde noe av det samme. Jeg husker at det var noen i klassen som skulle løpe 60 meter, og de skulle klare det på 10 sekunder tror jeg, er ikke helt sikker. Men uansett så klarte ikke den personen dette først. Så fikk personen noen tips fra meg og noen andre i klassen, og så klarte den det. Da ble faktisk alle kjempeglade og jeg følte faktisk på bevegelsesglede selv om jeg ikke løp selv.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Elevene verdsetter det å klare å mestre utfordringer som er krevende, og at en balanse mellom utfordring og mestring er essensielt for motivasjonen. Videre trekker flere elever frem at relasjonene i klassen er viktig for å stimulere til bevegelsesglede:

«Det er også viktig at læreren har et godt forhold til oss da den eksempelvis kan legge til rette for at vi mestrer, og får til noe i mye større grad.»

«I tillegg føler jeg meg mye mer sett hvis læreren kjenner oss bedre. Nå føler jeg at han i mye større grad kjenner guttene da de liker det samme som han liker, og vi jentene føler oss litt oversett. I noen timer føler jeg at han bare snakker og hjelper guttene og det er frustrerende.»

«Så føler jeg at han ofte trekker ut gutter når noe skal vises, f.eks. et baggerslag i volleyball. En gang ble jeg derimot trukket ut i turn, og det var så gøy å vise andre, fordi da følte jeg meg flink.»

«Jeg synes læreren kjenner oss godt da, og han gir oss mye tillit da han vet at vi oppfører oss bra, og det synes jeg er veldig bra.»

«Tillit hjelper også i tilbakemeldinger. Fordi, hvis han sier jeg gjør det bra selv om jeg er uenig så tror jeg på det, og siden læreren kjenner meg og det er tillit mellom oss.»

(Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Det er tydelig at relasjonen mellom lærer og elev er essensiell. Det bidrar til at de er mer trygge på seg selv. Andre mener at det er en grad av forskjellsbehandling der læreren har bedre relasjon til guttene. Men ingen av elevene betviler viktigheten av en god relasjon til deres lærer. Relasjonen mellom elever blir også poengtert som essensiell og viktig i forhold til bevegelsesglede:

«Vi var jo inne på det tidligere, det med lag, det er gøy å jobbe sammen i lag. For å få det til å fungere må man jo ha en god relasjon.»

«Når vi har god stemning innad på et lag så er det så gøy å ha gym, jeg opplever i hvert fall mye bevegelsesglede da.»

«Det er lettere å pushe hverandre også når man har et godt forhold. Da er det lettere å vite hvilken type tilbakemeldinger man gir, og det tror jeg kan bidra til at flere klarer det. Da vil kanskje flere ha bevegelsesglede.»

«Hvis vi har god relasjon hjelper det også i mange idrettsaktiviteter, da vet vi hvor hverandre løper og hva vi trenger å gjøre for å hjelpe hverandre.» (Fokusgruppeintervju 01.02.33)

Elevene er tydelige på at gode relasjoner dem imellom er uvurderlig. Ikke bare for egen bevegelsesglede, men også andres. Dette fordi en klasse fungerer mye bedre med gode relasjoner.

6.2 Elevenes opplevelse av bevegelsesglede med utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet

Det sosiokulturelle perspektivet tar utgangspunkt i hvordan man ser på forholdet mellom individene og det sosiale miljøet man befinner seg i (Ingulfsvann, 2021, s. 41). Funnene som blir presentert her anser jeg som relevante for det sosiokulturelle perspektivet. Det er flere punkter innenfor empiriinnhentingene som er relevant å trekke inn i denne sammenheng. Elevene påpekte tidligere at de sosiale dimensjonene mellom elever og lærer var sentrale. Jeg spurte elevene om noen punkter som skulle lede dem inn på tanker knyttet opp mot dette perspektivet. Relevante faktorer som jeg trakk frem var blant annet samhandling, kommunikasjon og deltakelse. Elevene så relevansen til dette i forhold til bevegelsesglede:

«Jeg synes det er viktig at alle deltar i timene fordi det er mye gøyere å delta når alle er med, men ofte opplever jeg at det er vi elever som må ta ansvar for at alle elevene skal delta. Jeg føler liksom at læreren fraskriver seg litt ansvar. Da er det ikke alltid motiverende med gym.»

«Det er så sykt irriterende å måtte pushe folk hele tiden - jeg ønsker heller at de bare skal være med uten at det skal være nødvendig å pushe dem. Jeg ønsker at de skal være som de andre, en lagspiller. Når vi må ta mer styring påvirker det fokuset vårt, og det tror jeg påvirker bevegelsesgleden.»

«Jeg ønsker at læreren skal prøve å pushe flere elever fordi jeg føler det er vanskelig å pushe noen da jeg ikke alltid vet hvorfor de ikke deltar. Da vil jeg jo tro at det kan være lurere for læreren å pushe de litt.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Deltakelse er noe elevene verdsetter i høy grad, og de poengterer at dette er sentralt for egen bevegelsesglede og motivasjon i faget. De poengterer at de i mange tilfeller opplever at læreren er litt fraværende i rollen sin, og at de føler mer ansvar for å pushe de som ikke gidder. Dette er tydelig frustrerende for flere. Flere ser at det kan være valide grunner til at enkelte velger å ikke delta, og på bakgrunn av dette så ser de at det ofte kan være hensiktsmessig at det er læreren som pusher. Videre poengterer elever verdien av både kommunikasjon og samhandling i faget:

***Eleve:** «Kommunikasjon slik som å dra hverandre opp - jeg synes det er viktig. Jeg føler mye mer glede når jeg blir dratt opp og får gode kommentarer enn hvis jeg hører at jeg er dritt.»*

Elev: «Jeg tror faktorer som kommunikasjon og samhandling er viktig for å få bevegelsesglede.»

Intervjuer: «Hvorfor det?»

Elev: «Fordi jeg mener det er viktig for at man skal ha det bra i timen.»

Elev: «Jeg merker også at hvis vi har dårlig kommunikasjon påvirker det samhandlingen. Det er jo akkurat som hvis jeg skal spille fotball; er det dårlig kommunikasjon fungerer ikke laget sammen.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Elevene ser verdien i det å ha kommunikasjon sammen. Ikke bare for å hjelpe hverandre, men og hvordan det påvirker eget følelsesliv. Det er flere faktorer som blir trukket frem i sammenheng med hva som kan påvirke bevegelsesglede. Både kjønn, alder, kultur og miljø spiller inn. Jentegruppen er tydelig på at kjønn muligens er en faktor, mens guttegruppen i mye større grad er tydelig på at det har en del å si med ferdigheter. Jentene mener at det i større grad har mer å si på popularitet:

Jentegruppen: «Kjønn spiller liten rolle føler jeg, for sånn jeg føler så kan jeg få til det, men fordi gutter generelt er bedre i ting, spesielt når vi kommer til 10. klasse, føler vi kanskje at læreren gir mer oppmerksomhet til det. Men det går også på andre områder enn bare bevegelsesgleden for meg da.»

«Ja, jeg føler det i større grad er guttene som blir anerkjent, da de er flinke og har samme interesser som læreren.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Guttegruppen: «Ja, det er jo forskjell. I hvert fall i 10. klasse er det veldig stor forskjell. Ikke for å være stygg mot jentene, men vi er jo bedre enn dem. I 8. klasse var det litt jevnere, fordi da var det flere jenter som hadde vokst og var større enn oss. Men i 10. klasse har vi vokst forbi dem og er sterke og bedre i det meste. Og da føler jeg kanskje at det er lettere for oss å oppleve bevegelsesglede, da vi får til mye mer og opplever mer mestring. Jentene får ting til de også, men kanskje ikke like mye.»

«Jeg opplever også at guttene i mye større grad er mer engasjert spesielt når det handler om å vinne. Jentene står mer i grupper og snakker sammen.»

«Vi guttene kan jo bli bedre til å dra med jentene da, slik at de også mestrer og har det gøy.» «Samtidig kan de jo oppfatte oss guttene som litt for hardhendte, da vi spiller og skyter alt vi kan. Vi er ikke gode til å vise hensyn.»

(Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Det er tydelig at kjønn kan spille inn i konteksten til bevegelsesglede, men det er jentene som poengterer at det ikke har så mye å si. Dette indikerer at jentene ikke kjenner seg igjen i guttenes beskrivelse om at de kan føle mindre bevegelsesglede grunnet eget kjønn. Videre i intervjuene ble oppvekst og miljø betegnet som sosiale faktorer som hadde noe å si når det gjelder bevegelsesglede:

***Elev:** «Hvis man er oppdratt til å ha fokus på seier og der tap er uaktuelt, kan påvirke dette. Da føler man jo et stort ansvar for å vinne. Men andre kan jo være oppdratt på en måte der fokuset har vært på å ha det gøy, og der seier ikke er så viktig. Så på denne måten tror jeg bevegelsesglede kan være annerledes.»*

***Intervjuer:** «Hvem tror du opplever mest bevegelsesglede, den med vinnerkultur eller der det er fokus på å ha det gøy?»*

***Elev:** «Jeg synes det er bedre at alle skal ha det gøy, da bidrar flere også. For min del handler alt om å vinne, men mine ønsker kan jo ikke alltid gå fremst. Jeg innser jo at flest mulig må ha det bra. Det er jo generelt bedre i en klasse å ha fokus på å ha det gøy, for det tror jeg kan påvirke klassemiljøet positivt.»*

***Elev:** «Jeg tror det å komme fra et hjem og miljø der du er vant med aktiviteter også er en fordel, da har du jo allerede noen ferdigheter, noe som gjør det lettere å klare ting i timene. F.eks. i fotball, da er du jo en av de kule. Vi som aldri har gjort det har jo ikke peiling, og jeg vet jo ikke hvordan jeg spiller fotball.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)*

Det er bred enighet om at vilkårene i oppveksten preger hvordan man tilegner seg bevegelsesglede. Elevene poengterer at tidligere erfaringer med aktiviteter er en fordel i mange tilfeller. Man vet da i mye større grad hvordan man skal forholde seg til hverandre i de ulike aktivitetene og hva som er sosialt akseptert. Derimot er de tydelige på at de har et ønske om at alle skal oppleve bevegelsesglede, og at tidligere erfaringer i minst mulig grad skal påvirke hvordan man opplever bevegelsesglede. Videre poengteres det at det ikke ønskes at tidligere erfaring skal påvirke en aktivitet, men at de oppfatter det som en fordel:

«Vi har jo noe som heter killer, da er det løping over fotballbane og styrke. Det er jo fordel for oss som er godt trente. De som ikke trener henger jo ofte langt bak, og ofte opplever jeg at noen jukser, og jeg skjønner jo det litt, for de henger jo så langt bak. Men jeg blir jo frustrert.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Elevene er tydelige på at deres kroppsovingstimer ofte er tilrettelagt de som har fysiske fordeler. Generelt når det kommer til punktet rundt det sosiale perspektivet er elevene opptatt av at det spiller en sentral rolle. Alt fra kjønn, kultur og forutsetninger er med på å påvirke hvordan elevene oppnår bevegelsesglede.

6.3 Elevenes opplevelse av bevegelsesglede i lys av det eksistensielle perspektivet

Det eksistensielle perspektiv handler om den menneskelige tilværelsen der fenomen og menneskets erfaringer står sentralt. Fokus ligger i større grad på oppnåelsen av den dypere glede (Kretchmar, 2005, s.199-205; Ingulfsvann, 2021, s. 42-44). Funnene fra intervjuene indikerer at elevene oppnår bevegelsesglede i lys av de ulike faktorene innenfor det eksistensielle perspektivet. Da diskusjonen med elevene handlet om forskjellen på bevegelsesglede og livslang bevegelsesglede, var de tydelige på at det er forskjell på å oppleve glede i et spesifikt øyeblikk og det å sitte igjen med noe mer:

«Ja, det er jo forskjell på å oppleve gleden der og da, og sitte igjen med den. Jeg klarte for eksempel den ene gode pasningen på fotballen i gymmen, og da opplevde jeg jo bevegelsesglede der og da. Men jeg opplevde jo ikke noe livslang bevegelsesglede.»

«Jeg er enig, jeg driver jo med styrketrening, og blir veldig glad og opplever bevegelsesglede når jeg klarer å løfte tungt. Derimot opplever jeg ikke livslang bevegelsesglede av det. Jeg føler det kommer av at jeg ser forbedringer på meg selv og min kropp.»

«Jeg føler kanskje at bevegelsesglede er noe midlertidig som utvikler seg til å bli en livslang glede da.»

«For å få livslang bevegelsesglede må jeg liksom oppleve litt mer. Selv om det er gøy betyr det ikke at jeg kommer til å fortsette med det.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Elevene er tydelige på at prosessen knyttet opp mot bevegelsesglede kan resultere i en livslang bevegelsesglede. Dette omtales som en individuell følelse, og der det er ulike faktorer som skaper både den nåværende bevegelsesgleden og den fremtidige livslange bevegelsesgleden. Samtidig poengterer en av elevene at man ikke bare kan ha det gøy for at den skal drive med dette senere. Eleven poengterer ikke noe utover dette, men noe mangler for å få til en livslang bevegelsesglede. I sammenheng med at elevene presenterer hva som kan bidra til å skape bevegelsesglede for dem, påpeker de at man selv er ansvarlig for å bidra i denne prosessen:

«Man kan jo ikke bare sitte å vente på bevegelsesglede, vi må lete litt. Det er ikke nok å sitte å tenke at man skal gjøre det bra, man må jo faktisk gjøre det også.»

«Sånn i gym da, så synes jeg ikke det er så vanskelig å finne bevegelsesglede, da vi gjør så mye gøy. Jeg er veldig glad i faget. Jeg trenger jo ikke lete så mye, men av og til må jeg jo ta ansvar selv for at det skal bli gøy.»

«Så er det jo naturlig å ta litt ansvar også; jeg vil jo ha en god karakter, og da må man jo ta litt ansvar.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Elevene er samstemte i at man selv har et visst ansvar for å skape bevegelsesglede, og at man ikke bare kan vente på at læreren skal «trylle» dette frem. Det er ikke alltid bevegelsesgleden kommer, og da må man lete litt selv. De fleste er tydelig motivert av en ytre faktor som karakter. Videre ble samtalen rettet mot om de selv følte en plikt til å skape bevegelsesglede for seg selv:

Elev: *«Nei, kanskje ikke akkurat en plikt, man blir jo ikke spurt om det liksom.»*

Intervjuer: *«Burde man bli spurt om det?»*

Elev: *«Ja, fordi hvis innsats skulle hatt noe å si på vurderingen burde man blitt spurt om det. Innsats og bevegelsesglede henger jo sammen.»*

Elev: *«Spesielt spørsmål om man følte man gjorde sitt beste eller ei. Det er mer om hva man oppnår i form av ferdigheter, for eksempel hvor mange klarte du å trikse.»*

(Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Elevene ser ikke på bevegelsesglede som noe som er pliktbelagt. De mener derimot at det burde være mer i fokus da det er en tydelig sammenheng mellom innsats og bevegelsesglede. De mener at lærerens rolle er sentral i denne prosessen da det handler om å stille de rette spørsmålene til elevene. Elevene er tydelige på at karakter er en motivasjon i prosessen med å etablere bevegelsesglede. De påpeker følelsene som oppstår når de får en god karakter:

Elev: *«Jeg blir jo kjempeglad når jeg får en god karakter og det er jo veldig motiverende, men selvfølgelig er det jo trist og frustrerende når jeg føler jeg jobber bra og får dårlig karakter.»*

Intervjuer: *«Er det andre ting som du blir motivert av utenom karakter og det å mestre da?»*

Elev: «Ja, det er jo gøy når læreren sier bra jobba og sånt. Ofte hvis jeg gjør det dårlig og hvis læreren er positiv til meg etterpå eller gir meg en «high-five» etterpå, sitter jeg igjen med en god følelse.»

Intervjuer: «Klarer du å beskrive følelsen?»

Elev: «Det er litt vanskelig, men man blir jo veldig glad da. Vet ikke om jeg kan kalle det lykkelig, men jeg blir veldig glad. Føler meg sett, og da føler jeg ofte at jeg sitter igjen med mer glede.» (Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Lærerens tilbakemeldinger oppfattes som en støtte for flere elever, både i form av å skape en god følelse og å skape en trygghet hos elevene. Læreren som støtte kan i stor grad motvirke det som elevene poengterer som frustrerende og skuffende. Når det blir snakk om følelser kom jentegruppen inn på det som handlet om både sitt eget og andres selvbilde:

Jentegruppen: «Det er jo ingen i klassen som vil ha svømming. Det handler jo om hvordan vi er kledd, og da er det litt ekkelt å ha svømming.»

«Jeg synes lærerne løser det fint da vi jo går rett ned i vannet.»

«Da er det jo lettere for oss å ha det gøy i timene hvis læreren gjør det slik.»

«Jeg synes det er litt sånn i de vanlige gymtimene også; vi går i tettsittende klær og tights. Da blir det veldig stort fokus på kropp; ikke bare hvordan den ser ut, men hva den kan gjøre. Noen kan føle på at utseendet ikke er slik de ønsker eller at de ikke klarer det de har lyst til, og at det går utover selvbildet.»

«Jeg har hørt om flere som ikke deltar fordi de er litt usikre på egen kropp.»

(Fokusgruppeintervju 01.02.23)

Følelsene knyttet opp mot eget selvbilde og egen kropp spiller en tydelig rolle i prosessen med bevegelsesglede. Elevene, spesielt jentene, føler at selvbildet påvirker hvordan de utfolder seg i kroppsøvingstimene. Guttene så ikke på dette som et problem i nevneverdig grad, men hadde forståelse for at noen kunne oppfatte dette som problematisk.

7 Elevers perspektiver på bevegelsesglede: En dyptdykkende utforskning av deres tanker og opplevelser

Masteroppgaven min har belyst elevenes erfaringer knyttet opp mot bevegelsesglede i faget. I denne delen vil jeg ta utgangspunkt i funnene som ble presentert i resultatkapittelet, og drøfte det i lys av teori og tidligere forskning. Oppbygningen av dette kapittelet vil ta utgangspunkt i de ulike kategoriene som ble presentert inn under resultatet. Jeg har valgt denne strukturen da jeg opplever det som mest ryddig. Ved å ha resultatet og diskusjonskapittelet i ett tror jeg ville blitt noe rotete. Jeg har også mer erfaring i å holde dem separat, og har valgt denne tilnærmingen da det føles tryggere. Ved å ha dem separat kan jeg utdype de ulike kapitlene på en bedre måte. I første delkapittel vil jeg ta for meg elevenes generelle forståelse av bevegelsesglede og deres definisjon knyttet opp mot dette. Videre vil jeg se funnene i lys av de tre perspektivene på bevegelsesglede.

7.1 Elevers forståelse av bevegelsesglede som begrep

Gjennom fokusgruppeintervjuene var elevene bevisste på at de ikke hadde tenkt nevneverdig på begrepet bevegelsesglede. De var mer opptatt av selve gjennomføringen av kroppsøvingstimene, noe som medførte utfordringer når de skulle definere begrepet. Det er ikke overraskende at elevene ikke har mye kunnskap om dette begrepet, da det er et begrep som er lite beskrevet i læreplandokumentene. Begrepet forekommer i overordnet del knyttet opp mot danning og i kjerneelementene der det blir assosiert i sammenheng med kroppslig læring. Her blir begge fremmet uten en særlig definisjon (Utdanningsdirektoratet, 2019d, 2019c). På tross av dette kom elevene frem til en definisjon der det var tydelig at de assosierte bevegelsesglede med det å ha det gøy. De tankene underbygges av Griffin et al. (1993) og MacPhail et al. (2008) som presiserer at i de fleste tilfeller blir gøy assosiert i sammenheng med bevegelsesglede. Funnene samsvarer med den etablerte definisjonen, men tyder på at det er utfordrende å definere begrepet da alle har etablert en enkel forståelse i form av gøy. Dette på tross av at Griffin et al. (1993) poengterer at bevegelsesglede er en individuell følelse. Funnene viste derimot få nyanser knyttet opp mot deres definisjoner, og dette kan være på bakgrunn av at de allerede har en etablert norm om hva begrepet innebærer. Få nyanser kan også skyldes tilnærmingen til oppgaven. Mulig det hadde vært mer hensiktsmessig å benytte seg av en-til-en-intervjuer slik at ingen ble påvirket av hverandre. En annen tilnærming som kunne vært hensiktsmessig var å benytte seg av flere skoler ved innsamling av empiri. Dette hadde derimot krevd mer arbeid i form av planlegging og empiriinnsamling.

Den generelle definisjonen til elevene og Griffin et al (1993) og MacPhail (2008) kan sees i lys av antall studier på bevegelsesglede, som er svært lav (Løndal et al., 2021; Stevens, 2017). På bakgrunn av et lavt antall studier er det ikke overraskende at definisjonene i stor grad samsvarer med hverandre, da det ikke har vært mange studier som har lagt til grunn en definisjonsutvikling. Dette oppleves på mange måter som overraskende da det er etablert en felles forståelse på tross av at bevegelsesglede er en individuell følelse.

Bjørger (2017) trekker frem trivsel og involvering som sentrale faktorer innenfor prosessen knyttet til bevegelsesglede. Ved å ta utgangspunkt i funnene knyttet til bevegelsesglede er det ingen tvil om at dette er faktorer som er sentrale i prosessen med å skape bevegelsesglede. Funnene indikerer at det er flere faktorer som elevene poengterer som essensielle i prosessen; de verdsetter det å ha det gøy, at man deltar i timene og at man sitter igjen med gode opplevelser både i form av glede og mestring. Dette kan sees i lys av Placek (1983) som har lagt til grunn tre ulike perspektiver som er essensielle for at elevene skal oppleve å ha det gøy; de opplever glede i aktiviteten, de er opptatt i aktiviteten og de har en god følelse etterpå. Funnene tyder på at brorparten av elevene opplever å ha det gøy og opplever bevegelsesglede da det samsvarer med de nevnte punktene. Dette kan sees i sammenheng med at rundt 81,4 % av elevene opplever bevegelsesglede (Vinje et al., 2023). På en annen side er denne studien bare gjenspeiling av 8 elevers meninger, og vil på mange måter være et lite representativt utvalg. Det kan være helt tilfeldig at de som har blitt valgt ut her har samme meninger, og det kan derfor være enkelte som ikke identifiserer seg med denne definisjonen.

Funnen med tilknytning til bevegelsesglede baserer seg i stor grad på det å ha det gøy, noe som korrelerer med det flere knytter opp mot bevegelsesglede. Definisjonen er ikke nyansert, men fokuset ligger på enkle begreper. Definisjonene til Stene (2010, s. 65) er i mye større grad nyansert:

«Bevegelsesglede er aktivitets- og situasjonsbetenget, noe som gjør at den kan oppstå, eller forsvinne, på kort tid. Bevegelsesglede påvirker kroppsøvingundervisningen på en positiv måte, gir positiv selvfølelse hos elever, og er utviklende for personlig vekst, selvforståelse og identitetsdanning.» (Stene, 2010. s .65).

Funnene knyttet opp mot bevegelsesglede overlapper i noen tilfeller nevnte definisjon.

Informantene trekker frem selvbildet og selvfølelse som sentrale element i kroppsøving, og påpeker at dette påvirker bevegelsesgleden. I forhold til selvbildet og selvfølelse er informantene tydelige på at bekledningen knyttet til kroppsøving kan være problematisk. Bekledning som badedrakt, tights

eller andre klær som får frem kroppsfasonger, spesielt i svømming, oppleves som ubehagelig. Dette påvirker ønsket om å delta i undervisningen, og bevegelsesgleden. Dette bidrar i prosessen med å styrke definisjonen til Stene (2010, s.65), da det er tydelig gjennom funnene at elevene opplever at bevegelsesglede preges av blant annet selvbildet og hvordan man føler seg. Dette får frem at bevegelsesglede i stor grad er situasjons- og aktivitetsbetinget der aktivitetsnivået tydelig går ned når man føler ubehag. Det er i hovedsak jentene som plages av dette, noe som gjenspeiles av Moen et al (2018), der det er jentene som opplever størst grad av mistriivsel i faget og opplever størst frafall. Det er tydelig at dette kan være en av grunnene. I tillegg har kroppsovingsfaget fått kritikk flere ganger for å være mest tilpasset gutter (Engebretsen et al., 2020). Det er tydelig at opplevelsen til jentene i forhold til bekledning står mye sterkere hos jentene enn den gjør hos guttene, noe som uten tvil bidrar til å påvirke deres bevegelsesglede. Funnene kan også sees i sammenheng med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, som har som mål å utvikle positivt selvbilde og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Med utgangspunkt i funnene er det tvil om dette faktisk er tilfelle, da enkelte føler seg usikre på egen kropp.

Når informanten oppgir i funnene at de eksempelvis ikke opplever bevegelsesglede eller trivsel, sier de at lysten til å delta reduseres. Dette er ødeleggende på mange måter. Det å delta, samt et ønske om å delta i fysisk aktivitet, er både bra for den fysiske og psykiske helsen, samt bidrar til å sikre et bedre akademisk resultat (*Psykisk helse og fysisk aktivitet*, 2017; Resaland et al., 2015). På bakgrunn av dette er det ønskelig fra både min og elevenes side at de opplever bevegelsesglede. Funnene bærer preg av at bevegelsesglede er preget av at man skal imøtekomme varierende idrettsaktiviteter, noe som har tett sammenheng med hva Helsedirektoratet (2022) vektlegger som en sentral del av bevegelsesglede.

7.2 Bevegelsesglede som mål i kroppsoving: En idrettspsykologisk tilnærming

Bevegelsesgleden i lys av dette perspektivet er rettet mot den følelsesbetonte responsen man får i en aktivitet, og i mange tilfeller er denne responsen i form av gøy (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Funnene indikerer at bevegelsesglede assosieres med gøy i kroppsoving. Funnene indikerer at man opplever gøy i møte med et varierende utvalg av idrettsaktiviteter. Elevenes forkjærlighet til idrettsaktiviteter er i strid med Moen et al (2018) som mener at det mest hensiktsmessige er å ha fokus på et større utvalg av aktiviteter, med blant annet mer fokus på friluftsliv. LK20 er også tydelig på at faget ikke skal ha like stort fokus på idrettsaktiviteter, men man skal fortsatt ivareta

idrettsperspektivet (Utdanningsdirektoratet, 2019e). På mange måter kan det oppleves som utfordrende da elevenes ønsker strider mot læreplanens opplæringsgrunnlag om mindre idrettsfokus. Kirk (2005) ser en sammenheng i dette, og er tydelig på at en undervisning med for stort idrettsfokus kan påvirke til at færre opplever bevegelsesglede. I motsetning til tidligere studier indikerer funnene i denne studien at elevene opplever bevegelsesglede i møte med idrettsaktiviteter. Hvordan kan det da ha seg at elevene verdsetter idrettsaktiviteter i prosessen med å skape bevegelsesglede? Med utgangspunkt i Vinje et al (2023) oppleves de fleste aktiviteter som idrettsaktivitet av elevene, og de fleste opplever bevegelsesglede i kroppsøving. Funnene indikerer på mye av det samme, da flere uttrykker ettertrykkelig at de opplever bevegelsesglede gjennom idrettsaktiviteter. Dette medfører at FUSK-rapporten bidrar til å underbygge funnene, på tross av at den motstrider Moen et al (2018).

Videre i drøftingen skal jeg ta for meg ulike faktorer som kan bidra til å belyse hvorfor eller hvorfor ikke idrettsaktiviteter bidrar til bevegelsesglede. Det å sammenligne både Moen et al (2018) og Vinje et al (2023) med funnene i min studie oppleves som kunstig. Dette på bakgrunn av at de to studiene hadde et betraktelig større utvalg av informanter. Utvalget mitt var derimot tatt med utgangspunkt i Vinje et al. (2023), der jeg benyttet meg av deltakere som allerede hadde deltatt i undersøkelsen til FUSK-prosjektet. I den grad kan de være et representativt grunnlag for mine funn.

I lys av dette perspektivet presenterer Scanlan & Lewthwaite (1986) «Sport Enjoyment» i sammenheng med bevegelsesglede, som en modell som tar utgangspunkt i hvordan de ulike individene oppfatter egne erfaringer knyttet til idrettsaktiviteter. Det er hensiktsmessig å ta utgangspunkt i denne da funnene indikerer at elevenes undervisning domineres av idrettsaktiviteter. På tross av dette er dette en modell som ble utviklet i tråd med frivillig deltakelse i idrettsaktiviteter (Garn & Cothran, 2006). Funnene indikerer at det å ha tro på egne ferdigheter er viktig for at man skal skape og oppleve bevegelsesglede. Funnet sees i lys av «Sport enjoyment» som indikerer at man er avhengig av indre prestasjonsrelaterte faktorer, slik som det å ha tro på seg selv (Scanlan & Lewthwaite, 1986). På en annen side indikerer funnene at det er mange som opplever at man har et urealistisk syn på egne ferdigheter, noe som medfører stor grad av skuffelse og liten grad av bevegelsesglede. Dette er en tydelig indikasjon på at dette punktet har noen svakheter som det må tas høyde for. På bakgrunn av dette har elever som ikke opplever at deres kompetanse står til realiteten i større grad en forhøyet risiko for å få redusert motivasjon og trivsel (Ntoumanis, 2001).

Støttende lærer og medelever i prosessen med hvordan man oppfatter egne ferdigheter anses som viktig med utgangspunkt i funnene. Medelever og lærere vil i slike tilfeller fungere som et sikkerhetsnett, da de vil bidra med økt støtte. Voksne og barn spiller en sentral rolle i prosessen med å skape «Sport enjoyment», og støtte fra voksne er essensielt i prosessen - både fra foreldre og lærere (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Hvordan man oppfatter egne ferdigheter avgjøres på bakgrunn av tidligere erfaring med ulike aktiviteter. Funnene indikerer at de som driver med idrett har en stor fordel i noen tilfeller. Videre at de med lite erfaring i noen tilfeller har det vanskeligere med å tro på egne ferdigheter. De som har erfaring vil i større grad oppleve «Sport enjoyment», da de har økt sannsynlighet for positive individuelle oppfattelser av en idrett (Scanlan & Lewthwaite, 1986).

I denne konteksten blir det også aktuelt å trekke frem selvtillit, da funnene indikerer at selvtillit gjør det lettere i prosessen med å ha tro på seg selv og egne ferdigheter. Funnene tyder på at det er flere som opplever at selvtillit også kan være en ødeleggende faktor, da man kan oppleve stor skuffelse hvis selvtilliten ikke henger sammen med faktiske målsetninger og ferdigheter (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Funnene tyder på at høy selvtillit er problematisk i form av at man kan glemme dem som er rundt seg og setter seg selv i sentrum. Enkelte informanter hadde opplevd nettopp dette. Dette er problematisk da deltakelse er sentralt i prosessen med å skape bevegelsesglede, og uten deltakelse vil ikke elevene oppleve undervisningen som gøy (Beni et al., 2017). Hvis man ser dette resonnementet i lys av første punkt i «Sport enjoyment», er det rimelig å anta at de fleste elever ser viktigheten av å tro på egne ferdigheter når det kommer til «Sport enjoyment» og bevegelsesglede. Dermot påpekes det at det er flere fallgruver som det må tas hensyn til, både i form av urealistiske forventninger og opplevelser.

Ytre prestasjonsrelaterte faktorer er en sentral del av «Sport enjoyment»-modellen, og dette handler i stor grad om hvordan sosial anerkjennelse påvirker og hvordan andre oppfatter ens kompetanse. I mange tilfeller blir dette knyttet opp mot konkurranse (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Det er tydelig i henhold til funnene at flere av elevene opplever en grad av «Sport enjoyment» gjennom ytre prestasjonsrelaterte faktorer, og bruk av konkurranse blir i stor grad en stor del av samtalen i fokusgruppeintervjuene. Med utgangspunkt i funnene er det tydelig at konkurranse er sentralt i undervisningen og har høy status. Funnene indikerer derimot at guttene opplever sterkere tilknytning til konkurranse. Jentene er mer tilbakeholdne, men verdsetter konkurranse til en viss grad. De er tydelige på at timene er lagt opp til at de med høyere konkurranseinstinkt trives bedre, og dermed opplever mer bevegelsesglede. Skepsisen knyttet til konkurranse er ikke noe nytt da dette oppleves tveegget; det kan bidra til trivsel og mistriivsel (Garn & Cothran, 2006). Funnene

tyder på at problemet ligger i at fokuset er å belyse vinnere og tapere. Konkurransen er noe som preger idrettsaktivitetene og det er tydelig at undervisningen preges av idrettsaktiviteter, og at det er guttene som i størst grad trives (Moen et al., 2018; Vinje et al., 2023). Funnene har tydelig sammenheng med dette. Idrettsaktiviteter preges av det å skåre mål og telle poeng, og funnene indikerer at elever oppfatter dette som gøy og opplever glede i denne sammenheng. Dette kommer av at de føler seg spesielle i sammenheng med skåring (Wessinger, 1994). Guttene påpekte at det kunne være problematisk med høyt fokus på konkurranser, da de ofte ble ivrige og kunne ødelegge for andre. På en annen side er det ingen tvil om at selv om fokuset er på idrettsaktiviteter kan konkurranseelementet være nedtonet, og elevene vil fortsatt oppleve glede ved å skåre mål (Wessinger, 1994). Videre i forhold til konkurranseperspektivet påpekes det i funnene at «Sport education» er noe som gjennomføres i undervisningen. Dette opplever de som svært givende til tross for at det er fokus på en idrettsaktivitet og en grad av konkurranse. Dette samsvarer med Hastie (1998) som påpeker at det å drive med en aktivitet over en lengre periode med jenter er positivt da det skapes positive assosiasjoner med idrettsaktiviteter; både gjennom det å jobbe sammen som et lag, det å skape en tilhørighet samt forbedre egne ferdigheter.

Tilnærming som Hastie (1998) skisserer har klar sammenheng med «Sport education» som fremmes i funnene i forhold til viktigheten av egen bevegelsesglede. «Sport education» er en modell som i større grad har fokus på å sette elevene sentralt og der elevene har mer ansvar (MacPhail et al., 2008). Informantenes beskrivelser er tydelige på at dette stemmer overens med formålet med denne modellen. Formålet med modellen er å treffe en større andel av elevmangfoldet, både de med lavt og høyt ferdighetsnivå, jenter og de som anses som mindre populære (MacPhail et al., 2008). Med utgangspunkt i funnene verdsettes denne tilnærmingen til undervisningen, og fører til mye bevegelsesglede og trivsel. Dette på tross av at konkurranseperspektivet er til stede. Funnene påpeker at elevene verdsetter det å jobbe sammen på et lag, utvikle seg sammen og føler seg i mye større grad anerkjent i en slik tilnærming. Informantenes beskrivelser samsvarer i stor grad med formålet med denne modellen, nemlig å utvikle seg sammen og det å utvikle bevegelsesglede på denne måten (MacPhail et al., 2008). Anerkjennelse ble også fremmet i denne sammenheng, og det at funnene indikerer at modellen bidrar i prosessen med å skape anerkjennelse er essensielt da anerkjennelse er en viktig del av det å skape bevegelsesglede (Jordet, 2023, s. 41-44). Selve modellen har som mål å redusere fokuset på resultater og øke fokuset på å ha det gøy (MacPhail et al., 2008). Elevenes tanker gjenspeiler i stor grad dette da de ikke har hovedfokus på det å vinne, men heller jobbe sammen. Det at elevene trekker frem at fokuset er på å jobbe sammen gjenspeiler Stevens (2017) funn om hva elever mener

er bevegelsesglede i kroppøving. I skolesammenheng baserte det seg mer på å jobbe sammen og lykkes sammen, noe som korrelerer med verdiene elevene verdsetter i sammenheng med «Sport education». Den ene eleven uttrykte uenighet, og dette kom av at eleven var trener for det ene laget som tapte. Eleven følte seg ansvarlig for tapet. På denne bakgrunn er det ikke garantert at tilnærmingen er gunstig for alle når det kommer til å redusere konsekvensene av konkurranse, da det fortsatt er noen som opplever konkurranse og resultatpresset i en slik tilnærming. Det er tydelig at flere av elevene ser det som et problem med mye konkurranse, da konkurranse fremhever tapere og vinnere. Derimot trekker de frem «Sport educations» fokus på konkurranseperspektivet som noe som verdsettes. På bakgrunn av dette oppnår de ytre prestasjonsrelaterte faktorer innenfor «Sport enjoyment» (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Med utgangspunkt i dette er det rimelig å anta at «Sport education» bidrar til å redusere idrettsfokuset i undervisningen, men samtidig ivaretar idrettsperspektivet som er sentralt i LK20.

Videre kan man se funnene i lys av indre ikke prestasjonsrelaterte faktorer innenfor «Sport enjoyment». Funnene tyder på at elevenes følelsesliv spiller inn på hvordan man opplever bevegelsesglede og ulike aktiviteter. Dette har sammenheng med de indre ikke prestasjonsrelaterte faktorene innenfor «Sport enjoyment», som er tydelige på at følelsene spiller inn om man opplever «Sport enjoyment» og bevegelsesglede (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Følelsene elevene trekker frem er knyttet opp mot prestasjoner i aktivitetene som bedrives, eksempelvis det å føle seg bedre enn andre. Med utgangspunkt i funnene ser man at det generelle følelseslivet knyttet opp mot ulike aktiviteter er ulikt da noen opplever frustrasjon, eksempelvis knyttet til fotball. Dette ikke bare med utgangspunkt i egne ferdigheter, men at det oppleves som en gjentakende aktivitet. Man kan sette dette i lys av de indre ikke prestasjonsrelaterte faktorene som indikerer at frustrasjon ikke er noe som i stor grad skaper bevegelsesglede, men i større grad bidrar til at man opplever mindre bevegelsesglede (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Med utgangspunkt i Moen et al. (2018) og Vinje et al. (2023), som poengterer at undervisningen preges av mye ballspill og at opptil 70 % mener at man burde ha det oftere. Da er det rimelig å tro at fotball står for en viss prosentandel av dette, og man kan på bakgrunn av dette forstå hvorfor flere synes det er frustrerende med mye av aktiviteten fotball.

Informantene uttrykker seg positive til følelsene de har tilknyttet kroppøvingfaget, og trekker primært frem glede og lykke som følelser de knytter til faget. Glede er et begrep som er sentralt innenfor «Sport enjoyment», og er en viktig personlig faktor om ens erfaringer knyttet til en idrettsaktivitet. Dette er med på å avgjøre om man liker en aktivitet eller ei (Scanlan & Lewthwaite,

1986). NOU (2014:7) er også tydelig på at glede er en essensiell følelse innenfor kroppsøvningsfaget. Elevenes følelser knyttet til glede gjenspeiles også i Vinje et al (2023) der 67 % oppgir at faget legger til grunn å skape glede ved å drive med aktivitet når man blir eldre. Det er tydelig at glede er grunnlaget for motivasjon til å drive med aktiviteter, og dette er noe informantene er bevisste på. Funnene indikerer at følelsene knyttet til glede og lykke bidrar til å skape motivasjon for å drive med aktiviteter. Det er helt tydelig at faktorer som motivasjon bidrar til å gjennomføre aktiviteter i kroppsøving (O'Reilly et al., 2001).

Funnene kan sees i lys av siste punkt under «Sport enjoyment»-modellen som tar utgangspunkt i ytre ikke prestasjonsrelaterte faktorer (Scanlan & Lewthwaite, 1986). I samtalene med elevene trakk de frem ytre faktorer som ikke var relatert til prestasjon, og det var blant annet relasjonen knyttet til medelever og lærere. Disse relasjonene ble trukket frem som essensielle for å trives, men også for å legge til rette for at elevene skal mestre de ulike aktivitetene. Dette kan sees i lys av at det å legge til rette for at elevene opplever mestring og sosial trygghet er viktig for arbeidet med å skape bevegelsesglede (Griffin et al., 1993). Det er tydelig at elevene ser viktigheten av sosial trygghet i sammenheng med bevegelsesglede. Dette på bakgrunn av at elevene er opptatt av at lærerens rolle i denne prosessen er essensiell. Dette samsvarer med Griffin et al. (1993), som poengterer viktigheten av lærerens rolle i det å skape sosial trygghet for utviklingen av bevegelsesglede.

Funnene indikerer at jentene ikke alltid opplever at relasjonen med læreren er til stede, og de opplever ofte at læreren i større grad henvender seg til guttene ved demonstrering av ulike øvelser. For flere påvirket dette bevegelsesgleden negativt. Slike hendelser kan ha utgangspunkt i flere faktorer. Det kan være tilfeldig, og ikke nødvendigvis på bakgrunn av relasjoner. Dette underbygges av Garn & Cothran (2006) som påpeker at de relasjonelle faktorene knyttet til lærer-elev er viktig i prosessen med å skape bevegelsesglede. Informantene oppga derimot ikke hvor ofte de opplevde dette og på bakgrunn av dette kan det være litt misvisende. Funnene viste at de gangene læreren visste at de var gode i idrettsgrener ble de trukket frem for å demonstrere. Eksempelvis var dette i turn, noe som skapte positive følelser hos de det gjaldt. Dette er en tydelig indikasjon på at læreren faktisk hadde god relasjon til også disse elevene, da læreren var klar over når den enkelte elev burde demonstrere øvelser. I denne sammenheng poengteres også følelseslivet opp mot det å demonstrere de ulike øvelsene, noe som kan sees i lys av indre ikke prestasjonsrelaterte faktorer, jf. ovenfor. Elevenes synspunkt om at lærerens rolle er viktig, medfører mye riktighet. For å oppnå «Sport enjoyment» er man avhengig av at barn opplever

positive interaksjoner med voksne, mens negative interaksjoner skaper negative opplevelser knyttet opp mot «Sport enjoyment» (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Sett i lys av elevenes forklaringer er det tydelig at de for det meste opplever positive interaksjoner med de voksne, i dette tilfellet kroppsøvingslæreren. Allikevel opplever jentene at guttene har en grad av bedre relasjon til læreren. Det er rimelig å tro at dette er på bakgrunn av naturlige årsaker, da gutter ofte er mer involvert i organisert idrett enn jenter (Moen et al., 2018). Interessene til guttene kan gjenspeiles i dette, og det kan på denne bakgrunn være mer naturlig for læreren å henvende seg til dem med felles interesser. Dette er gjennomgående for flere lærere, da flere av de som blir kroppsøvingslærere ofte selv har vært de elevene som har vært svært dyktige innenfor idrettsrettede aktiviteter (Tangen & Husebye, 2019).

Relasjonene knyttet opp mot lærer-elev er ikke det eneste som verdsettes av elevene. De er også opptatt av hvordan man fungerer sammen elev-elev, noe som påpekes som en essensiell del av det å skape «Sport enjoyment» (Garn & Cothran, 2006). Elevene poengterer at lagsamarbeid fungerer mye bedre ved gode relasjoner innad i klassen. Dette henger sammen med at sosiale interaksjoner med jevnaldrende er viktige for å skape «Sport enjoyment» (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Elevene trekker frem positive sider med det å jobbe sammen, og de opplever i mye større grad bevegelsesglede sammen enn hva de gjør ved å praktisere alene. Det er også mer motiverende å pushe hverandre og gjøre hverandre gode, og funnene tyder på at disse prosessene gjøres enklere ved gode relasjoner. Samtidig som de er opptatt av at dette avhenger av gode relasjoner, bidrar disse relasjonene også til at flere av elevene følte seg sett, som er essensielt for bevegelsesgleden.

Avslutningsvis indikerer funnene at bevegelsesgleden kan sees med utgangspunkt i nivået på ulike aktiviteter. Dette stemmer i stor grad overens med flytsone-modellen som er aktuell innenfor det idrettspsykologiske perspektivet (Ingulfsvann, 2021, s. 41). Modellen har fokus på at det skal være balanse mellom at noe er utfordrende og noens ferdigheter (Csikszentmihalyi, 2008, s. 94-95). Funnene indikerer at hvis en øvelse eller aktivitet er for lett er det kjedelig, og dermed bidrar til å påvirke bevegelsesgleden negativt. Funnene påpeker derimot at hvis elevene opplever en aktivitet som krevende, men allikevel mestrer den, opplever de stor grad av bevegelsesglede. Det påpekes derimot som et problem hvis de opplever utfordringen som uoverkommelig, da det oppleves demotiverende og påvirker bevegelsesgleden negativt. Dette har tydelige sammenhenger med Csikszentmihalyi (2008, s. 3-4) som påpeker at ved å perfektionere aktivitetene vil alle oppleve optimal erfaring. Erfaringen oppnår man når man er i flytsonen og glemmer tid og sted, noe som er gunstig for å oppleve bevegelsesglede. Funnene indikerer at det er ulike aktiviteter som bidrar inn i

denne prosessen. I fotball påpekes dette som en utfordring, da det allerede er etablert nivåforskjeller. Funnene tyder derimot på at elevene opplever det enklere i aktiviteter der flere i mye større grad har samme inngangsnivå, slik som f.eks. i badminton. Det er derfor lettere å legge til rette for at flere skal klare aktiviteten, uten at det blir for lett. I denne sammenheng er elevene også tydelige på at relasjonen knyttet til lærer er viktig for at læreren skal kunne legge til rette på best mulig måte. Dette samsvarer i stor grad med Garn & Cothran (2006), som påpeker viktigheten av relasjonen mellom lærer-elev.

7.3 Bevegelsesglede som mål i kroppsøving: En sosiokulturell tilnærming

Funnene fra fokusgruppeintervjuene indikerte at elevene hadde ulike meninger knyttet til bevegelsesglede. Meningene tok ikke bare utgangspunkt i de idrettsspesifikke faktorene, men også de sosiale. I denne delen skal jeg ta for meg de sosiale dimensjonene, og i denne sammenheng er de mye mer omfattende enn relasjonene knyttet til elever og lærere jf. punkt 7.2 (tilknyttet det idrettspsykologiske perspektivet (Ingulfsvann, 2021, s. 41)).

Funnene beskriver at elevene er opptatt av deltakelse i undervisningen og opplevelsen av bevegelsesglede i kroppsøving. Informantene er opptatt av at alle skal delta i aktivitetene og påpeker at det oppleves som mer gøy når flere deltar. Manglende deltakelse bidrar til å skape et tydelig irritasjonsmoment hos elevene, noe som påvirker dem og andre. Dette kan sees i lys av det sosiokulturelle perspektivet som påpeker at deltakelse er essensielt for bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 41). På bakgrunn av dette virker det som om de elevene som ikke deltar i aktivitetene ikke er en del av det sosiale fellesskapet. Funnene indikerer at elevene ønsker at alle skal delta da det er viktig for bevegelsesgleden. Det er etablert en sosial norm. De synes det er utfordrende når flere ikke ønsker å delta eller å bidra i fellesskapet. Mye tyder på at denne sosiale normen har blitt til i fellesskapet, da alle informantene verdsetter dette. Man kan se dette i sammenheng med Stevens (2017) som poengterer at de sosiale normene er viktige i prosessen med å skape bevegelsesglede i henhold til det sosiokulturelle perspektivet. De som ikke har etablert de sosiale normene som elevene poengterer, vil i større grad møte på utfordringer knyttet opp mot bevegelsesglede (Stevens, 2017). Det er tydelig med utgangspunkt i funnene at dette er problematisk, da de i flere tilfeller føler de må bruke mye tid på å prøve å få med noen i aktiviteten. Med utgangspunkt i funnene virker det som om den etablerte sosiale normen i klassen er etablert av de som liker kroppsøving. Alle som ble intervjuet i denne sammenheng var glad i kroppsøving og

poengterer at deltakelse og bidrag i fellesskapet var viktig for bevegelsesglede. Dette tyder på at det er de «sterke» elevene som setter trendene. På mange måter er det rimelig å anta at dette er utfordrende for de elevene som ikke deltar, da de ikke får bidra til å bestemme den sosiale normen i klassen. Dette kan medføre lavere deltakelse og mindre bevegelsesglede.

Funnene indikerer at det er flere av elevene som opplever at læreren er passiv i sin rolle for å få flere til å delta i undervisningen, og de ønsker at læreren skal ta mer ansvar i timene. I noen tilfeller er elevene tydelige på at de må bruke tid på å motivere medelever, noe som påvirker motivasjonen og bevegelsesglede deres. Dette på tross av at det praktiseres «Sport education» som er en undervisningstilnærming som overlater mye ansvar til elevene, blant annet det å motivere hverandre (MacPhail et al., 2008). Dette er en indikasjon på at elevene i flere tilfeller verdsetter det ansvaret de blir tildelt, men i andre tilfeller oppleves det som overveldende da de føler de må motivere hver enkelt til å delta. På denne bakgrunn ønsker de at læreren skal ta mer ansvar når det gjelder dette. I sammenheng med deltakelse indikerer funnene at det er viktig med god kommunikasjon, da det bidrar både til bedre deltakelse og samhandling. Dette samsvarer med tankegangen innenfor det sosiokulturelle perspektivet som er tydelig på at bevegelsesglede tilegnes gjennom god kommunikasjon og samhandling (Ingulfsvann, 2021, s. 41). Det at elevene uttrykker at dette er viktig for deres bevegelsesglede har tydelig sammenheng med Wessinger (1994), som påpeker at samarbeidslæring er viktig for både trivsel og bevegelsesglede. På bakgrunn av at dette er faktorer som verdsettes i søken mot bevegelsesglede, er det rimelig å anta at «Sport education» er en fornuftig tilnærming hos elevene i denne studien. Dette da det er en modell som har som mål å skape et godt samarbeid og samhold (MacPhail et al., 2008).

Funnene indikerer at kjønn spiller en rolle når det kommer til bevegelsesglede i kroppsøving. Guttene påpekte at dette hadde en innvirkning på hvordan man mestrer, og med utgangspunkt i deres egen undervisning var de klar på at det var lettere for dem å oppleve mestring og bevegelsesglede. Innvirkningen kjønn har på undervisningen kan i mange tilfeller være en faktor når det kommer til bevegelsesglede i henhold til det sosiokulturelle perspektivet (Wellard, 2012). På tross av guttenes bastante mening, besitter ikke jentene den samme opplevelsen av kjønnsrollens funksjon for å skape bevegelsesglede. Jentene var tydelige på at kjønnsrollene og forskjellene ikke spilte inn på hvordan man opplevde bevegelsesglede. Jentene og guttenes forståelse gjenspeiles i Wellard (2012), nemlig at kroppslig glede hensyntas i hvordan man opplever kjønn, alder, evner og seksualitet. Jentene trekker frem en annen sosial faktor som bryter med denne forståelsen, og det er popularitet. De anser popularitet som en tyngende faktor i mye større grad enn de faktorene som

Wellard (2012) trekker frem. Selv om popularitet ikke eksplisitt blir nevnt i det sosiokulturelle perspektivet er det rimelig å tro at dette er en faktor som kan være aktuell da det sees på som en sosial faktor. Rinehart (2015, s. 12 - 13) er tydelig på at alle de sosiale dimensjonene er med på å bidra i prosessen med å skape tilfredshet og glede i bevegelse. Disse ulike meningene hos guttene og jentene kan komme av deres ulike sosiale forståelse som er etablert i de ulike sosiale miljøene de befinner seg i (Ingulfsvann, 2021, s. 41). På denne bakgrunn kan de ha ulike forståelser om hvilke sosiale faktorer som skaper bevegelsesglede for dem. Det at jentene ikke opplever kjønn som en viktig faktor i oppnåelsen av bevegelsesglede er interessant da faget ofte har høstet mye kritikk fordi det er preget av mye maskulinitet, noe som kan ha negativ innvirkning på jentene (Fagrell et al., 2012).

Modellen knyttet opp mot «Circuit of body-reflexive pleasures» blir også relevant å fremme i en slik kontekst da den tar utgangspunkt i ulike sosiale faktorer om hvordan man ser seg selv og hvordan man forholder seg til de faktorene på veien mot bevegelsesglede (Connell, 2005, Part I, 2 Mens bodies; Wellard, 2012). Funnene viser at elevene har en gjensidig forståelse av at tidligere erfaring har en innvirkning på hvordan man oppnår bevegelsesglede. Spesielt trekkes det frem som fordelaktig å ha bred erfaring med idrett og konkurranser fra ung alder. Connell (2005, Part I, 2 Mens bodies) underbygger elevenes påstand ved at man må ta hensyn til tidligere erfaring fra ulike aktiviteter. Noen av elevene var tydelige på at deres erfaring var begrenset, og av den grunn hadde de vanskeligheter med å prestere, eksempelvis i håndball og fotball. I lys av Moen et al. (2018) er ikke dette noe nytt, og rapportene er tydelige på at mange opplever det som problematisk når det er høyt fokus på idrettsaktiviteter. Dette medfører at færre ønsker å delta, og dermed redusert andel som opplever bevegelsesglede. For å imøtekomme utviklingen og forhindre et større frafall kan man se «Alternative sports» som en løsning. En slik løsning har blitt benyttet som en motbør mot den sterke idrettsdiskursen, og ble blant annet presentert i sammenheng med «Sport city program» som hadde som mål å treffe en bredere gruppe mennesker gjennom «Alternative sports» og varierte bevegelsesaktiviteter (Rinehart, 2000, s. 506-516; E. Å. Skille & Waddington, 2006).

Dette kan på mange måter benyttes som en motbør da det går bort i fra de klassiske idrettsaktivitetene som elevene opplever som problematiske i forhold til egne forutsetninger. Vinje & Kvikstad (2019, s. 87-92) er tydelige på at en tilnærming med alternative aktiviteter og «Alternative sports» bidrar i prosessen med å styrke selvbildet og skape motivasjon, som begge er viktige faktorer i arbeidet med bevegelsesglede. På bakgrunn av dette vil det i stor grad imøtekomme elevens forutsetninger på en annen måte. En slik tilnærming kan derimot også være problematisk. Dette på bakgrunn av at det i all hovedsak er jentene som trekker frem sine

forutsetninger som problematiske, da de tidligere har vært tydelige på at samarbeid er viktig i arbeidet med bevegelsesglede. En tilnærming som Rinehart (2000, s. 506-516) skisserer har i større grad et individfokus, og trekker frem individuelle aktiviteter i sammenheng med «Alternative sports».

Med utgangspunkt i funnene kan dette være problematisk i forhold til bevegelsesglede, da samarbeid ikke er i sentrum. Derimot kan «Alternative sports» være hensiktsmessig i forhold til konkurranseperspektivet, som flere elever opplever som problematisk. «Alternative sports» har et nedtonet fokus på konkurranser (Rinehart, 2000, s. 506-516). På bakgrunn av dette kan det være hensiktsmessig å legge til rette for elever som ikke er i glad i konkurranser, på en slik måte. Samtidig kan den nedtonede delen av konkurranse bidra til å hemme kreativiteten og redusere risikotakning, men vil i større grad stimulere til søken etter alternative aktiviteter (Donnelly & Young, 1988). En slik tilnærming vil på noen områder løse de ulike problemene elevene har med tanke på bevegelsesglede, men det er ikke en tilnærming som løser alle problemene. En tilnærming som dette blir også skissert som en god løsning for å fagets relevans og sentrale verdier, som trekker frem eksperimentering og kreativ utfoldelse som sentral for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Vinje & Kvikstad, 2019, s. 79). Ved å ta utgangspunkt i dette og funnene fra studien, vil dette være en tilnærming som imøtekommer både LK20 og potensielt stimulerer til bevegelsesglede.

En annen tilnærming som kan legge til rette for bevegelsesglede med utgangspunkt i de sosiale faktorene er «A circuit of body-reflexive pleasures», som både tar hensyn til elevenes synspunkt i forhold til konkurranse og samarbeid, og har et økt fokus på alternative aktiviteter (Connell, 2005, Part I, 2 Mens bodies; Vinje & Kvikstad, 2019, s. 87-92; Wellard, 2012). Informantene har vært tydelige på at de liker et bredt utvalg av varierte aktiviteter, og en slik tilnærming vil på mange måter imøtekomme et slikt ønske. Dette på bakgrunn av at undervisningen knyttet til alternative aktiviteter benytter seg av aktiviteter som elever har lite erfaring med, og der de har modifisert de tradisjonelle aktivitetene slik som fotball, som har blitt rumpefotball (Vinje & Kvikstad, 2019, s. 85). Informantene oppgir ikke noen spesifikke aktiviteter som de anser som alternative aktiviteter i denne sammenheng, men er tydelige på at de liker alternative aktiviteter. Innenfor alternative aktiviteter er lek sentralt, og fokus på lek bidrar til å stimulere til bevegelsesglede (Tangen & Husebye, 2019). På bakgrunn av dette er det rimelig å tro at lekbasert undervisning vil bidra til at flere opplever bevegelsesglede da det tar for seg faktorer som er sentrale innenfor den sosiale konteksten.

Hvordan man forholder seg til egen kropp er også sentralt innenfor dette perspektivet og «A circuit of body-reflexive pleasures»-modellen (Connell, 2005, Part I, 2 Mens bodies; Wellard, 2012). Dette samsvarer i stor grad med hvordan jentene oppfatter bekleddingen i kroppsøving. De føler selv at de opplever at kroppen i større grad kommer i fokus gjennom kroppsøving, og man blir i større grad usikker på egen kropp og hvordan den brukes. I noen tilfeller ønsker ikke disse elevene å delta i det hele tatt da de føler kroppen kommer for mye i fokus. Dette er tydelig med på å redusere bevegelsesglede. Ikke bare i form av nedsatt deltakelse, men også i lys av at man må ta hensyn til de sosiale, fysiske og psykiske prosessene knyttet til ulike aktiviteter i kroppsøving (Wellard, 2012). Det er helt tydelig at jentene tar høyde for disse prosessene, spesielt i svømming der de opplever denne prosessen som ekstra utfordrende. Wellard (2012) er tydelig på at dette er opplevelser som hele tiden er i endring. Basert på elevenes uttalelser stemmer dette i stor grad, da elevene poengterer at diverse løsninger som er iverksatt av lærerne bidrar til å redusere det opplevde presset knyttet til kropp. Ved å la elevene gå rett ned i vannet i svømming har de ikke den samme ubehagelige opplevelsen. Dermed er det mer tilrettelagt for at alle skal oppleve bevegelsesglede. Denne tryggheten underbygges av Stevens (2017), som er tydelig på at trygge sosiale rammer bidrar til økt deltakelse og bevegelsesglede.

7.4 Bevegelsesglede som mål i kroppsøving: En eksistensiell tilnærming

Gjennom hele prosessen var det tydelig med utgangspunkt i funnene at bevegelsesglede var et utfordrende tema. Dette opplevde de som utfordrende da de fleste hadde tenkt lite over begrepet, samt utfordrende da alle hadde ulik forståelse av begrepet. Det at elevene opplever dette som utfordrende samsvarer i stor grad overens med Ingulfsvann (2021, s. 42-44), som er tydelig på at forskerne innenfor dette perspektivet opplever det som problematisk å definere begrepet. I denne sammenheng er Kretchmar (2005, s. 199-205) tydelig på at det er forskjell på det å oppleve dyp glede og det å ha det gøy. Elevene presiserer også at det er en tydelig forskjell på det å oppleve glede her og nå, og det å oppleve en dypere glede. Informantene definerer dette i større grad med forskjellen på bevegelsesglede og livslang bevegelsesglede. Bevegelsesglede ser de på noe som skjer her og nå og som kommer på bakgrunn av at de har det gøy eller opplever mestring, men at denne følelsen forsvinner etter aktiviteten. Dette har tydelig sammenheng med hva Kretchmar (2005, s. 199-205) skisserer som gøy, en følelse som ikke er langvarig. Derimot er det en nyanse her da det påpekes at engasjementet reduseres og følelsen av at man blir revet med er en midlertidig

følelse. Dette samsvarer ikke med funnene da elevene opplever at de kan være revet med og engasjert i en aktivitet på tross av at det er en midlertidig følelse. Dette samsvarer med Skille & Østerås (2011) som poengterer at det å ha det gøy bidrar til økt aktivitet i kroppsøving. Elevenes opplevelser er i stor grad knyttet opp mot den generelle forståelsen av bevegelsesglede som blir fremmet av Griffin et al. (1993) og O'Reilly et al. (2001) der gøy er i sentrum, enn hva som legges til grunn i det eksistensielle perspektivet.

I sammenheng med den dypere gleden assosierer elevene dette med den livslange bevegelsesgleden. Da opplever de en mer langvarig og dypere glede, som også motiverer enkelte til å drive med aktiviteter utover endt skoletid. Kretchmar (2005, s. 199-205) oppfatter derimot denne dypere gleden, når man glemmer seg selv i tid, sted og rom, noe som er mer i tråd med Csikszentmihalyi (2008, s. 94-95) sin flyt-modell. På bakgrunn av dette kan man se likhetstrekk mellom det idrettspsykologiske og det eksistensielle perspektivet i forhold til bevegelsesglede. Elevene knytter ikke sin opplevelse opp mot det å «miste seg selv» i aktiviteten, men mer mot det å bli engasjert. Derimot oppfatter elevene den dypere gleden som noe langvarig i likhet med Kretchmar (2005, s. 199-205). Dette kan sees i lys av resultatene hentet fra Vinje et al. (2023), som viser til at 67 % av elevene opplever at faget stimulerer til det elevene opplever som en dypere glede; livslang bevegelsesglede.

Kretchmar (2005, s. 199-205) påpeker at den dype gleden oppstår på tilfeldige tidspunkt, og at man ikke aktivt kan lete etter den. Det som skapte den dype gleden forrige gang vil nødvendigvis ikke skape den samme dype gleden neste gang. Det viser seg i intervjuene at elevene mener at man selv aktivt kan bidra i prosessen med å skape bevegelsesglede, og de mener at man selv må ta initiativ til å lete og aktivt delta for å oppnå dette. Samtidig er de tydelige på at diverse aktiviteter er med på å skape den dype gleden. Det er den individuelle følelsen som Kretchmar (2005, s. 199-205) trekker frem som problematisk, da dette er personlig. Elevene selv vektlegger ikke den personlige oppfattelsen som problematisk, og mye tyder på at det ikke spiller en stor rolle da Vinje et al (2023) viser til at 81,4 % av elevene opplever bevegelsesglede. Funnene tyder også på at dette kan være på bakgrunn av at elevene i stor grad vektlegger samarbeid som en sentral faktor for bevegelsesglede, og at det går foran personlig oppfattelse.

Kroppsliggjorte erfaringer er sentrale innenfor det eksistensielle perspektivet, og ofte blir disse erfaringene beskrevet i sammenheng med ulike følelser (Ingulfsvann, 2021, s. 42-44; Lund & Jensen, 2020, s. 213-214). Informantenes følelsesliv blir igjen relevant, noe jeg allerede har sett i

sammenheng med både det idrettspsykologiske og det sosiokulturelle perspektivet. Det blir også relevant å trekke frem dette her for å få frem dybden av bevegelsesglede. I sammenheng med følelser trekker den ene eleven frem at følelseslivet spiller inn i opplevelsen av bevegelsesglede, spesielt i en spesifikk opplevelse i kroppsøvingstimen. Der opplevde eleven at hun var bedre enn alle guttene i orientering. På bakgrunn av dette opplevde hun mye bevegelsesglede da hun følte seg best. Den gleden eleven ytret i sammenheng med denne opplevelsen har mange likhetstrekk med den langvarige dype gleden, som er hovedessensen innenfor det eksistensielle perspektivet (Kretchmar, 2005, s. 199-205). Følelser er på et generelt grunnlag noe som går igjen hos alle elevene. Alle er tydelige på ulike følelsers rolle for at man skal oppleve bevegelsesglede, og det at det eksistensielle perspektivet bygger på følelser er med på å styrke troverdigheten til et slik perspektiv når det kommer til dens rolle i å skape bevegelsesglede.

Den dype gleden som Kretchmar (2005, s. 199-205) skisserer, er også tydelig i form av følelser knyttet til andre. Informantene trekker frem enkelte opplevelser knyttet til at læreren at andre samhandler med dem, og at de da opplever mer glede. Spesielt i tilfeller der det oppleves støtte og skryt beskriver de opplevelsen som en dypere glede. Det at elevene opplever bevegelsesglede er viktig da dette bidrar til en følelse av tilhørighet til noe eller noen (Winther, 2014).

Innenfor bevegelsesglede i det eksistensielle perspektivet er blant annet meningsskapning og bevissthet to ulike faktorer som er viktige (Lund & Jensen, 2020, s. 214-216). Med utgangspunkt i noen av resultatene er det tydelig at karakterer oppleves som en meningsskapning for flere av elevene. De opplever det som motiverende når de får gode karakterer i faget, og sitter igjen med glede. De er tydelige på at dette stimulerer til motivasjon. Dette kan sees i lys av O'Reilly et al. (2001), som er tydelig på at når man har motivasjon til å gjøre noe i kroppsøving bidrar dette i stor grad til bevegelsesglede. Med utgangspunkt i dette tyder det på at karakterer er noe som er meningsskapende for flere, og bidrar til økt motivasjon og bevegelsesglede. Man kan også trekke paralleller med dette og bevissthet innenfor det eksistensielle perspektivet (Lund & Jensen, 2020, s. 214-216). Elevene utviser en tydelig bevissthet på hvorfor de motiverer seg selv til å delta. Dette i form av at de skal oppnå en god karakter i faget, men også for å gjøre opplevelsen bedre for flere. Det er tydelig at dette er en innarbeidet bevissthet hos elevene som i stor grad er tydelige på hvilke faktorer de verdsetter som relevante for dette perspektivet. Med utgangspunkt i dette er det klart at flere har satt en tydelig forventning til seg selv om hva som er viktig for dem selv å ha fokus på i skolesammenheng. Dette henger i stor grad sammen med det eksistensielle perspektivet som trekker frem at bevegelsesglede kan komme i lys av egne forventninger (Lund & Jensen, 2020, s.215-217). Det er rimelig å tro at elevene har tydelige forventninger til seg selv og andre, da de påpeker at de

ønsker at alle skal delta og ha det bra. De er også opptatt av å få en god karakter i faget. Dette er karakteristikk som samsvarer med egne forventninger til seg selv. Den tradisjonsbundne bevegelsesgleden bygger opp under dette, og er tydelig på at bevegelsesglede oppnås når man har levd opp til noe (Lund & Jensen, 2020, s.214-217). Denne oppnåelsen er skissert i dette avsnittet med karakterer som trekkes frem av elevene. Elevene opplever mer bevegelsesglede når de får en god karakter i kroppsøvningsfaget enn om de får en dårlig karakter. Ved dårlig karakter oppleves det lite/mindre bevegelsesglede.

Gjennom funnene kom elevenes beskrivelser frem til at de i noen tilfeller opplevde at flere elever jukset. Dette spesielt knyttet til harde fysiske øvelser, og der man jobbet alene.

Innenfor det eksistensielle perspektivet har man også den forpliktende dimensjonen som har fokus på de skrevne og uskrevne reglene (Ingulfsvann, 2021, s. 44). Flere opplevde at enkelte ikke fulgte disse reglene, og at det ble jukset. Dette medførte at de som så at andre jukset ble frustrerte, noe som ødela for bevegelsesgleden. Denne opplevelsen kan komme av at elevene ikke følte de fikk den samme anerkjennelsen av læreren, da læreren i stor grad la merke til de elevene som fullførte først. Jordet (2023, s. 41 - 44) er tydelige på at anerkjennelse er essensielt i prosessen med å skape bevegelsesglede. Det at noen jukset kan også skyldes at de ikke opplever trygge sosiale rammer, noe som er viktig for at elevene skal prøve å gjennomføre (Stevens, 2017). En annen årsak til juks kan være at vedkommende ikke ønsker å være den som kommer sist. Dette samsvarer med Stevens (2017), som er tydelig på at mange som opplever at de skiller seg ut, kan mislike faget.

8 Konklusjon

I masterprosjektet har jeg prøvd å kartlegge hva som skaper bevegelsesglede hos elever på ungdomstrinnet, og knyttet dette opp mot ulike perspektiver på bevegelsesglede. Funnene tydeliggjør hva som må til for at disse elevene skal erfare bevegelsesglede. Det er helt tydelig at informantene i denne studien i stor grad opplever idrettsaktiviteter som viktige for bevegelsesglede. Dette er et tydelig brudd med kartleggingsrapporten til Moen et al (2018) som presiserer at idrettsaktiviteter må reduseres for at flere skal oppleve bevegelsesglede og trives i faget. Antall informanter i denne studien er lav, noe som medfører at denne studien ikke kan være generaliserende overfor resten av den norske skolen. Derimot samsvarer funnene med dataene til Vinje et al. (2023) om at mange opplever bevegelsesglede, og at mange ønsker å ha idrettsaktiviteter i timene. Det er også interne forskjeller mellom jentene og guttene om hva som oppleves som bevegelsesglede. Gjennom studien er det tydelig at guttene i større grad setter pris på konkurranse mens jentene i større grad setter pris på samspill og samarbeidslæring, med tanke på å oppnå bevegelsesglede. Ulike undervisningstilnæringer som «Sport education», «Alternative sports» og fokus på alternative aktiviteter inneholder faktorer som informantene poengterer som sentrale for bevegelsesglede.

Funnene tyder på at det også er sosiale og eksistensielle faktorer som preger hvordan informantene oppnår bevegelsesglede. Følelseslivet til elevene er sentralt, og ulike situasjoner i undervisningen bidrar til at elever opplever ulike følelser som preger bevegelsesgleden. Alt fra glede, frustrasjon, lykke og sinne er følelser som kan ha en innvirkning. De sosiale faktorene knyttet til relasjoner, bakgrunn, kjønn og miljø kan spille inn i opplevelsen. Der kjønn var en spesifikk faktor var det uenighet om om dette påvirket bevegelsesgleden. Jentene poengterte at bekledningen deres kunne oppfattes som en begrensning i bevegelsesgleden, da de følte at det kunne bli ubehagelig på bakgrunn av bekledning.

Gjennom studien har jeg kartlagt hva som skal til for å oppleve bevegelsesglede for en liten gruppe elever. Selv om dette er resultater som ikke er generaliserbare, gir det meg en indikasjon på hvordan jeg kan legge til rette for at flest mulig opplever bevegelsesglede i kroppsøvingstimene mine. Dette tror jeg vil bidra til å øke trivselen og et ønske om å delta i timene. En slik studie kan også gi meg verdifull erfaring inn i skolen som jeg kan videreføre til andre elever og lærere. Underveis i forskningen dukket det opp flere nyanser som hadde vært interessante å undersøke nærmere, bl.a. det å undersøke de ulike kjønnsforskjellene. Dette spesielt da den ene gruppen mente at kjønn ikke

spilte noen rolle mens den andre gruppen mente at det annet kjønn hadde flere fordeler. Det å ha et større utvalg av informanter hadde også vært svært interessant med tanke på å få frem enda flere nyanser, og med det eventuelt sett dataene i en enda større sammenheng.

9 Litteraturliste

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 70(3), 385–400. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre (barnelova)* (LOV-1981-04-08-7). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K., & Lagestad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 2, 1–13. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.259>
- Bjørger, K. (2017). *Bevegelsesglede i barnehagen: En kvalitativ studie av 3 – 5 åringers trivsel, involvering og fysiske aktivitet i barnehagens ulike utemiljø*. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2431153>
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). The Student Social System Within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176–195. <https://doi.org/10.1123/jtpe.16.2.176>
- Christiansen, K. (2010). *Elevers tanker om kroppsøvfaget*. *Kroppsøving*, 60(2010)nr 3, 8-9.
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Polity Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Departementene. (2020). *Sammen om aktive liv—Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020–2029*.
- Donnelly, P., & Young, K. (1988). The Construction and Confirmation of Identity in Sport Subcultures. *Sociology of Sport Journal*, 5(3), 223–240. <https://doi.org/10.1123/ssj.5.3.223>

- Engebretsen, B., Walseth, K., & Elvebakk, L. (2020a). Jenter og kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361–375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Engebretsen, B., Walseth, K., & Elvebakk, L. (2020b). Jenter og kroppsøving: Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361–375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2012). The game within the game: Girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101–118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- FHI. (2019, februar 28). *Barn og unge er ikke nok fysisk aktive*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nyheter/2019/barn-og-unge-er-ikke-nok-fysisk-aktive/>
- Fjørtoft, I., Kjønniksen, L., & Støa, E. M. (2018). *Barn - unge og fysisk aktivitet: Operasjonalisering av anbefalingene om fysisk aktivitet og stillesitting for barn og unge i alderen 0-18 år*. Universitetet i Sørøst-Norge. <http://hdl.handle.net/11250/2578038>
- Flagestad, L. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: Hvem er mistriverne? *Kroppsøving*, 52(2002)nr 4, 21–26.
- Flagestad, L. (2009). Økt trivsel i kroppsøvingfaget. *Kroppsøving*, 59(2009)nr 2, 12–13.
- Fon, K. P. (2020). *Modeller-basert praksis i kroppsøving—Et selvstudium av praksis*. 93.
- Garn, A. C., & Cothran, D. (2006). The Fun Factor in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(3), 281–297. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.3.281>
- Gilchrist, P., & Wheaton, B. (2016). Lifestyle and adventure sports among youth. I *Routledge Handbook of Youth Sport* (s. 186–200). <https://doi.org/10.4324/9780203795002>
- Griffin, L. L., Chandler, T. J., & Sariscsany, M. J. (1993). What Does «Fun» Mean in Physical Education? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(9), 63–68. <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10607353>
- Grunnlova. (2021). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hastie, P. A. (1998). The Participation and Perceptions of Girls Within a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157–171. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.157>
- Hastie, P., & Glotova, O. (2012). Analysing qualitativ data. I K. Armour & M. Doune, *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (s. 309–320). Routledge.
- Haugen, T., Erdvik, I. B., Laxdal, A., Kloster, B. W., & Säfvenbom, R. (2021). Forholdet mellom elevs motivasjon for kroppsøvingfaget, motivasjonsklima og tilhørighet i kroppsøvingstimene, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk

- skolegang. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), Artikkel 3.
<https://doi.org/10.23865/jased.v5.3285>
- Helsedirektoratet. (2022). *Barn og unge 6–17 år bør være fysisk aktive i gjennomsnitt minst 60 minutter per dag i moderat til høy intensitet*. Helsedirektoratet.
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge/barn-unge-6-17-ar-rad-anbefaling-fysisk-aktivitet>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Ingulfsvann, L. S. (2021). Bevegelsesglede i kroppsøving—Hva, hvorfor og hvordan. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven—Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (1. utgave., s. 39–53). Fagbokforlaget.
- Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F., & Engelsrud, G. (2022). Unpacking the joy of movement—'it's almost never the same'. *Sport, Education and Society*, 27(7), 816–829.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1927695>
- Jarvie, G. (2012). Sport, religion and spirituality. I *Sport, culture and society: An introduction* (s. 324–340). Routledge. <https://learning.oreilly.com/library/view/sport-culture-and/9780415478557/xhtml/ch14.xhtml>
- Jordet, A. N. (2023). Anerkjennelse i kroppsøving. I K. M. Moen (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvingssag* (1. utgave., s. 23–53). Cappelen Damm akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920378686702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239–255.
<https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Kretchmar, R. S. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice* (L. L. Griffin & J. Butler, Red.). Human Kinetics.
- Kretchmar, R. S. (2006). Ten More Reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(9), 6–9.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597932>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St.28*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, juni 6). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* [Plan]. Regjeringen.no; regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonalt-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>

- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.
- Lund, O., & Jensen, J.-O. (2020). Bevegelsesglæde—Et fysisk, metafysisk, traditionsbundet og forpligtende fænomen. I *Sans for bevægelse: Livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 205–220). Hans Reitzels Forlag.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- MacPhail, A., Gorely, T., Kirk, D., & Kinchin, G. (2008). Children's Experiences of Fun and Enjoyment During a Season of Sport Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), 344–355. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599498>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed., Bd. 41). Sage.
- Mikalsen, H. K., & Lyngstad, I. (2021). Unge tenåringers meningsskaping i fysisk aktivitet og kroppsøving. I I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven—Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (1. utgave, s. 57–76). Fagbokforlaget.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon—En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. Trinn)*. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moskvil, M. B., & Helberg, K. K. (2022). *Sport Education sin betydning for dybdelæring i kroppsøvingfaget*. University of South-Eastern Norway. <https://hdl.handle.net/11250/3014469>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag: utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014: Bd. NOU 2014:7*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019072507021
- NOU 2015:8, S. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser: utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015: Bd. NOU 2015:8*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon,

Informasjonsforvaltning. <http://www.regjeringen.no/id2417001>

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Nystad, P. O. S. av: W. (2022, mai 20). *Fysisk aktivitet—Folkehelse rapporten*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>
- O'Reilly, E., Tompkins, J., & Gallant, M. (2001). «They Ought to Enjoy Physical Activity, You Know?»: Struggling with Fun in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(2), 211–221. <https://doi.org/10.1080/13573320120084281>
- Placek, J. H. (1983). Conceptions of Success in Teaching: Busy, Happy and Good? I T. Templin & J. Olson (Red.), *Teaching in Physical Education* (s. 46–56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Psykisk helse og fysisk aktivitet*. (2017, mai 23). <https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/psykisk-helse-og-fysisk-aktivitet/>
- Resaland, G. K., Moe, V. F., Aadland, E., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø., Andersen, J. R., Kvalheim, O. M., McKay, H. A., & Anderssen, S. A. (2015). Active Smarter Kids (ASK): Rationale and design of a cluster-randomized controlled trial investigating the effects of daily physical activity on children's academic performance and risk factors for non-communicable diseases. *BMC Public Health*, 15(1), 709–709. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2049-y>
- Rinehart, R. E. (2000). *Handbook of sports studies* (J. J. Coakley & E. Dunning, Red.). Sage.
- Rinehart, R. E. (2015). Pleasures Small and Large. I R. Pringle (Red.), *Sport and the Social Significance of Pleasure*. Routledge.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual Constraints and Convergence. I *Motivation in sport and exercise* (s. 3–31). Human Kinetics Books.
- Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1986). Social Psychological Aspects of Competition for Male Youth Sport Participants: IV. Predictors of Enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8(1), 25–35. <https://doi.org/10.1123/jsp.8.1.25>
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18–20. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical*

- Education*, 21(4), 409–418. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409>
- Skille, E., & Østerås, J. (2011). What does sport mean to you? Fun and other preferences for adolescents' sport participation. *Critical Public Health*, 21(3), 359–372. <https://doi.org/10.1080/09581591003797111>
- Skille, E. Å., & Waddington, I. (2006). Alternative sport programmes and social inclusion in Norway. *European Physical Education Review*, 12(3), 251–271. <https://doi.org/10.1177/1356336X06069273>
- Stai, S. (2021). *Motorisk utvikling—Pedagogisk arbeid (HS-BUA vg2)—NDLA*. ndla.no. <https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:2:70023834-50f5-4c9a-ac5c-df3d4bf3394d/topic:1:36c549df-b2b6-48b6-9594-788ddc026e4a/resource:b178e3e8-ccd1-4086-b80b-cb5a7967447c>
- Stene, M. (2010). *Forskning Trøndelag 2010*. Tapir akademisk forl. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991021438544702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Stevens, S. (2017). The joy of movement in physical education: The en fleshed body. *New Zealand Physical Educator* (2007). <https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/14910/Stevens%2c%20Susie%20Final%20PhD%20Thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Bakken-Andersson & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2. opplag, s. 91–104).
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. R. O., & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave.). Gyldendal.
- Tangen, S., & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). 2.5.1 Folkehelse og livsmestring. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring?kode=kro01-05&lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Kjerneelementer—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet, L. siden som. (2019e, november 18). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandel, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E., & Aasland, M. (2023). *FUSK: Et forståelig kroppsøvingfag?* https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf?fbclid=IwAR3NRo_5JcJ4Atr1JmGVebVlnNhJr2K-8nB40yNiLgTXbHt2qCOPGTxEYV4
- Vinje, E. E., & Kvikstad, I. (2019). Yoga, skateboard og rumpeldunk—Alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingfaget? I J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Wellard, I. (2012). Body-reflexive pleasures: Exploring bodily experiences within the context of sport and physical activity. *Sport, Education and Society*, 17(1), 21–33. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.607910>
- Wessinger, N. P. (1994). «I Hit a Home Run!» The Lived Meaning of Scoring in Games in Physical Education. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 46(4), 425–439. <https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484137>
- Wheaton, B. (2004). *Understanding lifestyle sports: Consumption, identity, and difference*. Routledge.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. [korrigerende] oppl.). Studentlitteratur.
- Winther, H. (2014). *Grundfølelsens liv og funksjon i idræts- og bevegelsesundervisning*.
- World Health Organization. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/272722>
- Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign*,

datainnsamling og analyse (2.opplagg, s. 327–354). Universitetsforlaget.

Aamli, K. (2018). *Konkurransen eller ikke i kroppsøving*. Utdanningsforskning.no.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/konkurransen-eller-ikke-i-kroppsøving/>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever og foresatte

Til elev og foresatte informasjonsskriv og samtykkeskjema: Til elev: Vil du delta i forskningsprosjektet?

Hva er det som gir ungdomsskoleelever bevegelsesglede

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som gir elever på ungdomstrinnet bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å finne ut hva som skaper bevegelsesglede i en kroppsøvfingskontekst, og hva som er på å skape denne bevegelsesgleden hos elever. Det er lite studier som går spesifikt på bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget Derfor ønsker jeg å invitere elever på ungdomstrinnet til å delta i dette studiet.

Detter prosjektet er en masteroppgave i kroppsøving, idretts- og friluftslivfag ved Universitet i Sørøst-Norge.

Prosjektets problemstilling:

- Hva gir bevegelsesglede hos ungdomsskoleelever

Dette er en masteroppgave på 45-studiepoeng, noe som gjør at den gjennomføres over høst og vårsemesteret 2022/2023

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Denne masteroppgaven skrives av Sondre Efteland Johansen i tilknytning til Universitet i Sørøst-Norge, med Johan Ludvik Lund som veileder

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta da du går på en ungdomsskole som har deltatt på FUSK prosjektet tidligere. Jeg ønsker både å ha jenter og gutter da jeg ønsker å ha nyanserte svar som skaper et bredt informasjonsgrunnlag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil foregå på din skole og på et tidspunkt som passer best for deltakerne. Det vil være gruppeintervju, og varigheten på gruppeintervjuet vil være rundt 1 time. For å samle inn dataene kommer det til å bli tatt opp lyd, hvis deltakerne tillater dette. Dere får også mulighet til å komme med innspill eller korreksjoner i ettertid når intervjuet er gjort om til skriftlig format dersom det er ønsket. Spørsmålene vil dreie seg om bevegelsesglede i kroppsøving

Hvis man ønsker å ta kontakt angående å se intervjuguide før intervjuet kan dere kontakte meg på kontaktinfoen som finnes lenger ned i dokumentet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Veileder Johan Ludvik Lund vil ha tilgang til dataene vi samler inn.

For å sikre datamaterialet vil vi:

- Bruke en opptaker-app som vil være beskyttet med passord
- Opptaktene vil bli skrevet ned fra lydfil til Word, og vil være anonymisert

I publikasjonen av masteroppgaven vil det brukes uidentifiserbare sitater fra intervjuer.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er avsluttet/godkjent noe som etter planen er innen 31.07.23. Alle lydfiler vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Sondre Efteland Johansen. Telefon: 90272533. E-post: sondre.efteland.johansen@gmail.com
- Johan Ludvik Lund. E-post: Johan.L.Lund@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. E-post: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Johan Ludvik Lund

Sondre Efteland Johansen

(Forsker/veileder)

(Forsker/student)

-

Samtykkeerklæring

Navn – deltaker (elev): _____

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hva er det som gir ungdomsskoleelever bevegelsesglede, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

18.12.2022

Referansenummer

210477

Vurderingstype

Standard

Dato

18.12.2022

Prosjekttittel

Hva er det som gir ungdomsskoleelever bevegelsesglede i kroppsøvfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Johan Ludvik Lund

Student

Sondre Efteland Johansen

Prosjektperiode

01.10.2022 - 29.09.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 29.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Informasjons- og samtykkeskrivet er tilfredsstillende utformet, men vi anbefaler at du oppdaterer vår kontaktinformasjon fra NSD til Sikt, personverntjenester@sikt.no Informasjonssikkerhet Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved USN. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Lykke til med studien!

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling til mitt prosjekt

- Hva gir bevegelsesglede hos ungdomsskoleelever

Introduksjon:

- Hilser og ønsker dem velkommen, og starter med å fortelle om prosjektet
- Gir beskjed om at intervjuet blir tatt opp på en Iphone på en opptaker-app, men at alt er anonymisert og at det er bare jeg som vet navnet deres. Gir også beskjed om at når oppgaven er ferdig og godkjent kommer datamaterialet til å bli slettet i henhold til NSD

Oppvarmingspørsmål:

1. Hva synes dere om kroppsøvfaget og har noen av dere erfaring med aktiviteter utenfor skolen?
 - a. Hva kan man eventuelt forbedre i faget
2. Husker noen av dere den spørreundersøkelse dere deltok på i mai i fjor?
 - a. FUSK-undersøkelsen

Bevegelsesglede:

3. Hva er det første dere tenker på når dere hører begrepet bevegelsesglede, og hvordan vil dere definere begrepet?
4. Hva skaper bevegelsesglede for deg?
 - a. Hva er viktige faktorer for å skape bevegelsesglede?
 - b. Er det eventuelt noen faktorer som er med på å redusere bevegelsesglede for dere?
5. Hva tenker dere om at rundt 20% av elever ikke opplever bevegelsesglede i kroppsøvfaget?

Jeg tar utgangspunkt i tre perspektiver av bevegelsesglede, det idrettspsykologiske, det sosiokulturelle og det eksistensielle perspektivet

Bevegelsesglede innenfor det idrettspsykologiske perspektiv

6. Tror dere at tanken om egen kompetanse spiller inn på om man opplever bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget?
 - a. Selvtillit?

7. Kan faktorer som konkurranse eller lignende i kroppsøvingsfaget bidra til økt bevegelsesglede?

8. Spiller følelsene man har i kroppsøving inn i opplevelsen av bevegelsesglede?
 - a. Eksempelvis lykke

9. Kan relasjoner mellom lærer-elev/elev-elev være med på å fremme bevegelsesglede i kroppsøving?

10. Har inngangsnivået på en aktivitet i kroppsøving noe å si på hvordan dere opplever og oppnår bevegelsesglede
 - a. Mestring → balanse mellom ferdigheter og utfordringene i en aktivitet
 - b. Motivasjon

Bevegelsesglede innenfor det sosiokulturelle perspektivet

11. I et sosiokulturelt perspektiv står deltakelse, samhandling og kommunikasjon sentralt i forhold til bevegelsesglede i kroppsøving, ser dere de faktorene som sentrale?
 - a. Forklar
 - b. Oppfølgingsspørsmål: Er andre faktorer som kjønn, alder, oppvekst og kultur sentrale innenfor dette?
 - i. Eventuelt andre faktorer

12. Kan aktiviteter man driver med på fritiden påvirker hvordan man ser på bevegelsesglede i kroppsøving?

- a. Hvis ja → Kan da det miljøet du er i på den aktiviteten påvirke bevegelsesgleden i kroppsøving? (lagsport vs individuell idrett)

Bevegelsesglede innenfor det eksistensielle perspektivet

- 13. I mange fag prøver man å prestere best mulig til tross for at faget er kjedelig, tror dere noen føler plikt til å tilegne bevegelsesglede til tross for at man egentlig ikke liker faget?
- 14. Er det forskjellen på å skape bevegelsesglede i et øyeblikk i kroppsøvingstimen kontra det å sitte igjen med en mer langvarig bevegelsesglede?
 - a. Er det noe som skaper kortvarig glede og noe som skaper langvarig glede?

Betydningen av bevegelsesglede i kroppsøving

- 15. Hva betyr bevegelsesglede for deg, og er det behov for det i kroppsøving?
 - a. Hva skjer hvis du har eller ikke har bevegelsesglede i kroppsøving?

Å legge til rette for bevegelsesglede

- 16. Hvordan kan læreren eller elever legge til rette for at flest mulig opplever bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget?

Avslutning

- 17. Nå har vi snakket en stund om bevegelsesglede, har dere gjort opp noen nye meninger eller er det noe dere ønsker å tilføye?