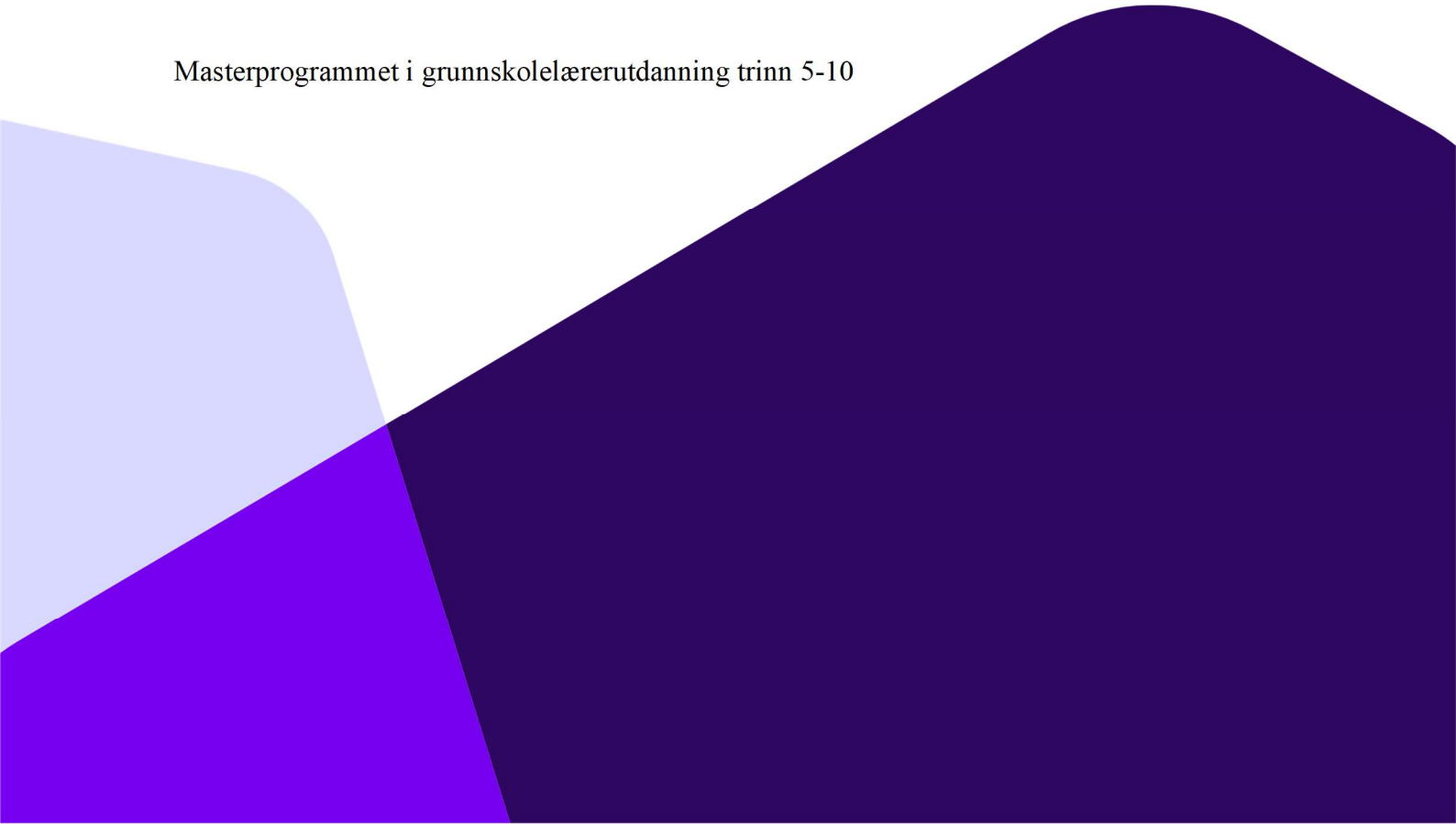


Kristian Holdnes Johnsen/9001

«Det er jo egentlig å gjøre det en vil med kroppen sin når en vil»

en kvalitativ studie om bevegelsesglede i kroppsøving

Masterprogrammet i grunnskolelærerutdanning trinn 5-10



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Kristian Holdnes Johnsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

I denne studien har det blitt utført fire semistrukturerte intervjuer og to observasjoner fordelt på to lærere. Begge lærerne underviser i kroppsøving på mellomtrinnet, og har kroppsøvingsrettet utdanning. Med to informanter ga det meg muligheten til å studere fenomenet grundig, og vil hjelpe med å få frem dybden i forståelsen og hvordan de inviterer til bevegelsesglede.

Teorien oppgaven baseres på er teorien om praksisarkitektur som gir muligheten til å studere en praksis på en strukturert måte. Praksisarkitekturen inneholder tre ulike arrangement. Kulturell-diskursive handler om det som sies, tenkes og den diskursen som omhandler praksisen. Det materiell-økonomiske arrangementet omhandler de mulighetene, begrensningene, økonomi og gjenstander som setter premissene for praksisen. Det sosial-politiske arrangementer handler om det relasjonelle i en praksis.

Funnene blir presentert gjennom et kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangementene. Med hjelp av teorien om praksisarkitektur, tidligere forskning på undervisningspraksis, tidligere forskning og de ulike aspektene av begrepet bevegelsesglede drøftes forståelsen og hvordan lærerne inviterer til bevegelsesglede.

Resultatet av forskningen viser at lærerne har en begrenset forståelse av de ulike aspektene innenfor bevegelsesglede. Begrenset forståelse vil resultere i at det er vanskelig for lærerne å ta profesjonelle og reflekterte valg når de skal invitere til bevegelsesglede. Forståelsen kan bli sett i sammenheng med læreplanen som ikke tydeliggjør begrepets betydning.

**Nøkkelord:** *Bevegelsesglede, Undervisningspraksis, praksisarkitektur*

# Forord

Etter en lang, krevende, men morsom og lærerik prosess, er dagen kommet for innlevering av min masteroppgave. Læringskurven har vært bratt, og til tider krevd all min tid. Temaet som er valgt i denne studien har vært et interessefelt jeg først fikk øynene opp for under utdannelsesforløpet. Når jeg begynte å gå i dybden på materialet ble jeg både overasket og oppslukt over begrepets omfang. Begrepet i seg selv fremstår lekende lett, men det skulle vise seg å inneholde langt mer enn først antatt.

Det er lett å bli ydmyk og litt rørt av støtten jeg har fått av min omgangskrets. Først av alt må jeg takke moren til mine barn, som har til tider har hatt en totalt fraværende mann. Jeg vil takke mine barn som til tider har hatt en far som har oppholdt seg i sin egen ugjennomtrengelige boble. Når en studie på masternivå skal utarbeides, kombinert med jobb, krever det en tålmodig familie.

Jeg må selvfølgelig også takke Åsve som har vært en helt fantastisk veileder. Dine bidrag har løftet mitt faglige nivå til nye høyder. Du har utfordret, støttet, men også trøstet og betrygget meg på regnværsdager. I fotballverdenen sier vi at Leonardsen er best uten ball. Jeg så meg selv som best uten penn og papir. Etter denne studien tror jeg det er håp for meg også.

Takk til alle andre som har bidratt til den balansen jeg har behov for.

# Innhold

<b>SAMMENDRAG</b>	<b>2</b>
<b>FORORD</b>	<b>3</b>
<b>1 INNLEDNING</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Oppgavens struktur	9
<b>2 KONTEKST OG TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>11</b>
2.1 En teoretisk forankring av begrepet bevegelsesglede	11
2.1.1 Idrettspsykologisk perspektiv	11
2.1.2 Sosiokulturelt perspektiv	12
2.1.3 Eksistensielt perspektiv	13
2.2 Bevegelsesglede innen skolepolitikk og i kroppsøving	16
2.2.1 Historisk blikk på læreplanen i kroppsøving	16
2.2.2 Fagfornyelsen	17
2.3 Tidligere forskning på undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget	18
<b>3 TEORI</b>	<b>24</b>
3.1 Sosiale praksiser	24
3.1.1 Historisk påvirkning av praksis sett i lys av praksisarkitekturen	25
3.2 Teorien om Praksisarkitektur	26
3.2.1 Kulturell-diskursive arrangement	27
3.2.2 Materiell-økonomiske arrangement	27
3.2.3 Sosial-politiske arrangement	28

3.2.4	Praksisarkitekturen som analyseverktøy	29
3.2.5	Praksis og praksisarkitektur, på skuldrene av hverandre.	30
<b>4</b>	<b>METODER</b>	<b>31</b>
<b>4.1</b>	<b>Valg av forskningsdesign</b>	<b>31</b>
<b>4.2</b>	<b>Kvalitative forskningsmetoder</b>	<b>32</b>
4.2.1	Semistrukturert intervju	33
4.2.2	Utvalg	34
4.2.3	Intervjuguide	37
4.2.4	Pilotintervju	38
4.2.5	Gjennomføring av intervju	38
4.2.6	Observasjon	40
4.2.7	Observasjonsskjema	41
<b>4.3</b>	<b>Forskningsetikk</b>	<b>42</b>
4.3.1	Informert samtykke	42
4.3.2	Behandling av persondata	43
<b>4.4</b>	<b>Databehandling</b>	<b>43</b>
4.4.1	Transkribering av intervju	44
4.4.2	Analyse av datamaterialet	44
<b>4.5</b>	<b>Kvalitetsvurderinger</b>	<b>46</b>
4.5.1	Reliabilitet	46
4.5.2	Validitet	47
4.5.3	Overførbarhet	48
<b>5</b>	<b>FUNN</b>	<b>49</b>
<b>5.1</b>	<b>Hvordan forstår informantene bevegelsesglede</b>	<b>49</b>
5.1.1	Kulturell-diskursive arrangement	49
5.1.2	Materiell-økonomiske arrangement	50
5.1.3	Sosial-politiske arrangement	52
<b>5.2</b>	<b>Å invitere til bevegelsesglede</b>	<b>53</b>
5.2.1	Kulturell-diskursive arrangement i lærernes bevegelsespraksiser	53
5.2.2	Materiell-økonomiske arrangementer i lærernes bevegelsespraksiser	55
5.2.3	Sosial-politiske arrangement i lærernes bevegelsespraksiser	58

<b>6 DRØFTING</b>	<b>60</b>
<b>6.1 Lærernes forståelse av begrepet bevegelsesglede</b>	<b>60</b>
6.1.1 Kulturell-diskursive arrangement	60
6.1.2 Materiell-økonomisk arrangement	62
6.1.3 Sosial-politisk arrangement	64
<b>6.2 Lærernes invitasjon til bevegelsesglede</b>	<b>65</b>
6.2.1 Kulturell-diskursive arrangement	65
6.2.2 Materiell-økonomisk arrangement	69
6.2.3 Sosial-politisk arrangement	74
<b>7 KONKLUSJON</b>	<b>78</b>
<b>7.1 Lærernes forståelse av begrepet bevegelsesglede</b>	<b>78</b>
<b>7.2 Lærernes invitasjon til bevegelsesglede</b>	<b>79</b>
<b>7.3 Oppsummerende refleksjoner</b>	<b>80</b>
<b>7.4 Videre forskning på feltet</b>	<b>81</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>82</b>
Vedlegg	87

# 1 Innledning

I denne masteroppgaven innenfor kroppsøving utforskes begrepet bevegelsesglede og hvordan kroppsøvingslærere inviterer til og forstår begrepet. Dette kapittelet vil først gi en forklaring på bakgrunnen for valg av tema, etterfulgt av presentasjonen av problemstillingen. Avslutningsvis vil oppgavens struktur bli presentert.

## 1.1 Bakgrunn

Kroppsøvingsfaget har en betydelig plass i norsk skole og er det eneste faget med læringsmål rettet mot kropp og bevegelse. Det er et fag som angår alle elever og som generelt resulterer i stor trivsel, der de aller fleste elevene syntes faget er morsomt (Moen et al., 2018, s. 68). Til tross for elevenes positive opplevelse av faget, uttrykker Helsedirektoratet (2019) bekymring over mangelen på fysisk aktivitet blant barn og unge. I den nye læreplanen for kroppsøving har det blitt utarbeidet noen sentrale verdier som skal integreres i undervisningen. En av disse verdiene er å fremme livslang bevegelsesglede, og oppmuntre elevene til å vedlikeholde en fysisk aktiv livsstil basert på deres individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Til tross for bruk av begrepet bevegelsesglede i styringsdokumentene er det ikke tydeliggjort hva betydningen av begrepet er (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 8). Dette gjør det utfordrende for både elever og lærere å forstå begrepets (Ingulfsvann, 2021, s. 39), og kan føre til ulike forventninger til undervisningens innhold.

Ifølge Studien til Moen et. al. (2018) bekreftes trivselen i faget, men den tydeliggjør også at sånn sirka en av fem elever mistrives i kroppsøving (s. 34). Kroppsøvingslærere anser bevegelsesglede som et viktig element i undervisningen (Ingulfsvann, 2021, s. 39), men den er ikke entydig, og vil med dette kunne tolkes ulikt (Ingulfsvann, 2021, s. 45). Litteraturen indikerer at opplevelsen av begrepet varierer mellom elever, men også at det finnes flere måter å nærme seg begrepet på (Ingulfsvann, 2021; Jensen, 2020).



Kroppsøving, tidligere benevnt som gymnastikk vært et skolefag fra midten av 1800 tallet. Det var først i 1936 benevningen gikk fra gymnastikk til kroppsøving, samt at faget ble obligatorisk for begge kjønn (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). Frem til 2006 var fagets læreplaner først og fremst opptatt av elevens allmenne kunnskapsutvikling, selvforståelse og identitetsvekst. Det var først i 2006 at bevegelsesglede ble vektlagt sammen med ferdigheter og kunnskap ut ifra egne forutsetninger (Lyngstad, 2019, s. 23). Med andre ord så er begrepet bevegelsesglede et forholdsvis ferskt begrep i fagets styringsdokumenter.

Min interesse for begrepet har vokst på meg under studietiden. Selv har jeg vært aktiv i fotballen fra jeg var fire år gammel, men på grunn av en operasjon i 20 års alderen etterfulgt med vektøkning resulterte det i at jeg i mange år levde et liv som besto av mye stillesitting. Dette var et resultat av at min eneste bevegelsesglede som ung var med en ball i beina og jeg fant ikke gleden i andre aktiviteter. I midten av 30 årene startet jeg på lektorutdanningen, og i løpet av årene som student opplever jeg bevegelsesglede i stort sett alt av aktivitet. Dette resulterte i at jeg fikk en større interesse for begrepets betydning, og hvordan kroppsøvingslærere inviterte elevene til å oppleve bevegelsesglede.

## 1.2 Problemstilling

Utgangspunktet i tematikken er hentet ut ifra kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier. Kroppsøving er et fag som har fysisk fostring som mål, og faget skal inspirere til en livstil bestående av bevegelsesglede og fysisk aktivitet. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Jeg har et inntrykk av at begrepet bevegelsesglede er et begrep som mange har ulik forståelse av, en mening jeg deler med Laura Suominen Ingulfsvann (2021, s. 39). Kunnskapen om begrepet legger føringer for hvordan kroppsøvingslærere inviterer til bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 48). Med tanke på at begrepet favner over en rekke ulike teoretiske perspektiver gjør det meg nysgjerrig på hvordan kroppsøvingslærere forstår og inviterer til bevegelsesglede. Derfor ønsker jeg å studere hvordan kroppsøvingslærere forstår og inviterer til bevegelsesglede.

- Hva kjennetegner læreres undervisningspraksiser i kroppsøving som har til hensikt å invitere til bevegelsesglede på mellomtrinnet?
  - o Hvordan forstår kroppsøvingslærere på mellomtrinnet begrepet bevegelsesglede?

For å besvare forskningsspørsmålet har jeg brukt kvalitative metoder. Det har blitt gjennomført to intervju og en observasjon med hver lærer. Studien ønsker å få innsikt i lærernes begrepsforståelse, samt hvordan de invitere til bevegelsesglede, og om det er sammenheng mellom begrepsforståelse og hvordan de inviterer.

### 1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven inneholder syv kapitler. Første kapittel har som formål å gi en oversikt over hva studien søker svar på, samt hvorfor jeg valgte å forske på bevegelsesglede. Til slutt vil kapitlet gi en oversikt over oppgavens struktur.

I kapittel to vil den aktuelle konteksten og tidligere forskning bli presentert. Først av alt har jeg valgt å presentere bevegelsesglede og de ulike tilnærmingene til begrepet. Det neste underkapittelet vil presentere en gjennomgang av de politiske føringer for kroppsøving, fagfornyelsen og bevegelsesgledebegrepet i styringsdokumentene. De to påfølgende delkapitlene vil belyse tidligere forskning på henholdsvis undervisningspraksiser og tidligere forskning på bevegelsesglede.

Kapittel 3 presenterer det teoretiske rammeverket i oppgaven i to delkapitler. Første delkapittel vil presentere elementer som finner sted i en praksis, og de forholdene som påvirker praksisen. I det etterfølgende delkapittelet vil teorien om praksisarkitektur bli presentert. Her vil blant annet de tre arrangementene ytringer, handlinger og relasjoner bli tydeliggjort, samt de ulike faktorene som er tilhørende teorien.

Kapittel fem inneholder fem delkapitler. Først forklares hvorfor jeg valgte kvalitativ metode som metode. I påfølgende delkapittel diskuteres kvalitativ metode i sammenheng med

forskningen, med fokus på forarbeid og gjennomføring. Deretter presenteres de etiske overveielser, inkludert min rolle som forsker, behandlingen av datamaterialet og informasjon om informert samtykke. I det etterfølgende delkapittelet presenteres databehandlingen. Til slutt presenteres avhandlingens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

Kapittel fem presenterer funnene fra analysen av datamaterialet, delt inn i to delkapitler. Funnene som blir presentert er hentet fra intervjuene, samt observasjonsnotater. Direkte sitater fra intervjuene inkluderes for å gi leseren rådataene. Funnene er strukturert med bruken av arrangementene i praksisarkitekturen. Det første delkapittelet gir innsikt i informantenes forståelse av begrepet bevegelsesglede, mens det andre presenterer deres tanker og handlinger når de inviterer til bevegelsesglede.

I kapittel seks vil det drøftes rundt funnene. Første delkapittel tar for seg forståelsen av bevegelsesglede, mens delkapittel to omhandler hvordan lærerne inviterer til bevegelsesglede. Begge delkapitlene er strukturert med hjelp av arrangementene i praksisarkitekturen.

I kapittelet syv presenteres hva studien konkluderer med. Det inneholder fire delkapitler, der det første presenterer en konklusjon rundt forståelsen av begrepet bevegelsesglede. Det andre presenterer hvordan lærerne inviterer til bevegelsesglede. Det tredje inneholder oppsummerende refleksjoner. Det tredje delkapittelet presenterer forslag til videre forskning

Avslutningsvis presenteres litteraturliste og vedlegg

## 2 Kontekst og tidligere forskning

Kapittelet vil begynne med å presentere begrepet bevegelsesglede, der betydningen av begrepet blir utforsket i et teoretisk perspektiv. Begrepet har en sentral plass i denne avhandlingen, og selve betydning er komplisert og krever dermed konkretisering. I delkapittel to vil jeg fokusere på de skolepolitiske rammene i fagfornyelsen i lys av bevegelsesglede, samt et historisk innblikk i læreplanens endringer. I det tredje delkapittelet vil innholdet handle om tidligere forskning på undervisningspraksisen.

### 2.1 En teoretisk forankring av begrepet bevegelsesglede

Her presenteres den idrettspsykologiske, den sosiokulturelle og den eksistensielle tilnærmingen til begrepet bevegelsesglede. Tilnærmingene har ulikheter, men det finnes også likhetstrekk. Alle perspektivene får frem flere dimensjoner av bevegelsesglede, og de belyser individuelle og sosiale tilnærminger (Ingulfsvann, 2021, s. 45).

#### 2.1.1 Idrettspsykologisk perspektiv

det Idrettspsykologiske perspektivet tar for seg aktiviteten og hvilke bevegelsesglede den inviterer til (Ingulfsvann, 2021, s. 45). I et idrettspsykologisk perspektiv skal som oftest konkurranseelementer tilføyes, og forstås som motiverende innenfor dette perspektivet. Det er viktig å ta med at konkurranseelementet kan ikke bare føre til bevegelsesglede, men også sorg. For eksempel hvis en elev opplever å tape i en konkurranse så kan eleven oppleve sorg. Når elevene utfører aktiviteter som er positive affektive idrettsaktiviteter så vil de oppleve bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 41). Videre argumenteres det for at fenomen som er sentrale er egen kompetanse, kontroll og selvbestemmelse. Egen kompetanse i forhold til hva eleven får til eksempelvis i aktiviteten. Kontroll handler eksempelvis om å ha kontroll på

aktiviteten, mens selvbestemmelse handler eksempelvis om at eleven kan bestemme over egne kroppslige handlinger. Videre tydeliggjør Ingulfsvann eksempelvis at fenomenet som sosial anerkjennelse, fysiske fornemmelser og sosial samhandling og fellesskap også blir fanget innunder et idrettspsykologisk perspektiv (s. 40-41). Eksplisitt blir begrepet indre prestasjonsrelatert nevnt som en faktor. Denne faktoren er avhengig av at eleven er i flytsonen som Csikszentmihalyi er kjent for. Med flytsonemodellen innebærer det at eleven vil oppleve bevegelsesglede når hen er fullstendig fordypet, konsentrert og involvert i den aktiviteten eleven bedriver. For at eleven skal kunne komme i flytsonen må vanskelighetsgraden tilpasses slik at eleven anser det som utfordrende, men ikke umulig (Ingulfsvann, 2021, s. 40-41).

### **2.1.2 Sosiokulturelt perspektiv**

I et sosiokulturelt perspektiv er deltagelse, samhandling og kommunikasjon er sentrale trekk for at individet skal føle bevegelsesglede. Perspektivet ser også på det individuelle tilnærmingen, men at de opplevelsene som skjer blir påvirket av de gjeldende sosiale og kulturelle normer og forventninger som skjer i praksisen. Her inkluderes kjønn og alder, evner, familiære og politiske forhold. Tilnærmingen ser på eleven som den subjektive og at erfaringer som blir gjort er subjektive, og at de blir konstruert på det aktuelle tidspunkt. Det sosiokulturelle perspektivet ser på den påvirkning de sosiale miljøene har på individet. Miljøet vil kunne påvirke eleven i retning hvordan bevegelsesglede skal føles. Dette vil si at de aktiviteter elevene bedriver på fritiden vil kunne påvirke hvilke aktiviteter eleven selv føler hen får bevegelsesglede i. Med andre ord kan det være lettere å invitere til bevegelsesglede med aktiviteter som er kjente hvis elevene normalt sett opplever bevegelsesglede i disse (Ingulfsvann, 2021, s. 41-42).

### 2.1.3 Eksistensielt perspektiv

I et eksistensielt perspektiv står elevens erfaringer av bevegelsesglede sentralt. Tilnærmingen rommer flere filosofiske elementer, slik som fenomenologien, epikureisme og affekt-teoretisk perspektiv. Her legger de vekt på bevegelsesglødens egenverdi, og at denne rommer flere ulike former. Når vi bruker ordet *gøy* ansees dette som en *der og da* opplevelse, men i likhet med Csikszentmihalyi så beskrives følelsen av dyp glede som der en glemmer både tid, sted og seg selv. Det blir ansett som en mer langvarig og intens følelse (Ingulfsvann, 2021, s. 42-43). Jensen (2020) deler opp bevegelsesglede i fire kategorier innenfor det eksistensielle perspektivet. Dette er (1) metafysisk, (2) fysisk, (3) tradisjonelle og (4) den forpliktete bevegelsesgløden (s. 212).

#### 1. Den metafysiske bevegelsesgløden

Innenfor aspektet metafysisk bevegelsesglede vinkler vi følelsen av bevegelsesgløden til at opplevelsen vil være ulikt fra individ til individ, og kan ikke alltid lokaliseres til ett sted i kroppen. Det er en følelse i hele kroppen, og er det som beskrives som den levdes kropp (Jensen, 2020, s. 213). Det skjer en fortolkning av sanselige opplevelser, som etterlater en følelse av eksempelvis frykt, sorg eller glede. «Sansingen af ens omverden bliver umiddelbart fortolket i lyset af tidligere erfaringer og bliver percetsioner, som reflekterer den levede krops intentionalitet" (Jensen, 2020, s. 213). Innenfor den metafysiske bevegelsesgløden er blant annet det å skape mening gjennom sanselige inntrykk. Betydningen av aktiviteten for eleven vil spille en rolle i dette aspektet, og der aktiviteten oppleves ekstra meningsfullt vil resultere i ekstra glødefyllt (Jensen, 2020, s. 213).

#### 2. Den fysiske bevegelsesgløden

Den fysiske bevegelsesgløden knyttes til en følelse et sted i kroppen, og dette er en følelse som er privat, og deles ikke med andre. Innenfor den fysiske kroppen ansees bevegelsesglede som et biologisk fenomen. Følelsen som beskrives kan forekomme på ulike steder på kroppen, som magen, på huden eller i musklene. For å eksemplifisere dette så har det blitt forsket på, og barns beskrivelse av at det kiler i magen når de leker i store høyder, eller noe går veldig fort. Det kan også kjennes med at vi har en følelse av tretthet eller letthet i musklene, noe som kan oppleves etter en hard trening,

og kan forklares med frigjørelse av hormonene endorfin, dopamin og oxytocin (Jensen, 2020, s. 212-213). Det tydeliggjøres innenfor den fysiske bevegelsesgleden at gleden ikke kun oppleves i bevegelse, men kan også komme i forkant av bevegelsen som er et resultat av at vi gleder oss til aktiviteten (Jensen, 2020, s. 213).

### 3. Den tradisjonellbundne bevegelsesgleden

Både den fysiske og metafysiske bevegelsesgleden tar for seg mer eller mindre det som skjer der og da, vil den tradisjonelle bevegelsesgleden ta for seg det som har skjedd i fortid. Det vi har lært, og gjort vil være med på å forme hva vi som individer ser på som aktiviteter som gir glede. Hvis vi for eksempel er vant til å jogge en tur, men i øyeblikket som det skal gjennomføres er ikke viljen til stede. Da kan det tradisjonelle i den forstand at dette er noe som gir individet glede bidra til at individet gjennomfører aktiviteten (Jensen, 2020, s. 215).

### 4. Den forpliktete bevegelsesgleden

Hvis vi ikke gjennomfører aktiviteten, vil vi kunne føle på et slags nederlag. Og denne følelsen kan knyttes opp mot den forpliktete bevegelsesgledens perspektiv. Det er en forventning til en selv, og noe å leve opp til. Denne er ofte sett på som sentral i et idrettsperspektiv der vi forventer å trene for å bli bedre innenfor en idrett. Dette er noen av forventningene og de normene som vil være til stede. Disse forventningene og normene er også til stede i kroppsøvingstimene, og vil være noe som kan forme kroppsøvingstimen der vi får bevegelsesglede eller ikke (Jensen, 2020, s. 216-217).

Fordi om Jensen beskriver de ulike tilnærmingene innenfor et eksistensielt perspektivene hver for seg, så påpeker han at et ikke er mulig å isolere glede innenfor et aspekt. De må sees på som deler av en helhet der en eller flere av aspektene vil være fremtredende. Videre tydeliggjør Jensen at med en stor variasjon av øvelser så er det større mulighet for å treffe flere av individene. For å kunne tilrettelegge for dette er det en styrke hvis underviser har en bred erfaring med ulike aktiviteter selv, samt kjenne til elevgruppen slik at en kan tilpasse aktivitetene og rammene. I tillegg til å kjenne gruppen er det sentralt at kroppsøvingslæreren har kunnskap rundt aldersnivået, og det som kjennetegner alderen for å kunne gjøre de

justeringene og tilpasningene som trengs for å kunne legge til rette for elevenes opplevelsen av bevegelsesglede (Jensen, 2020, s. 218).

## **Oppsummering**

Tilnærmingene rundt begrepet bevegelsesglede blir presentert med tre ulike perspektiver. Den idrettspsykologiske, sosiokulturelle og det eksistensielle perspektivet.

Innenfor et idrettspsykologiske perspektiv ligger selve aktiviteten og hvordan aktiviteten motiverer elevene, med konkurransesituasjoner oftest sett på som en viktig motivasjonsfaktor. Faktorer som egen kompetanse, kontroll og selvbestemmelse er andre begrep som blir belyst. Videre argumenteres det for faktorer som flytsone, sosial anerkjennelse, fysiske fornemmelser og sosial tilhørighet (Ingulfsvann, 2021, s. 40-41).

Det sosiokulturelle perspektivet fokuserer på deltakelse, samhandling og kommunikasjon som sentrale elementer for å oppnå bevegelsesglede. Sosiale og kulturelle normer og forventninger vil kunne påvirke elevenes opplevelse av gleden i aktiviteten. Aktiviteter som er kjente og aksepterte i elevenes nærmiljø kan fremme bevegelsesgleden (Ingulfsvann, 2021, s. 41-42).

Det eksistensielle perspektivet fokuserer på elevens tidligere erfaringer som gir opplevelsen av bevegelsesglede og inkluderer filosofiske elementer som blant annet inngår i fenomenologien. Perspektivet anerkjenner at bevegelsesglede kan oppstå ulikt og forekomme i ulike former som glede fra opplevelser som skjer der og da til dyp varig glede. Jensen (2020) deler perspektivet opp i fire kategorier. Den metafysiske, fysiske, tradisjonelle og forpliktende. Kjapt forklart metafysisk handler om opplevelsen av mening gjennom sanselige inntrykk. Fysiske glede knyttes til biologiske fenomener som kribling i magen eller følelsen i musklene etter en treningsøkt. Tradisjonell glede er formet av tidligere erfaringer og vaner, mens forpliktende tilknyttes de forventninger og normer i samfunnet eller idretten (Jensen, 2020, s. 212-217).



## 2.2 Bevegelsesglede innen skolepolitikk og i kroppsøving

Dette delkapittelet presenterer en oversikt over de nasjonale styringsdokumentene og utviklingen som kroppsøvingfaget har gjennomgått. Som en del av beskrivelsen av kontekst og bakgrunn for bevegelsesglede er målet med denne gjennomgangen å kontekstualisere bevegelsesglede i utdanningspolitisk sammenheng. Ettersom en læreplan ikke står alene, men er en del av en skolehistorisk utvikling av læreplaner, er det relevant i denne sammenhengen synliggjøre hvordan bevegelsesglede er skrevet fram over tid.

### 2.2.1 Historisk blikk på læreplanen i kroppsøving

Kroppsøving har lang fartstid i norsk skole. I starten var fagets benevnelse gymnastikk, samt faget var forbeholdt guttene. Faget hadde en militant praksis og hadde som formål å skape disiplinering som ble sett på som en forutsetning for å kunne lære. Praksisen i faget bestod av typiske militante kjennetegn som drilling, ro, kommando, oppstilling, geled, grunnstillinger og det å kunne holde takt (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). I 1936 ble folkeskoleloven i Norge en betydningsfull lov som gjorde at vi fikk en enhetsskole. Resultatet av folkeskoleloven var at faget nå skulle være for både jenter og gutter, fastsettelse av et minimum antall undervisningstimer, samt at fagets navn ble endret fra gymnastikk til kroppsøving. Det var først i 1960 at faget kroppsøving fikk en reel begrunnelse da det ble bestemt at elever skulle utvikle seg kroppslig og åndelig (Sæle & Hallås, 2020, s. 30). Først i 1987 ble glede brukt som uttrykk når innholdet i faget skulle beskrives. Faget skulle invitere til opplevelser som skulle gi elevene glede og et ønske om fysisk fostring (Borgen et al., 2023, s. 24). Under utformingen av L97 var det bekymring rundt den reduserte aktiviteten blant barn og unge, noe som satt spor i diskursen om kroppsøving, og dens plass i skolen. I denne perioden ble hovedfokuset for opplæringen i femte til syvende trinn blant annet «rørsleglede» (Borgen et al., 2023, s. 25)

I 2006 kom kunnskapsløftet LK06. For kroppsøvingfagets del kom endringen fra å være innholds baserte mål til en kompetansebasert læreplan som inneholder fagets hovedområder,

formål og kompetansemål. De nasjonale målene var satt av de politiske myndighetene, mens skolene hadde ansvaret selv på metodevalg, og hvordan de definerte innholdet og hvilke virkemidler som var gjeldende (Sæle & Hallås, 2020, s. 30-31). Det var først i denne læreplanen begrepet bevegelsesglede ble brukt, samt fikk en sentral plass i faget (Lyngstad, 2019, s. 23).

### **2.2.2 Fagfornyelsen**

Arbeidet med fagfornyelsen startet i 2014, og Ludviksen- utvalget hadde som oppgave å vurdere og komme med utfyllende rapporter om fagets videre utvikling. Rapportene ble sendt til høring og politisk bearbeidet av ulike instanser etterfulgt av en melding til stortinget som ga grunnlaget for videre behandling (Sæle & Hallås, 2020, s. 55). I grove trekk førte dette til en avkortning av antall kompetansemål og en ny overordnet del. Det ble bestemt at de praksisestetiske fagene, herunder kroppsøving skulle ha en almindennende funksjon. Fagene skulle bidra til positive holdninger, kreativitet, mestring, trivsel, motivasjon og samvær i skolen (NOU 2014: 7, 2014, s. 86). Det blir stilt høye krav til faget, der faget skulle gi innsikt i fysisk og psykisk fostring slik at elevene har forutsetningene til å opprettholde en fysisk og psykisk god helse, og ha muligheten til å mestre livet (NOU 2015: 8, 2015, s. 25).

Det viser seg i en studie at det er et kraftig fall på aktivitetsnivå når vi blir 20-24 år, og den eskalerer ytterligere i alderen 30-39 år (Birch & Jensen, 2021, s. 117-118). Dermed kan det tenkes at begrepet livslang hadde en betydning som resulterte i en dreining i faget, der faget skal være mindre idrettsrettet. Dette er et resultat av ny kunnskap og at samfunnet er stadig i endring, og dermed vil også politiske føringer endres med tiden. De nye læreplanene inneholder særtrekk for Norge, men vil ha internasjonal innvirkning. Dette er det vi kan kalle tidens tann der informasjon fra omverdenen er lettere tilgjengelig enn tidligere (Sæle & Hallås, 2020, s. 53). Dreiningen i faget vil påvirke de handlinger, relasjoner og ytringer praksisen inneholder. Kroppsøving er populært, og mange elever opplever bevegelsesglede (Moen et al., 2018, s. 68). Hvilke konsekvenser dreiningene i faget vil ha er usikkert. Det blir midlertidig ikke satt noe videre begrepsavklaring på hva betydningen av bevegelsesglede som

begrep betyr. Borgen og Engelsrud (2020) kritiserer også bruken av uttrykket når det ikke foreligger en begrepsavklaring (s. 8). LK20 forklarer ikke om bevegelsesglede er noe en skal lære, eller om det er en følelse elevene skal få (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 8).

## 2.3 Tidligere forskning på undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget

Kroppsøving er et fag som har historisk sett lite forskningsbasert kunnskap, men med en signifikant økning av antall studier fra 2010. Først i 1986 etablerte Norges idrettshøgskole doktorgradsprogram i idrettsvitenskap (Løndal et al., 2021, s. 4). Fra 1970 tallet har det kommet mye kroppsøvingsrelatert internasjonale forskningsbidrag (Løndal et al., 2021, s. 3). Med innføringen av en fem-årig lærerutdanning med en avsluttende masterdel som er integrert i utdanningen så ventes det en ytterligere økning av antall studier (Løndal et al., 2021, s. 2). I en studie med hensikt å avdekke forskningsbidragene i kroppsøving kommer det frem at det kun er 3 doktorgradsavhandlinger og ni fagfelleverderte artikler som handler om kroppsøving fra 1978 til 2010 (Løndal et al., 2021, s. 4). Fra 2010 til 2020 blir det på nytt gjort en studie som avdekker at det har vært en signifikant vekst av antall studier. Løndal et al. (2021) sin studie viser at det er over hundre publikasjoner. Disse publikasjonene viser at det hovedsakelig forskes på læring i faget, undervisning, forskning om faget og andre forskningstema der hovedtyngden av studiene er gjennomført på ungdomskolen og videregående skole (s. 6). Det kommer frem at forskningen bruker ulike teoretiske tilnærminger. Disse teoretiske tilnærmingene tar utgangspunkt i både naturvitenskapelige, samfunnsvitenskapelige og utdanningsvitenskapelige perspektiver (Løndal et al., 2021, s. 3).

Når vi sammenligner LK06 med LK 20 ser vi at fagets læringsmål har endret kurs. Idretten hadde en større plass i LK06. LK20 tar vekk begreper som Fair play og kompetansemålene har ikke lengre en egen plass til idretten, men er nå slått sammen med andre læringsmål. Likevel viser forskningen at det oppstår ulike diskurser innenfor idrett, aktivitets og helse vil ha en påvirkning på fagets praksiser. Det er flere forskninger som argumenterer for at faget bør først og fremst være styrt av lærings- og dannelsesmål der bevegelseskompetansen burde

trumfe som det viktigst målet for faget (Løndal et al., 2021, s. 6). Løndal et al (2021) er tydelige på at forskningen som skjer på kroppsøvningsfaget må både bestå av forskningsbasert men også ha en praksisnærhet for å kunne brukes i forbindelse med undervisningspraksisen (s. 17). For å kunne styrke den fremtidige utdanningen av kroppsøvningslærere må det tilkomme flere kunnskapsbidrag. For å kunne bruke disse med trygghet på at kunnskapen er pålitelig er det viktig at den er vurdert av de kvalitetssikringssystem for forskning. Det vises til at bidraget på doktorgradsnivå er økende og er med på å gi forskningsbasert tyngde. For å legge til rette for at forskningen kan påvirke praksisen er det viktig at dette blir publisert og er lett tilgjengelig slik at praksisens tyngde styrkes

Forskningen til Ingulfsvann et al. (2021) forsker på bevegelsesglede i alderen 10 til 11 år og er en kvalitativ undersøkelse der hun bruker en kombinasjon av tekster, intervjuer og observasjoner (s. 819). Funnene i analysen peker på gleden ved bevegelse og at dette er en behagelig tilstand som barn oppsøker. Hun beskriver tilstanden som en følelse av tilhørighet, tillit og mot til å engasjere seg i nye bevegelser. Studien konkluderer med at gleden som nettopp ble beskrevet oppstår når bevegelsesmiljøet er inviterende, og at barn blir engasjert i miljøet, aktiviteten og/eller hverandre. Studien understreker den sentrale innsikten de fikk fra å analysere barns beskrivelser av aktiviteter som inviterer til bevegelsesglede fra et affektivt perspektiv. Den forståelsen av samspillet mellom barn, bevegelse og miljøer, samt hvordan glede uttrykker seg i forskjellige former. I et kroppsøvningsperspektiv pekes det på det å vurdere relasjons- og situasjonsaspektene for å invitere til bevegelsesglede. Forskningen tydeliggjør at gleden ved bevegelse henger sammen med trivsel, evner til å håndtere utfordringer, og evnen til å oppleve sosial læring og personlig vekst. Ingulfsvann et al. (2021) skriver at veien dit er å tilby variasjon, men også kjente bevegelsesaktiviteter. Deres analyser viser at barn må få muligheten til å bidra til bevegelsesmiljøet (s. 827).

I Stevens (2017) doktorgradsavhandling pekes det på mangelfull forskning på affektive praksiser, noe som har hindret ulike forståelser av bevegelsesglede. I denne doktorgradsavhandlingen har Stevens tre ulike konklusjoner. I det første funnet konkluderer studien med at gleden ved bevegelse innenfor fysisk utdanning er forankret i kroppen. Den oppleves som en kombinasjon av fysiologiske og psykologiske faktorer som påvirkes av rom, tid, sammenheng, sosial og politiske kriterier som oppstår (Stevens, 2017, s. 122). Det andre

funnet konkluderer med opplevelsen av å være i flytsonen. Det viser seg at det å være i flytsonen fanger bedre opp de sosiale, miljømessige og kroppslige aspektene av bevegelsesglede. Disse opplevelsene var lette å huske, og skjedde ofte utenfor fysisk utdanning (Stevens, 2017, s. 122). Til slutt konkluderer studien med at alt tyder på at individuelle handlinger i stor grad er styrt av å oppnå glede og unngå smerte. Uansett hva bevegelse betydde for studentene prioriterte de den dype gleden. Det viste seg spesielt i risikable sosiale situasjoner der studentene balanserte gleden av vennskap og følelsen av tilhørighet til gruppen (Stevens, 2017, s. 122-123).

I studien til Moen et al (2018) tydeliggjøres at kroppsøving er et populært fag, spesielt blant gutter. Ballspill og grunntrening er aktiviteter som brukes mye, mens aktiviteter som dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter blir sjeldent brukt som aktivitet. Rapporten peker på at for at faget skal treffe jenter og de som ikke er aktive i idrettsaktiviteter på fritiden er det nødvendig med noen endringer i praksisen. At ballspill er dominerende i kroppsøving samstemmer med Wright og Borrow (2006) som har uttalt at vi fremhever maskulinitet og ferdigheter i idretter. Moderne aktiviteter og dans trenger økt plass som aktivitetsvalg i faget, samt friluftsliv. I fagfornyelsen har kunnskapsdepartementet (2019) tydeliggjort at aktiviteter som dans og friluftsliv skal være en del av undervisningen og læringsmål elevene skal oppleve og ha en mulighet å skape og tilegne seg kunnskap (s. 2-3). Studien tydeliggjør at kroppsøving er et fag der elevene har det gøy, men populariteten faller noe desto eldre de blir. Forskingen viser til at de aller fleste føler at de er flinke i gym (Moen et al., 2018, s. 68). Dette kan tyde på at mestringsaspektet blir godt ivaretatt når lærerne inviterer til bevegelsesglede. Videre stiller studien spørsmål om det er noe utydelig læringsmål der det ikke blir tydeliggjort fra kroppsøvingslærer hva målet er (Moen et al., 2018, s. 80). Fordi om faget blir ansett på som populært så kontrer Aasland og Engelsrud (2018) med at elevenes læring må være hovedfokuset. De argumenterer videre med at trivsel og glede ikke trenger å være umiddelbart, men må heller bidra med dybdelæring som kan bidra til livslang bevegelsesglede. Det er også flere ungdomsskoleelever som føler de ikke mestrer faget i forhold til barneskoleelever. Studien viser at det er mellom 14000 og 15000 elever fra femte til tiende trinn i Norge som gruer seg til kroppsøvingstimen (Moen et al., 2018, s. 79).

Studien til Öhman og Quennerstedt (2008) omhandler den fysiske opplæringen og kaster lys over faginnhold og styringsprosessene i undervisningen i Sverige, et land som har mange likhetstrekk med norsk kroppsøving (Annerstedt, 2008, s. 303). Studien er tredelt og forsker på faginnhold i kroppsøving, hvordan det skapes og gjenskapes i praksisen i lys av styringsdokumenter, samt å diskutere hvordan styringsdokumentene gjennom sosialisering, former en bestemt type samfunnsborger (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 365). Funnene i studien peker på at fysisk anstrengelse og en aktiv deltagelse gjennom samarbeid. Gjennom disse elementene blir elevene oppfordret til å samarbeide i ulike konkurranser og utvikle utholdenhet i aktivitet. Studien konkluderer med at svensk kroppsøving spør ettertrykkelig etter høyt aktivitetsnivå (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 303). Med andre ord viser studien at puls er viktigere enn bevegelsesglede.

I studien til Larsson og Karlefors (2015) ser de på den praksisen som utøves og det pedagogiske innholdet i svenske kroppsøvingstimer. Denne studien utforsker bevegelseskulturer i svensk kroppsøving, og hvilke betydningen av de har for undervisning og læring i faget (Larsson & Karlefors, 2015, s. 573). studien peker på at en del av praksisen er så utydelig, at det er vanskelig å forstå hva den handler om og med det etterspør en mer direkte undervisning (Larsson & Karlefors, 2015, s. 573). Med å gi bevegelsen en betydning kan dette føre til økt bevegelsesglede, fordi det gir bevegelsen en mening (Ingulfsvann, 2021, s. 43).

I Redelius og Larsson (2010) sin studie ser de på de utfordringene kroppsøvingslærere har i Skandinavia med tanke på gjennomføring av god undervisning (Redelius & Larsson, 2010, s. 692). I likhet med Norge preges kroppsøvingen av at aktivitetsvalget ofte er konkurransepregede ballspill (Redelius & Larsson, 2010, s. 695). Videre peker de på at aktivitetsvalgene og generelt praksisen burde endres. For å kunne endre dette, konkluderer de med behovet for en tydelig definisjon og problematisering av betydningen av uttrykkene sport og helse (Redelius & Larsson, 2010, s. 700). Dette kan sees i sammenheng med Borgen og Engelsrud (2020) sine uttalelser at begrep som bevegelsesglede må tydeliggjøres i læreplanen (s. 8). Dette kan føre til at valgene og tydeliggjøringen av aktiviteter for elevene bidrar til en klarere fremstilling av fagets læringsmål. Samtidig kan dette gå ut over kroppsøving som et populært fag blant mange elever siden forventningene til faget ikke vil bli innfridd på lik linje

som den praksisen som ofte er til stede i dagens kroppsøving (Redelius & Larsson, 2010, s. 701). Det er ulike tilnæringer når det blir invitert til bevegelsesglede. Studien tydeliggjør at faget er et populært fag og bruker ord som moro og bevegelsesglede, men anerkjenner at ikke alle syntes det (Redelius & Larsson, 2010, s. 697-698). Med et begrenset aktivitetsutvalg, som stort sett handler om konkurranse inviteres det til få aspekter ved bevegelsesglede (Jensen, 2020, s. 218-219).

Doktorgraden til Von Seelen (2012) studerer praksisene som oppstår gjennom lærere og elevers meningsforhandling, samt påvirkningen av idrettsusikre elevers positive eller negative opplevelse av praksisen (Seelen, 2012, s. 12). Studien viser at en praksis består av meningsforhandling, og at denne blir reforhandlet opptil flere ganger i løpet av en kroppsøvingstime. En av utfordringene er at elevene kommer inn i disse forhandlingene ulikt på grunn av at noen elever har en større sosial kapital. Manglende søkelys på elevene med mindre sosial kapital gjør at uengasjerte elever kan ha vansker med å få innflytelse i praksisen. Studien tydeliggjør at for de uengasjerte elevene er det vanskelig å delta i konkurranse, samt aktiviteter med mye kroppskontakt eller med en direkte motstander (Seelen, 2012, s. 14). Innenfor et sosialkulturelt perspektiv på bevegelsesglede så tydeliggjøres at samhandling og kommunikasjon er sentrale trekk for opplevelsen av bevegelsesglede. Tilnærmingen anerkjenner hvilke påvirkning miljøet har på eleven, og dermed hvorvidt hen vil kunne oppleve bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 41-42).

I en forskning utført i Norge kommer det frem at 43% av norske ungdommer ikke er fornøyd med kroppsøvingsundervisningen, og at det er stor variasjon hos elevene når det kom til motivasjonsregulering (Säfvenbom et al., 2014, s. 629). Det kommer frem at jentene er mindre positive enn guttene. Det viser seg i studien at elevene som driver med idretter på fritiden hadde vesentlig bedre holdninger og selvbestemt motivasjon. Det viser seg at kjønn i seg selv er ikke årsaken, men heller deres erfaringer med konkurransepregete idretter. Studien peker på at noen elever favoriseres, og da spesielt kvinnelige som er aktive i konkuraseidretter (Säfvenbom et al., 2014, s. 629). Motivasjon er en av de sentrale fenomenene innenfor et idrettspsykologisk perspektiv på bevegelsesglede, og kobles sterkt opp mot blant annet mestring (Ingulfsvann, 2021, s. 40)

## Oppsummering

Forskning utført på kroppsøving peker på utfordringene med undervisningspraksis og elevenes opplevelse. Noen av studiene peker på viktigheten i å skape et positivt og inkluderende læringsmiljø for å fremme bevegelsesglede. I tillegg pekes det på varierte og trygge aktiviteter som inviterer elevene til å uttrykke og utforske seg kroppslig. Ingulfsvann sin forskning konkluderer med at elevenes bidrag inn i aktiviteten som en viktig faktor for å kunne oppleve bevegelsesglede. Stevens konkluderer med at bevegelsesglede ikke bare er en følelse, men en kompleks kombinasjon av fysiske og psykiske fenomener som påvirkes av ulike faktorer som tid, rom og sosiale forhold. Det blir også konkludert med at det språket og diskursen som finner sted i praksis og samfunnet er en påvirkende kraft for opplevelsen av bevegelsesglede. Videre viser seg at fysisk anstrengelse og samarbeid er viktige momenter i undervisningen. Noen studier etterspør tydeligere undervisningspraksis, men for å kunne oppnå dette trengs det tydeligere styringsdokument. Det kommer frem at kroppsøvingstimer inneholder en meningsforhandling blant elever med ulik sosial kapital. I mange tilfeller ble ikke de uengasjerte elevene hørt i praksisen. Det viser seg i en studie at faget er et populært fag der ballspill er den dominerende aktivitet. I en annen studie tydeliggjøres at 43% ikke er fornøyd med kroppsøvingundervisningen. I samme studie viser det seg at elevene som er aktive innen idrett har bedre holdninger og selvbestemt motivasjon.



# 3 Teori

I teorikapittelet vil det presenteres aktuell teori som er relevant til hvordan problemstillingen blir utforsket. Første delkapittel inneholder teori som handler om de sosiale praksisene, etterfulgt av teorien om praksisarkitektur som kan ansees som en ressurs for å forstå, analysere og endre praksis (Aspfors et al., 2021, s. 25).

## 3.1 Sosiale praksiser

I denne studien blir det anvendt praksisteori blir menneskelige aktiviteter forankret i sosiale praksiser. Med andre ord sees det på all menneskelig aktivitet, ikke isolert sett som et enkelt individ (Aspfors et al., 2021, s. 26).

I enhver praksis er det agenter, som i en kroppsøvingstime er elever, lærere og generelt alle fysiske og mentale vesen med på å forme den praksisen som finner sted. De deltagende agentene innehar en mengde ulike praksiser som gjør agentene til bærere av mønstre for kroppslig atferd, samt måter å forstå, kunnskap om og ønsker om (Reckwitz, 2002, s. 250). For å tydeliggjøre ulike ståsteder for agentene, kan en agent komme til kroppsøvingstimen med praksiser fra langrenn og håndball som fritidsaktiviteter, mens en annen agent kommer inn med dataspilling (Reckwitz, 2002, s. 251-252). Disse agentene vil ha en ulik tilknytting til kroppslig aktivitet, og vil resultere i at i en kroppsøvingpraksis påvirker ulike tanker og handlinger i praksisen.

Alle praksiser, inkludert kroppsøving vil være en spesifikk sosial praksis der agentene har spesifikke former for kunnskap. Dette er kunnskap som omfatter å forstå, å kunne, ønsker og følelser knyttet til praksisen (Reckwitz, 2002, s. 253). Denne kunnskapen agentene bærer på vil være med på å legge grunnlag for forståelsen av praksisen. Dette innebærer forståelsen av de objektene, de menneskene og hvem vi selv er i en praksis. Dette er en kollektivt, delt kunnskap, men ikke nødvendigvis lik for enkeltindividet (Reckwitz, 2002, s. 253).

Enhver praksis skjer i et område med ulike gjenstander som vil påvirke praksisen. Det kan være alt fra skog og vann til alle ulike gjenstander eller med andre ord alle objekter som er til stede i praksisen. Disse objektene vil kunne være med på å berike, men også innramme den praksisen som finner sted (Reckwitz, 2002, s. 253). Innenfor et praksisteoretisk ståsted vil disse objektene bli sett på som aktive deltakere som påvirker hvordan en praksis gjennomføres. Ressursene har sin funksjon i ulike praksiser, og noen ressurser vil være uunnværlige for at praksisen kan gjennomføres (Reckwitz, 2002, s. 253). Eksempelvis for å spille fotball trenger vi en ball og noen mål som vi anser som nødvendige ressurser

Når Reckwitz uttaler seg om praksisen blir ikke diskursen og språket vektlagt som et fenomen med stor innvirkningskraft. Den blir likevel ansett som påvirkende på praksisen (Reckwitz, 2002, s. 254). Det anerkjennes videre at diskursen som foregår i og om en praksis handler ikke kun om det muntlige språket som ytres, men også de kroppslige bevegelsene og formene for forståelsene og motivasjonen (Reckwitz, 2002, s. 255). Diskursen rundt en praksis legger premissene for blant annet de objektene en praksis inneholder (Reckwitz, 2002, s. 255).

I praksisteorien ansees agenten på to ulike måter. Som den egeninteresserte figuren eller som den rollespillende og normfølgende. I den første vinklingen anses den sosiale verden ut som individer som helt uavhengig av hverandre konfronterer hverandre med egne beslutninger. Det siste tilfellet innebærer at den sosial verden primært er et system av normative regler og forventninger. I dette tilfellet tilpasser agentene seg de normene og forventningene som praksisen innebærer (Reckwitz, 2002, s. 256). I praksisarkitekturen er verdenen i hovedsak befolket av forskjellige praksiser som formes av agenter. Med andre ord er det agentene i samspill med hverandre som bærer praksisen (Reckwitz, 2002, s. 256).

### **3.1.1 Historisk påvirkning av praksis sett i lys av praksisarkitekturen**

All praksis er formet slik den er formet med grunnlag i noe. Den er formet av de tidligere opplevelser og de kulturelle tradisjonene som ligger til grunne. De praksisene som kommer til syne, har ulikt ståsted og robusthet. Eksempel på en hardfør praksis er utformingen av et

klasserom. De inneholder pulter rettet mot en tavle eller skjerm, et kateter eller lærerpult der fagstoffet blir formidlet av en lærer. Dette er ingredienser som gjør at vi drar kjensel på et klasserom. Det rommet har en historisk forankring og en robusthet som gjør at den fortsatt er gjeldende fordi om undervisningsformen har endret seg (Aspfors et al., 2021, s. 31). Dette kan også utvikle seg for et samfunn, og i denne sammenheng en klasse. Hvis en klasse er vant til at hver kroppsøvingstime starter med kanonball, så vil dette være en aktivitet som er innarbeidet og er historisk betinget. Den er nok mindre robust en utforming av et klasserom, men vil likevel være beskrivende i form av at de vanene som dannes, skaper en slags sannhet og med det forventninger til hvordan en kroppsøvingstime skal gjennomføres. For å beskrive dette fenomenet kan vi bruke ordet praksishukommelse. Det vil si at vi alle har en oppfatning av hvordan en praksis gjennomføres. På den semantiske dimensjonen lagres det språket som brukes av individer i den gitte praksisen. På dimensjonen av fysisk tidsrom lagres det fysiske som kan sees, brukes og forutsetninger for egen kropp. På den sosiale romdimensjonen lagres de sosial minnene og de ulike rollene og forventningene til de rollene (Kemmis et al., 2014, s. 35). Med andre ord vil det som omfatter en praksis over tid være med å skape et kollektivt minne. De ulike fenomenene nevnt innunder praksisarkitekturen vil være en del av dette minne, og være med på å sette premissene for videre praksiser. Et uttrykk vi gjerne bruker på norsk er at noe «sitter i veggene» (Aspfors et al., 2021, s. 31).

## 3.2 Teorien om Praksisarkitektur

For å kunne justere en praksis trenger vi kunnskap om den praksisen som finner sted, dermed er det hensiktsmessig å bruke et verktøy å analysere praksisen med. Praksisarkitekturen kom først og fremst i 2008. Det var to australske forskere som heter Stephen Kemmis og Peter Grootenboer, og blir i dag sett på som praksisarkitekturens grunnleggere. I senere tid har den blitt utviklet av et internasjonalt forskernettverk, hvor Norge blant annet er representert med tre forskere (Aspfors et al., 2021, s. 16).

Kemmis og Grootenboer henviser til tre bærende arrangementer som sammen utgjør praksisarkitekturen. Kulturell-diskursive handler om det som sies, tenkes og den diskursen

som omhandler praksisen. Det materiell-økonomiske arrangementet dreier seg om de mulighetene, begrensningene, økonomi og gjenstander som setter premissene for praksisen. Det sosial-politiske arrangementer tar for seg det relasjonelle (Aspfors et al., 2021, s. 28-30). Aspfors har med hjelp av teorien til Kemmis forenklet hvordan de ulike fenomenene påvirker hverandre i de ulike praksisene. For å kunne forstå kompleksiteten av helheten blir det viktig å forstå fenomenene i helheten.

### **3.2.1 Kulturell-diskursive arrangement**

De ulike ytringene som blir brukt om, og i en praksis sammen med det som tenkes er med på å forme praksisen. Dette kaller vi på fagspråket det kulturell-diskursive arrangementet. Her inkluderes det blant annet som anses som passende eller upassende å si i praksisen, samt hvordan ord og formuleringer i praksisen og valg av ord rettferdiggjør den praksisen som finner sted (Aspfors et al., 2021 s. 29). Eksempel på dette vil være ordvalget gym eller kroppsøving. Gym fordrer til aktivitet, mens kroppsøving etterspør læring i aktiviteten (Jåbekk, 2020). Hvordan vi ordlegger oss som kroppsøvingslærere er med på å forme hvordan elevene anerkjenner faget. Etterspør vi «svette i panna» eller legger vi fokus på læringsmålene i faget kan det ha av stor betydning på om elevene oppfatter faget som et læringsfag eller aktivitetsfag. Med andre ord alt som blir sagt, tenkt, former for forståelse og de utsagnene i en praksis omtaler praksisarkitekturen som det kulturell/diskursive arrangementet (Aspfors et al., 2021, s. 29). For å eksemplifisere ytringer bruker jeg debatten rundt vurdering i kroppsøving. Det viser seg at vurderingspremissene blir satt ulikt fra plass til plass på grunn av utydelige politiske føringer (Felde, 2022).

### **3.2.2 Materiell-økonomiske arrangement**

De materiell-økonomiske arrangementene setter vilkårene for hvilke muligheter og hvilke begrensninger som foreligger i tilganger til ulike rom, økonomi og gjenstander. Hvordan, hva,

når og av hvem handlingene blir gjort av ligger innunder de materiell-økonomiske arrangementene (Aspfors et al., 2021, s. 30). For eksempel vil kommunens økonomi påvirke hvor godt utstyrt en gymsal er. Mahoon et al (2017, s. 10) tydeliggjør at praksisen vil bli rammet inn i det omgivelsene der praksisen finner sted. Når en kroppsøvingslærer velger sitt rom, vil dette ha betydning for praksisen, og rommet vil sette begrensninger og legge føringer for hvordan praksisen vil formes. Fusk rapporten tydeliggjør at det er en større andel elever enn lærere som mener at undervisningen resulterer i forventet læringsutbytte (Vinje et al., 2022, s. 5). Jeg velger å løfte frem dette eksempelet fordi det er blant annet de handlingene og valgene kroppsøvingslærere tar når hen inviterer elevene til et læringsmål

### **3.2.3 Sosial-politiske arrangement**

Den siste av de tre arrangementene som utgjør teorien om praksisarkitekturen er det sosial-politiske arrangementet. Det dreier seg om hvordan vi samhandler med hverandre, og hvilke relasjoner vi har til medelever, lærere, seg selv og andre individer som kan være med i en kroppsøvingstime. Innunder her ligger de sosiale normene som vil være med å sette begrensninger og rammer til hvordan vi oppfører oss i for eksempel en kroppsøvingstime. Det som også er representert under denne bolken er de maktstrukturer og hierarkier som finner sted i praksisen (Aspfors et al., 2021, s. 30). Eksempler på dette kan være forholdet mellom kroppsøvingslærer og elev og den maktbalansen mellom partene. Det kan også være mindre formelle og utydelige maktforhold, som for eksempel en elev som er høyere opp på rangstigen enn medeleven. Slike maktforhold kan sette premissene for at medelever trekker seg unna og vil kunne skape begrensninger i en kroppsøvingstime. Et eksempel på dette er en studie gjennomført på en gruppe elever der studien forbandt glede i kroppsøving med suksess og mestring. I denne studien ble det presentert de diskurser og oppfatninger om et fenomen som ble konstruert i menneskelig samhandling. Dermed det som blir normalt i sosiale miljøet vil påvirke praksisen (Ingulfsvann, 2021, s. 42).

### 3.2.4 Praksisarkitekturen som analyseverktøy

Når vi bruker teorien om praksisarkitekturen som analyseverktøy vil vi kunne få innsikt i praksiser på en strukturert måte. Eksempelvis kan vi lage oss et skjema som er strukturert slik med egne felt for ytringer, handlinger og relasjoner slik at vi kan systematisere datamaterialet. Dette gir muligheten til å analysere hva som former, støtter og begrenser valg og elevenes mulighet til å ta initiativ (Aspfors et al., 2021, s. 17-18). Dette vil kunne legge grunnlaget for en kalkulert endring og en ny analyse av praksisen. Fordi om vi i dette eksempelet skiller ytringer, handlinger og relasjoner er det viktig å huske på at arrangementene er sammenvevde og påvirker hverandre (Aspfors et al., 2021, s. 18). Vi kan undersøke deler av praksisen, men må kontinuerlig vurdere dem i forhold til helheten av praksisen. Dermed beveger vi oss frem og tilbake mellom helheten og delene av praksisen .

- En *teoretisk ressurs* for å forstå (og reflektere over) utdanning og praksis: Hva er det som skjer her?
  - En *analytisk ressurs* for å identifisere hva som hindrer og støtter praksiser innen utdanning (empiriske koblinger): Hvorfor skjer det som skjer? Hvorfor er praksisen akkurat sånn?
  - En *transformativ ressurs* for finne måter å endre praksis på: Hvordan kan denne praksisen endres til det bedre, til å være mer i tråd med ønskede verdier og intensjoner?
- (Mahon et al., 2017; Aspfors et al., 2021 S. 17)

Aspfors har med hjelp av teorien til Kemmis forenklet hvordan de ulike fenomenene påvirker hverandre i de ulike praksisene. For å kunne forstå kompleksiteten av helheten blir det viktig å forstå fenomenene i helheten. Som nevnt tidligere definerer teorien om praksisarkitekturer tre ulike arrangement som eksisterer i enhver praksis og er sammenvevd i hverandre (Aspfors et al., 2021, s. 34).

### 3.2.5 Praksis og praksisarkitektur, på skuldrene av hverandre.

Praksis og praksisarkitektur har gjensidig påvirkning på hverandre hvis praksisarkitekturen blir brukt aktivt. Det som skjer i praksisen kan endre hvordan praksisarkitekturen ser ut, og omvendt. «Hvis praksisen var en elv, ville praksisarkitekturene vært elveleiet og elvebreddene som styrer elvens strøm og retning. Samtidig fører elvens kraft til at landskapet rundt omformes» (Aspfors et al., 2021, s. 33). Enhver endring vi foretar oss med bruk av praksisarkitekturen vil påvirke praksisen vi endrer. Dette si at for å kunne få utbytte av praksisarkitekturen som et analyseverktøy må vi arbeide vekselvis mellom å endre en av arrangementene, forså å undersøke hvilken påvirkning det har for praksisen. Da kan vi igjen gå tilbake til praksisarkitekturen å analysere på nytt (Aspfors et al., 2021, s. 18).

#### Oppsummering

Teorien om praksisarkitekturen inneholder tre ulike arrangement. Kulturell-diskursive handler om de ytringene som skjer i enhver praksis, men også de ytringene som blir brukt om en praksis som for eksempel kroppsøving. Det materiell-økonomiske handler om de handlingene som gjøres i en praksis. Dette er handlinger som hvilke rom som blir brukt og hvilke utstyr vi bruker og har tilgjengelig. Vi stiller gjerne hva, hvem og hvorfor spørsmålet innenfor det materiell-økonomiske arrangementet. Det tredje arrangementet er det sosial-politiske arrangementet som handler om de relasjonene som finner sted. Hvordan vi forholder oss til alle som deltar i praksisen, og hvilke hierarkier og maktstrukturer som finnes i en praksis. I dette ligger det visse normer som legger noen føringer for hvordan elevene tilpasser seg situasjonen. Arrangementene kan deles opp teoretisk, men alle vil være en del av enhver praksis. Gjør vi en endring i en av arrangementene vi dette få følger for de andre arrangementene. Samtidig vektlegger teorien om praksisarkitektur fortiden som en faktor inn mot en hvilken som helst praksis. Den forforståelsen og forventningene eleven har før en praksis, og i dette tilfelle en kroppsøvingstime vil være med på å påvirke elevens tilstedeværelse. Det ligger visse forventninger hos alle som deltar, lærere som elever.

Anvendelsen av teorien om praksisarkitekturen har formet både den vitenskapelige og metodiske tilnærmingen. Dette blir presentert og forklart i neste kapittel.

# 4 Metoder

«Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder, er likevel ikke sannhet i og for seg, men måten vi søker etter sannheten på» (Nyeng, 2012, s. 9). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvorfor jeg har valgt å ta for meg ulike metoder innenfor kvalitative forskningsmetodikken. Jeg vil gjøre rede for styrker og svakheter med metodevalget, og overveielsene som er gjort underveis i prosessen. Kapitlet er organisert i kapitlene: valg av forskningsdesign, forskningsmetoder, forskningsetikk, databehandling og til slutt kvalitetsvurderinger.

## 4.1 Valg av forskningsdesign

Studiens teoretiske rammeverk praksisarkitekturen, gir grunnlag for å forstå praksiser er både ontologisk og epistemologisk. Ontologien setter fokuset mot virkeligheten. Innenfor kvalitativ forskning blir virkeligheten konstruert av alle og alt som befinner seg i praksisen som blir studert (Postholm, 2010, s. 34). Praksisarkitekturens teori har en ontologisk tilnærming til praksisen som finner sted. Dette begrunnes med at tilnærmingen tar for seg hva en praksis består av, samt omgivelsene som påvirker praksisen (Aspfors et al., 2021, s. 27-28). Innenfor kvalitative studier dreier epistemologien seg om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakere (Postholm, 2010, s. 34). Postholm (2010) tydeliggjør at i denne tilnærmingen får forsker og de personene som blir forsket på et nært forhold (s. 34). Praksiser forstått som ontologisk og epistemologisk handler om hvordan vi er i verden, som deltakere i en rekke praksiser, og hvordan kunnskap skapes og kommer til uttrykk i praksisen.

I forskningsspørsmålene blir det stilt spørsmål om hvordan lærere inviterer til og forstår begrepet bevegelsesglede i kroppsøvingpraksiser. Å designe studiet som en kasusstudie der forskningen på fenomenet skjer i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010, s. 50) anser jeg som naturlig med tanke på studiens problemstilling. Datainnsamlingen i studier som kategoriseres som kasusstudie er omtalt som omfattende (Postholm, 2010, s. 53). For å kunne forstå



hvordan informanten forsto begrepet falt det seg naturlig å velge semistrukturert intervju som vil kunne gi et helhetlig inntrykk av hva som skjer i praksisen og informantenes handlinger, intensjoner, meninger, følelser og opplevelser av forskningsspørsmålet (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 126). For å kunne få et inntrykk av de ytringer, handlinger og relasjonene som fant sted, anså jeg observasjon som en metode som ville gi meg en ufiltrert situasjonsbeskrivelse. «Når vi observerer, studerer vi det folk gjør, mens når vi intervjuer, studerer vi det folk sier at de gjør» (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 127). Observasjon er en velbrukt metode i kombinasjon med andre metoder for å kunne skape seg et helhetlig inntrykk av det som forskes på (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 126). Før datainnsamlingen startet, ble det vurdert at kombinasjonen av observasjon og to separate intervjuer med hver av lærerne ville være tilstrekkelig for å tilpasse mengden datamateriale som skulle inkluderes i en masteravhandling.

## 4.2 Kvalitative forskningsmetoder

I en kasstudie som fokuserer på kvalitative egenskaper ved dataene, er vi ute etter å forstå deltakernes perspektiv. Det er menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst og opplevelsene til enkeltindivider som er i fokus (Postholm, 2010, s. 17). Ved å generere kvalitative data er målet å få en forståelse av et eller flere fenomen snarere enn en forklaring av fenomenet (Tjora, 2021, s. 27).

Forskeren tar en fortolkende rolle, ofte med informantens opplevelse av fenomenet (Tjora, 2021, s. 27). Dette innebærer å avgrense i form av at det ofte er en kasstudie av et eller flere fenomen som skal utforskes og forstås gjennom fortolkning av informantens opplevelser samt observasjon av praksis (Tjora, 2021, s. 28). Det innebærer at vi vektlegger de sosiale situasjonene høyt og som oftest på detaljnivå.

I denne studien er jeg ute etter kroppsøvlingslærerens forståelse av begrepet bevegelsesglede og hvordan lærerne inviterer til bevegelsesglede i sin undervisning. Dermed ser jeg det som hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode som hensiktsmessig siden studien etterspør en

forståelse og hvordan det tilrettelegges. For å få en dypere innsikt i både ytringene, handlingene og relasjonene i praksisen som finner sted ser jeg det som hensiktsmessig å utføre to intervju og en observasjon..

#### **4.2.1 Semistrukturert intervju**

Intervjuer er en vanlig metode for innsamling av data i en masteroppgave (Tjora, 2021, s. 127). Fordelen med denne metoden er at den er tidsavgrenset (Anker, 2020, s. 37). Som Thagaard (2013) understreker er dette en «særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (s. 58). Dette samstemmer med denne studiens ønske om å forstå kroppsøvingslærerens forståelse og hvordan de inviterer til bevegelsesglede.

I denne studien ble det gjennomført et begreps- og fenomenintervju. Formålet med denne typen intervju er å «Å kartlegge eller utdype nyanser eller variasjoner av et fenomen» (Svenkerud, 2021, s. 94). Denne studien undersøker lærernes forståelse, samt hvordan de inviterer til bevegelsesglede, noe som innebærer å kartlegge og utdype fenomenet som etterspørres i forskningsspørsmålene. I semistrukturert intervju får lærerne mulighet til å reflektere over erfaringer de har opplevd og de meningene de har rundt fenomenet som blir belyst. I en slik type datainnsamling må spørsmålene være åpne slik at informanten får muligheten til komme med egne synspunkt og forståelse rundt fenomenet (Tjora, 2021, s. 128). Det er viktig å ta med at en slik form for datainnsamling «kan utforske informantenes subjektivitet, eller informanten som subjekt» (Tjora, 2021, s. 128).

Det er kvaliteter som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver når de uttaler seg med «betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden» (s. 20). Som Kvale og Brinkmann (2015) tydeliggjør er inngangen til intervjuet essensielt (s. 160). Er inngangen til intervjuet gjennomsyret av trygghet og tillit vil det være lettere for informanten å dele (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Å legge grunnlaget for en positiv relasjon med informanten i form av å lytte, vise interesse, forståelse og respekt vil bidra til at informanten

føler seg trygg til å dele. I utformingen så er hensikten med studien tatt høyde for gjennom arbeidet med intervjuguiden, samt den menneskelige dimensjonen og det å skape en god og trygg intervjusituasjon (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 95). For å vise interesse, være forståelsesfull og respektfull innebærer å ivareta samtalen og videreutvikle den gjennom oppfølgingssamtaler. I den forbindelse må jeg være i stand til å ta raske valg for å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene. Dermed brukte jeg god tid i forberedelsesperioden og satte jeg meg godt inn i teori som handlet om bevegelsesglede, samt praksisarkitekturen for å sørge for å ha faglig tyngde. Dette tydeliggjør Kvale og Brinkmann (2015) med å ytre at det er viktig med dyp kunnskap og god kommunikasjonsevne i et semistrukturertintervju (s. 195). Når disse faktorene er på plass kan jeg forhåpentligvis tolke informasjonen i en slik hastighet at jeg kan stille de gode oppfølgingsspørsmålene til rett tid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Det er essensielt at oppfølgingsspørsmålene ikke er ledende slik at forskningen blir i minst mulig grad påvirket av meg som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). Imidlertid er jeg vel viten og overvåken i forbindelse med samskapningen av datamaterialet, i forhandlingen mellom spørsmål, lærerne og meg i intervjusituasjonen aldri er uten at jeg som forsker faktisk leder datagenereringen.

#### **4.2.2 Utvalg**

Nøye utvelgelse av informanter er sentralt for å sikre at svarene på problemstillingen er så relevante og representative som mulig. Det vil si at vi velger informanter som har kompetansen for å kunne reflektere og uttale seg om det studien handler om (Tjora, 2021, s. 145; Svenkerud, 2021, s. 98). I denne studien har informanter blitt valgt blant de som har minimum 60 studiepoeng innen idrettsrettede eller kroppsøvningsrelaterte fag. Utvalget er gjort på en strategisk måte der kunnskap og erfaring er vektlagt høyt. Informantene er ikke tilfeldig plukket ut, men med nøye overveielser håndplukket for å inneha bestemte kunnskaper og erfaringer (Tjora, 2021, s. 145; Dalland, 2013, s. 163). Utvalget består av to informanter. Dette er et relativt lite utvalg, men når vi ønsker å gå i dybden på en studie er det kvalitet og ikke kvantitet som teller (Dalland, 2013, s. 165).

Etter å ha valgt metoden som jeg mente var riktig for studien ble det utformet en søknad til sikt. Når den var godkjent, begynte rekrutteringen av informanter. I rekrutteringsfasen benyttet jeg meg av kroppsøvingsforum på Facebook, direkte kontakt med lærere, rektorer samt eget nettverk fra tidligere arbeidsplasser. Jeg hadde et ønske om at informantene hadde en ulik inngang til kroppsøving, og føler selv at jeg lykkes til dels med det. Fordi om informantene har noen fellestrekk i idrett, så har de også ulikheter i hvilke kjønn de indentifiserer seg med, utdanningsforløp og aktivitetsbakgrunn. Med å velge informanter som har ulik bakgrunn både i forhold til utdanning, oppvekst og kjønn vil dette bidra til å belyse et bredere syn på fenomenet (Tjora, 2021, s. 145).

### **Informant en - Jørgen**

Jørgen, 31 år gammel, har en mastergrad i idrettsvitenskap og PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning). Han har jobben som lærer i ti år, der de første syv årene var på videregående skole som lærer i kroppsøving og toppidrett-fotball. De siste tre årene har Jørgen arbeidet på en barneskole med trinnspennt fra første til syvende klasse. Han har i hovedsak undervist på mellomtrinnet, men har fra tid til annen hatt yngre klasser også. I år har Jørgen alle klassene på mellomtrinnet pluss første klasse i kroppsøving. I tillegg til kroppsøvingsundervisningen er han kontaktlærer for syvende trinn. Jørgen har ikke direkte fagansvar innen kroppsøving, siden dette ikke er organisert, men likevel oppsøker mange ham for råd og tips når de trenger hjelp med kroppsøvingsundervisningen. Oppveksten til Jørgen består i stor grad av fotball, noe han har viet sitt liv til. Han har erfaring som fotballtrener både for aldersbestemte og seniorlag, og samtidig har han vært en aktiv spiller på breddenivå. Jørgen forklarer at hans motivasjon for å ta en idrettsvitenskapelig utdanning samt undervise i kroppsøving kommer fra livsstilen til Jørgen. Han understreker dette med å si at bevegelse er sentralt i måten han lever livet sitt.

Skolen Jørgen arbeider på består av trinnene første til syvende. Skolen har under 200 elever, og er en relativt liten landlig skole. Skolen har tilgang til et forholdsvis stort uteområde, der selve skoleplassen er inngjerdet. Den består av fotballbane, brentballbane, rutchebane, basketballbane, sandkasse og har et kupert terreng. Nærområdet består av skog, bekk, elv, plasser med historisk forløp og dyrket jord. Skolen har avtaler med grunneiere om å kunne bruke områder så lenge de rydder etter seg. Skolen har sin egen gymsal som er 20x30 meter

stor. På veggene er det fire basketballkurver, ribbevegg og det er plassert fire benker foran ribbeveggen. I et tilhørende utstysrom har informantene tilgang til baller av ulik type, langnett, vester, kjebler, turn-utstyr, mål og rokninger. Det er en begrenset mengde erfaring innen noen områder, noe som informanten også påpeker.

### **Informant to – Silje**

Silje er 42 år og har grunnfag i idrett og er lærespesialist i idrett. Hun har også nylig levert en masteravhandling som handler om didaktiske og pedagogiske praksiser i kroppsøving. Hun har jobbet som lærer i 19 år. De første årene arbeidet hun som blant annet kroppsøvingslærer på en videregående skole. De siste åtte årene har Silje arbeidet på en grunnskole som har både barne- Og ungdomsskole. Hun har ikke fagansvar alene, noe hun begrunner med at de er mange lærere med kompetanse i faget, samt stor interesse for bevegelsesaktiviteter blant lærerne. Silje har i år alle klassene i kroppsøving. Hun har en aktiv bakgrunn fra kampsport, håndball, volleyball, ski samt spilt fotball i første divisjon. Silje beskriver hvor viktig hun anser psykisk og fysisk hele, og poengterer at det ene påvirker det andre.

Skolen Silje arbeider på består av trinnene første til tiende. skolen har under 100 elever. Dette fører til at flere av timene må kombineres for ulike klassetrinn. Dette gjelder blant annet kroppsøving der elevene er delt inn i gruppene barneskole, mellomtrinnet og ungdomskolen. Bortimot halvparten inkludert rektor har en kroppsøvingsrettet utdanning, og Silje tydeliggjør at faget er et prioritert fag på skolen. Skolen ligger landlig til og har tilgang til et stort uteområde. I selve skolegården har de en ballbinge med basketkurver, oppblåsbar hoppepute, sklie, klatretårn, plass til å hoppe paradiset og ulike bakker til aking og lignende. Utenfor skolens område har de tilgang til skog, fjell, bekk og en egen liten plass i skogen med gapahuk, bålplate og benker. De har avtaler med grunneier om bruken av uteområdene og hvordan de skal forholde seg til de ulike områdene. Skolen har sin egen gymsal som er 20x30 meter stor med stor takhøyde hele veien. Den er innredet med ribbevegg og basketkurver. Utstysrommet inneholder baller av ulik type, volleyballnett, vester, kjebler, litt turn utstyr og småmål.

### 4.2.3 Intervjuguide

Når et intervju skal gjennomføres er det viktig med en god plan slik at vi får svar på studiens spørsmål (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 95). I intervjuguiden som er utformet i denne studien er det ferdigformulerte spørsmål med hjelpestikkord; Dette er noe som Tjora (2021, s. 167) beskriver at han også foretrekker. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at det er viktig å formulere spørsmålene på en kortfattet og forståelig måte (s. 165).

Hjelpestikkordene ble integrert i spørsmålene som intervjuguiden inneholdt. Dette ble gjort for å fange opp refleksjoner over informantens erfaringer (Tjora, 2021, s. 127), å fremkalle spontane beskrivelser fra informantene beriker beskrivelsene av praksisene. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Det er viktig som intervjuer å aktivt lytte til hva informanten sier, slik at oppfølgingsspørsmålene skaper dybde som kan være relevant for studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164).

Intervjuguiden er delt opp i fire temaer for å lettere kunne holde orden og struktur når det er mange spørsmål (Tjora, 2021, s. 171). Temaene i intervjuguiden er satt opp der det er to faser i selve intervjuet. Først er det en oppvarmingsfase som består av enkle, konkrete spørsmål som alder, utdanning og annen personalia. I fase to er spørsmålene utformet slik at de legger opp til refleksjon fra informantens side. Her blir de ulike tilleggsspørsmålene aktuelle der vi noen ganger må oppmuntre informanten til å reflektere mer over et spørsmål for å skape dybde i svaret. Den tredje fasen av intervjuet er ikke skissert i guiden, men vil foregå i form av en avsluttende samtale. I denne fasen vil informantene få oppdateringer om studien og informasjon om hvordan den vil fortsette. I tillegg legger jeg opp til at vi prater litt løst rundt tematikken og faget for å normalisere situasjonen mellom intervjuer og informant. I denne fasen vil også lydopptakeren være slått av. Dette kan skape en situasjon der informanten bringer frem emner på bane som hen ikke følte seg trygg på mens opptakeren er på. Hvis det kommer nye opplysninger frem som svarer på studien bør jeg vurdere om dette skal medbringes i analysen fordi om det ikke er en del av intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160-161).

#### 4.2.4 Pilotintervju

Før intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju for å blant annet kunne avdekke potensielle problemer med intervjuguiden. Hvis det er noen utfordringer med selve intervjuguiden får jeg da mulighet til å gjøre de nødvendige justeringene slik at den samsvarer bedre med forskningsspørsmålet. Når de blir gjort muntlige vil vi få en annen følelse på om de faller seg naturlige å spørre, samt hvordan informantene forstår formuleringen. Under pilotintervjuet justerte jeg intervjuteknikken slik at spørsmålene ikke ledet informantene mot bestemte svar. Dette var spesielt utfordrende på oppfølgingsspørsmålene da det var fristende å begynne å debattere. Pilotintervjuet ga meg en indikasjon på hvor lang tid intervjuet sannsynligvis ville ta, slik at jeg kunne informere informantene om tidsrammen på forhånd. Dette ga dem muligheten til å planlegge intervjuet inn i en ellers travel hverdag.

Det jeg lærte mest av under pilotintervjuet var å være til stede i selve intervjusituasjonen. I starten av intervjuet var jeg i for stor grad fokusert på intervjuguiden, noe som resulterte i mindre dybde i svarene. Når jeg klarte å være til stede i samtalen og konsentrerte meg først og fremst på å lytte til informantene, opplevde jeg en mer naturlig flyt i intervjuet. Dette gjorde det mulig for meg å gå dypere inn i temaene og stille bedre oppfølgingsspørsmål. Jeg la også merket til at informantene som deltok i pilotintervjuet noen ganger ga svar på spørsmål som kom senere i guiden når han utdypet tidligere svar. I begynnelsen av pilotintervjuet hadde jeg utfordringer med å omgjøre videre spørsmål, men når jeg klarte å fullstendig være til stede i samtalen klarte jeg å tilpasse spørsmålene.

#### 4.2.5 Gjennomføring av intervju

Det ble totalt gjort fire semistrukturerte intervju, og jeg har fulgt Tjora (2021) sin anbefaling om å gjennomføre intervjuene i omgivelser som informantene føler seg trygge i. For å legge til rette for at informantene følte seg trygge og komfortable i situasjonen ble det viktig når intervjuet skulle bli gjennomført at rammene var avslappet, og at en gjensidig tillit ble opparbeidet. På en slik måte blir det lettere for informantene å fortelle om fenomen som kan

oppleves som vanskelige eller personlige (Tjora, 2021, s. 130). Dermed lot jeg lærerne velge tid og sted, og dette resulterte i at intervjuene foregikk på arbeidsplassen til lærerne. Intervjuet med Jørgen foregikk på lærerværelse, mens intervjuet med Silje foregikk på et grupperom.

i en intervjusituasjon vil det bli sendt ut ulike signaler. For at jeg skal kunne fange opp signalene som informanten sender ut i løpet av intervjuet det viktig at jeg har et fokus på informanten, samt være oppmerksom på de situasjonsbestemte ledetrådene som synliggjøres. Da vil det være mulig å fortsette intervjuet på en fruktbar måte, som vil medvirke til å besvare studiens problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Dette krever en tilstedeværelse og konsentrasjon av intervjuer slik at formuleringen av spørsmålene blir så nøytrale som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194).

For å oppmuntre informanten til å dele mest mulig av sine egne tanker og handlinger var jeg fokusert på mitt eget kroppsspråk i samtalen. Jeg holdt en fokusert tilstedeværelse gjennom hele intervjuet med gjennomgående positiv fortoning og kroppsholdning. Når informanten fortalte om sine forståelser og opplevelser viste jeg min interesse med å smile betryggende samt holde en jovial holdning for å skape et mer avslappende miljø

Det ble brukt lydopptaker i form av egen mobiltelefon under intervjuet. For å sikre at intervjuet ikke ble forstyrret av mobiltelefonen valgte jeg å sette telefonen på flymodus. Valget ble tatt også i frykt for at opptaket kunne bli forstyrret av en telefon eller melding, eventuelt ikke få med seg hele intervjuet. Jeg er klar over at en lydopptaker kan virke forstyrrende på informantene, men tekniske hjelpemidler har samtidig blitt mer vanlig i dagens samfunn, og de aller fleste er fortrolige med bruken av det (Krogtoft & Sjøvoll, 2020, s. 207). Med bruk av lydopptaker ga de meg mulighet til å fokusere på informantens informasjon, samt å stille de riktige spørsmålene til riktig tid.



## 4.2.6 Observasjon

«Er man interessert i å finne ut hva folk gjør, bør man, dersom det er mulig, inkludere observasjon som datagenereringsmetode» (Tjora, 2021, s. 62). Denne metoden gir tilgang til praksisen som foregår i den sosiale situasjonen som skjer i en kroppsøvingstime, og gir muligheten til å generere datamateriale som ikke har blitt tolket først (Tjora, 2021, s. 62). Med et rammeverk som også er et analyseverktøy er det hensiktsmessig å bruke observasjon der et observasjonsskjema er utarbeidet med praksisarkitekturen som grunnlag. Som oftest blir denne metoden omtalt som etnografi der forskeren deltar, åpent eller skjult (Tjora, 2021, s. 60). Hensikten med observasjon handler om å studere fenomenet i sin naturlige situasjon, og dermed sier vi at metoden er preget av naturalisme (Tjora, 2021, s. 60). Praksisen som observeres foregår i skolens skoletid og i skolens rom, og er på den måten ikke noe annet enn hva som kan gjenkjennes som kroppsøvingspraksis.

Observasjon kan gjøres på ulike måter. I denne studien er føringene for hva jeg skal se etter tydelig innrammet når vi setter teori og forskningsspørsmål sammen. I en observasjon er det mulig å gå inn med et åpent sinn der vi observerer alt, det som kalles en ustrukturert observasjon, men i fare for å ikke få med meg det som faktisk forskes på tok jeg utgangspunkt i en mer strukturert form der jeg i denne studien har et tydelig og bestemt fokus (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 125-126). For å kunne observere på en måte som gir en forståelse av fenomenet er det viktig å ha forkunnskap om det som skal observeres. Det vil kunne skapes en interaksjon mellom teori og praksis, som igjen skaper ny kunnskap og sammenfattes til en helhetlig forståelse (Postholm, 2010, s. 56). Når vi observerer registrerer vi og beskriver atferden vi ser og hører (Tjora, 2021, s. 60). Samtidig ser vi hvordan mennesker samhandler og forholder seg til hverandre i en sosial konstruksjon (Thagaard, 2013, s. 69).

I en observasjonsrolle er det ønskelig å være mest mulig objektiv, men som med intervju, er det viktig å anerkjenne at den som observerer bringer subjektivitet inn i observasjonen. Hvor stor del av praksisen vi påvirker spørs blant annet på om vi tar en aktiv eller passiv observasjonsrolle (Tjora, 2021, s. 71). I denne studien er observasjonsrollen passiv, men likevel vil jeg ha innvirkning på praksisen. Tidligere studie har undersøkt påvirkningen

observatøren har på praksisen. Studien peker på at observatøren har størst påvirkning på praksisen i starten (Tjora, 2021, s. 83). Dermed vil analysen av observasjonsnotatene ta dette med til etterretning. «Vi forstår det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier, som innebærer at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokusere hva vi observerer» (Postholm, 2010, s. 55). Det er en stor sannsynlighet at praksisen vil være opplevd annerledes av meg siden jeg har andre erfaringer, opplevelse og teoretisk rammeverk jeg forholder meg til enn det kroppsøvingslæreren har.

I denne studien vil jeg ta i bruk observasjonsnotater. Det ansees at observasjonsnotater har en sentral plass i observasjonsstudier og er viktige for forskeren for å kunne bearbeide og ta med seg informasjonen som blir registrert inn i et etterarbeid (Thagaard, 2013, s. 89). For at forskeren skal kunne ha med seg et helhetlig bilde av fenomenet i ettertid blir det viktig at notatet er så beskrivende og dekkende som mulig (Thagaard, 2013, s. 89). Hvis vi er i en deltagende observasjon, kan det være hensiktsmessig å notere i ettertid. I dette tilfellet der observasjonen skjer i ikke-deltagende observasjonsrolle kan forsker notere underveis (Thagaard, 2013, s. 90). I denne studien skjer observasjonsnotatene fortløpende, og underveis i observasjonen, noe som Dalland (2013) poengterer er det viktig siden hukommelsen er svikefull (s. 176).

#### **4.2.7 Observasjonsskjema**

For at observasjonen skal være hensiktsmessig har jeg som mål å produsere data som samsvarer med studien (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 127). Dermed er det viktig å ha en observasjonsguide som i dette tilfellet tydeliggjør samhandlingen mellom kroppsøvingslærer og elever, hvilke rom som er tatt i bruk, antall lærere, antall elever, handlinger og språk.

Observasjonsskjema som ble utarbeidet i denne studien ble laget i lys av teorien om praksisarkitekturen, inspirert av observasjonsskjema brukt i evalueringsrapport av LK 20 (Borgen et al., 2023, s. 90). Arrangementene handling, relasjon og ytringer ble skriftliggjort

for å sørge for at fokuset mitt registrerte og noterte i samhandling med studiens teoretiske forankring. I tillegg til arrangementene ble bevegelsesglede skriftliggjort i observasjonsskjema av samme grunn.

## 4.3 Forskningsetikk

I denne kvalitative forskningen utforsker jeg på menneskelige prosesser eller utfordringer i deres naturlige setting. Som forsker kommer tett innpå og deltar i praksisen som finner sted, og får dermed et nært forhold til det som studeres. Med dette som utgangspunkt blir det viktig at de etiske prinsippene er tydeliggjort (Postholm, 2010, s. 142). Dette kapitlet presenterer de etiske overveielserne og prosesser som er utført i løpet av studien.

### 4.3.1 Informert samtykke

I planleggingsfasen er det forskerens ansvar å sørge for å innhente informert samtykke, og det er min oppgave som forsker å kunne dokumentere at de deltar frivillig (Anker, 2020, s. 105). Informasjonen bør blant annet inneholde hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Informantene skal også ha informasjon om hva undersøkelsens overordnede formål er og om hovedtrekkene i designet. Det skal i tillegg tydeliggjøres i informasjonen at deltagelsen er frivilling, og muligheten til å trekke seg fra studien. Dette er en viktig prosess for å sikre seg at informantene har tilstrekkelig informasjonen og skal fungere som et sikkerhetssystem for at informantene ikke skades (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Informantene som deltok i denne studien, fikk informasjon i god tid før det første intervjuet fant sted. Siden informantene videreførte informasjon til foreldre om observasjon av en undervisning så var det naturlig at all informasjonen ble sent samtidig. I tillegg fikk de oversendt intervjuguide til begge intervjuene og observasjonsguiden jeg benyttet meg av i

observasjonen. Før det første intervjuet startet forsikret jeg meg om at informantene hadde lest og forstått informasjonsskrivet for å sikre meg at de hadde en forståelse av hva studien handlet om.

### **4.3.2 Behandling av persondata**

Norsk senter for forskningsdata har i samarbeid med utdanningsinstitusjonene ansvaret for at personvernopplysninger blir behandlet forsvarlig. I all hovedsak handler det om at all data som observasjonsdata, lyd eller bildegjenkjenning som kan identifisere informanten må oppbevares på krypterte og sikre datalagringsområder (Anker, 2020, s. 105).

I denne studien er nettskjema brukt til oppbevaring av intervjuopptakene. Det ble informert om i forkant av intervjuene at personnavn og stedsnavn skal helst utebli i intervjuet.

Transkriberingsdokumentet og observasjonsnotatene ble lagret som krypterte filer i skyen tildelt fra universitetet i Sørøst-Norge. Transkriberingsnotatene og observasjonsnotatene var dokumenter som heller ikke kunne identifisere informantene på noen måte.

I samsvar med forskningsetiske retningslinjer er denne studien godkjent av sikt den 04.01.2024.

## **4.4 Databehandling**

I denne delen av metodekapittelet tydeliggjør jeg prosessen rundt behandling av data, samt hvordan analyseprosessen foregikk.

#### **4.4.1 Transkribering av intervju**

Intervjuene ble som tidligere nevnt gjort med lydopptaker. For å kunne sortere informasjon videre så blir intervjuet gjort om fra muntlig til skriftlig form for å strukturere det til videre analysearbeid. Dette ble gjort for å kunne få en oversikt over datamaterialet som er produsert. Under arbeidet med å transkribere dataene danner jeg meg som forsker en oversikt over dataene, og er begynnelsen av analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

I mitt arbeid med transkribering benyttet jeg meg av programvaren tilgjengelig inne på nettskjema som transkriberer lydopptaket. Utenom en FOU-oppgaven på tredje året i lektorutdanningen så er jeg fersk innen transkribering av intervju. FOU oppgavens erfaringer kom til nytte i transkriberingen, men en master er mer omfattende. Jeg startet å se på transkriberingen uten lydopptaket først, men fant fort ut at dette ikke fungerte. Det resulterte i at jeg kvalitetssikret transkriberingen med å lytte til opptaket og rettet på eventuelle feil fra programmet. Disse feilene kom forholdsvis hyppig og var spesielt gjeldende når informantene ble ekstra ivrig i å fortelle om sine erfaringer, meninger og forståelse. Det ble totalt transkribert fire intervjuer som var gjennomført med to informanter. Disse ble transkribert relativt kort tid etter intervjuene var gjennomført. Når jeg transkriberte var det forholdsvis lett å reflektere over samtalen, uttrykkene og sjargongen i intervjuene, noe som hjalp meg i startfasen av analysen. Jeg valgte å transkribere hele intervjuet så å si ordrett, og lagde meg små huskelapper som merknader i teksten for å lette videre analysearbeid.

#### **4.4.2 Analyse av datamaterialet**

Både intervjuguide og analysearbeidet er utført med hjelp av det teoretiske rammeverket som blir anvendt i avhandlingen. Det vil si at jeg startet ovenfra, og kodingen var styrt av teorien (Anker, 2020, s. 79). Dermed føler jeg meg trygg på å si at dette er en deduktiv tilnærming.

Analysearbeidet startet allerede ved første intervju. Det er viktig at denne fasen av arbeidet så er jeg som forsker med på å konstruere datamaterialene i form av blant annet valg av

intervjuteknikk og de eventuelle påvirkninger mine uttalelser kan medføre (Anker, 2020, s. 64). Selve intervjuet kan gi mye informasjon som ikke alltid kommer frem under transkriberingen. Etter intervjuene skrev jeg ned de tankene og ideene jeg fikk underveis i intervjuet i en forskerlogg. Dette hjalp meg under det strukturerte analysearbeidet siden jeg allerede satt med notater om hvilke stæder informantene hadde (Anker, 2020, s. 64). Det er viktig å poengtere at disse notatene bestemte ikke stædet til informantene, men var en tilleggsinformasjon inn mot den strukturerte analysen (Anker, 2020, s. 69).

Når den strukturerte analysefasen startet handlet det å finne biter fra transkriberingen som svarer på forskningsspørsmålet i disse studiene. Som Brinkmann og Kvale (2015) sier; «Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer» (s. 219). Jeg valgte å bruke markeringstusj for å analysere de dataene som ble produsert. I denne analysen så hadde jeg min problemstilling tilgjengelig, og fremst i minne til enhver tid, sammen med teorikapittelet. Jeg benyttet koding som teknikk for å kunne sette materialet i system (Anker, 2020, s. 75). Jeg organiserte informasjonen i kategorier; ytringer, handlinger og relasjoner med flere underkategorier innenfor hver av dem. Dette arbeidet gidde meg en oversikt over hva som gikk igjen av uttalelser fra informantene, og sammen med forskerloggen ga meg muligheten til å presentere funn som gjenspeiler informantenes tanker. Dette var en krevende prosess, og som Anker(2020) uttrykker; «Idet du går opp på loftet, virker oppgaven uoverkommelig. Det er ting overalt, og slektingene var aldri spesielt systematiske. Du må begynne et sted, du må finne en strategi» (s. 75). Etter utallige timer med rydding på «loftet» ble gruppene til, og noen vokste seg større enn andre. Presentasjonen av funn bærer preg av dette i form av at funnene som er presentert representerer materialets største kodegrupper. Det vil si at starten av kodingen så ble det mange undergrupper som til slutt ble samlet inn under større grupper (Anker, 2020, s. 77). Dette sammen med observasjonsnotatene ga meg informasjon som kunne presenteres som funn.

I det strukturerte analysearbeidet merket jeg at flere av sitatene fra transkriberingen kunne settes inn under flere grupper. Dette aksepterte jeg siden noen uttalelser utelukker ikke noe annet, og dette er også synliggjort i teorikapittelet at de ulike gruppene er avhengige og sammenvevde i hverandre.

## 4.5 Kvalitetsvurderinger

Delkapittelet er ment for å verifisere studien, og dermed vil inneholde delkapitlene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Her presenteres grunnlaget for de overveielsene som er gjort i studiens prosess for å kunne gi forskningen den troverdigheten, relevans og den overførbarheten som samsvarer med oppgavens struktur og metodiske valg.

### 4.5.1 Reliabilitet

Reliabiliteten omhandler forskningens konsistens og om den kan sees på som troverdig. De tydeliggjør dette med at studien må kunne vise tegn til reprodusering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I en kvalitativ forskning slik som denne er det stilt spørsmål om det kan forventes at dataen en har kommet frem til kan reproduseres siden en slik metode som oftest produserer data i samhandling mellom forsker og informant. Dette resulterer i som Thagaard (2013) presiserer å tydeliggjør i forskningen hvordan datamaterialet har blitt produsert i forskningsprosessen (s. 202). Innsamling av datamaterialet, og den tilhørende prosessen er presentert tidligere i metodekapittelet der prosessen er tydeliggjort.

En fallgrube for forskeren vil være å stille ledende spørsmål som kan påvirke informantenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å unngå dette har jeg utført et pilotintervju for å finjustere intervjuguiden. Jeg har også fått hjelp av veileder til å vurdere og gi meg tips til omformulering av spørsmål for å fremme informantenes meninger og at disse var i minst mulig grad påvirket av meg som intervjuer.

Før jeg gjennomførte intervjuene brukte jeg god tid på å få en god forståelse om begrepet bevegelsesglede og begrepets ulike tilnærminger. Som Dalland (2013) poengterer så går vi inn i intervjusituasjonen med en forforståelse og noen fordommer (s. 117). Det er viktig at vi ikke lar disse forkunnskapene forme informantenes mening, men heller bruke den kunnskapen

til å hjelpe informanten dypere inn i sin egen forståelse. Med å lage en intervjuguide som ble utformet så nøytral som mulig, samt nøytrale oppfølgingsspørsmål er jeg min førforståelse bevisst slik at den ikke påvirker informanten i en retning hen selv ikke står inne for (Dalland, 2013, s. 117).

#### 4.5.2 Validitet

I denne studien har jeg forsøkt å ha et kritisk syn på mine fortolkninger og min egen subjektivitet. Dette er noe Brinkmann og Kvale (2015) fremhever som viktig for å øke tilliten til forskningens validitet (s. 279). Som en forholdsvis fersk forsker der jeg kun har vært medvirkende i en FOU-oppgave tidligere vil også oppgaven bære preg av min prosess som forsker. For å styrke validiteten i oppgaven har jeg valgt å bruke direkte sitat fra intervjuet inn i de funn som er gjort slik at leseren kan få et inntrykk av den tolkningen som er gjort med hjelp av tidligere forskning og teori (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281).

Som Tjora (2021) tydeliggjør er det viktig for oppgavens pålitelighet at forskeren tydeliggjør at det finnes relevante koblinger mellom teori, analyse og empiri (s. 263). Gjennom hele studien har teorien fungert som et rammeverk for de valgene som er blitt tatt. Dette reflekteres i alt fra utformingen av intervjuguiden og observasjonsskjema, til analysen av funnene, diskusjonen og konklusjonen.

Det forskes det på mennesker, noe som i de aller fleste kvalitative forskninger gjør. Som forsker blir det dermed viktig å behandle den informasjonen vi får tilgjengelig rettferdig, og sørge for å ikke stille noen i et spesielt dårlig lys. Det hender at forskeren kommer i dilemmaer hvis en vitner til handlinger som er lite eller ikke pedagogisk forsvarlig. Balansen mellom å ivareta informantene og samtidig være tro til materialet kan by på utfordringer (Anker, 2020, s. 106). For å gjøre forskningen sannferdig må jeg i min rolle reflektere over min posisjon som forsker. Som Thaaard (2013) tydeliggjør er det viktig at forskeren reflekterer over sin betydning på de relasjonene som finner sted i felten (s. 88).



Denne studien inneholder både dybdeintervju og observasjon. I observasjonen så fikk jeg et inntrykk av at elevene merket mitt nærvær i oppstarten av kroppøvingstimen, men etter få minutter ble elevene mindre oppmerksom på mitt nærvær. Når jeg observerte Silje sin undervisningspraksis merket jeg at hun ble opptatt av å forklare sine valg og vurderinger til meg. Dette kan påvirke mine observasjoner, men har under hele prosessen hatt et reflektert forhold til de påvirkningene som kan forekomme. Jørgen tydeliggjorde at han merket at timen gikk litt bedre enn forventet, og at dette kan ha vært siden jeg var til stede.

### 4.5.3 Overførbarhet

I kvalitative studier finnes det diskusjoner om hvorvidt forskningen er overførbar. Som Kvale og Brinkmann (2015) tydeliggjør skal vi ta for oss om kunnskapen som produseres kan generaliseres (s. 290). Dermed er det ikke beskrivelsene av de mønstrene i dataene som dannes, men heller fortolkningen som gir grunnlag for overførbarheten (Thagaard, 2013, s. 210). I denne studien har det blitt benyttet et strategisk utvalg. Forskningen tar for seg to informanternes forståelse av og erfaringer med å invitere til bevegelsesglede, samt det er gjennomført observasjoner av undervisning. Overførbarheten er ikke et primært mål, men ved å ha en solid teoretisk forankring gjennom hele prosessen, vil det styrke mulighetene for overføring av funnene. Jeg vil påstå at studien legger seg innunder både naturalistisk, men også en teoretisk generalisering. Det begrunner jeg med at studien tar for seg personlige erfaringer fra informantene og observasjoner av undervisningspraksiser. På bakgrunn av dette anser jeg denne forskningen innenfor den naturalistiske generaliseringen. Kunnskapen innenfor en naturalistisk tilnærming betraktes ofte som taus, men som påpekt av Kvale og Brinkmann (2015), kan den verbaliseres og dermed gå fra implisitt, taus kunnskap til å bli eksplisitt, konkret kunnskap (s. 290). Studien tar for seg sentrale trekk som blir konkludert i lys av teorien om praksisarkitektur. Dermed kan jeg argumentere for at studien baserer seg også på en logisk resonnement og vil kunne plasseres innenfor teoretisk generalisering (Thagaard, 2013, s. 211).

# 5 Funn

I dette kapitlet blir funnene fra analysen av datamaterialet presentert. Kapitlet vil inneholde funn fra begge gjennomførte intervjuer, samt observasjonsnotater. Jeg har valgt å presentere direkte sitater fra intervjuene slik at leseren har muligheten til å se rådataene funnene er hentet fra for å skape troverdighet til analysen (Tracy, 2010, s. 841-842).

Rammeverket til praksisteorien er brukt i struktureringen av funnene. I det første delkapitlet er målet å gi et innblikk i hvordan informantene tolker begrepet bevegelsesglede. Det andre delkapitlet presenterer hvordan informantene inviterer til bevegelsesglede i sin praksis.

Dette ivaretar også problemstillingens to hovedspørsmål, forståelser av bevegelsesglede, og invitasjoner til praksiser som vektlegger bevegelsesglede.

## 5.1 Hvordan forstår informantene bevegelsesglede

Å bevege seg er først og fremst en handling. Når vi blander det med glede blir det en kombinasjon av handling og følelse (Jensen, 2020, s. 210-211). I dette delkapitlet presenteres funnene som beskriver informantenes forståelse av bevegelsesglede.

### 5.1.1 Kulturell-diskursive arrangement

Her presenteres de funnene som kategoriseres som ytringer, og som kan assosieres med forståelsen av bevegelsesglede.

#### **Jørgen**

Når Jørgen blir utfordret på hvordan han forstår bevegelsesglede svarer han: «Det handler jo om å bruke kroppen ut ifra eget ønske» (intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Jørgen anser at bevegelsesglede og hva vi ønsker selv henger sammen. Han beskriver følelsen som «en

ekstrem følelse av lykke, eller glede kan du si» (intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Jørgen anser ikke bare bevegelsesglede som noe vi kan gjøre selv, men også til en følelse av lykke eller glede

## **Silje**

Silje er opptatt av at bevegelsesgleden kan komme på ulikt tidspunkt når hun uttrykker: «den roen man får *etter* eller *i* bevegelse» (intervju 1, Silje, 22.01.2024). Hun eksemplifiserer dette med skolens årlige sykkeltur. «Du ser elevene og hvordan de slapper av, og roer seg ned når vi kommer på hytta» (intervju 1, Silje, 22.01.2024). Silje peker på at det er viktig å ha tid til å nyte opplevelsen, og å sette av nok til slik at alle elevene har mulighet til det. Hun utaler at «noen elever må man pushe litt på, men vi prøver å gi de også tid til å nyte» (intervju 1, Silje, 22.01.2024). Nok tid for Silje har ikke noe fasit, men heller et spørsmål om den enkelte elevs behov.

## **Oppsummering**

Funnene innenfor det kulturell-diskursive arrangementet viser at Jørgen forbinder bevegelsesglede med en ekstrem følelse av lykke eller glede. Han anser dette som en personlig frihet, der vi selv bestemmer hva vi skal gjøre. Silje anerkjenner en følelse av ro som en del av begrepets betydning. Videre beskriver hun denne følelsen som en følelse som ikke bare kommer i aktivitet, men kan komme etter aktiviteten. Hun eksemplifiserer dette med skolens årlige sykkeltur.

### **5.1.2 Materiell-økonomiske arrangement**

I dette delkapittelet presenteres de funnene som kategoriseres som handlinger, og som kan assosieres med forståelsen av bevegelsesglede.

## **Jørgen**

Jørgen sier følgende når han skal beskrive begrepet bevegelsesglede: «Det er jo egentlig å kunne gjøre det en vil med kroppen sin når han vil på en måte» (intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Bevegelsesglede, ifølge Jørgen, går langt utover bare fysisk aktivitet. Det er å ha friheten til å utforske seg gjennom kroppen. Han eksemplifiserer dette med å ha muligheten til å: «hoppe ned fra en stein eller klatre etter eget ønske og vilje» (intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Når jeg utfordrer Jørgen på å beskrive hva som gir han bevegelsesglede svarer han med: «Det er jo når jeg kan for eksempel danse meg imellom motspillerne på fotballbanen» (intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). I dette sitatet uttrykker Jørgen sin bevegelsesglede gjennom å danse seg mellom motspillere på fotballbanen. Han beskriver hvordan han kan bruke sine ferdigheter for å uttrykke seg med kroppen.

## **Silje**

«Det er jo et veldig greit ord å bruke, for det ligger jo i glede i å være i bevegelse» (intervju 1, Silje, 22.01.2024). Dette var hennes første assosiasjon til begrepet bevegelsesglede og relateres til den gleden som vi kan få når vi er i bevegelse. Silje mener begrepet er et veldig greit ord å bruke, siden det er selvbeskrivende. Hun tydeliggjør senere i intervjuet at hun varierer innholdet i undervisningen sin, og begrunner dette med at ikke alle får bevegelsesglede i samme aktivitet: «Det er ikke selvsagt at alle får bevegelsesglede i en aktivitet, derfor liker jeg å variere innholdet i timene mine» (intervju 1, Silje, 22.01.2024). Hun følger opp med å eksemplifisere det med å si: «Jeg hadde en elev som hatet gym, men så visste jeg at han elsket å spille, så jeg fant en slik dans med Mario greie på YouTube, og han elsket å danse til det» (intervju 1, Silje, 22.01.2024). Silje tydeliggjør i denne uttalelsen de individuelle tilpasningene hun foretar for å kunne invitere den enkelte elev til å oppleve bevegelsesglede.

## **Oppsummering**

Funnene innenfor det materiell-økonomiske arrangementet viser at Jørgen anser å kunne gjøre hva vi vill med kroppen når en vil som et fenomen for å oppleve bevegelsesglede. Han

beskriver det som friheten til å utforske seg selv gjennom fysisk aktivitet, som han eksemplifiserer med å hoppe fra stein til stein eller klatre. Silje mener begrepet er selvbeskrivende, og relaterer det til gleden av å være i bevegelse. Hun tydeliggjør at veien til bevegelsesglede er individuell, og at individuelle tilpasninger og ulike aktiviteter må til for å omfavne alle elevene.

### **5.1.3 Sosial-politiske arrangement**

I dette delkapittelet presenteres de funnene som kategoriseres som relasjoner, og som kan assosieres med forståelsen av bevegelsesglede.

#### **Jørgen**

Når Jørgen prater om sin egen opplevelse av bevegelsesglede sier han: «Det er jo når jeg kan for eksempel danse meg imellom motspillerne på fotballbanen» (intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Han eksemplifiserer at bevegelsesgleden for han kommer for eksempel på fotballbanen der han danser seg mellom motspillere. Når Jørgen forklarer hvordan han forstår begrepet sier han : «Det er jo egentlig å kunne gjøre det en vil med kroppen sin» (intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Jørgen tydeliggjør at han har en forståelse av begrepet som handler om å kunne gjøre hva den enkelte vil med kroppen sin.

#### **Silje**

Når Silje prater om sin egen opplevelse av bevegelsesglede sier hun: «Jeg får enda større bevegelsesglede hvis jeg beveger meg sammen med andre» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Hun understreker at sammen med andre får hun en større opplevelse av bevegelsesglede. Videre sier Silje: «Det sosiale står veldig høyt for meg» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Silje tydeliggjør at hun anser det sosiale som en viktig faktor, noe som samstemmer med Siljes egne opplevelser av bevegelsesglede. Silje tydeliggjør hvilke faktorer hun anser som sentrale i en sosial praksis når hun sier: «Hvis stemningen er god, da er det lett å ha det gøy å bevege seg sammen» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Hun tydeliggjør her at med en god stemning så er det lett å ha det gøy i bevegelse sammen med andre.

## Oppsummering

Jørgen opplever bevegelsesglede på fotballbanen, og eksemplifiserer det med å danse seg mellom motspillere. Når han skal sette ord på sin forståelse av begrepet anser han å kunne gjøre det en selv vil med kroppen sin. Silje tydeliggjør at bevegelsesgleden blir sterkere sammen med andre. Dette gjenspeiler seg i flere uttalelser, men hun understreker at med god stemning er det lett å ha det gøy.

## 5.2 Å invitere til bevegelsesglede

Enhver praksis inneholder de tre arrangementene: kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske (Aspfors et al., 2021, s. 29). dette delkapittelet presenterer de funn som ble tydeliggjort i analysen som kan assosieres med hvordan lærerne inviterer til bevegelsesglede

### 5.2.1 Kulturell-diskursive arrangement i lærernes bevegelsespraksiser

I dette underkapittelet drøftes problemstillingen i lys av de funnene som dreier seg om ytringer.

#### Jørgens ytringer

«Det er viktig å skryte av hele delen, men presisere det som var faktisk dritbra» (Intervju 2, Jørgen, 29.01.24). Jørgen understreker betydningen av å skryte av det som virkelig er bra, men at det er viktig å gi ros for hele innsatsen. Når samtalen fører oss til bevegelsesglede sier han: «det å løfte frem det som er positiv, og gi god feedback er jeg ganske sikker på er med på å gi bevegelsesglede» (Intervju 2, Jørgen, 29.01.24) Jørgen tydeliggjør at han anser gode tilbakemeldingen som en faktor som gir eleven mulighet til å oppleve bevegelsesglede. Under observasjonen blir begge sitatene støttet i Jørgen sine tilbakemeldinger. De varierte fra mer

generelle tilbakemeldinger som «bra, veldig bra» til mer konkrete tilbakemeldinger som «så du hvor bra baggieslaget ble når du hadde kroppen bak ball?». Disse sitatene fra Jørgens undervisning gir et innblikk i hvilke tilbakemeldinger han brukte i sin undervisningspraksis.

«Jeg bruker en del ironi og da ler de litt og det tror jeg viktig» (Intervju 2, Jørgen, 29.01.24). I sitatet ovenfor tydeliggjør Jørgen at han bruker en del ironi. Han anser at det er viktig at elevene ler litt. Det kan antydes at Jørgen ønsker å bidra til at elevene trives i timene han underviser. I observasjonen kommer det frem at ordleggingen til Jørgen inneholder mye ironi. Elevene responderer med smil og latteren. Jørgen understreker etter observasjonen at han er opptatt av at elevene har det moro i kroppsøvingstimen og sier: «For min del er det viktig å ha en litt lett tone, tulle litt og sånt» (Intervju 2, Jørgen, 29.01.24). Jørgen understreker at han er opptatt av at elevene har det moro i kroppsøvingstimen og anser en lett tone, med litt tull som en løsning.

### **Siljes ytringer**

«Når vi prater om gym på pauserommet, er det alltid masse positivt. Vi elsker gym på skolen her» (Intervju 1, Silje, 22.01.24). Silje sitt utsagn gir en forståelse av hvordan skolen ser på kroppsøving som fag. Hun uttaler at de elsker gym på skolen og at samtalene om kroppsøving på pauserommet har en positiv tone om faget. Dette kommer frem når hun sier at: «Skolen har sin egen friluftlinje, og vi har egne speidergruppe, fotballgruppe, volleyballgruppe og mye mer» (Intervju 1, Silje, 22.01.24). Med dette sitatet eksemplifiserer Silje hvordan skolen sørger for at elevene skal kunne være aktive, og skolens fokus på dette. «mye av dette skjer utenfor skoletiden, og er et tilbud de aller fleste setter pris på» (Intervju 1, Silje, 22.01.24). Silje tydeliggjør med denne uttalelsen at skolen organiserer aktiviteter utenfor de rammene de er lovpålagt.

«Å holde en positiv tone i gruppen der de skryter og backer hverandre er med på å løfte også de som ikke er så glad i gym» (Intervju 2, Silje, 06.02.24). Ifølge Silje er skryt innad i gruppa et fenomen som er med på å løfte de som ikke er så glad i faget. Hun tydeliggjør i dette sitatet at det er viktig med en positiv tone mellom elevene og anser dette som en nødvendighet for

fellesskapet. Dette vises også i observasjonen der Silje har en samtale med elevene både i plenum, men også en og en der elevene får muligheten til å medvirke.

«Jeg prøver å ikke ha fokus på jente og gutteaktiviteter» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Når Silje presenterer aktiviteter anser hun det som viktig å holde den kjønnsnøytral. Hun si at: «det kan liksom sette premissene for om de gidder å være med, eller bare dasser litt rundt liksom» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Det kan tyde på at Silje har opplevelser med å kategorisere aktivitetene innenfor kjønn kan sette premisser for elevenes opplevelse av aktiviteten, og med det fremhever at ordleggingen hennes kan påvirke hvordan elevene håndterer aktiviteten.

### **Ytringer oppsummert**

Jørgen understreker betydningen av å gi ros for helheten, samt det som er spesielt bra. Han bruker ironi for å skape en positiv og trivelig atmosfære, noe som kommer frem i observasjonene. Silje beskriver hvordan skolen legger til rette for positive holdninger rundt kroppsøving og hvilke påvirkning skryt og støtte fra andre kan bidra positivt for de som ikke liker faget. Silje anser språkbruken sin som sentral for å fremme elevenes opplevelse av aktiviteten, og tydeliggjør dette med eksempelet om å presentere aktiviteter kjønnsnøytralt. Lærerne er samstemte om at en trivelig atmosfære er avgjørende.

## **5.2.2 Materiell-økonomiske arrangementer i lærernes bevegelsespraksiser**

I dette underkapittelet drøftes problemstillingen i lys av de funnene som handler om de handlingene som ble oppdaget.

### **Jørgens handlinger**

«Aktivitetene skal være for alle, men det er viktig at de aller fleste har noe å strekke seg etter» (Intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Jørgen fremhever tilpasning av utfordringer som et viktig fenomen når han snakker om planleggingen av timene. Han anser det som viktig at det blir tilrettelagt for en progresjonsmulighet i å tilpasse aktivitetene slik at alle kan få utvidet



kroppens egne kompetanse. Han konkretiserer dette med å si: «å gå trillebord er jo en utfordring i seg selv, men det kan være å slå hjul, eller hoppe bukk» (Intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). I observasjonen ble det bekreftet at Jørgen utfører tilpasninger til den enkelte elev. For å tydeliggjør benytter jeg meg av observasjonen der Jørgen benyttet seg av ulike volleyballer og byttet rundt på hvem som hadde hvilke baller. Jørgen la opp til et progresjonsløp, der få elever mestret baggieslag i starten. Jørgen veiledet fortløpende, gruppevis. Flere og flere mestret teknikken etter hvert som tiden gikk. Med dette gir Jørgen en felles utfordring, men gjør tilpasninger underveis for å tilrettelegge for at elevene kan utvikle egen kompetanse.

«Ute gir større mulighet for bevegelsesglede, for der er det ikke noen vegger og slikt som begrenser deg» (Intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Jørgen anser uterommet som et rom med større potensialet enn inne når det kommer til bevegelsesglede. Han argumenterer med at inne så er det begrensninger i form av vegger. «Sånn som nå da, der det bare er masse is og slikt i skolegården og rundt er det ikke noe særlig ute» (Intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). I dette utsagnet setter Jørgen søkelyset på de utfordringene det kan være når uteområdet har elementer som hører med til vinteren. Fortsatt så argumenterer han for at «det er jo fint å ake for eksempel, og dette gjør vi noen ganger» (Intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). I intervjuet etter observasjonen pratet vi litt løst rundt bruken av uterommet. Jørgen utaler at «vi bruker det ikke så mye sånn mellom november til mars egentlig» (Intervju 2, Jørgen, 29.01.24). Det tydeliggjøres at uterommet blir lite brukt fra november til mars

## **Siljes handlinger**

«Være ute er fantastisk. Jeg tror de aller fleste synes det er bedre enn å være inne» (Intervju 1, Silje, 22.01.24). Silje tydeliggjør at de aller fleste trives bedre med å være ute, men sier i intervjuet i etterkant av observasjonen at: «i dag valgte vi å være inne fordi det er 10 minus, da er det ikke mange som får bevegelsesglede» (Intervju 2, Silje, 06.02.24). Silje har en tanke om at det ikke nå være for kaldt hvis elevene skal kunne oppleve bevegelsesglede. Dette resulterer i at den observerte timen ble gjennomført i skolens gymsal. Hun poengterer i samme moment at: «de tingene vi gjorde i dag kan være mye artigere i skogen eller ballbingen for eksempel» (Intervju 2, Silje, 06.02.24). Det kommer frem at skolen Silje jobber

på har tilgang til to minibusser som er fordelt på en liten skole. «Bussene bruker vi så ofte vi kan. Vi reiser på kanoturer, fjellturer, skiturer, ja egentlig alt mulig forskjellig» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Som Silje forklarer, gir dette tilgang til en større del av uterommet og at dette er noe de ofte benytter seg av.

«For å oppleve bevegelsesglede, så må det ikke stresses. Vi må ha mulighet til å nyte det vi gjør» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Silje ser på stress som et negativt element når elevene skal oppleve bevegelsesglede. Hun tydeliggjør at: «lærerne har liksom en felles tanke om at det er greit å komme for seint» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Det kan tyde på at ikke bare Silje ser på stress som et negativt element, men at det eksisterer en konsensus på skolen. Hun eksemplifiserer dette med blant annet: «hvis vi er på kanotur for eksempel da, så er det vanskelig å beregne akkurat når vi er tilbake» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Dette kom frem under observasjonen. Det var satt av tid slik at alle elevene skulle bli ferdige med oppgavene de fikk. Når alle var ferdige så gikk de over til neste aktivitet. Silje forklarer underveis at hun alltid har en plan b i tilfelle det tar kortere tid enn beregnet

«Jeg synes å gjøre det litt lekbasert er viktig for å få bevegelsesglede» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Silje referer til aktivitetsvalg som en viktig komponent for å skape bevegelsesglede. Hun er selv glad i lek i aktivitet, og mener at dette fremmer bevegelsesgleden. «Når elevene har aktiviteter som nakke hale, stein saks papir, eller sisten for den saks skyld ser du liksom et smil hos de aller, aller fleste» (Intervju 1, Silje,22.01.24). Silje eksemplifiserer her hennes opplevelse av bruk av ulike leker, og hva elevene uttrykker i disse aktivitetene. Hun beskriver et smil hos de aller fleste, noe jeg tar meg friheten til å beskrive som glede. I observasjonen bruker Silje lek i styrkeaktiviteten, noe som stemmer godt overens med hennes uttalelser i intervjuene. Stort sett smilte elevene, og jeg fikk et inntrykk av at elevene satt pris på aktivitetene og de didaktiske valgene i denne kroppsøvingstimen.

### **oppsummering**

Jørgen uttaler at tilpasning av utfordringer for å skape progresjon i undervisningen, med fokus på å utvide elevenes egne kompetanse for å skape bevegelsesglede. Han tilpasser for den enkelte elev slik at alle kan oppleve mestring. Begge lærerne ser på uterommet som en arena

som letter kan invitere til opplevelsen av bevegelsesglede, men med et vær- og is forbehold. Silje ser på stress som et fenomen som kan ha en negativ innvirkning når det inviteres til bevegelsesglede. Hun påpeker når hun skal invitere til bevegelsesglede velger hun å gjøre aktivitetene lekbaserte. Hun tydeliggjør sin mening om at lekbaserte øvelser legger til rette for at elevene skal oppleve bevegelsesglede.

### 5.2.3 Sosial-politiske arrangement i lærernes bevegelsespraksiser

I dette underkapittelet drøftes problemstillingen i lys av de funnene som dreier seg om relasjoner.

#### Jørgens syn på relasjoner

«Noen elever jubler så alle hører det, mens andre er litt mer tilbaketrukket og har en stille jubel» (Intervju 2, Jørgen, 29.01.24). Ifølge Jørgen varierer det hvordan elever viser engasjement og jubel. Jørgen understreker i etterkant av dette sitatet at får å ha muligheten til å gjenkjenne jubelen: «er det viktig å kjenne elevene» (Intervju 2, Jørgen, 29.01.24). Jørgen tydeliggjør at han mener at jubelen uttrykkes ulik, og derfor er det viktig å kjenne eleven for å gjenkjenne engasjementet. Under observasjonen la jeg merke til hvordan Jørgen tilpasset tilbakemeldingene til den enkelte elev. Noen elever fikk rolige og avslappede tilbakemeldinger, der han fokuserte på enkeltmomenter i aktiviteten. Andre ganger ga han høylytt ros.

«Aktivitetene skal være for alle, men det er viktig at de aller fleste har noe å strekke seg etter» (Intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Sitatet er brukt under handlingene Jørgen gjør for å tilrettelegge for den enkelte elev. Likevel fortjener dette sitatet å bli brukt under relasjoner også siden sitatet har flere segmenter i seg. Han understreker viktigheten i at alle har noe å strekke seg etter. Samtidig forklarer Jørgen at: «Det er jo viktig å kjenne de, hvis ikke blir det vanskelig» (Intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Jørgen anerkjenner med dette viktigheten i å kjenne elevene vi underviser. Når vi setter disse sitatene sammen, kan det tyde på at Jørgen anser kjennskap til elevene som en mulighet for å tilpasse aktivitetens slik at elevene har noe

å strekke seg etter. Observasjonen bekrefter også denne tanken om Jørgens tilpasninger. Under aktiviteten gjorde han tilpasninger til en og en gruppe.

### **Siljes syn på relasjoner**

«Hvis stemningen er god, da er det lett å ha det gøy å bevege seg sammen» (Intervju 1, Silje, 22.01.24). Her peker Silje på det sosiale aspektet. Hun påpeker at hvis gruppedynamikken er positiv er det lett å oppleve bevegelsesglede. Når jeg observerte ble det tydeliggjort at Siljes aktivitetsvalg krevde at elevene måtte hjelpe hverandre for å kunne fullføre aktiviteten. Med hjelp av et skjema skulle elevene gjennomføre ulike aktiviteter innenfor grunntrening. Elevene hadde en startaktivitet som var individuell. For å kunne gjøre neste aktivitet måtte elevene finne en elev som allerede hadde utført aktiviteten.

«Jeg tror alle barn kan oppleve bevegelsesglede. Det handler om å kjenne eleven for å legge til rette for det» (Intervju 1, Silje, 22.01.24). Ifølge Silje er det viktig å kjenne eleven for å kunne invitere til bevegelsesglede. Hun mener at alle barn kan oppleve bevegelsesglede, men sier: «Jeg må jo gjøre om øvelsene litt slik at alle har mulighet til å få det til» (Intervju 2, Silje, 06.02.24). Silje kobler sammen kjennskap til elevgruppen og nivåtilpasning som komponenter inn mot opplevelsen av bevegelsesglede. Under observasjonen la jeg merke til at Silje bidro ekstra inn mot enkelte elever der hun hadde et motiverende språk og gjorde tilpasninger av aktivitet. Hun tydeliggjør dette i intervjuet i etterkant av observasjonen med å si «Jeg vet han trenger litt ekstra motivasjon, og han kan bli litt stresset» (Intervju 2, Silje, 06.02.24). Hun forklarte under observasjonen at dette var noe hun gjorde for å gi enkeltelever muligheten slik at hen fikk til aktiviteten.

### **Oppsummering**

Begge lærerne anser det som sentralt å kjenne sine elever. Dette gir muligheten for individuelle tilpasninger. Jørgen tydeliggjør at denne kjennskapen gir han mulighet til å gjenkjenne ulike uttrykk, og hva de betyr. Silje løfter frem det sosiale samværet, og dens betydning for å kunne oppleve bevegelsesglede. Hun mener at bevegelsesglede fremtrer lettere sammen med andre så lenge gruppedynamikken er positiv

# 6 Drøfting

I dette kapitlet drøftes problemstillingen i lys av de funnene som er gjort, tidligere forskning og teori. Første delkapittel vil inneholde en drøfting rundt de funnene som knyttes opp mot forståelsen av bevegelsesglede. Delkapittel to vil inneholde en drøfting rundt de funnene som knyttes opp mot hvordan de inviterer til bevegelsesglede. Begge kapitlene bygges opp på strukturen til praksisarkitekturen og de arrangementene den består av.

## 6.1 Lærernes forståelse av begrepet bevegelsesglede

I dette delkapitlet diskuteres lærernes forståelse av begrepet bevegelsesglede. Ifølge funnene som presenteres i oppgaven, kan det antydes at de har et ulikt syn på begrepets omfang.

### 6.1.1 Kulturell-diskursive arrangement

I dette delkapitlet presenteres drøftingen rundt problemstillingen som det kulturell-diskursive arrangementet favner over. Problemstillingen blir diskutert i lys av de funnene som er gjort, teori og tidligere forskning.

Bevegelsesglede kan oppleves på ulike måter. Det er en privat følelse som for eksempel kan kjennes i musklene i eller etter en treningsøkt (Jensen, 2020, s. 212-213). Både Jørgen og Silje anerkjenner denne følelsen i aktiviteten, men det er kun Silje som anser denne følelsen som et fenomen som kan oppstå i ettertid.

Når Jørgen beskriver bevegelsesgleden i aktivitet, refererer han til å få til det eleven selv ønsker. Egen kompetanse er en anerkjennende faktor innenfor den indre prestasjonsrettede tilnærmingen som er beskrevet som et sentralt fenomen innenfor et idrettspsykologisk

perspektiv (Ingulfsvann, 2021, s. 40). Forskning utført på bevegelsesglede beskriver det å mestre de kroppslige utfordringene som aktiviteten inneholder er en sentralt for å kunne oppleve gleden i bevegelsen (Ingulfsvann et al., 2021). Dette er noe Paragraf 1-3 lovfester med å tydeliggjøre at tilpasset opplæring er noe alle elever har rett på (opplæringslova, 1998), og kan sees i sammenheng med å tilpasse for mestring og troen på egen kompetanse. Dette er noe som tydeliggjøres i overordnet at faget skal bidra positivt til elevenes selvbylde (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Silje anser bevegelsesglede som ikke kun et fenomen som oppstår i aktivitet, men kan også oppstå i ettertid. Hun beskriver en ro eleven kan føle, og binder sammen denne roen med begrepet bevegelsesglede. Innenfor det eksistensielle perspektivet blir dette fenomenet tydeliggjort fra flere av perspektivets tilnærminger. I aktivitet er det to av fire aspekter innenfor det eksistensielle perspektivet som tar hovedsakelig for seg det som skjer i aktiviteten. Innenfor det metafysiske aspektet så anerkjennes gleden i bevegelse som et fenomen som oppstår ulikt fra elev til elev. Dette er også noe den fysiske bevegelsesgleden benevner. Det beskrives at denne følelsen er privat, og kan ikke deles med andre, og referer videre til et biologisk fenomen. Silje nevner at roen kan oppstå i ettertid av aktiviteten. Det forpliktete aspektet anser denne følelsen som en forventning vi har til oss selv, og den gode følelsen som kan oppstå i ettertid (Jensen, 2020, s. 213-215). Ingulfsvann (2021) peker blant annet på bevegelsesglede som den behagelige følelsen barn oppsøker, og beskriver denne tilstanden som en følelse av tilhørighet, tillit og mot. Hun påpeker tydelig at noen elever må utfordres litt, noe som antyder at aktiviteten krever fysisk anstrengelse for elevene. I norsk skole så viser forskning at de fleste elevene mener at denne type aktivitet aldri, sjelden eller av og til skjer, mens lærere mener den sjeldent eller skjer av og til (Vinje et al., 2022, s. 29). Bevegelsesglede har flere ulike aspekter. Elevene er ulike, og vil kunne oppleve bevegelsesglede ulikt. Det er dermed viktig å invitere elevene med på ulike bevegelsesaktiviteter for å invitere elevene til et bredere spekter av bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 48).

## Oppsummering

Jørgen ser bevegelsesglede som å oppnå det eleven selv ønsker, hvor egen kompetanse blir avgjørende for den indre prestasjonsrettede tilnærmingen som er beskrevet innen et idrettspsykologisk perspektiv. Silje anser bevegelsesglede som noe som kan oppstå både under og etter aktivitet. Hun beskriver det som en ro elevene kan føle, som hun forbinder med bevegelsesglede, og med det eksemplifiserer en type opplevelse av gleden i å være i bevegelse. Med dette tydeliggjør Silje flere ulike aspekter innenfor den eksistensielle tilnærmingen til bevegelsesglede.

### **6.1.2 Materiell-økonomisk arrangement**

I det materiell-økonomiske arrangementet drøftes de handlingene lærerne anser som sentrale når de belyser sin forståelse. Disse handlingene blir diskutert i betraktning av teori og tidligere forskning, med fokus på problemstillingen i studien.

Forskere innenfor det idrettspsykologiske perspektivet peker på at Deci og Ryans definisjon av indre motivasjon har noen grunnleggende likheter med bevegelsesglede. De foreslår at bevegelsesglede er knyttet til opplevelsen av egen kompetanse, kontroll og selvbestemmelse (Ingulfsvann, 2021, s. 40). I sitatet "Det er jo egentlig å kunne gjøre det man vil med kroppen sin når man vil på en måte" (intervju 1, Jørgen, 05.01.2024) beskriver Jørgen sin forståelse av bevegelsesglede. Jørgen tydeliggjør at han forbinder begrepet med å besitte en form for kompetanse for å kunne utføre bevegelsen, samtidig som han i samme setning peker på selvbestemmelse. Studien til Ingulfsvann et al. (2021) konkluderer i samsvar med Jørgen at bevegelseskompetanse kan være en inngangsport for å oppleve bevegelsesglede. Det kommer også frem når jeg utfordrer han på hvordan han selv opplever bevegelsesglede: "Det er jo når jeg for eksempel kan danse meg mellom motspillerne på fotballbanen" (intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Det kan tenkes at Jørgens begrepsforståelse kommer fra hans egen opplevelse av bevegelsesglede, da dette sitatet kan relateres til hvert enkelt individs bevegelseskompetanse. Det kan virke som at Jørgen anser bevegelsesglede i lys av egen opplevd erfaring av følelsen. Som Jensen (2020) tydeliggjør så er bevegelsesglede en følelse som er individuell, dermed kan den ikke overføres fra en person til en annen (s. 211).

Siljes første tanker om bevegelsesglede var: «Det er jo et veldig greit ord å bruke, for det ligger jo i glede i å være i bevegelse» (intervju 1, Silje, 22.01.2024). Hun kobler det opp til det å føle glede mens man er i bevegelse. Det viser seg at over 80% av elevene sier at de har opplevd bevegelsesglede i kroppsøving, noe som utgjør et klart flertall, men det er over 13% som sier de ikke har opplevd bevegelsesglede. Frekvensen av hvor ofte de har opplevd bevegelsesglede kommer ikke frem i undersøkelsen. På spørsmålet som spør elevene om de tror kroppsøving vil hjelpe dem til å opprettholde livslang bevegelsesglede svarer 67% at de er helt eller delvis enig (Vinje et al., 2022, s. 33). Senere i intervjuet påpeker Silje at hun anser bevegelsesglede som en individuell reise, og med det åpner opp for flere ulike tilnærminger til begrepet. Hun forklarer hvordan en handling hun utfører resulterer i opplevelsen av bevegelsesglede for en elev og tydeliggjør at hun varierer aktivitetene, men hun tydeliggjør ikke hvilke tilnærminger hun selv har. Jensen (2020) beskriver den opplevelsen av bevegelsesgleden som en privat opplevelse der eleven bruker sine sanser som gir et inntrykk av omverdenen. Våre sanser tolker omverdenen i lys av tidligere erfaringer og kan sees i sammenheng med den levdes kropp (s. 213).

## **Oppsummering**

Jørgen beskriver bevegelsesglede som å ha frihet til å gjøre det man vil med kroppen sin, noe som krever en bevegelseskompetanse. Dette kan knyttes opp mot å få motivasjon gjennom opplevelsen av egen kompetanse. Det kan tyde på at Jørgens forståelse av bevegelseskompetanse kommer fra hans egne erfaringer, og alt tyder på at han har en idrettspsykologisk tilnærming til begrepet. Silje beskriver bevegelsesglede som gleden i å være i bevegelse. Hun anerkjenner at bevegelsesglede er en individuell reise, noe som åpner for ulike tilnærminger, men hun konkretiserer ikke utover dette.



### 6.1.3 Sosial-politisk arrangement

I det sosial-politiske arrangementet drøftes de relasjonene lærerne anser som sentrale når de belyser sin forståelse. Disse handlingene blir diskutert i betraktning av teori og tidligere forskning, med fokus på problemstillingen i studien.

Jørgen tydeliggjør at han opplever bevegelsesglede når han kan bruke sine ferdigheter til å drible seg forbi motstanderen. Hvis vi ser det i sammenheng med hvordan Jørgen forstår bevegelsesglede når han sier «det er jo å kunne gjøre den man vil med kroppen sin» (intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Bevegelsesglede er en følelse i kroppen, og er vår egen private følelse. Innenfor det eksistensielle perspektivet tydeliggjøres at hvordan vi sanser omverdenen vil bli fortolket av våre tidligere erfaringer, og vil legge føringer for hva vi relaterer til opplevelsen av bevegelsesglede (Jensen, 2020, s. 213). Jørgen som har en aktivitetsbakgrunn bortimot utelukkende fra fotballen har en sterk relasjon til bevegelsesglede og egen kompetanse, en faktor som er sentral innenfor et idrettspsykologisk perspektiv til bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 41). Jørgen relaterer øving som en faktor får å bedre egen kompetanse. Dette bidrar til å muliggjøre håndteringen av utfordringen, noe som ansees som en faktor for å oppleve bevegelsesglede (Ingulfsvann et al., 2021, s. 827).

Når Silje skal være aktiv så foretrekker hun å være aktiv i sosialt fellesskap. Hun peker på at dette gir henne større bevegelsesglede. Med likhet til Jørgen er det kanskje ikke rart at hun tydeliggjør at det er lett å ha det gøy når det er positiv fortoning. Forskning peker på at det å vurdere relasjonen som finner sted i en praksis er viktig når det inviteres til bevegelsesglede (Ingulfsvann et al., 2021, s. 827). Det er ikke kun Silje som anser den sosiale samhandling som sentrale trekk for å oppleve bevegelsesglede. Dette er noe alle tilnærmingene anerkjenner, men fenomenet har størst plass innenfor de sosialkulturelle perspektivene (Ingulfsvann, 2021, s. 45). Tidligere studier viser at lærere er mer opptatt av deltakelse enn den meningsforhandlingen som foregår. Studien understreker viktigheten med å opparbeide en gruppe som viser hensyn og respekt til hverandre, slik at uavhengig av elevens sosiale kapital er inkludert (Seelen, 2012). En annen tidligere studie som forsker på bevegelsesglede viser at for å kunne invitere til bevegelsesglede er det sentralt å kunne vurdere relasjonsaspektene til eleven (Ingulfsvann et al., 2021). Læreplanen i kroppsøving tydeliggjør

i sine kjerneelementer at elevene skal delta i aktiviteter i fellesskap der de skal anerkjenne ulikheter, samt inkludere alle (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

## **Oppsummering**

Jørgen relaterer bevegelsesglede til egen kompetanse. Det kan tenkes at denne relasjonen kommer fra hans egen opplevde bevegelsesglede gjennom å spille fotball siden dette har vært Jørgen sin hovedaktivitet fra tidlig alder til nåtid. Silje relaterer bevegelsesglede og sosialt samspill sammen. Hun beskriver sine egne opplevelser til bevegelsesglede, noe som samsvarer med hvordan hun anerkjenner et positivt sosialt fellesskap som en bidragsyter til opplevelsen av bevegelsesglede.

## **6.2 Lærernes invitasjon til bevegelsesglede**

I dette delkapittelet blir det presentert hvordan lærerne inviterer elevene til bevegelsesglede. Problemstillingen står i sentrum for drøftingen, som belyses med teori, tidligere forskning og funnene fra denne studien.

### **6.2.1 Kulturell-diskursive arrangement**

I det kulturell-diskursive arrangementet drøftes de ytringene som belyser hvordan lærerne inviterer til bevegelsesglede. Ytringene blir diskutert i betraktning av teori og tidligere forskning, med fokus på problemstillingen i studien.

Jørgen understreker betydningen av å gi ros til elevene for å fremme bevegelsesglede. Han praktiserer en form for konkretisert ros hvor han ikke bare anerkjenner innsatsen, men konkretiserer hva som var spesielt bra, og med dette styrker elevenes egen tanke om sin kompetanse. Hattie (2009/2013) poengterer at det er viktig at læreren viser og har troen på at

elevene skal mestre utfordringen (2009/, s. 72), noe som forskning som omhandler bevegelsesglede også løfter frem som en påvirkende faktor (Ingulfsvann et al., 2021, s. 827). Når Jørgen gir tilbakemeldinger, spesifiserer han detaljer ved å bruke faguttrykk spesifikt innenfor volleyball, som er aktiviteten han underviser i. Jørgen ser på sine egne ord som en viktig faktor for å motivere elevene til å finne glede i bevegelse, og denne tilnærmingen gjenspeiles i hans undervisningspraksis. Ingulfsvann (2021) knytter også motivasjon til bevegelsesglede som en faktor som kan påvirke i positiv forstand (s. 40). Ingulfsvann (2021) beskriver at bevegelsesglede er relatert til opplevelsen av egen kompetanse (s. 42), noe Jørgen fremhever med bruken av skryt. Når eleven blir motivert vil dette kunne bidra til at eleven legger større innsats i å mestre ferdigheten (Vedul-Kjelsås & Haga, 2021), noe som kan resultere i økt egenkompetanse som er en faktor innenfor den idrettspsykologiske tilnærmingen til bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 40).

I tillegg til Jørgens tanker og undervisningspraksis som omhandler positive tilbakemeldinger, anser han humor som et fenomen som bidrar til økt trivsel. Utrykk som moro, glede, lykke og tilfredshet er alle synonymmer til bevegelsesglede i hverdagspråket (Ingulfsvann, 2021, s. 40). Denne formen for glede kan sees på i lys av metafysiske bevegelsesgleden som er en del av det eksistensielle perspektivet. Den metafysiske tilnærmingen anser den sanselige opplevelsen til elevene der elevene kan eksempelvis få en følelse av frykt, glede eller sorg (Jensen, 2020, s. 213). Jørgen uttrykker at han bruker ironi som humor. Ironi er en del av den indirekte språkbruken. Den blir ansett som den språkbruken som er vanskeligst å lære. Det vil være uvisst om alle elever forstår at ironien er ment som moro, selv om observasjonen tydet på høy trivsel. Denne type ytringer kan gjøre elevene usikre på hva læreren mener, og kan gjøre at elevene føler seg uthengt og latterliggjort. Barn selv uttaler at de føler seg utrygge når de er usikre på hva læreren egentlig mener (Nilsen, 2015). Jørgens hensikt med bruken av ironi er å skape humor og en lett tone, men hva elevene forstår kan vise seg å være ulikt. Som eksempel løfter jeg frem elever med ADHD. De har ofte utfordringer med å bearbeide informasjon. Det er mellom tre og fem prosent av befolkningen som har diagnosen, noe som vil si rundt en elev per 20. elev. Dette betyr at det er stor sannsynlighet for at Jørgen underviser elever med ADHD (Holmen, 2020, s. 179). Med andre ord kan det være vanskelig for elever med den type utfordring å forstå og bearbeide ironien som Jørgen bruker. I kroppsøving er det gjort lite forskning på hva lærere sier og viser med sitt kroppsspråk, men det er studier som peker på læreren som underviser. Det kommer frem i tidligere studier at hvordan læreren ordlegger seg

har noe å si for elevenes opplevelse (Hattie, 2009/2013, s. 53). Med et godt og trygt klassemiljø vil dette resultere i en undervisning som elevene kan prøve og feile. Desto større en utfordring er, desto større er sannsynligheten for at elevene trenger å søke råd og veiledning (Hattie, 2009/2013, s. 55-56). Med Jørgens bruk av ironi kan de tenkes at noen elever vil føle seg utrygg på ironien, og kan skape en usikkerhet. Dette kan resultere i at elevene er til stede fysisk, men er mentalt fraværende (Hattie, 2009/2013, s. 68). Innenfor det idrettspsykologiske perspektivet bruker Ingulfsvann (2021) Csikszentmihalyi sin flytsonemodell når hen beskriver at eleven vil kunne oppleve bevegelsesglede når eleven er fullstendig fordypet, konsentrert og involvert (s. 41). Ifølge studie gjort på bevegelsesglede konkluderer med at trygghet og komfort er sentrale faktorer når elevene skal kunne oppleve bevegelsesglede (Stevens, 2017). Det kan tenkes at eleven vil ha utfordringer til å bli fullstendig fordypet hvis eleven er mentalt distraheret. Det kan gjøre at eleven bruker en skjuleteknikk for å dekke over at det er opplevelser i kroppsøvingstimen er vanskelig. Elevene som springer i ribbeveggen er lette å se, men det finnes de elevene som later som at det er gøy i timene, men i virkeligheten erfares noe annet (Lyngstad, 2021, s. 175-176).

Silje anser elevgruppens språk seg imellom som et fenomen som kan ha positiv effekt hvis ytringene er oppløftende. Det kan tenkes at dette kan kobles til det positive språket lærerne har om aktivitet og bevegelse på pauserommet. Jeg får et inntrykk at det dannes et slags kollektivt minne som på norsk er bedre kjent som at det «sitter i veggene» (Aspfors et al., 2021, s. 31). Det bilde elevene danner av seg selv blir skapt gjennom andre. De ytringer, gester og mimikk som skjer i en praksis er en påvirkende part i hvordan eleven vil tenke om seg selv. Det viser seg i to studier at elevenes personlige og sosiale identitet var nøye sammenvevd. Forholdet til andre påvirker hvordan eleven utfolder seg (Arnesen, 2020, s. 139-141). Den positive fortøningen legger premissene for at de føler seg sett av medelever. Det fremhever opplevelsen positivt, og eksemplifiseres av Pål Lagestad (2021) med elev Tine, i dårlig fysisk form som svarer på spørsmål: «Det betyr mye. Du føler jo at du er der at du liksom ikke bare er en skygge som bare er der. Det betyr mye, det blir mest sånn inkludering, og alle sammen ser at du er der» (Lagestad, 2021, s. 160). Internasjonal forskning viser at den meningsforhandlingen som skjer i en kroppsøvingstime har elever med ulik sosial kapital. Meningsforhandlingen skjer konstant, og vil påvirke de idrettsusikre. Den vil påvirke idrettsusikre elevers opplevelse med positivt eller negativt fortegn. For å fremme det positive legger studien til grunn at det må jobbes med et klassemiljø som utøver respekt, hensyn, samt

at medbestemmelse gjelder hele gruppen (Seelen, 2012). I et klassemiljø der elevene har en positiv fortoning til hverandre, vil det legge til rette for å kunne la seg invitere til bevegelsesglede. Forskningen til både Ingulfsvann (2021, s. 827) og Stevens (2017, s. 122) konkluderer med at samhandlingen i en gruppe er av betydning for å kunne oppleve bevegelsesglede..

Silje anser sin egen rolle, og hvordan hun uttaler spiller en rolle i praksisen. Hun fremhever at hennes uttalelser kan sette premisser for bevegelsesgleden når hun utaler: «det kan liksom sette premissene for om de gidder å være med, eller bare dasset litt rundt liksom» (Intervju 1, Silje, 22.01.24). Sammenlignet med resten av aktørene i praksisen vil Silje sine uttalelser påvirke praksisen i en positiv eller negativ retning, eksemplifisert med negativt fortegn. Med dette anerkjenner Silje betydningen av klassemiljøets ordlegging, og hvordan den kan påvirke bevegelsesgleden til den enkelte elev (Ingulfsvann, 2021, s. 41-42). Hun tydeliggjør den kommunikasjonen som skjer i praksisen som finner sted, og at hva den enkelt elev foretar seg har en innvirkning på resten av elevgruppen.

Lærerne bruker ordet gym konsekvent gjennom intervjuene, samt under observasjonene. Innunder praksisarkitekturs sosialpolitiske arrangement tydeliggjøres det at hvordan vi uttaler oss om noe, legger føringer og forventninger til hva praksisen innebærer (Aspfors et al., 2021, s. 29-30). Gym er en forkortelse for gymnastikk, noe som historisk sett kjennetegner en praksis som besto av ulike militante aktiviteter, kun forbeholdt guttene (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). Dette kan resultere i at den historiske betydningen av uttrykket vil legge føringer og forventninger til begrepet, og resultere i at enten praksisen endres, eller forventningene til praksisen ikke samstemmer med den faktiske praksisen (Aspfors et al., 2021, s. 31). Videre kan dette medvirke til at faget henger igjen i fortiden, og at deler av praksisen vi ser i dag er etterdønninger fra midten av 1800 tallet og utover (Kirk, 2010). Forskningen til Augestad (2003) tar for seg fortiden av kroppsøvingfaget. Den peker på funn om hvordan fagets praksis så ut. Det blir tydeliggjort at det stort sett ble valgt aktiviteter som ballspill og idretter. Bruken av uttrykket kan legge føringer for hvordan undervisningspraksisen foregår, eventuelt legge noen forventninger til innholdet i kroppsøvingstimen. Om det er forventningene som ikke blir oppfylt, eller uttrykkets

praksispåvirkning som blir resultatet vil det kunne påvirke når det inviteres til bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 40).

## **Oppsummering**

Jørgen bruker konkretisert ros og faguttrykk for å styrke elevenes følelse av egen kompetanse og motivasjon. Han mener også at humor bidrar til økt trivsel, og benytter seg stort sett av ironi. Det er argumentert for at mange syntes det er vanskelig å forstå ironi. Silje legger vekt på sosial samhandling og positivt språkbruk som viktige faktorer for å oppleve bevegelsesglede. Dette er noe som ikke bare er tilfelle i undervisningen, men også inne på lærerværelset. Begge lærerne bruker ordet gym, noe som kan påvirke forventningene til faget. Dette kan påvirke bevegelsesgleden i den grad at forventninger og praksis ikke samstemmer.

### **6.2.2 Materiell-økonomisk arrangement**

I dette delkapittelet diskuteres de handlingene som belyser hvordan lærerne inviterer til bevegelsesglede. Handlingene blir diskutert i betraktning av teori og tidligere forskning, med fokus på problemstillingen i studien.

Jørgen tydeliggjør at når han planlegger økten, så skal den planlegges slik at alle elevene skal ha muligheten til å delta, men at elevene skal ha noe å strekke seg etter. Dette kom frem i det første intervjuet, men også i observasjonen der elevene øvde på baggieslag for å kunne mestre teknikken. Tidligere forskning tydeliggjør at en av faktorene for å oppleve bevegelsesglede er å håndtere utfordringene (Ingulfsvann et al., 2021, s. 827). Resultatet av å mestre vil invitere elevene til å komme i flytsonen som ikke bare tydeliggjøres som et fenomen i idrettspsykologisk perspektiv (Ingulfsvann, 2021, s. 41), men også i det eksistensielle perspektivet (Jensen, 2020, s. 212). forskning til Stevens (2017) konkluderer med når elevene kommer i flytsonen vil de være mer mottakelig for de sosiale, miljømessige og kroppslige aspektene som bevegelsesglede omfatter (s. 122). Et kjennetegn i Jørgens undervisning var at han gjorde løpende tilpasninger for å imøtekomme vanskelighetsgrad og ferdigheter. I

samstemthet med Jørgen sine tilpasninger tydeliggjør forskning at evnen til å håndtere ferdigheter som en faktor for å oppleve bevegelsesglede (Ingulfsvann et al., 2021). Jørgen gjør løpende tilpasninger, men studien til Moen et al (2018) viser til at 12 % føler de ikke får til aktiviteten (s. 68). Det er viktig å arbeide mot at alle trives i kroppsøving, men det er viktig å ta med seg at over 90 % av elevene på barnetrinnet liker faget godt selv om faget bærer preg av ballspill og grunntrening (Moen et al., 2018, s. 34). Sammen med mat og helse er kroppsøving det best likte faget i grunnskolen (Vinje, 2018). Vinje anerkjenner kritikken kroppsøvingfaget får, men peker på hvor populært faget er, og ønsker heller en videreutvikling, enn en radikal endring (Vinje, 2018). Forskning tydeliggjør at trivsel er en faktor for å kunne oppleve bevegelsesglede (Ingulfsvann et al., 2021, s. 827), noe vi risikerer med en radikal endring.

Jørgen påpeker at rommet undervisningen foregår i, har innvirkning når vi skal invitere elevene til å oppleve bevegelsesglede. Han utaler at «uterommet gir større muligheter for bevegelsesglede» (Intervju 1, Jørgen, 05.01.2024). Dette argumenterer Kjetil Østrem (2021) for når det jevnlig refereres til ulike utemiljø som fremmer gleden i bevegelse. Forskning gjennomført av Ingulfsvann (2021) peker også på at miljøet er av betydning for at elevene skal kunne oppleve bevegelsesglede (s. 827). Jørgen tydeliggjør at grunnen til at uterommet har større potensial til å oppleve bevegelsesglede er at bevegelse blir ikke begrenset av vegger. Dette tolker jeg som at han vektlegger muligheten til å bevege seg friere, mens det rommet gir av naturlige utfordringer og objekter ikke nevnes. Et eksempel på dette er at skolen til Jørgen har nærliggende skog. Skogen kan brukes året rundt, og byr på mange ulike opplevelser for elevene (Lundhaug & Vigane, 2021, s. 197). For at potensialet for å bruke uteområdet til friluftsliv må læreren ha god erfaring, kompetanse og gjerne en god dose turglede (Enoksen & Krempig, 2021, s. 212). Læreplanen tydeliggjør også at bruken av ulike læringsarenaer gir elevene praktiske og virkelighetsnære opplevelser som fremmer motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Ut ifra datainnsamlingen kan det tyde på at Jørgen ikke har fokus på dette. Stevens (2017) sin forskning tydeliggjør at opplevelsen av bevegelsesglede er assosiert med hvilke rom som blir brukt i undervisningen, samt sammenhengen med aktiviteten som foregår i praksisen (s. 122). Styringsdokumentene tydeliggjør at varierte læringsarenaer kan gi motivasjon, noe som det idrettspsykologiske perspektivet på bevegelsesglede har som en faktor (Ingulfsvann, 2021, s. 41). I læreplanen er det fem av elleve kompetansemål som handler kun om uterommet etter syv års skolegang

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-7). Jørgen tydeliggjør at perioden november til mars så brukes det lite. Det vil si at halve skoleåret får elevene lite undervisning i nesten halvparten av kompetansemålene.

Ulike kontekster gir ulike inntrykk (Frøyland, 2010, s. 7). Skolen Silje arbeider på har store muligheter til å ta med seg elevene i ulike uterom. Med de to bussene tilgjengelig understreker Silje at disse blir ofte brukt for at elevene skal kunne oppleve ulike kontekster i uterommet som fjell, vann og skog. Å ta med seg elevene til en læringsarena som forskere selv har brukt i arbeidet med å konstruere data gir elevene førstehåndskunnskap. De kan med det bruke sine sanser til å knytte sammen meningen med kunnskap (Frøyland, 2010, s. 111). Når elever skal oppleve bevegelsesglede er meningen med det de opplever et metafysisk fenomen. Meningen kan virke som en forsterkende effekt på gleden (Jensen, 2020, s. 213), noe forskningen også konkluderer med (Stevens, 2017, s. 122). Som Jørgen tydeliggjør også Silje kulde som en utfordring, men vurderer ikke andre faktorer som hører vinteren til som avgjørende for romvalget hun tar i bruk.

Forskning viser at bevegelsesglede er en behagelig tilstand som barn ønsker å oppleve. Tilhørighet, tillit og mot til å engasjere seg i bevegelser er alle ingredienser inn mot bevegelsesgleden (Ingulfsvann et al., 2021). For å kunne oppleve denne tilstanden som Ingulfsvann beskriver mener Silje at stress har en negativ innvirkning når elevene skal oppleve bevegelsesglede. Stevens (2017) konkluderer i samstemthet med Silje og anser tid som en faktor som kan påvirke bevegelsesgleden, men poengterer at det i en kombinasjon av flere ulike fysiske og psykiske faktorer som spiller sin rolle.

Fin deg en god sitteplass nede ved bekken. Så nærme at du kan se de små krusningene og høre lyden av sildrende vann. Pust dypt med magen, og tenk at her skal jeg sitte de neste 7–8 minuttene. Pust rolig, og lukk gjerne øynene en stund mens du blir en del av omgivelsene. Kjenn på underlaget, lytt, hvordan merker du været som omgir deg i dag? Om du konsentrerer deg om luktesansen – hva lukter bekken? Ikke bli overrasket om et ekorn eller en liten fugl sitter på en grein når du åpner øynene igjen. Bekken er der fortsatt. Levende. La blikket vandre i det nære, og legg merke til fargene og formene. Bekken snor seg. Her er sikkert røtter som strekker seg. Røtter som bekken har vasket fram. Røtter som drikker. Blir du tørst? Kan du drikke vannet fra bekken? Hvilken farge har bekken? Klarer du å sette ord på fargenyansene? Bekken renner og renner. Hvor er den på vei? Hvem vil den møte på sin ferd? Ditt besøk ved bekken er snart over. La deg til slutt fylle av lydene. Hvilken lyd har bekken? Klarer du å dvele ved denne lyden alene? Lukk øynene og gjør deg klar for å avslutte denne lille stunden ved bekken. På gjensyn!. (Abelsen, 2021, s. 61).



Utklippet er tatt med for å beskrive hva tid kan gjøre med den opplevelsen landskapet kan tilby. Det står i kompetansemålene for syvende trinn at elevene skal «reflektere over egne naturopplevelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). for å kunne reflektere må elevene lære å bruke de sansene de er utstyrt med. Det er viktig at lærerne setter av tid slik at elevene får muligheten til å bruke sansene (Grimeland, 2012, s. 50). Innenfor et metafysisk aspekt på bevegelsesglede beskrives det at i en fortolkning av sanselige opplevelser vil etterlate frykt, sorg eller glede (Jensen, 2020, s. 213). Silje poengterer at tid er viktig for å kunne oppleve bevegelsesglede, samt viser at hun setter av tid under observasjonen. Skolen har en bred enighet om at tid er viktig, men om dette grunnet gleden i bevegelse, eller de utfordringene tid gir organisatorisk kommer ikke frem. Denne usikkerheten kommer frem med at Silje i tillegg til å anerkjenne tid som viktig også peker på utfordringene med å holde seg innenfor et tidsskjema.

Når jeg observerte Siljes undervisningspraksis, brukte Silje lek i styrkeøkten. Hun peker på dette i første intervjuet med å utale «Jeg synes å gjøre det litt lekbasert er viktig for å få bevegelsesglede» (Intervju 1, Silje, 22.01.24). Ifølge forskning sier kun 15,4 % på barnetrinnet at de lærer å leke i kroppsøving (Moen et al., 2018, s. 57). Lek har hatt en posisjon i faget siden normalplanen i 1922 (Sæther et al., 2022, s. 11), men i fagfornyelsen har det vært en dreining mot mer lek i faget, og lek blir ansett som sentralt i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). I det historiske perspektivet er lek nevnt 221 ganger mens ball er nevnt 35 ganger (Sæther et al., 2022, s. 11). Fortsatt viser forskning at ballspill har en stor plass i kroppsøving (Moen et al., 2018, s. 40). Som Kjetil Steinsholt og Maria Øksnes (2003) poengterer så krever lek dyp deltagelse (s. 60). Som beskrevet innenfor Csikszentmihalyi flytsonemodell så vil eleven oppleve bevegelsesglede når hen er fullstendig fordypet (Ingulfsvann, 2021, s. 41).

Aktivitetene som ble brukt når jeg observerte var volleyball og grunntrening.

Forskningsbidraget i kroppsøving på ballspill som aktivitet er stort, og skandinaviske forskere som Larsson og Karlefors (2015) samt Redelius og Larsson (2010) konkluderer med at kroppsøving preges av konkurransepreget ballidretter, noe Moen et al. (2018) også gjør, men inkluderer grunntrening i tillegg (s. 40). Elevene selv ønsker enda mer ballspill, men mindre grunntrening (Moen et al., 2018, s. 43). Forskning på bevegelsesglede viser at elevene må få

muligheten til å bidra til skapelsen av bevegelsesmiljøet (Ingulfsvann et al., 2021, s. 827). Med fagfornyelsen på plass skulle faget endres til en mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1), men nyere forskning viser til at praksisens aktivitetsinnhold fortsatt har en stor overvekt av idrettsrettet innhold (Vinje et al., 2022, s. 24). At faget skal bli mindre idrettsrettet har fått motstand fra flere hold, blant annet av Vinje og Skrede (2021) som etterspør begrepsavklaring slik at kroppsøvlingslærere kan få en felles forståelse (s. 38). Forskningen bekrefter dette da den viser til stor usikkerhet rundt hva begrepet favner over (Vinje et al., 2022, s. 26). Wright og Borrowes (2006) peker på at et fag som høyfrekvent bruker idrettsrettet aktiviteter fremhever maskulinitet, noe som resulterer i at faget tilpasses spesielt guttene. I et bevegelsesgledeaspekt så viser det seg at elevene syntes faget er gøy (Moen et al., 2018). Bevegelsesglede som begrep inneholder mange ulike tilnærminger som igjen inneholder både like og ulike faktorer (Ingulfsvann, 2021, s. 40-45). Med å invitere elevene til et breiere spekter av bevegelsesgladens ulike faktorer vil elevene kunne utforske sin evne til opplevelsen (Ingulfsvann, 2021, s. 48). Med å kjenne begrepets omfang kan vi planlegge undervisningen i lys av de ulike tilnærmingene. På en slik måte kan vi systemisk invitere elevene til å oppleve ulike opplevelser av bevegelsesglede (Jensen, 2020, s. 218).

Styringsdokumentene fastslår at elevene skal lære å samarbeide med andre og å utvikle evnen til medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det blir tydeliggjort at elevene skal utvikle evne til medbestemmelse, samt i undervisningsvurderingen skal læreren legge til rette for elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Under datainnsamlingen er det ingen av lærerne som bruker eller kommuniserer bruken av elevmedvirkning når bevegelsesglede er tematikken. Forskningsbidraget til Standal et al (2020) Peker på at kroppsøvlingspraksiser i stor grad er styrt av lærer, noe som også er tilfelle når jeg observerer undervisningspraksisen til lærerne. Forskningen til Ingulfsvann et al (2021) tydeliggjør at medbestemmelse bidrar til økt bevegelsesglede (s. 827). Hun peker på at medbestemmelse ikke kun handler om aktivtetsvalg, men også det å kunne ta egne valg innenfor aktivtetsrammen. Det kommer frem at medbestemmelse ikke står alene som en dominerende faktor, men skal heller tenkes på som en part av flere faktorer som er sammenvevd i hverandre (Ingulfsvann et al., 2021, s. 825-827). Studien gjort på både lærere, elever og skoleledere poengterer at det er en konsensus mellom partene på at lærerne bestemmer i kroppsøvlingsstimene (Moen et al., 2018, s. 51).

## Oppsummering

Både Jørgen og Silje ser på uterommet som et sted der elevene kan oppleve bevegelsesglede i større grad. Når Jørgen snakker om uterommet så sammenligner han med de begrensingene i form av veggene i gymsalen. Han tydeliggjør at uten vegger kan elevene bevege seg friere. Det kan virke som at Jørgen ikke ser de objektene og faktorene som uterommene naturlig har tilgjengelig, noe Silje gjør. Hun prater om de ulike uterommene, og de mulighetene som ligger i dem, samt at hun kan invitere elevene til å oppleve enda større bevegelsesglede med å utnytte de. Silje understreker at det er viktig å ikke stresse for å kunne invitere til bevegelsesglede. Når Silje underviser i kroppsøving, liker hun å organisere aktivitetene med litt lek. I observasjonen viser det seg at de to aktivitetene er ballspill og grunn trening. Dette er de to aktivitetene som er mest brukt i norske kroppsøvingstimer. Videre blir det stilt spørsmål om hvorvidt lærerne tar hensyn til alle elevene når de inviterer til bevegelsesglede, eller kun de idrettsaktive. Avslutningsvis drøftes den manglende benevnningen og bruken av medvirkning, og at teori og forskning anser medvirkning som en faktor innenfor bevegelsesglede.

### 6.2.3 Sosial-politisk arrangement

I det sosial-politiske arrangementet drøftes relasjonene som belyser hvordan lærerne inviterer til bevegelsesglede. Relasjonene blir diskutert i sammenheng med teori og tidligere forskning, med fokus på problemstillingen i studien.

For å kunne forstå og tilpasse seg den enkelte må vi bygg en relasjon til eleven. En form for omsorg handler om å tilpasse for og sammen med eleven, slik at vi anerkjenner eleven ut ifra dem enkeltes situasjon (Arnesen, 2020, s. 49). Jørgen påpeker at å kjenne elevene sine gir muligheten til å tilpasse seg, og anerkjenne eleven slik eleven ønsker det. Jørgen arbeider på en liten skole, noe som legger til rette for å ha bedre relasjoner med elevene. Det kommer frem i observasjonen at Jørgen justerer tilbakemeldingene til elevene. Lagestad (2021) tydeliggjør tre faktorer som sentrale for at eleven skal føle seg sett: «Å få vise seg frem,

opplevelsen av at læreren bryr seg, samt opplevelsen av tilbakemeldinger og god dialog» (s. 161). Lagestad (2021) beskriver den gode følelsen som kommer ved å bli sett (s. 160). Det kan være vanskelig å lokalisere hvor en slik følelse oppstår, men vi kjenner den og kan koble den til bevegelsesglede (Jensen, 2020, s. 213). Overordnet del setter føringer med å tydeliggjøre at god klasseledelse bygges blant annet på varme relasjoner og vil være føringer for hvordan lærere skal arbeide (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Det å tilpasse sine tilbakemeldinger kan være tveegget, og med det mener jeg at det kan ha en positiv virkning som beskrevet, men hva om det blir tolket annerledes? Som Sæle og Hallås (2020) tydeliggjør inneholder vår kropp det sanselig og tenkende, samt kroppene er levelige substanser. Med andre ord, hver enkelt elev vil være et vesen med sine egne tanker og sanser som tolker det som omverdenen byr på (s. 70-71).

I intervjuene har Jørgen fullt fokus på hvilken rolle han spiller i en praksis. Hattie (2009/2013) konkluderer med rollen læreren har for elevene er svært sentral. Elevenes utgangspunkt vil være ulikt, og læringsprosessen vil være individuell (Brattenborg, 2018, s. 61). Når jeg observerte Jørgen så jeg ulike tilpasninger som ble gjort underveis, noe han også satt ord på i det første intervjuet. Han tilpasset blant annet vanskelighetsgraden, noe som er å tråd med veiledningsskrivet fra Kunnskapsdepartementet (2023, s. 5). Det kan se ut som at kroppøvlingslærere stort sett er flinke til å tilpasse aktiviteter. Kvantitativ forskning gjort på viser at over 70 % føler de er flinke i faget (Moen et al., 2018, s. 68). For å kunne tilpasse undervisningen og dens vanskelighetsgrad er læreren avhengig av en god relasjon til elevene. «Tilpasset opplæring er avhengig av lærere som ser og forholder seg til elevens forskjellighet, ikke bare faglig, men også relasjonelt» (Stray & Stray, 2018, s. 56). Det kommer frem i det første intervjuet at Jørgen syntes relasjonen mellom lærer og elev er sentral, og uten kjennskap om elevene blir det vanskelig. Det kan virke som at relasjon for Jørgens del handler om muligheten til tilpasninger av vanskelighetsgrad. Disse tilpasningene stemmer godt overens med en prestasjonsrelatert faktor, noe Csikszentmihalyi sin flytsone blant annet beskriver med tilpasset vanskelighetsgrad (Ingulfsvann, 2021, s. 41).

Som Jørgen anser Silje også at tilpasninger må til for å invitere til bevegelsesglede, og for å ha forutsetningene til det må hun kjenne elevene. Hun, som Jørgen tilpasset utfordringen med tanke på elevens forutsetninger. Fagets kjerneelementer tydeliggjør at elevene skal få

tilpasninger slik at de mestrer faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Tidligere forskningsbidrag tydeliggjør nivåspriket hos elever med at ytterpunktene avstand er stor (Redelius & Larsson, 2010). Silje bruker ordet motivasjon som en faktor når hun prater om de tilpasningene som må gjøres, og den påvirkningen hun har. Dette kommer frem i undervisningspraksisen der hun bruker oppløftende ord, spesielt rettet til en elev. Forskning gjennomført på bevegelsesglede tydeliggjør at evnen til å håndtere utfordringer er en påvirkende faktor (Ingulfsvann et al., 2021). Moen et al (2018) sine funn viser at tolv prosent føler at de ikke får til aktiviteten i kroppsøvingstimen (s. 68). For elevene som føle at kroppsøvingfaget er vanskelig kan utføre skjuleteknikk. Eksempler på skjuleteknikker kan være direkte negativ innstilling til faget, mens andre elever prøver å skjule sine opplevelser, og en annen type atferd fremtrer (Lyngstad, 2021, s. 173). Et teoretisk mulig løsning handler om å bli anerkjent som en subjektivt individ der læreren sørger for en god sosial tone, viser at hen bryr seg, samt hjelper å støtter eleven (Lyngstad, 2021, s. 184). Med Silje sin poengtering av kjennskap til den enkelte elev, og kunne sette inn tiltak for tilpasset undervisning er en metode hun bruker for å invitere til bevegelsesglede.

«Hvis stemningen er god, da er det lett å ha det gøy å bevege seg sammen» (Intervju 1, Silje, 22.01.24). Silje anser varme relasjoner i gruppen som en sentral faktor for å ha det gøy. Ordet gøy brukes ofte synonymt med bevegelsesglede (Ingulfsvann, 2021, s. 40). Ordet gøy kan anses som noe som skjer i øyeblikket, og den opplevelsen av glede som skjer der og da (Ingulfsvann, 2021, s. 43). Silje ser på samhandlingen som en faktor som kan påvirke bevegelsesgleden. Når den er positivt ladet så uttaler hun at det er lett å kunne oppleve bevegelsesglede. Tidligere forskning konkluderer i likhet med Silje sine uttalelser om bevegelsesglede at følelsen henger sammen med trivsel (Ingulfsvann et al., 2021). Opplæringsloven tydeliggjør i paragraf 9A-7 at elevene har rett på et positivt læringsmiljø som fremmer trivsel og trygghet (opplæringslova, 1998). Når Silje inviterer til bevegelsesglede i sin undervisningspraksis, samstemmer dette med hennes uttalelser, hvor hun legger opp til samhandling for å løse oppgaven som er gitt. Tidligere studie viser at elever prioriterte gleden av vennskap og tilhørighet til fellesskapet når de var i en praksis som kan ansees som en risikabel sosial situasjon (Stevens, 2017, s. 123)

## **Oppsummering**

Både Jørgen og Silje har formeninger rundt relasjoner og anser det som viktig. Begge tydeliggjør at for å kunne gi tilpasset opplæring så er det viktig å kjenne elevene. Disse tilpasningene blir gjort for blant annet til når de skal invitere til bevegelsesglede. For Jørgens del handler det om å tilpasse tilbakemeldingene slik at de møter elevens behov. Begge lærerne anser det å tilpasse øvelsene til eleven slik at eleven har mulighet til å mestre utfordringen. I tillegg til hvilke tilpasninger Silje kan foreta seg, så anser hun relasjonene i hele gruppen som sentral for å invitere til bevegelsesglede

# 7 Konklusjon

Hensikten med studien har vært å finne ut av lærernes forståelse samt hvordan de inviterer til bevegelsesglede. Å invitere til bevegelsesglede krever at kroppsøvlingslæreren har bred kunnskap om begrepets betydning (Ingulfsvann, 2021, s. 48). Dette la grunnlaget for å også undersøke lærernes forståelse av begrepet bevegelsesglede. Studiens problemstilling lyder som følger:

- Hva kjennetegner læreres undervisningspraksiser i kroppsøving som har til hensikt å invitere til bevegelsesglede på mellomtrinnet?
  - o Hvordan forstår kroppsøvlingslærere på mellomtrinnet begrepet bevegelsesglede?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg brukt teorien om praksisarkitektur som rammeverk. «Å bruke teorien om praksisarkitekturen som en linse kan hjelpe oss å sette ord på det vi tar for gitt, og dermed vil gi oss muligheten til å identifisere forhold som påvirker praksisen» (Aspfors et al., 2021, s. 31). Praksisarkitekturen kan dermed brukes som et verktøy for å kunne identifisere aspekter ved en praksis. Selv om teorien om praksisarkitektur definerer tre ulike arrangementer, er det viktig å presisere at alle arrangementene eksisterer i enhver praksis, og er sammenvevd i hverandre (Aspfors et al., 2021, s. 34). Med andre ord vil et fenomen som er kategorisert innenfor et arrangement også eksistere og påvirke de andre arrangementene.

## 7.1 Lærernes forståelse av begrepet bevegelsesglede

I konteksten av det kulturell-diskursive arrangementet retter vi søkelyset på lærernes ytringer. Dette kommer frem gjennom Silje og Jørgens uttalelser når de uttrykker sine tanker og sin forståelse. Det kan tyde på at læreplanens språkbruk legger til rette for ulik forståelse. Utsagnet underbygges gjennom ytringer fra lærerne som deltok i denne studien. Begge hadde en forståelse av begrepets betydning, men forståelsen var ulik. Ved å bruke et generalisert

begrep uten tilhørende teoretisk begrepsavklaring, gir det rom for tolkning. I likhet med denne studien kritiserer også Borgen og Engelsrud (2020) fagfornyelsens begrepsbruk. De påpeker at begrepets betydning, og hvordan vi skal forholde oss til bevegelsesglede ikke er tydeliggjort (s. 8).

I konteksten av det materiell-økonomiske arrangementet retter vi søkelyset på lærernes handlinger. Dette kommer frem gjennom Silje og Jørgens uttalelser når de ytrer sine tanker og sin forståelse. Lærerne i denne studien er samstemte om at de handlingene som bidrar til bevegelsesglede er enkeltindividets kroppslige bevegelse. Når de utdyper sin forståelse, tydeliggjøres lærernes ulike og begrensede forståelse av hva, når, hvordan og/eller hvem som hemmer eller fremmer bevegelsesleden.

I konteksten av det sosial-politiske arrangementet retter vi søkelyset på relasjoner. Dette kommer frem gjennom Silje og Jørgens uttalelser når de uttrykker sine tanker og sin forståelse. Det viser seg at lærerne har ulik forståelse av hvilke relasjoner som handler om bevegelsesglede. Begge lærerne relaterer bevegelsesglede til sin egen levde kropp, men Silje anser i tillegg relasjoner mellom elevene som er til stede i en praksis som en faktor. Det er rimelig å anta at lærerne som deltok i denne studien relaterer til egne opplevelser av bevegelsesglede når de forklarer hvordan de forstår begrepet bevegelsesglede.

## 7.2 Lærernes invitasjon til bevegelsesglede

I konteksten av det kulturell-diskursive arrangementet retter vi søkelyset på lærernes ytringer. Dette kommer frem gjennom observasjon, samt Silje og Jørgens uttalelser når de deler sine tanker og sin forståelse. Selv om kun en av lærerne anerkjenner fellesskapets påvirkning, tydeliggjør begge lærerne at de anerkjenner egen språkbruk som en påvirkende faktor når de inviterer til bevegelsesglede. Funnene viser at mestringsaspektet blir tydeliggjort som et aspekt som fremmes med ytringer når lærerne inviterer til bevegelsesglede. Språkbruken kan muliggjøre eller begrense elevenes opplevelse av bevegelsesleden. Funnene viser at lærerne bruker uttrykket gym ukritisk. Teorien om praksisarkitektur tydeliggjør at praksisen blir påvirket av de praksistradisjonene som er tilhørende praksisen som er gjeldende (Aspfors et



al., 2021, s. 31), noe dette uttrykket kan forsterke og som kan virke hemmende når lærerne inviterer til opplevelsen av bevegelsesglede.

I konteksten av det materiell-økonomiske arrangementet retter vi søkelyset på lærernes handlinger. Dette kommer frem gjennom observasjon, samt Silje og Jørgens uttalelser når de deler sine tanker og sin forståelse. Selv om grunnlaget for romvalget er ulikt, kan studien konkludere med at begge lærerne anerkjenner omgivelsene praksisen foregår i, ikke bare muliggjør, men setter også begrensninger når de inviterer til bevegelsesglede. Det viser seg at faktorer som motivasjon, egen kompetanse, samt å legge til rette for eksistensiell tilstedeværelse påvirker lærernes handlinger ulikt. Selv om funnene tydeliggjør en konsensus på rommets betydning, kan det tenkes at lærernes invitasjon til bevegelsesglede i praksis vil være ulikt når begrepsforståelsen er ulik. Observasjonen tydeliggjorde at læreren som anser motivasjon og egen kompetanse som sentrale trekk i bevegelsesglede hadde en praksis som besto av teknikktraining og terping. Læreren med en eksistensiell tilnærming inviterte elevene til aktiviteten med bruk av lek.

I konteksten av det sosial-politiske arrangementet retter vi søkelyset på relasjoner. Dette kommer frem gjennom observasjon, samt Silje og Jørgens uttalelser når de deler sine tanker og sin forståelse. Lærerne anerkjenner relasjonene mellom lærer og elev gir kunnskap om den enkelte elev. Denne kunnskapen gir lærerne grunnlag slik at de kan tilpasse aktivitetenes vanskelighetsgrad og tilbakemeldinger, slik at de kan invitere til opplevelsen av bevegelsesglede. Et annet funn er at kun en av lærerne tydeliggjør fellesskapets verdi, og hvordan fellesskapet fremmer for at den enkelte elev opplever bevegelsesglede. Alle perspektivene til bevegelsesglede anerkjenner de sosiale forholdene som en påvirkende faktor, men den tar størst plass i det sosiokulturelle perspektivet (Ingulfsvann, 2021, s. 45).

### 7.3 Oppsummerende refleksjoner

Det viser seg at lærerne som deltok i denne studien har en begrenset forståelse av begrepet bevegelsesglede. Det kan antydes at forståelsen lærerne har om begrepet kan settes i

sammenheng med deres egen opplevelse av bevegelsesglede. Begrepet mangler operasjonalisering og vil sette begrensninger for lærernes forståelse, spesielt et generalisert begrep som bevegelsesglede. I likhet med Borgen og Engelsrud (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 8) vil jeg kritisere læreplanens begrepsbruk som legger opp til egne tolkninger. For å invitere til bevegelsesglede må kroppsøvingslæreren ta reflekterte og profesjonelle valg. Elevene er ulike og vil oppleve bevegelsesglede på mange ulike måter (Ingulfsvann, 2021, s. 48). for at kroppsøvingslæreren skal ha mulighet til å ta profesjonelle og reflekterte valg som fremmer bevegelsesglede, må de ha kunnskap om bevegelsesgledens ulike dimensjoner (Ingulfsvann, 2021, s. 48). Mangelen på kunnskap kan være konserverende for fremtidens kroppsøvingspraksiser når kunnskapen om bevegelsesgledens sosiale og individuelle aspekter er begrenset.

## 7.4 Videre forskning på feltet

Funnene viser at lærerne har begrenset kunnskap om begrepet bevegelsesglede, og alle dens dimensjoner. Det kan være flere begrunnelser for den begrensede kunnskapen, men ønsker å løfte ulike grunner som kunne vært spennende å forske videre på.

Lærerne i denne studien har ulik aktivitetsbakgrunn. Det kan antydes at deres bakgrunn legger grunnlaget for deres forståelse om de ulike dimensjonene som kan føre til bevegelsesglede. Med et generalisert begrep som bevegelsesglede og dens teoretiske kompleksitet, ligger det til rette for begrenset kunnskap. Med dette til grunn kunne det vært interessant og forsket på om det var en sammenheng mellom høyere utdannelse innenfor kroppslig bevegelse og forståelsen av, og hvordan de inviterer til bevegelsesglede. Som det pekes på i studien her kan det antydes at egen opplevelse av bevegelsesglede legger grunnlaget for forståelsen. Dette er et aspekt som burde inkluderes i en slik type studie.

# Litteraturliste

- Abelsen, K. (2021). Leirliv, basisferdigheter og langsomt friluftsliv. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 43-113). Cappelen Damm akademisk.
- Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær : skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Aspfors, J., Jakhelln, R. & (red), E. S. (2021). *Å analysere og endre praksis : teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget* [Doktorgradsavhandling Høgskolen i telemark]. <http://hdl.handle.net/11250/2590013>
- Birch, J. E. & Jensen, R. M. (2021). Livsmestring og kroppsøving – et filosofisk perspektiv. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 104-122). Cappelen damm AS.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). 22, 14(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Ouff, S. M., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Weum, K. B. & Ørbæk, T. (2023). *Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20* (Skrifserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 131). Universitetet i sørøst-Norge. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3097404/2023\\_131\\_Borgen\\_delrapport\\_2.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3097404/2023_131_Borgen_delrapport_2.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Brattenborg, S. (2018). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Enoksen, E. & Krempig, I. W. (2021). Skole på fjellet. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 208-249). Cappelen Damm akademisk.
- Felde, H. (2022). Hvordan foregår vurdering i faget kroppsøving?  
<https://www.forskning.no/kroppsoving-norges-idrettshogskole-partner/hvordan-foregar-vurdering-i-faget-kroppsoving/1956326>
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom - Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt forlag AS.

- Grimeland, G. (2012). *Med åpne sanser - Barnet, læreren og naturen* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm AS. (Opprinnelig utgitt 2009)
- helsedirektoratet. (2019). Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge.  
<https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/bekymret-over-lite-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge>
- Holmen, N. (2020). ADHD. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (6. utg., s. 176-195). Universitetsforlaget.
- Ingulfsvann, L. S. (2021). Bevegelsesglede i kroppsøving: Hva, hvorfor og hvordan? I *Kroppsøving, læreren og eleven - pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 36-56). Fagbokforlaget.
- Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F. & Engelsrud, G. (2021). Unpacking the joy of movement – ‘it’s almost never the same’. *Sport, Education and Society*, 27(7), 816-829.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1927695>
- Jensen, J.-Ø. (2020). Bevægelsesglæde. Et fysisk, metafysisk, traditionsbundet og forpligtende fænomen. I *Sans for bevægelse - livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 205-222). Hans Reitzels Forlag.
- Jåbekk, P. (2020). Å kalle faget gym reduserer fagets status.  
<https://www.utdanningsnytt.no/bevegelse-fysisk-aktivitet-gymnastikk/a-kalle-faget-gym-reduserer-fagets-status/261236>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer Singapore Pte. Limited.  
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy2.usn.no/lib/ucsn-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=1593347>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2020). *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=no>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView introduktion til et håndværk* (2. utg.). Hans Reitzels Forlag.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lagestad, P. (2021). Faktorer som ligger til grunn for at elever opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven* (s. 157-172). Fagbokforlaget.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/13573322.2014.979143>
- Lundhaug, T. & Vigane, Å. (2021). Skole ved skogen. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 188-207). Cappelen Damm akademisk.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Lyngstad, I. (2021). Ribbevegsløping gir lite bevegelsesglede. Om skjuleteknikk i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven* (s. 173-188). Fagbokforlaget.
- 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). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis, S. (2017). *Exploring Education and Professional Practice : Through the Lens of Practice Architectures*. Springer Verlag, Singapore. <https://web-s-ebscohost-com.ezproxy2.usn.no/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEyODc1MDNfX0FO0?sid=c3a21749-9833-4086-847e-d1cd2643b32e@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- 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)*. Høgskolen i innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Nilsen, A. B. (2015). Ironi i skolen og i klasserommet. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/ironi-i-skolen-og-i-klasserommet/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode*. Fagbokforlaget.

- opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/1368431022222543>
- Redelius, K. & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17430431003616464>
- Seelen, J. v. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie*. [Doktorgradsavhandling, Syddansk Universitet]. UC Viden. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174616287/PHD\\_Jesper\\_von\\_Seelen.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174616287/PHD_Jesper_von_Seelen.pdf)
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1). <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2679669/Standal%2Bet%2Bal%2B2020%2Bcopy.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Steinholt, K. & Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som improvisasjon. 87(1-2), 56-68. <https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2003-01-02-06>
- Stevens, S. (2017). *The joy of movement in physical education: the enfleshed body* [Doktorgradsavhandling University of Canterbury].
- Stray, T. & Stray, I. E. (2018). Alle elever har behov for å bli forstått. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring : i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Svenkerud, S. W. (2021). Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6). <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.
- Sæther, S., Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2022). Lek i læreplanene i kroppsøving – historisk konseptualisering. 16(3), 24. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8977>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innlevelse i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1177/1077800410383121>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsøving/>
- Vedul-Kjelsås, V. & Haga, M. (2021). Perspektiver på kroppslig læring. I A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring - perspektiver og praksiser* (s. 61-72). Universitetsforlaget.
- Vinje, E. E. (2018). Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen2/>
- Vinje, E. E., Fredrik Lie Haugen, M. V., Vegard Fånes Aaring, Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E. & Aasland, M. (2022). *Et forståelig kroppsøvingfag?* (1/23). Universitetet i Sørøst-Norge, Oslomet-storbyuniversitet. [https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK\\_RAPPORT\\_1-23.pdf](https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf)
- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 38-60). Cappelen Damm akademisk.
- Wright, J. & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education. *A social analysis, Sport, Education and Society*, 11(3), 275-291.
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408980802353339>
- Østrem, K. (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018). Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy». <https://www.forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema	Formål	Spørsmål
<b>Problemstilling:</b>  - Hva kjennetegner læreres undervisningspraksiser i kroppsøving som har til hensikt å invitere til bevegelsesglede på mellomtrinnet? <ul style="list-style-type: none"><li>○ Hvordan forstår kroppsøvingslærere på mellomtrinnet begrepet bevegelsesglede?</li></ul>		
Felles oppfølgingsspørsmål gjennom hele intervjuet		Hva mener du med...? Kan du forklare...? Hvorfor synes du det? Kan du komme med et eksempel? Jeg har veldig lyst til å høre mer om det, kan du...?
Innledning	Gjøre informanten kjent med studien.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvem er jeg</li><li>• Hvorfor undersøker jeg dette temaet</li><li>• Hvilke rettigheter har informanten i forhold til lydopptak, taushetsplikt, anonymisering og at informanten kan trekke seg</li></ul>
Personalialia	Få et innblikk i hvilke erfaringer/utdannelse former informantens praksis  Hvor stor del av informantens	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Alder og kjønn?</li><li>2. Utdanning innenfor kroppsøving/idrett/friluftsliv?</li><li>3. Hvilken Idrettsbakgrunn og/eller aktivitetsbakgrunn har du?</li><li>4. Arbeidserfaring<ul style="list-style-type: none"><li>○ Fag</li><li>○ Trinn</li><li>○ Hvor lenge</li></ul></li><li>5. Hvorfor kroppsøving? (hva driver deg)</li></ol>



	<p>arbeidsdag består av kroppsøving</p> <p>Hvilke trinnspenn underviser informanten på</p>	<p>6. Hvor mange kroppsøvingstimer i uka?</p> <p>7. Fagansvar i kroppsøving?</p> <p>8. Hvilke alderstrinn underviser du i kroppsøving?</p>
Skolen	<p>Kartlegge skolens område, utstyr, tilgjengelig ressurser og læringsrom (handlingsrom)</p> <p>Kartlegge skolens holdninger til kroppsøving som fag (ytringer)</p>	<p>1. Skolens tilgang til ulike plasser å ha kroppsøving i</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvilke uteområder har skolen tilgang til? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asfalt, idrettsbaner, lekeplasser, skog, vann osv</li> <li>○ Hvilken innendørs rom har kroppsøvingsfaget tilgang til?</li> <li>○ Basseng, gymsal, styrkerom, spinningssal osv</li> </ul> </li> </ul> <p>2. prioriterer skolen kroppsøving som et fag?</p> <p>3. Bli faget ansett som et læringsfag på din skole?</p> <p>4. Hvordan prater kollegaer om kroppsøving?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvilke ord bruker de når det refererer til kroppsøving til kollegaer og elever?</li> <li>○ Hvilke spørsmål blir stilt til elevene angående faget? (er de relevant til læringsmål)</li> </ul>

Bevegelsesglede	<p>Undersøke informantenes oppfatning av begrepet bevegelsesglede</p> <p>Lærernes forståelse av bevegelsesglede med utgangspunkt i egne erfaringer</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan vil du forklare bevegelsesglede?</li> <li>2. Når opplever du bevegelsesglede?</li> <li>3. Hva føler du da?</li> <li>4. Hvorfor definerer du det som bevegelsesglede?</li> </ol>
	Lærerens undervisningspraksis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan legger du til rette for bevegelsesglede i kroppsøvingstimene du underviser i? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Når ser du at elevene opplever bevegelsesglede?</li> <li>○ Hvordan ser det ut?</li> <li>○ Hva gjør du?</li> <li>○ Hva planlegger du?</li> <li>○ Hva endrer du underveis?</li> <li>○ Hvordan forstår du elevenes bevegelsesglede?</li> </ul> </li> </ol>
	<p>Sammenheng mellom bevegelsesglede og hvor undervisningen foregår – hvilke muligheter ser og anvender læreren</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilke rom bruker du i kroppsøvingstimen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Varierer du mye?</li> <li>○ Er det forskjell på hvilke rom du bruker i forhold til bevegelsesglede? (eksempel; inne, ute, skog, vann, styrkerom også videre)</li> </ul> </li> <li>2. Er det noe du kan gjøre annerledes i din praksis for å stimulere til økt bevegelsesglede?</li> </ol>

- |  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"><li>○ Er det noen av skolens rammer som kan endres for å gi økt bevegelsesglede?</li><li>○ Læreplan?</li><li>○ Strukturer?</li><li>○ Elevenes forståelse av hva kroppsøving er/skal være?</li><li>○ Elevenes forståelse av</li></ul> |
|--|--|--|

## Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Dato: Klasse: Antall elever:	Skole: Antall lærere: Fag:
Tema for timen:	
Tema	
Tidspunkt	Språk Handling Relasjoner

### Vedlegg 3: Intervjuguide to

Tema	Formål	Spørsmål
<p>Problemstilling:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva kjennetegner læreres undervisningspraksiser i kroppsøving som har til hensikt å invitere til bevegelsesglede på mellomtrinnet? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hvordan forstår kroppsøvingslærere på mellomtrinnet begrepet bevegelsesglede?</li> </ul> </li> </ul>		
Felles oppfølgingsspørsmål gjennom hele intervjuet		<p>Hva mener du med...?</p> <p>Kan du forklare...?</p> <p>Hvorfor synes du det?</p> <p>Kan du komme med et eksempel?</p> <p>Jeg har veldig lyst til å høre mer om det, kan du...?</p>
Innledning	Forventning til timen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gikk kroppsøvingstimen som forventet?</li> <li>• Påvirket jeg praksisen?</li> </ul>
Bevegelsesglede	Lærerens undervisningspraksis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvorfor valgte du dette rommet i denne undervisningstimen?</li> <li>2. Hadde romvalget noen betydning for elevenes opplevelse av bevegelsesglede i dagens praksis, eventuelt hvorfor?</li> <li>3. Tenkte du på bevegelsesglede når du planla dagens undervisning, eventuelt hvordan?</li> <li>4. Hvilke faktorer tror du spiller inn i dagens praksis med tanke på elevenes opplevelse av bevegelsesglede?</li> <li>5. Endret du noe underveis for at elevene skulle oppleve bevegelsesglede?</li> <li>6. Er det noe du kunne gjort annerledes i dagens praksis når du inviterer til bevegelsesglede?</li> </ol>
	Opplevelsen av bevegelsesglede	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Så du noen fikk bevegelsesglede i dagens time? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva gjorde eleven når hen opplevde bevegelsesglede?</li> <li>• Hvorfor opplevde eleven bevegelsesglede akkurat da?</li> </ul> </li> </ol>

- |  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"><li>• På hvilke måter så du elevene opplevde bevegelsesglede?</li><li>• Hvordan tror du eleven merket sin egen opplevde bevegelsesglede?</li></ul> |
|--|--|--|

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

- Hvordan legge til rette for at elever på mellomtrinnet skal få erfaringer med bevegelsesglede

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan bevegelsesglede oppfattes og iverksatt som en del av undervisningen på mellomtrinnet. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

## **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave ved universitetet i Sørøst-Norge. Formålet med prosjektet er å se på hvordan kroppsøvlingslærere legger til rette for å aktiviteter som gir erfaringer med bevegelsesglede. Formålet er hentet ut ifra sentrale verdier i faget der det er forankret at faget skal ha som mål å legge til rette for livslang bevegelsesglede.

## **Hvem er ansvarlig for prosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

- Du underviser på mellomtrinnet
- Du har over 60 studiepoeng i kroppsøving
- Du har erfaring med den nye læreplanen

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du samtykker på å delta som informant i prosjektet vil dette innebære et personlig intervju mellom forsker og informant. Spørsmålene vil hovedsakelig omhandle begrepet bevegelsesglede, hvordan du legger til rette for det, og hvordan du forstår begrepet. Intervjuet vil være et semistrukturert intervju med lydopptak. Lengden på intervjuet vil kunne variere, men skal ikke overskride en time.

Etter intervjuet vil det bli en observasjon av en kroppsøvingstime. Det vil foregå en analyse av praksisen med hjelp av praksisarkitekturen som analyseverktøy

Etter observasjonen vil vi ha en samtale om to fenomener som finner sted i praksisen, for så å drøfte disse fenomenene sammen

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har tydeliggjort i dette informasjonsskrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er student og prosjektansvarlig som vil ha tilgang til datainnsamlingen. Personopplysningene og dataene lagres i henhold til Universitetet i Sørøst-Norge sine retningslinjer for behandling av persondata. I dette tilfellet vil det bli brukt en diktafon, der dataene er lagret i nettskjema app som er et godkjent verktøy. All data vil bli anonymisert, og etter prosjektslutt blir personopplysninger og opptak annullert.



## Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker ditt samtykke, vil alle opplysninger om deg bli annullert.

## 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 personopplysningene om deg
- Å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

## Hvor kan jeg finne ut mer

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

- Student ved USN: Kristian Holdnes Johnsen, e-post: [Holdnes@hotmail.com](mailto:Holdnes@hotmail.com)
- Veileder fra USN: Åsve Murtnes, e-post: [asve.murtnes@usn.no](mailto:asve.murtnes@usn.no)
- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, e-post [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) tlf, 739 840 40

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Bevegelsesglede i kroppsøving på mellomtrinnet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektslutt ca 01.06.2024

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato, sted)

## Vedlegg 5: Observasjonsinformasjon til foreldre

Til foreldre i klasse.....

Til informasjon

Mitt navn er Kristian Johnsen og jeg studerer ved USN Notodden. Dette året arbeider jeg med min masteroppgave. I oppgaven undersøkes bevegelsesglede i kroppsøving. For å undersøke bevegelsesglede observerer jeg læreres undervisning i kroppsøving. Det jeg ser på i undervisningen er hvordan lærerne legger til rette for at elevene skal kunne oppleve bevegelsesglede. Mitt fokus er derfor blant annet rettet mot hva læreren sier og gjør når læreren underviser.

Mer spesifikt observerer jeg:

Praksisen som foregår i timen

Hva blir sagt (ytringer)

Hva blir gjort (handlinger)

Hvilke begrensninger ligger i rom og gjenstander

Hvilke relasjoner finnes det i praksisen

Med dette informeres det om at jeg observerer kroppsøvingstimer der elever er deltakere. Du mottar denne informasjonen ettersom ditt barn er elev i klassen jeg skal observere. Elevene, inkludert ditt barn, er ikke i fokus og omtales ikke når jeg skriver ned mine observasjoner.

Ønsker du likevel ikke at eleven skal være deltaker i undervisningen jeg observerer så ber jeg deg gi beskjed til kontaktlærer slik at vi kan finne et alternativ.

## Vedlegg 6: Sikt godkjenning

10.04.2024, 14:05

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

751588

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

04.01.2024

**Tittel**

En kvalitativ studie om hvordan kroppsøvingslærere på mellomtrinnet sørger for å tilrettelegge for elevenes bevegelsesglede

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Åsve Murtnes

**Student**

Kristian Holdnes Johnsen

**Prosjektperiode**

15.11.2023 - 01.06.2024

**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 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet. Det vil i tillegg til intervju gjennomføres observasjon av undervisning. Vi legger til grunn at det ikke registreres personopplysninger om elever.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!