



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGLU 5-10	Vår semesteret, 2022
Forfatter: Grete Egeland	
Veileder: Eva Leibinger	
Funksjonell trening som alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøving – en kvalitativ undersøkelse av elevers opplevelse av <i>funksjonell trening</i> som et bidrag til livslang bevegelsesglede.	
Functional training as an alternative activity in physical education – a qualitative study of adolescent's experience of functional training as a contribution to lifelong joy of movement.	
Emneord: Kroppsøving, alternative bevegelsesaktiviteter, selvbestemmelsesteorien, kvalitativ metode, livslang bevegelsesglede.	Antall ord: 30 998 Antall vedlegg/annet: 4 Stavanger, mai 2022

## Forord

Fem minnerike år på Stavanger Universitet går mot slutten. Det siste året med masteroppgave har vært et spennende, men samtidig krevende år kombinert med skole og jobb. Arbeidet med forskningsprosjektet har bidratt til refleksjoner rundt egen praksis, og gitt en enda større interesse for hvilke faktorer som ligger bak elevens motivasjon for bevegelse i skolesammenheng og privat. I den sammenheng er det flere viktige personer som må takkes.

Veilederen min Eva Leibinger har vært til stor hjelp underveis i prosessen. Hun har bidratt med god faglig kunnskap, samtidig som hun alltid har utfordret meg til å gjøre egne vurderinger og refleksjoner. Veileder har vist engasjement for mitt forskningstema, og samtalene eller e-postene med henne har vært til stor nytte i denne lange og pågående prosessen. Likevel er det også andre ved Universitet i Stavanger som har inspirert til å utforske og stadig være nysgjerrig i krøppsøvingsfeltet. Gro Næsheim-Bjørkevik og Atle Mjåtveit, dere bidrar og kjemper begge for at kroppsøving skal være et fag for alle uansett forutsetninger, og hvor gode læringserfaringer skal stå i fokus. Takk for alle gode diskusjoner og refleksjoner i klasserommet sammen med dere.

I en ellers hektisk hverdag er det viktig med gode støttespillere på hjemmefronten. Tusen takk til familie og venner for oppmuntrende ord og for å vise engasjement og iver alle gangene dere har lyttet til meg fortelle om forskningsprosjektet. Takk til samboer som alltid spør etter og som heldigvis også bidrar med andre samtaleevner og sprell. En spesiell takk til medstudenter ved UiS, hvor flere av oss har fulgt hverandre studieløp gjennom fem år. Dere har alle bidratt til latter, læring og gode minner som er essensielle å ha med på veien videre.

Stavanger, mai 2022

Grete Egeland

## Sammendrag

*Bakgrunn:* Livslang deltakelse gjennom fysisk aktivitet forutsetter en kroppsøvningsundervisning som legger til rette for større bredde, rekreasjon og gode læringserfaringer (Kirk, 2005; Skille & Solbakken, 2014). Det største avviket mellom elevers ønske og erfaring av kroppsøvingsinnhold finner vi i alternative bevegelsesaktiviteter, som ifølge Moen et al. (2018) oppleves sjelden eller aldri i kroppsøvningsammenheng. *Formål:* Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke elevers erfaring med innholdet i kroppsøving og om *funksjonell trening* som en alternativ bevegelsesaktivitet kan bidra med å motivere flere elever til å være aktive i fremtiden. *Problemstilling:* På hvilken måte kan *funksjonell trening* i kroppsøvningsundervisningen bidra til livslang bevegelsesglede hos elever på ungdomstrinnet? *Teori:* Forskningsprosjektet har teoretisk forankring i tidligere teori og den sosialkognitive motivasjonsteorien til Deci & Ryan (1985). Selvbestemmelsesteorien bygger på at mennesket har utviklet indre ressurser for adferdskontroll og hvordan disse kan reguleres gjennom tilfredstillelsen av de tre grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet hos mennesket. På tross av at begrepet bevegelsesglede ikke tydeliggjøres i læreplanen for kroppsøving, men som et viktig mål for faget (Utdanningsdirektoratet, 2022) og som en del av den teoretiske forankringen. *Metode:* Forskningsprosjektet er gjennomført som en intervensjoninspirert case-studie. Det ble utarbeidet et undervisningsopplegg over fem uker hvor *Funksjonell trening* ble presentert for elever på 8.trinn. Undervisningen ble gjennomført av meg som er sertifisert *Functional Fitness* instruktør. Studien er basert på kvalitativ metode og i den forbindelse har det blitt gjennomført semi-strukturerte intervjuer med seks elever fra ungdomstrinnet. *Resultat:* ungdomsskoleelevene erfarer innholdet i kroppsøving relativt snevert og preget av tradisjonelle idrettsaktiviteter (Moen et al., 2018). Elevene ønsker at alternative aktiviteter skal få større plass i undervisningen, som henger sammen med at alle elevene er opptatt av at undervisningen skal være utforskende og variert. *Funksjonell trening* er en aktivitet som ifølge elevene kan bidra til tilhørighet og godt samarbeid samtidig som at flere informanter trekker frem at flere elever kan oppleve mestring og kompetanse på dette området. Indikasjoner viser at *funksjonell trening* som en alternativ bevegelsesaktivitet kan bidra til økt kroppslig bevissthet og læring, samtidig som at elevene trekker frem at denne bevegelsesformen er noe de vil få brukt for ved nåværende og senere tidspunkt i livet.

*Nøkkelord:* Kroppsøving, alternative bevegelsesaktiviteter, funksjonell trening, selvbestemmelsesteorien, bevegelsesglede, kvalitativ metode, tematisk analyse.

## Innholdsfortegnelse

• Forord .....	2
• Sammendrag .....	3
1.0 Innledning .....	7
1.1 Bakgrunn for prosjektet .....	7
1.2 Tidligere forskning.....	9
1.2.1 Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experience.....	9
1.2.2 The relationship between adolescent sport participation and lifelong participation in physical education in Norway .....	11
1.2.3 Når ambisjoner møter tradisjon .....	11
1.2.4 Grappling: A sport`s contribution to adolecent Physical Literacy .....	12
1.2.5 Mulige fordeler ved å implementere styrke og utholdenhetsbasert undervisning for elever i skolen.....	13
1.3 Problemstilling .....	15
1.3.1 Forskningsspørsmål .....	15
2.0 Teoretisk bakgrunn .....	16
2.1 Alternative bevegelsesaktiviteter .....	16
2.1.1 Rineharts karateristikka av alternative aktiviteter.....	16
2.1.2 Alternative bevegelsesaktiviteter i norsk læreplan .....	17
2.1.3 Hvordan forstår lærere alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvfingsfaget? .....	18
2.1.4 <i>Funksjonell trening</i> – ikke grunn trening .....	19
2.1.5 Bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget .....	23
2.2 Selvbestemmelsesteorien.....	25
2.2.1 Teorien om grunnleggende psykologiske behov.....	27
2.2.2 Teorien om organisk integrasjon.....	30
2.3 Betydningen av selvbestemmelsesteorien for <i>funksjonell trening</i> .....	31
3.0 Metode og analyse .....	34
3.1 Valg av metode .....	34
3.1.1 Metodeverktøy .....	35
3.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	36
3.2.1 Det semi-strukturerte intervjuet .....	36
3.3 Forberedelser før datainnsamling.....	37
3.3.1 Utvalg.....	38

3.3.2 Utforming av øktplan.....	38
3.3.3 Intervjuguide .....	40
3.3.3 Pilotintervju .....	41
3.3.5 Gjennomføring av intervju .....	42
3.4 Analyse .....	42
3.4.1 Transkribering .....	43
3.4.2 første fase – søk etter meningssammenhenger.....	44
3.4.3 Andre fase - meningskoding.....	44
3.4.4 tredje fase – søk etter potensielle tema .....	45
3.4.5 fjerde fase – kritisk tematesting .....	45
3.4.6 femte fase – definere og navngi tema .....	46
3.5 Forskerrollen .....	47
3.6 Kvalitetssikring .....	49
3.7 Etske overveielser .....	50
4.0 Resultater og diskusjon.....	52
4.1 Presentasjon av intervjuobjektene.....	52
4.1.1 Stine .....	53
4.1.2 Tore .....	53
4.1.3 Oda .....	54
4.1.4 Pål.....	54
4.1.5 Hanne .....	55
4.1.6 Gøran.....	55
4.2 Elevenes erfaringer i kroppsøvfingsfaget .....	56
4.2.1 Elevens erfaringer av innholdet.....	56
4.2.2 Elevenes opplevelse av medbestemmelse .....	58
4.2.3 Konsekvenser elevenes erfaring med innhold i kroppsøving kan ha for bevegelsesglede .....	60
4.3 Det sosiale aspektet i bevegelsesglede .....	62
4.3.1 Elev – elev relasjoner.....	63
4.3.2 Lærer – elev relasjoner .....	64
4.3.3 Betydningen av et godt læringsmiljø for bevegelsesglede .....	65
4.4 Opplevelsen av <i>funksjonell trening</i> .....	68
4.4.1 Nytt og variert .....	68
4.4.2 En alternativ bevegelsesaktivitet elevene ønsker mer av .....	70
4.4.3 Læring .....	72

4.4.5 <i>Funksjonell trening</i> som en mulig livslang bevegelsesform? .....	74
5.0 Avslutning .....	78
5.1 Veien for videre forskning.....	80
• Litteraturliste.....	82
• Vedlegg .....	87

## 1.0 Innledning

Denne oppgaven har som mål å ta for seg *funksjonell trening* som en alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøvingsundervisning, samt presentere en kvalitativ undersøkelse blant ungdomsskoleelever. Forskningsprosjektet har til hensikt å undersøke om *funksjonell trening* kan brukes som et alternativt undervisningsopplegg i kroppsøvingsfaget, og videre være en faktor som kan motivere til livslang bevegelsesglede. Formålet med oppgaven er å bidra med mer forskning rundt bruk av «andre» eller mer alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget. Undervisningsopplegget har som mål å ha fokus på kroppslig læring og utvikling kontra sporadisk lek og fysisk aktivitet som alternative bevegelsesaktiviteter ofte ses i sammenheng med (Kvikstad & Vinje 2019). Først presenteres bakgrunnen for prosjektet og tidligere forskning. Videre presenteres den teoretiske forankringen om alternative bevegelsesaktiviteter og *funksjonell trening*, som er fundamentet i forskningsprosjektet og påfølgende intervensjon. Selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan (1985) er også en del av den teoretiske forankringen, og viktig for å forstå hvordan ungdomsskoleelever motiveres til bevegelse i nåtid og i et langtidsperspektiv. Med utgangspunkt i alternative bevegelsesaktiviteter har det blitt utarbeidet et undervisningsopplegg med aktiviteten *funksjonell trening*, som informantene og resten av intervensjonsgruppen har gjennomført i forkant av den kvalitative undersøkelsen. Valget om å gjennomføre intervensjonsforskning er tatt med bakgrunn i å sikre at informantene har tilstrekkelig med erfaring og kunnskap til det som skal undersøkes. Undersøkelsesmetoden er kvalitative intervju samtaler som retter søkelys på hvordan ungdomsskoleelever erfarer innholdet i kroppsøving og hvordan de opplevde intervensjonen med *funksjonell trening*. Videre i analyse av datamaterialet tas det utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien for å forstå hvordan ungdomsskoleelevens motivasjon påvirkes av å bruke alternative bevegelsesaktiviteter i innholdet i kroppsøvingsundervisningen og hvordan dette kan påvirke deres livslange bevegelsesglede.

### 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Med stor interesse og glede for bevegelse virker det interessant å undersøke om et fokus på «andre» eller alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving kan stimulere til livslang bevegelsesglede hos elever på ungdomstrinnet. Som sertifisert personlig trener, functional fitness instruktør og snart ferdig utdannet kroppsøvlingslærer er det ingen tvil om at fysisk aktivitet ligger hjertet nært. Allerede som barn fikk jeg oppleve glede av å daglige utfordre meg selv gjennom ulike aktiviteter og idretter som håndball, turn, fotball, cheerleading, svømming, alpint, klatring, tennis, isdans og mye mer. Kroppsøving har lenge vært preget av

en idrettsdiskurs, og forskning viser at ballidretter har lenger vært og er enda den mest brukte undervisningsformen i kroppsøvfingsfaget i norske skoler (Moen et al. 2018). Likevel later det til at alternative bevegelsesaktiviteter er mer og mer fremtredende i barne- og ungdomsmiljø. Slike typer aktiviteter er for eksempel skating, klatring, parkour, yoga, frisbee og mye mer. Begrepet alternative bevegelsesaktiviteter blir av mange tolket som noe som ikke er preget av konkurranse, men heller fokus på lek og nye måter å bevege seg på (Rinehart, 2000; Kvikstad & Vinje, 2019). Motivasjonen for å undersøke temaet hviler på bakgrunn av at det kan virke som det er behov for mer kunnskap om hvordan alternative bevegelsesaktiviteter i større grad kan inkorporeres i dagens kroppsøvfingsundervisning, samt brukes i forhold til læring og utvikling hos elevene. Ny læreplan av 2020 (LK20) ønsker å ta enda et steg bort fra den rådende ballidretten og over til en ny retning i kroppsøvfingsfaget. En mindre konkurransebasert kroppsøving hvor elever skal lære i, gjennom og av bevegelse alene og i samspill med signifikante andre. En annen motivasjon for å undersøke alternative bevegelsesaktiviteter hviler på at forskning antyder at ikke idrettsaktive elever i mindre grad får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov av kroppsøving enn elever som er idrettsaktive på fritiden (Erdvik et al, 2019). I tillegg vet vi at over halvparten av idrettsaktiv ungdom slutter med idretten gjennom 13-19 års alderen (Skille og Solbakken, 2014). Det kan virke som at kroppsøvfingsundervisningen vil ha fordeler av å fokusere på «andre» eller alternative bevegelsesaktiviteter for å gi flere elever utbytte av kroppsøvfingsundervisningen. Målet må være at både idrettsaktive og ikke idrettsaktive på lik linje skal få muligheten til å tilfredsstille sine grunnleggende psykologiske behov, som vil være viktig for motivasjon for å være fysisk aktiv i et langtidsperspektiv. Oppgaven ønsker å undersøke om *funksjonell trening* som alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøving kan være et bidrag til livslang bevegelsesglede hos ungdomsskoleelever. *Funksjonell trening*, kan i til en viss grad minne en del om «Functional Fitness» eller for mange også kjent internasjonalt som «CrossFit». Dette er en bevegelsesform som er i stor vekst i Norge, samt globalt. Flere og flere treningssenter over landet tilbyr funksjonell trening for ungdommer «crossfit teen», «functional teen» og lignende. Oppgavens ideologi må ikke forveksles med en av de eldste kroppsøvfingsideologiene som bygger på trening og utvikling av en sterk kropp (Næsheim-Bjørkevik, 2010). forebyggende helsearbeid der målet er å trene kontra lære er ikke målet med *funksjonell trening*. Målet med oppgaven er å presentere *funksjonell trening* som en alternativ bevegelsesaktivitet hvor læring, utvikling og bevegelsesglede står i fokus, kontra konkurranse og sammenligning.



## 1.2 Tidligere forskning

Hensikten med dette kapitlet er å presentere tidligere forskning i kroppsøving vedrørende livslang bevegelsesglede, innhold i kroppsøvingundervisningen og fordeler med å implementere styrke og kondisjonsbasert undervisning i kroppsøvingfaget. Aller først vil jeg presentere David Kirks (2005) artikkel som bruker forskningsbevis for å argumentere for at tidlige og gode læringserfaringer i kroppsøvingfaget er avgjørende for å utvikle livslang bevegelsesglede. Dette vil senere danne utgangspunktet for å diskutere om kroppsøvingfaget kan bli en arena der også de som står utenfor den organiserte idretten kan få gode læringserfaringer og utvikle livslang bevegelsesglede. Videre vil jeg presentere en litteraturstudie av Skille og Solbakken (2014) som tar for seg ungdommers deltakelse i idrett og livslang deltakelse i fysisk aktivitet, med formål om å prøve å forklare hvorfor mennesker er aktive senere i livet. Videre en kvantitativ spørreundersøkelse av elever opplevelse eller oppfatning av innholdet i kroppsøvingundervisningen. Studien viser til et avvik mellom hva elevene ønsker, og hva elevene faktisk opplever i undervisningen. Alternative bevegelsesaktiviteter er blant aktivitetene som har de største avvikene og vil brukes som grunnlag for drøfting i oppgaven. Til slutt vil jeg presentere hvilke fordeler forskning viser at styrke og utholdenhet for barn og ungdom kan ha å si for deres fysiske og psykiske helse, samt positive funn fra en studie gjort på ungdomsskoleelever med *Grappling* som alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøving.

### 1.2.1 Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experience

David Kirk skrev i 2005 en artikkel som tar sikte på å vise hvordan en anmeldelse av tilgjengelige forskning fra kroppsøvingundervisning kan brukes for å svare på en rekke spørsmål knyttet til kroppsøving, idrett og viktigheten av tidlige læringserfaringer for livslang deltakelse i fysisk aktivitet. Spørsmål som avslører strukturelle problemer med leveringen av kroppsøving og ungdomsidrett i England og Wales. Et av målene med artikkelen til Kirk (2005) var å argumentere for at tidlige læringserfaringer er avgjørende for et fortsatt engasjement i fysisk aktivitet senere i livsløpet, også referert til som livslang bevegelsesglede. Kirk mener at det foreløpig bare er spesielt deler av befolkningen som er i posisjon til å få tilgang til slike læringserfaringer av riktig kvalitet i både skolen og ved ungdomsidrett. Spesielt unge fra lavere sosioøkonomiske grupper, jenter og funksjonshemmede går i større grad glipp av tidlige læringserfaringer av høy kvalitet, sammenlignet med barn fra høyere sosioøkonomiske grupper, gutter og funksjonsfriske (Kirk, 2005). En konklusjon av dette

kommer frem gjennom at kroppsøvfingsfaget sjelden lykkes med formålet om å skape bevegelsesglede gjennom å promotere en idrettsbasert undervisning med maskulin dominans. Et kroppsøvfingsfag preget av idrett og maskulinitet, som forskningen tyder på, vil ikke danne et godt grunnlag for gode læringserfaringer av høy kvalitet for alle (Kirk, 2005). Det må poengteres at bakgrunnen til Kirks forskning hviler på tidligere forskning fra idrett og kroppsøving i England og Wales, men det kan likevel tenkes at mye av det samme gjelder for kroppsøving i norske skoler og også mange andre land med tilnærmende lik skole- og utdanningspolitikk.

Forskning tyder også på at grunnskolen ikke er i stand til å levere læringserfaringer av høy kvalitet, og at bidraget fra kroppsøvfingsspesialister i ungdomsskolen kan komme for sent til å kunne påvirke et flertall av barn i forhold til deres kompetanse, oppfatning og motivasjon. Kirk (2005) mener at kvalitetserfaringer for tidlig læring ikke bare utvikler fysisk kompetanse, men er avgjørende for oppfatningen av kompetanse som ligger til grunn for motivasjonen som igjen er avgjørende for fortsatt fysisk aktivitet og deltakelse i senere livsløp. Kirk rapporterte videre at han fant funn fra studier som viste at nettopp disse oppfatningene er godt etablert mellom 11 og 14 år (Kirk, 2005). Dermed argumenterer Kirk for at elevene allerede før dette stadiet burde ha opplevd læringserfaringer av høy kvalitet dersom målet for kroppsøvfings i et langtidsperspektiv er livslang deltakelse i fysisk aktivitet for elevene. Kirk foreslår også at det foreligger bevis på at innholdet og måten å levere undervisningen på i barne- og ungdomsskoleprogrammer innenfor kroppsøving er lite effektive når det gjelder å overføre kunnskap som er nyttig for voksne liv (Kirk, 2005). Overførbar kunnskap trekkes frem som viktig i alle skolefag og virker til å være viktig for elevens motivasjon til å fortsette å drive med en aktivitet. Gjennom egne erfaringer fra skolen virker det som elevene har et stort behov for å se en mening med hver aktivitet eller prosjekt som noe som skal hjelpe dem eller være nyttig på et senere tidspunkt på i livet. I et kroppsøvfingsperspektiv kan det tenkes å bety at elever får erfaringer og kunnskap fra undervisningen som senere i livet vil hjelpe dem på veien mot fysisk aktivitet i senere livsløp. Hvis kroppsøving skal legge til rette for livslang bevegelsesglede hos elever kan det virke som tidlig innsats, erfaringer med kvalitet knyttet til læring og overførbar kunnskap vil være essensielt å ta med seg inn i kroppsøvfingsundervisningen og idretten.

### 1.2.2 The relationship between adolescent sport participation and lifelong participation in physical education in Norway

Skille og Solbakken (2014) ønsket gjennom sin litteraturstudie å undersøke forholdet mellom ungdommers deltakelse i idrett og livslang deltakelse i fysisk aktivitet. Det med formål om å prøve å forklare hvorfor mennesker er aktive senere i livet. Studiens tar utgangspunkt i Bourdieus teori om at idretten ikke nødvendigvis sørger for livslang deltakelse da sport og helse oppfattes som forskjellige felt (Bourdieu 1977, 1990; Skille & Solbakken, 2014). Forholdet mellom ungdoms deltakelse i idrett og livslang deltakelse analyseres ved bruk av begrepene felt og habitus. Det kommer frem av litteraturstudien at mellom alderen 13 til 19 år slutter over halvparten av de som driver med organisert idrett. To av grunnene til dette er at det foreligger for mye kontroll av voksne og et for stort preg av konkurranse. Studien fant heller ingen klare indikasjoner på at idrettsaktive elever hadde særlig høyere sannsynlighet for en fysisk aktiv livsstil en elever som ikke deltok aktiv i idrett i ungdommen. Noe av det litteraturstudien reflekterer rundt er for eksempel viss målet for idrettsorganisasjoner er å holde ungdommen aktive lengst mulig, vil det å oppmuntre til å drive med flere ulike idretter virke som en god ide. Dette krever at de voksne i større grad legger til rette for at ungdommen får mulighet til å delta i flere idretter på tvers av hverandre. Deltakelsen i idrett må legge til rette for større bredde og rekreasjon. En annen løsning Skille og Solbakken (2014) predikerer vil kunne øke sjansene for livslang deltakelse gjennom fysisk aktivitet er å legge til rette for en kroppsøvingundervisning som gir ungdommen gode karakterer og forutsetninger for å være aktive. En variert og utforskende kroppsøving hvor rekreasjon, livsstil aktiviteter og mindre konkurranse står i fokus.

### 1.2.3 Når ambisjoner møter tradisjon

I 2018 ble det gjennomført en stor kvantitativ spørreundersøkelse vedrørende innholdet i kroppsøvingfaget. 3226 elever fra barne- og ungdomstrinnet, hvorav halvparten fra hvert kjønn og 1666 fra ungdomstrinnet. Studien viser til elevens opplevelse av og meninger om kroppsøvingfags innhold i den norske skolen. Rapporten er blant de største undersøkelsene som er blitt gjennomført i Norge i en kroppsøving sammenheng. Resultatene fra kartleggingsrapporten kunne avsløre at kroppsøving var et populært fag i skolen. Ikke veldig overraskende kommer det frem at faget i stor grad preges av ballspill hvor over 65,9 prosent av elevene svarer at de har ballspill «ofte» eller «veldig ofte» i kroppsøvingundervisningen. Dette er likevel også noe elevene gir uttrykk for at de ønsker. Grunntrening var også noe som preget faget, mens særlig dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter i stor grad var

fraværende (Moen et al., 2018). I undersøkelsen fremkommer moderne aktiviteter frem som: skateboard/loangboard, rulleskøyter, klatring, yoga og parkour (Moen et al., 2018). På spørsmål i hvilken grad elevene opplever dette i undervisning svarer over 65% at det aldri opplever dette hvorav 34.5% svarer at de ønsker dette av og til og 26.5% ønsker dette ofte. Det stilles spørsmål til i hvilken grad ordet «moderne aktiviteter» og påfølgende eksemplene til en viss grad kan virke snevert for elevene og kanskje utelukke mange aktiviteter som elevene ville ansett som mer «moderne» og «alternative» aktiviteter.

Avslutningsvis drøfter rapporten i hvilken grad kroppsøving er et fag som inspirerer til livslang bevegelsesglede. Det trekkes frem at hvordan elevene opplever faget i nåtid, altså hvordan elevene opplever faget mens det går på skolen, kan påvirke deres forhold til fysisk aktivitet i fremtiden. Ut fra rapporten kan man lese at elevene opplever å være mindre flinke i kroppsøving jo eldre de blir. Det finnes også tydelig sammenfall på det å grue seg til kroppsøving og det å ikke mestre. Flere jenter enn gutter, og flere ungdomsskoleelever enn barneskoleelever opplever manglende mestring i faget. Moen et al. (2018) belyser dermed om det grunn til å spørre seg om elever som gruer seg og ikke mestrer aktivitetene i kroppsøvingfaget blir inspirert til å være fysisk aktive videre i livet. Dersom faget skal bidra til livslang bevegelsesglede mener Moen et al. (2018) at det er grunn til å anta at større grad av elevmedvirkning, mer varierte læringsmetoder og at innholdet dreier seg vekk fra idrettsrelaterte (ball) aktiviteter kan være av positiv innvirkning. Studien avdekker at det er de idrettsaktive elevene som liker seg best i kroppsøvingfaget og at hele 65,9% av deltakerne svarer at ballspill ofte dominerer i undervisningen. Er det ikke på tide å legge til rette for en kroppsøvingundervisning som er variert og inkluderende, og slutte å undervise de samme som flere barn og ungdom møter på fotball eller håndballtrening frivillig samme dag?

#### 1.2.4 Grappling: A sport's contribution to adolescent Physical Literacy

Patrik Korendjik gjennomførte i 2018 et spennende prosjekt vedrørende alternative bevegelsesaktiviteter og kroppslig danning i kroppsøvingfaget. Oppgaven tok utgangspunkt i kampsport som en alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøvingundervisningen. Prosjektet inkluderte 52 elever i alderen 14 år. Halvparten deltok i intervensjonsgruppen og resten i en kontrollgruppe hvor alle elevene fra begge grupper fullførte fra start til slutt.

Intervensjonsgruppen hadde over en 12 ukers periode *grappling* som aktivitet i kroppsøving, mens kontrollgruppen hadde ordinær undervisning. *Grappling* er en rekke kampsport-teknikker som innebærer at en motstander skal gripes og deretter føres inn i en nedrivning eller lås. Det ble innhentet både kvalitativ og kvantitativ data fra prosjektet sett opp mot

motorisk ferdighetsutvikling, eksplosiv styrke, fleksibilitet, maksimal isometrisk styrke, samt motivasjon, selvfølelse og kunnskap. *Grappling* som en alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøving ble i dette prosjektet sett opp mot elevens kroppslige dannings (Physical Literacy). Formålet til forfatter er å bidra til å utvikle kvalitativ, variert og det essensielle ved en meningsfull kroppsøvningsundervisning (Korendijk, 2018). En meningsfull og overførbar undervisning henger sammen med det Kirk (2005) trekker frem som viktig for fysisk deltakelse i et livsløp perspektiv. Prosjektet viste at *grappling* er en bevegelseskultur med stort potensial som primært påvirket ungdommens motoriske og fysiske ferdigheter som en del av ungdommens fysiske kompetanse (Korendijk, 2018). *Grappling* bidro til domenet: motivasjon og selvfølelse og viste seg å bidra til økt indre motivasjon og positivt selvbilde. For domenet kunnskap og forståelse viser prosjektets holistiske tilnærming å ha bidratt til positiv utvikling. Fra et holistisk perspektiv konkluderer dermed forfatter at *grappling* bidrar til utvikling av ungdommens kroppslige dannings. Intervensjonsgruppen viste til signifikante endringer for både jentene og guttene på alle fysiske tester. Hovedfunn for motivasjon og selvfølelse indikerer også positiv utvikling innen alle domene, spesielt ved elevenes tro på egne ferdigheter, indre motivasjon og vurdering av seg selv. Hovedresultater innen kunnskap og forståelse indikerer positiv utvikling innen alle domene, spesielt forståelse rundt innhold i timene og relevant tema i forhold til fagets kompetansemål (Korendijk, 2018). Erfaringer av kvalitet knyttet til læring var også noe Kirk (2005) trakk frem som viktig i sin artikkel og som kan være av betydning vedrørende livslang bevegelsesglede hos elever.

#### 1.2.5 Mulige fordeler ved å implementere styrke og utholdenhetsbasert undervisning for elever i skolen.

Da *funksjonell trening* i stor grad potensielt kan legge til rette for både læring og utvikling innenfor styrke og utholdenhet virker det fornuftig å ha med bakgrunn og teori om hvilke fordeler dette kan ha for barn og unge. Å la elever delta i styrke og kondisjonsbasert undervisning kan føre til fysiologiske, psykologiske og andre helsemessige fordeler hos ungdom ifølge Lanier et al., (2021). Noen av de dokumenterte fysiologiske fordelene med styrketrening er blant annet økt eksplosivitet, generell kroppsbevissthet, en balansert fysisk utvikling og mer effektiv bruk av trening og energi (Takaro, 2013; Lanier et al., 2021). Psykologiske helsemessige fordeler ved deltakelse hos ungdom kan være økt fysisk selvvurd (Self-efficacy) og egenverdi (Lanier et al., 2021). Å undervise på en måte som kan forbedre eller stimulere flere av de nevnte punktene kan uten tvil argumenteres for å være et bidrag til en velutviklet bevegelseskompetanse i form av fysisk motoriske ferdigheter som er viktig i

kroppsøvingsfaget. Ommundsen (2013) er en av flere som argumenterer for at fysisk motoriske ferdigheter har stor egenverdi og er viktig for kroppslig danning. Han hevder at barn og unge gjennom motorisk stimulering og kroppslige erfaringer utvikler bevissthet om seg selv og egen kropp. Fysisk motoriske ferdigheter er en inngangsbillett og forutsetning for å delta i fysisk og sosial aktivitet på skolen, fritiden og i et livstid perspektiv (Ommundsen, 2013). I tillegg til de fysiologiske, psykologiske og helsemessige fordelene man kan oppnå gjennom styrketrening og utholdenhetstrening er det støtten og kunnskapen elevene kan utvikle for å skape et grunnlag i å være fysisk aktiv etter endt skolegang (Lanier et al., 2021). Fjørtoft et al., (2016) mener at for ungdom mellom 13 til 16 år er det gunstig med økende grad av utholdende arbeid over tid med moderat til høy intensitet. Det vil kunne bidra til at de kommer i bedre fysisk form, og kan oppleve og erfare økt velvære ved fysisk aktivitet. Eksempler han trekker frem på det kan være terrengløp, CrossFit, «cage» og joggeturer.

I Norge anbefaler FHI at voksne og eldre bør være fysisk aktive i minimum 150 minutter med moderat intensitet eller 75 minutter med høy intensitet per uke. Videre anbefales øvelser som gir økt muskelstyrke til store muskelgrupper bør utføres to til flere dager i uken (Folkehelseinstituttet, 2019). Undersøkelser til Hansen et al., (2015) viser at bare omtrent en tredjedel av den norske befolkningen i alderen 20-64 år oppnådde anbefalingene for fysisk aktivitet i 2014-2015. Totalt rapporterte flere kvinner 34% enn menn 29% et aktivitetsnivå som oppfyller anbefalingene for fysisk aktivitet, noe som gjelder i alle aldersgruppene (Hansen et al., 2015). Når vi vet at mellom alderen 13-19 år slutter ofte over halvparten av idrettsaktive med organisert idrett (Skille, 2014) er det lov å spørre seg om ikke en mer meningsfull undervisning og kunnskap om hvordan elever på egenhånd kan være fysisk aktive vil være relevant med tanke på å må målet om livslang bevegelsesglede hos elevene?

### 1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn for forskningsprosjektet og eget engasjement for å undersøke hvordan elever motiveres til bevegelse etter endt skolegang har jeg valgt å formulere problemstillingen på følgende måte:

*På hvilken måte kan funksjonell trening i kroppsøvingsundervisningen bidra til livslang bevegelsesglede hos elever på ungdomstrinnet?*

#### 1.3.1 Forskningsspørsmål

Problemstillingen tar utgangspunkt i å undersøke en alternativ bevegelsesaktivitet og ungdomsskoleelevers opplevelser av dette. Opplevelser er subjektive og kan i stor grad variere fra individ til individ. For å snevre inn problemstillingen har jeg valgt å lage noen forskningsspørsmål som kan hjelpe med dette. Det er utarbeidet tre forskningsspørsmål for å kunne svare på problemstillingen:

*Hvordan erfarer elever på ungdomstrinnet innholdet i kroppsøving?*

*På hvilke måter kan innholdet i kroppsøvingsundervisningen legge til rette for livslang bevegelsesglede?*

*Hvordan kan funksjonell trening som bevegelsesaktivitet fremme læring og motivasjon i kroppsøvingfaget?*

## 2.0 Teoretisk bakgrunn

Innholdet i dette kapittelet danner det teoretiske grunnlaget for senere diskusjon av forskningsprosjektets resultater. Følgende kapittel består av en redegjørelse av alternative bevegelsesaktiviteter og *funksjonell trening* som en alternativ bevegelsesform. Videre redegjøres det for selvbestemmelsesteorien som også danner et viktig teoretisk grunnlag for senere diskusjon av datamaterialet.

### 2.1 Alternative bevegelsesaktiviteter

I følgene kapittel vil jeg presentere begrepet alternative bevegelsesaktiviteter i et kroppsøvingsperspektiv ved hjelp av Rineharts (2000) karakteristikk av *alternative sports*. Videre vil jeg drøfte hvordan lærere i den norske skolen oppfatter begrepet og tar det i bruk i sin kroppsøvingsundervisning. Avslutningsvis vil jeg argumentere for hvorfor og hvordan jeg mener funksjonell trening kan inngå som en alternativ bevegelsesaktivitet gjennom å oppnå læring og kompetansemål fra læreplanen i kroppsøving, som videre kan bidra til livslang bevegelsesglede hos elever.

#### 2.1.1 Rineharts karakteristikk av alternative aktiviteter

Ifølge Rinehart (2000) har alternative sports allerede hvert et fenomen siden 1960-tallet, men som for alvor fikk fornyet oppmerksomhet 1990-tallet. I forskningslitteraturen anvendes en rekke ulike termer om fenomenet, som for eksempel: nye idretter, moderne, risiko, ekstrem, postmoderne, livsstil eller subkultur (Sisjord, 2011). Det alternative betegnes ifølge Rinehart (2000) som en kontrast til den tradisjonelle og organiserte idretten. Alternativ sports er utviklet av og for ungdommen som en motvekt til tradisjonell idrett og dens organisering og formalisering gjennom regelverk og konkurranse. Aktivitetene (eller idrettene) som går under denne definisjonen, er på mange måter forskjellige, samtidig som det går an å trekke frem noen felles karakteristika: De er selvorganiserte, har individfokus, fremstår uten formelle strukturer og er basert på ungdomskultur (Rinehart, 2000). Videre presenterer jeg fire ulike karakteristika som Rinehart (2000) trekker frem ved alternative sports før jeg diskuterer hva som må til for at en aktivitet skal gå under betegnelsen alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving.

Rinehart (2000) legger til grunn at aktivitetene i stor grad er uorganiserte og selvstyrte, og at utøves gjerne på nye steder og arenaer uten faste rammer. Dette innebærer at aktiviteten foregår på deltakers premisser og man kan selv bestemme om, når, hvor lenge og hvordan det



skal trenes. Det sterke individfokuset er et annet karakteristika ved alternative sports ifølge Rinehart (2000). Individets opplevelse av mestring og indre motivasjon skal være drivkraften for å stadig øve på og forbedre prestasjoner og utvikle seg selv. Dette individfokuset innebærer å kunne utvikle seg selv og sitt bevegelsesrepertoar gjennom å stadig prøve å feile, og gjennom denne øvingen finne nye måter å bevege seg på. Fravær av formelle strukturer og standardiserte regler er det tredje karakteristika Rinehart (2000) trekker frem. Det innebærer i stor grad at konkurranse og fokuset om å være best er underordnet eller nedtonet. Rangering av utførelse er lite vesentlig og derav også rangering av deltakerne. Det skal være lite regler for utførelse som gir større frihet til å finne personlige innfallsvinkler til bevegelse og utførelse. Det handler i stor grad om å utforske og leke med kroppens bevegelsesmuligheter. En slik tilnærming til bevegelse og fysisk aktivitet vil muligens også i større grad kunne motivere til livslang bevegelsesglede. Det siste og fjerde karakteristikk som Rinehart (2000) trekker frem handler som tidligere nevnt om at aktivitetene i stor grad har sprunget ut fra ungdomskulturelle miljøer. Både sosiale og kulturelle aspekter har stor betydning og tilhørighet til en slik subkultur kan påvirke både klesstil, språk og levesett. De fire karakteristikaene som Rinehart trekker frem for å beskrive alternative sports har mange likhetstrekk med eksempler på alternative bevegelsesaktiviteter som kommer til uttrykk i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2022).

### 2.1.2 Alternative bevegelsesaktiviteter i norsk læreplan

I dagens litteratur brukes det en rekke ulike navn i tilknytning til idrettsbegrepet for å beskrive aktiviteter som går utenom den tradisjonelle og organiserte idretten. Det som er felles for alle de ulike navnene er at de alle representerer en motsetning til den organiserte og tradisjonelle idretten. Alternative bevegelsesaktiviteter kom inn som et sentralt begrep i læreplanen i kroppsøving i 2012, og ble videreført til LK20. Når det gjelder kompetansemål har begrepet alternative bevegelsesaktiviteter vært gjennomgående i kompetansemål fra 1-13 trinn og fremstår dermed som et sentralt begrep i den norske læreplanen for kroppsøving (Kvikstad & Vinje, 2019). I ny læreplan av LK20 kommer begrepet likevel uten det «alternative» og blir referert til som «andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det kan dermed virke som det er en økt legitimitet overfor nye og «andre» bevegelsesaktiviteter/idretter i kroppsøvingsfaget og ikke lenger som et alternativ til de tradisjonelle idrettsaktivitetene. Likevel avdekket en stor norsk rapport «Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)» av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) at «moderne bevegelsesaktiviteter» var mer eller mindre fraværende i

undervisningen og burde få større plass. Kartleggingsrapporten konkluderte blant annet med at faget i stor grad preges ballspill og grunntrening (Moen et al., 2018). Disse konklusjonene er basert på tilbakemeldinger fra over 3000 elever som oppgir hvor ofte de har ulike kategorier av aktivitet i kroppsøvningsundervisningen. Forfatterne av rapporten definerte moderne aktiviteter som for eksempel skateboard, rulleskøyter, klatring, yoga og parkour (Moen et al., 2018). Det kan nok tenkes at elevene i større grad enn de tror opplever alternative bevegelsesaktiviteter eller moderne aktiviteter som det blir referert til i rapporten. Videre skal jeg presentere noen karakteristikk og for hvilken forståelse som ligger til grunn for begrepet alternative bevegelsesaktiviteter.

### 2.1.3 Hvordan forstår lærere alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvningsfaget?

Kvikstad og Vinje (2019) publiserte et kapittel i boken *Fremtidens kroppsøvningslærere* hvor de foretok en kvalitativ intervjuundersøkelse blant 14 kroppsøvningslærere i ungdomsskole og videregående skole. Hensikten var å avdekke hvordan kroppsøvningslærere oppfatter begrepet, og hvilke alternative bevegelsesaktiviteter de trekker inn i sin undervisning. Resultatene viste at lærerne mener at alternative bevegelsesaktiviteter er viktige aktiviteter som bidrar til samarbeid og inkludering. Kvikstad og Vinje (2019) legger også til grunn at lærerne virker til å ha en langt bredere forståelse av hvilke aktiviteter de anser som alternative bevegelsesaktiviteter enn det som kommer til uttrykk i læreplan og gjennom Rinehart (2000) karakteristikk av *alternative sports*. For norske kroppsøvningslærere virker det til at alternative bevegelsesaktiviteter er mye mer enn bare snøbrett, parkour, rullebrett og yoga. Det var også stor enighet om at begrepet innebar «et alternativ til tradisjonelle aktiviteter», «ikke vanlige aktiviteter» eller «utradisjonelle aktiviteter». Hva som inngikk som «tradisjonelle aktiviteter» var for eksempel fotball, håndball, volleyball og friidrett. Det ble også reflektert over at noe som er tradisjonelt et sted ikke behøver å være tradisjonelt et annet (Kvikstad & Vinje, 2019). Lærerne i undersøkelsen syntes det var vanskelig å definere hvor lenge en aktivitet kunne sies å være moderne, ny, populær eller tradisjonell. Lærerne ble også spurt hvilken målsetning de hadde med alternative aktiviteter i sin undervisning. Lærerne nevnte ingenting om kreativitet eller eksperimentering, men la heller vekt på andre begrunnelser som at de skulle være morsomt, lekbasert og sosialt. Videre la mange vekt på at de skulle skape variasjon, inkludering og mestring i kroppsøvningsundervisningen. Når det gjaldt mestring handlet det mest om ønsket om at alle kunne delta på like premisser uten at det krevde spesielle ferdigheter som i mange tilfeller kan føre til favorisering av enkeltelever.

Lærerne kunne nevne et vidt spekter av aktiviteter som de mente kunne gå innenfor begrepet alternative bevegelsesaktiviteter. Slik aktiviteter var for eksempel: yoga, bryting, rumpeldunk, Kin-ball, dans, stafetter, styrke og bevegelsesøvelser, hinderløyper, parkour, slakk line, andre fitnessaktiviteter og mye mer (Kvikstad & Vinje, 2019). Med alle disse øvelsene ramset opp må det også være lov stille seg kritisk til resultatene fra kartleggingsstudien til Moen et al (2018) hvor det eksplisitt ble brukt ordet «moderne aktiviteter» og eksempler som «yoga, parkour, freerunning» som eksempel på aktiviteter innen denne sjangeren. Det later til at lærerne og elevene i den norske skolen muligens har litt forskjellig oppfatning av denne type aktiviteter. Gjennom begrepet «moderne aktiviteter» og påfølgende eksempler forbandt elever dette med få aktiviteter de kjente til, når det i virkeligheten later til at elevene i den norske skolen ofte har varianter av alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen (Kvikstad & Vinje, 2019). Likevel må jeg som fremtidig kroppsøvingslærer og som forkjemper for mer alternative bevegelsesaktiviteter i undervisningen innrømme at jeg savner en mer tydelig struktur for denne måten å undervise på. En undervisning som ikke bare bruker alternative bevegelsesaktiviteter randomisert og litt «her og der», men som et tydelig gjennomførbart og kompetansemål drevet undervisningsopplegg. Det var også noe som kom frem i studien at ingen av lærerne relaterte hensikten med alternative bevegelsesaktiviteter til noen konkrete kompetansemål, noe forskerne synes var overraskende da selve begrepet brukes eksplisitt i kompetansemål på alle trinn fra 1.-13.trinn. Det var også få lærere som vektla ferdigheter i alternative bevegelsesaktiviteter i sin undervisning (Kvikstad & Vinje, 2019). Dersom kroppsøving skal legitimeres som et læringsfag vil det trolig være essensielt at bruken av alternative bevegelsesaktiviteter blir mer systematisert og målbart på lik linje med de tradisjonelle aktivitetene eller idrettene.

#### 2.1.4 *Funksjonell trening* – ikke grunntrening.

Hensikten med dette kapitlet er å forklare hva *funksjonell trening* er, og de ulike begrepene og aktivitetsformene som tar utgangspunkt i *funksjonell trening*. Etterfulgt av grundige diskusjoner ble *funksjonell trening* valgt som begrep i min studie, til tross for at ordet trening ofte knyttes mot en idrettshverdag som ikke er fremtredende i LK20. Da det andre alternativet ville vært *Functional Fitness* som også gjennom ordet kan gi assosiasjoner med trening og «fitness». Det siste begrepet som er kjent for mange i Norge, og ikke minst internasjonalt er «CrossFit» som er et beskyttet brand, som et treningssenter må søke om godkjenning fra Crossfit HQ for å bruke. *Funksjonell trening* i denne sammenheng består av bevegelsesaktivitet basert på hverdagslige funksjonelle bevegelser samt at det til grads tar

inspirasjon fra konseptet «CrossFit». (Claudinho et al., 2018). Videre vil det diskuteres hvordan *funksjonell trening* ikke skal inngå som standard grunntrening i kroppsøvingundervisningen som Moen et al., (2018) har avdekket at elevene ikke ønsker mer av, men som en alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøving. Det vil bli gjort ved å vise til Rinehart (2000) karakteristika for hva som kjennetegner *alternative sports*. Avslutningsvis vil jeg diskutere hvilke verdier og hensikt som ligger til grunn for å ta i bruk funksjonell trening i undervisningsopplegget og hvordan *funksjonell trening* kan være en del av den kroppslige læringen hos elevene.

*Hva er funksjonell trening?* Det finnes ingen klar fasit eller et klart opphav til *funksjonell trening* som bevegelsesaktivitet. Likevel finnes det flere retninger som springer ut fra det vi kaller å trene eller å bevege seg på en på en funksjonell måte. Noen av de mest kjente funksjonelle treningsformene og som de siste årene har hatt svært stor vekst på verdensbasis refereres til som *HIFT* (Brisebois et al., 2021) *CrossFit*, (Claudinho et al., 2018) og *Functional Fitness* (norf3, 2022). *HIFT* (High intensity functional training) er en treningsform som involverer prestasjon og koordinerte flerleddsøvelser ved høy intensitet. Det kreves stabilitet fra kjerne og øvelsene skal til en viss grad være overførbare til bevegelser fra hverdagen eller idrett (Brisebois et al., 2021). Norges Functional Fitness forbund (NORF3) forklarer idretten eller aktiviteten *Functional Fitness* som en intens og actionfylt aktivitet hvor deltakerne blir testet i funksjonelle fysiske ferdigheter. Det funksjonelle er i sentrum, noe som betyr at vi fokuset ligger på å utføre et arbeid, ikke på hvordan det blir utført (stilpoeng) eller hvordan de som utfører ser ut (utseende/posing). *Crossfit*, *HIFT* og *Functional Fitness* ligger tett opp mot hverandre som aktivitetsform og retningene bygger på elementer fra utholdenhet, kraft, styrke, spenst, turn, balanse, nøyaktighet og koordinering (Claudinho et al., 2018; Brisebois et al., 2021; NORF3, 2022). Elementer som i stor grad kan argumenteres å stimulere til motorisk læring, og mange kompetansemål for elever helt fra barneskolen og til videregående skole. Formålet bak denne type aktivitet eller trening er å skape variasjon, motivasjon og funksjonell styrke og utholdenhet hos pådriverne. Funksjonell trening kan gjennomføres som konkurranse og idrett, men hovedbudskapet bak bevegelsesformen er at treningen skal ligne bevegelser som man i hovedsak gjennomfører i det daglige livet. Dette kan skje både gjennom kroppsvektøvelser, og ved bruk av enkle redskaper eller mer avanserte redskap. Funksjonell trening har som sikte å ta utgangspunkt i hvert individs behov og forutsetninger (Claudinho et al., 2018; Brisebois et al., 2021; NORF3, 2022). Noe som i en kroppsøvingssammenheng kan henge sammen med at hvert individ skal kunne delta på sine

premisser uten at det krever noen spesielle ferdigheter som kan favorisere enkeltelever, slik det ofte gjør gjennom tradisjonelle ballidretter (Kvikstad & Vinje, 2019). Videre i oppgaven vil jeg fortsette å referere til det oversatte og norske ordet *funksjonell trening* når jeg snakker om dette begrepet som en alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøvingssammenheng.

*Funksjonell trening som alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøving.* Ut fra Rinehart (2000) karakteristikk av *alternativ sports* vil jeg argumentere for hvorfor jeg mener at *funksjonell trening* kan inngå som en alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøvingundervisningen og ikke som tradisjonell grunntrening. *Funksjonell trening* kan i stor grad gjennomføres som en uorganisert og selvstyrt aktivitet. Det kan foregå på deltakers egne premisser hvor en selv kan bestemme hvor lenge, når, hvordan og hvor. Det kan utøves på mange ulike arenaer og steder, uten faste rammer som: ute, i skog, ved park, hjemme, idrettshall og selvfølgelig også på treningssenter. Sentralt i funksjonell trening er også det sterke individfokus. Det er individets opplevelse av mestring og indre motivasjon som skal være drivkraften for stadig å øve på og utvikle seg selv. Innen funksjonell trening er det heller ingen formelle strukturer og standardiserte regler. Det er lite eller ingen regler for utførelse, noe som ifølge Rinehart (2000) gir deltaker frihet til å finne personlige innfallsvinkler til bevegelse. Det skal likevel nevnes at en viss form for teknikk i noen tilfeller kan være nødvendig for egen sikkerhet og med tanke på skader ved helt feil belastning eller utførelse. Driver man funksjonell trening som konkurranseform (Crossfit eller Functional Fitness) vil man selvsagt i større grad måtte forholde til noen regler og strukturer. Men i hovedsak kan funksjonell trening i stor grad handle om å utforske og leke med kroppens mange og forskjellige bevegelsesmuligheter. Et siste karakteristikk som Rinehart (2000) trakk frem var at aktivitetene skal springe ut fra ungdomskulturelle miljøer hvor sosiale og kulturelle aspekter har stor betydning.

*Kroppslig læring knyttet til funksjonell trening.* Et av kjerneelementene i kroppsøving i LK20 er bevegelse og kroppslig læring. I læreplanen står det at elevene skal «bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre står det at «kroppsøving skal gi rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter, og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Gode bevegelseserfaringer er sentrale for å utvikle elevers motorikk slik at de kan mestre ulike aktiviteter i varierte bevegelsesmiljøer. For å fortsette med en eller flere aktiviteter på egen hånd bør man være i stand til å forstå og kjenne etter med kroppen hvordan bevegelsene utføres, for

å oppleve at det er flyt i aktiviteten, og at man har lyst til å gjenta aktiviteten (Vedul-Kjelsås & Haga, 2021). Ifølge Ommundsen (2016) vil barn i tidlig aldersfase, om de gis mulighet for naturlig fysisk utfoldelse, normalt utvikle grunnleggende motoriske ferdigheter. I en senere aldersfase, typisk ved inngangen til skolealder, blir derimot ofte god motorisk ferdighet premisset for fortsatt bevegelseslyst og fysisk aktivitet. Dette er ofte en følge av at bevegelseslyst og deltakelse i aktivetskulturen med økende alder betinger spesifikke fysisk-motoriske ferdigheter, noe som er gjeldene både på skolen og i fritiden ved egnede leker og ved organiserte idrettsaktiviteter (Ommundsen, 2016). Kroppsøvfaget og stimulering av fysisk motoriske ferdigheter kan for mange barn være svært viktig og en inngangsbillett for den sosiale leken og videre bevegelsesglede i livet. Det å mestre bevegelse, fysisk aktivitet og lek mener Vedul-Kjelsås & Haga (2021) at ser ut til å ha betydning for sosial og følelsesmessig utvikling fordi man kan oppleve økt status, sosial støtte og aksept blant venner og andre jevnaldrende.

På tross av at kroppslig læring som begrep blir nevnt som et kjerneelement i kroppsøving kommer ikke læreplanen med noen klar definisjon av begrepet. Standal (2019) er en som drøfter begrepet og hevder at det vanligvis knyttes til praktisk kunnskap og handlinger, aktiviteter og praksiser som bli uttrykte gjennom kroppen i bevegelse (Standal, 2019). Han er en av dem som også stiller seg kritisk til hvorvidt fysisk aktivitet kan oppfattes som kroppslig læring og begrunner dette ut ifra definisjonen om fysisk aktivitet som «økning i energiforbruk utover hvilenivå». Det vil være en instrumentell, objektiv kroppsforståelse som ikke tar høyde for hva elevene tenker eller føler knyttet til sin bevegelseslæring (meningen bak/med bevegelsen). Standal (2019) er også tydelig på at dersom kroppslig læring skal finne sted i kroppsøvfaget, må elevene få mulighet til å reflektere rundt sine bevegelsespraksiser, uavhengig av ytre prestasjonsstandarder som de bli målt opp mot. For at kroppslig læring skal finne sted vil det dermed også være essensielt at elevene får mulighet til å sette ord på det de opplever når de er i bevegelse i faget, både når det gjelder gleder eller skuffelse elevene måtte erfare (Standal, 2019). Funksjonell trening som aktivitet i kroppsøving kan være et bidrag til å stimulere et av kjerneelementene i LK20 gjennom å fokusere på meningen bak og med bevegelsen. Ommundsen (2016) argumenterer for at elevene ikke bare skal beherske viss motoriske ferdigheter, men at eleven også skal kunne være en reflekterende medspiller i selve læringsarbeidet. Dermed blir lærerens veiledning og tilrettelegging av den kroppslige læringen en sentral faktor i kroppsøvfaget. Sammen med elevene kan man reflektere over hvorfor man for eksempel tar en knebøy. Så lenge man lever vil man alltid måtte reise seg opp

og ned fra sofa, stoler, benker etc. Hvorfor skal en for eksempel gjøre en step up? For å mestre å gå opp trapper, på fjelltur og så videre. Hensikten og nytteverdien med funksjonell trening som alternativ bevegelsesaktivitet ligger i selve ordet: at det skal være funksjonelt. Det burde være bevegelser og aktiviteter som er funksjonelle i forhold til elevenes daglige og fremtidige behov, og generelt for å kunne mestre livet på en best mulig måte. Funksjonell trening har stort potensial for å kunne stimulere motorisk læring, kroppsbevissthet og stimulere til bevegelsesglede. Da livslang bevegelsesglede er en essensiell del av problemstillingen og oppgavens formål vil jeg videre presentere teori knyttet til begrepet bevegelsesglede.

### 2.1.5 Bevegelsesglede i kroppsøvfaget

På tross av at begrepet bevegelsesglede ikke tydeliggjøres i læreplanen for kroppsøving presenteres likevel bevegelsesglede som et viktig mål for faget (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den enkelte kroppsøvingslærer står overlatt til å tolke hva bevegelsesglede er og hvordan man kan hjelpe eleven mot å oppnå dette. Et av kroppsøvfagets formål er nettopp å bidra til livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil for alle elever ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2022). Som nevnt ovenfor virker det til å være essensielt for at man skal ønske å fortsette med en aktivitet på egen hånd og oppleve bevegelsesglede, at man kan forstå og kjenner etter med kroppen hvordan bevegelsene best mulig kan utføres for å oppleve at det er flyt i aktiviteten (Vedul-Kjelsås & Haga, 2021). Bevegelsesglede har en viktig meningsdimensjon i kroppsøving da det later til at elever liker å bevege seg fordi det gir dem glede (Beni et al., 2017). Til tross for at det er vanskelig å sette ord på hva bevegelsesglede er, vil ifølge Ingulfsvann (2021) mange kjenne seg igjen i begrepet. Det fleste av oss har på et eller annet tidspunkt erfart en eller annen form for glede, lykke, tilfredshet eller moro mens man har beveget seg. Likevel er også dette ord som er vanskelig å beskrive verbalt da forståelsen og erfaringen med slike opplevelser først og fremst er kroppslig (Ingulfsvann, 2021). Bevegelsesglede kan oppstå i ulike former og den kan erfares ulikt fra elev til elev. De fremtredende perspektivene i forskningslitteraturen er et instrumentelt perspektiv som legger vekt på bevegelsesgledens betydning for deltakelse i fysisk aktivitet. Fra et instrumentelt perspektiv er dypere former for glede, slik som for eksempel flyt, viktig da dette ser ut til å ha den sterkeste sammenhengen med deltakelse i fysisk aktivitet (Ingulfsvann, 2021). Et eksistensielt perspektiv legger vekt på selve bevegelsesgledenes egenverdi. Når bevegelsens egenverdi står i sentrum, er spørsmålet ifølge Ingulfsvann (2021) snarere hvilken betydning forskjellige former for bevegelsesglede har for

elevene i ulike situasjoner. Kroppsøvingslærer må legge til rette for varierte bevegelseserfaringer som videre åpner muligheter for varierte opplevelser av bevegelsesglede. Kroppsøvingslærer må velge aktiviteter som stimulerer til fysiske erfaringer av glede og som videre oppmuntrer elevene til å reflektere over bevegelseserfaringer. Ifølge Jensen (2020) kan en måte å legge til rette for bevegelsesglede på være å velge eller lage aktiviteter som stimulerer de fysiske dimensjonene av bevegelsesglede. Det kan være aktiviteter som utfordrer elevens sanser, føles pirrende og spennende, eller som utløser endorfiner ved for eksempel hardt muskellarbeid. Kroppsøvingslærers kjennskap til elevenes alder og bevegelseserfaringer, samt et bredt og variert erfaringsgrunnlag med bevegelsesaktiviteter, vil kunne øke en lærers muligheter til å velge aktiviteter som passer akkurat de elevene han eller hun arbeider med (Jensen, 2020).

Ingulfsvann (2021) presenterer også tre ulike teoretiske perspektiver på bevegelsesglede som alle få fram både individuelle og sosiale aspekter av bevegelsesgleden og har mye til felles. Disse perspektivene er det sosiokulturelle, det eksistensielle og det idrettspsykologiske perspektivet. Det sosiokulturelle, det eksistensielle perspektivet og det idrettspsykologiske perspektivet bidrar alle på sin måte med nyttige innsikter om bevegelsesglede. Det sosiokulturelle perspektivet viser at bevegelsesgleden konstrueres i samspill mellom individet og det sosiale miljøet. Betydningen av sosiale normer knyttet til kjønn, etnisitet, alder, evne og familiære og politiske forhold er av interesse. Det eksistensielle perspektivet på den andre siden tilbyr innsikt i ulike dimensjoner og former for bevegelsesglede, og hvordan bevegelsesglede kan variere fra situasjon til situasjon. Beskrivelser av ulike opplevelser av bevegelsesglede og kvaliteter og karakteristikker står sentralt. Det idrettspsykologiske perspektivet bidrar med kunnskap om faktorer som er assosiert med bevegelsesglede, og sammenhenger mellom bevegelsesglede og motivasjon. Scanlan & Lewthwaites (1986) argumenterer for at bevegelsesglede har noen grunnleggende likheter med Deci & Ryan (1985) definisjon av indre motivasjon, samtidig som de også fremhever at bevegelsesglede er noe mer enn indre motivasjon. Sammenhenger mellom bevegelsesglede og motivasjon knyttes videre til temaer som deltakelse, autonomi, ferdighet og opplevd kompetanse. Det er dette perspektivet som i hovedsak vil prege tankegangen bak bevegelsesglede i denne oppgaven, og at den i stor grad handler om eleven opplevelse av egen motivasjon for bevegelse hvor selvbestemmelsesteorien vil spille en stor rolle.



## 2.2 Selvbestemmelsesteorien

For å forstå mer av hvordan vi som individ motiveres av indre og ytre faktorer vil følgende kapittel presentere en kjent teoretisk motivasjonsteori, *self-determination theory* (SDT). Selve oppgaven har som formål å undersøke om *Funksjonell trening* kan være et bidrag til livslang bevegelsesglede hos elever på ungdomstrinnet. For at dette skal kunne regnes som et bidrag og at en endring skal finne sted hos elevene kan det tenkes at noe må endres i elevenes motivasjon for selve bevegelsen. Tradisjonelle idretter har som kjent utviklet seg gjennom konkurranse, kommersialisering og andre ytre faktorer som påvirker hvordan mennesket motiveres til atferd. På den andre siden er motivasjonskilden innenfor alternative bevegelsesaktiviteter i større grad indre motivasjonsfaktorer og selve aktiviteten i seg selv (Rinehart, 2000). Vi sier ofte at mennesker kan være engasjerte, passive, aktive, inaktive, fokuserte eller tilbaketrukket, som i stor grad er en funksjon av de sosiale forholdene vi utvikler oss gjennom. Folk flest viser en betydelig innsats og engasjement i det de driver med, noe som også ser ut til å være tydelig positive og vedvarende trekk ved mennesket natur (Deci & Ryan, 2000). En representasjon for menneskehetens natur viser til et menneske som ser ut til å være både nysgjerrig og selvmotivert. Uavhengig av både sosial bakgrunn og kulturell opprinnelse finnes det eksempler på at denne menneskelige drivkraften kan bli både redusert eller i verste fall knust (Deci & Ryan, 2000). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er en av de største utfordringene vi som lærere står ovenfor nemlig å motivere elevene. I de aller fleste skoleklasser er det store variasjoner i elevenes motivasjon og det svinger fra elever som viser høy motivasjon for skolearbeidet til elever som viser lav interesse og som dermed yter liten innsats på skolen. Sviktende motivasjon er et alvorlig problem i skolen fordi motivasjon fremmer læring og senere valg i livet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver at motivasjon består av både kognisjoner, emosjoner og atferd. Kognisjoner handler om hva elevene tenker, hvilke mål de har og hvilke forventninger de har til egen læring. Emosjoner eller følelser handler om interesse, engasjement, glede ved arbeidet eller angst for å mislykkes. Motivasjon i forhold til atferd handler om konsentrasjon, oppmerksomhet, innsats, utholdenhet og valg (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Med bakgrunn i at individers motivasjon påvirkes av indre og ytre faktorer har jeg i dette forskningsprosjektet valgt å bruke selvbestemmelsesteorien som teoretisk perspektiv. Oppgaven tar sikte på å forstå hvordan indre og ytre påvirkningsfaktorer påvirker bevegelsesgleden og motivasjonen for bevegelse fra et elevperspektiv.

Selvbestemmelsesteorien er en sosialkognitiv motivasjonsteori utviklet av to amerikanske psykologer Edward L. Deci og Richard Ryan. Det er en kjent motivasjonsteori som ofte studerer og analyserer læringsklima og elevers motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000). Teorien bygger på *Organismic Theory Of Motivation* som handler om å fremheve hvordan mennesket gjennom evolusjonen har utviklet indre ressurser for personlighetsutvikling og atferdskontroll. De fleste moderne teorier om motivasjon antar at mennesker starter og vedvarer en atferd i den grad de tror at atferden vil føre til ønskede utfall eller mål. I følge Deci & Ryan (2000) kan vi mennesker være proaktive og engasjerte, eller vi kan være alternativt passive og fremmedgjorte. Dette skjer i stor grad som en funksjon av de sosiale forholdene hvert individ utvikler seg og fungerer i. Motivasjon er en samlebetegnelse for de faktorene som setter i gang og styrer adferden til et menneske, for eksempel å drive med fysisk aktivitet i livsløpet. Selvbestemmelsesteorien fokuserer på sammenhengen mellom selvbestemmelse og indre motivasjon. Individ som er indre motivert, vil lettere kunne arbeide med en oppgave fordi de liker det. I et kroppsøvingsperspektiv ønsker i at elevene skal være motiverte og klare for undervisning. Men i hvilken grad er elevene motiverte og er det egentlig mulig å få elever indre motivert for et fag hvor det skal settes karakterer?

Forskning styrt av selvbestemmelsesteorien har lenge fokusert på det sosiale kontekstuelle som legger til rette for å forhindre naturlige prosesser som har med selvmotivasjon og sunn psykologisk utvikling å gjøre (Deci & Ryan, 2000). Det har spesielt blitt undersøkt faktorer som forbedrer kontra undergraver iboende motivasjon, selvregulering og velvære hos mennesket. Funn har ledet til postulatet om tre medfødte psykologiske behov: behovet om kompetanse, autonomi og tilhørighet, også kalla teorien om grunnleggende psykologiske behov. Når disse tre psykologiske behovene blir tilfredsstilt vil det kunne resultere i økt selv motivasjon og psykisk helse, kontra når de ikke blir tilfredsstilt som videre kan føre til redusert motivasjon og velvære hos et individ (Deci & Ryan, 2000). Betydningen av disse psykologiske behovene og prosessene hos mennesket er spesielt vurdert innenfor domener som helsehjelp, utdanning og skole, arbeid, sport, religion og terapi. I denne oppgaven vil det dreie som om tilfredsstillelse av psykologiske behov i forhold til kroppsøving og livslang bevegelsesglede. I de neste avsnittene skal jeg redegjøre for *teorien om grunnleggende psykologiske behov*, som er teorien om de tre medfødte psykologiske behovene. Disse behovene regnes ifølge Deci & Ryan (2000) å være sentrale i vår regulering av atferd, og derfor viktige å gjøre rede for først. Videre vil det gjøres rede for tre ulike kategorier som selvbestemmelsesteorien deler motivasjon inn i. Avslutningsvis presenteres *teorien om*

*organisk integrasjon* nærmere, som er en underteori til selvbestemmelsesteorien, med et ønske om å se på teorien opp mot livslang bevegelsesglede.

### 2.2.1 Teorien om grunnleggende psykologiske behov

Ifølge Deci og Ryan (1985) har vi mennesker noen grunnleggende psykologiske behov som har stor innvirkning for menneskets motivasjon, og at den indre motivasjonen kun vil fremmes hvis disse behovene tilfredsstilles på best mulig vis. Selvbestemmelsesteorien hevder at en forståelse av menneskelig motivasjon krever en vurdering av de medfødte psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). I følge SDT er de tre grunnleggende psykologiske behovene universelle og må derfor tilfredsstilles i alle kulturer for at folk skal holde seg optimalt friske. Det antas av vi som mennesker allerede innehar disse behovene og selvbestemmelsesteorien er ikke opptatt av styrken til disse behovene, men snarere i hvilken grad behovene blir tilfredsstilt (Deci & Ryan, 2000). Skaalvik og Skaalvik (2015) forklarer også de grunnleggende psykologiske behovene som viktig for tilfredstillelsen av indre motivert atferd og autonom ytre motivasjon. Indre motivert atferd kommer av interesse og lyst til å utføre en aktivitet, og at de tre grunnleggende behovene må tilfredsstilles dersom aktiviteten skal vedvare eller videre gjentas (Deci & Ryan, 1985). I praksis betyr dette at dersom en elev skal være indre motivert for en type aktivitet i kroppsøving og at denne skal vedvare eller gjentas, må aktiviteten til en viss grad tilfredsstillere elevens behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. I en skolesammenheng er det også viktig å tenke på hvordan aktiviteten presenteres og undervises. Deci og Ryan (2000) hevder også at det ikke er tilstrekkelig å tilfredsstillere bare ett eller to av disse grunnleggende psykologiske behovene. Elevenes indre motiverte adferd kan dermed stimuleres gjennom å gi eleven følelsen av kompetanse og opplevd mestring, gi eleven følelsen av autonomistøtte også referert til som selvbestemmelse og til slutt sørge for at eleven opplever tilhørighet til klassen eller gruppen individet er en del av. Videre vil jeg gå nærmere inn på hver enkelt av de grunnleggende psykologiske behovene.

*Behovet for kompetanse* er ifølge Deci & Ryan (1985) er kompetanse et resultat av personlig samhandling med omgivelsene, oppdragelse, læring og hvordan denne læringen blir tatt opp av den enkelte. Behovet for kompetanse dekkes ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) både av det vi tidligere har betegnet som mestring, mestringsforventninger, faglig selvvurdering og forventning om å lykkes. En forutsetning for at det grunnleggende psykologiske behovet kompetanse skal tilfredsstilles er at eleven har et behov for å betrakte seg selv som en bidragsyter i en gruppe eller klasse. Følelsen av kompetanse krever en undervisning som

legger til rette for tilpasset opplæring ut fra elevenes egne forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Følelsen av kompetanse kan i stor grad svekkes dersom eleven arbeider med oppgaver eller en aktivitet de ikke mestrer. Kompetanse innebærer evnen elevene har til å utføre de nødvendige handlingene som kreves for å løse en oppgave. Innenfor kroppsøvingfaget innebærer dette hvordan man for eksempel møter en aktivitet eller en fysisk utfordring og kompetanse kan regnes som å mestre en aktivitet eller fysisk oppgave. Å få positive tilbakemeldinger på sin kompetanse er ifølge Deci & Ryan (2000) av stor betydning for elevene. En positiv tilbakemelding vil kunne bidra til å øke den indre motivasjonen, i motsetning til en negativ tilbakemelding vil kunne redusere den indre motivasjonen samt følelsen av kompetanse. Likevel poengteres det ifølge Deci & Ryan (2000) at tilbakemeldingen bare vil ha effekt dersom personen eller eleven selv opplever seg ansvarlig for handlingen.

*Behovet for autonomi og autonomistøtte* refererer til at elevene har et behov for å føle selvstendighet, og føle at de selv er årsaken til egne handlinger og beslutninger de tar (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Av de grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien er det ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) autonomi (selvbestemmelse) Deci og Ryan legger størst vekt på. Autonomi handler om å regulere atferd med utgangspunkt i at du selv kan stå bak atferden. Slik selvregulering krever sterk indre motivasjon og handler om å utøve kontroll over handlinger, tanker og emosjoner i tråd med korte og langsiktige mål (Deci & Ryan, 1985). Opplevelsen av autonomi betinger en følelse av at det en gjør er frivillig eller at en har et valg. Lærere som legger til rette for elevers følelse av autonomi, blir ofte betegnet som *autonomistøttende* (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En autonomistøttende lærer karakteriseres gjennom at hun eller han gir elevene gode begrunnelser for de valgene som tas, lytter til elevene og lar dem gi uttrykk for sine synspunkter, gir elevene valgmuligheter, tar elevers spørsmål, erfaringer og ønsker på alvor og i stor grad oppfordrer elevene til å selv ta initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Autonomistøtte fra andre mennesker kan bidra til å øke den indre motiverte adferden til et individ. Det er flere forskere som har undersøkt effekten av autonomi støtte. Funn fra studien til Ommundsen og Kvalø (2007) viser at opplevd autonomistøtte fra lærer hadde positive sammenhenger med elevens oppfattet kompetanse og oppfattet autonomi i kroppsøvingfaget. Funnene viste at en lærer som underviste og la til rette for et positivt mestringklima hadde lettere for å tilfredsstille elevenes grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppsøvingundervisningen. Videre antyder resultater fra studien

at elever som er iboende regulert og har en sterk følelse av å være kompetente i kroppsøving, har mer sannsynlighet for å være fysisk aktive på fritiden (Ommundesen & Kvalø, 2007). En sentral faktor i kroppsøvingsfaget er nemlig å gi elevene kunnskap og erfaringer slik at de oppmuntres til livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2022). Med bakgrunn i Deci og Ryan (1985) selvbestemmelsesteori undersøkte Standage et al. (2006) forholdet mellom elevers motivasjonsprosesser og rangeringer av deres innsats og utholdenhet gitt av lærer i kroppsøvingsfaget. Studien måler opplevd autonomistøtte, autonomi, kompetanse, tilhørighet, motiverende reguleringer samt lærers vurdering av motivert atferd. Som antatt på forhånd støtter resultater fra studien oppfatningen om at opplevd lærerstøtte positivt predikerte autonomi, kompetanse og tilhørighet. Funnet samsvarer med det teoretiske prinsippet for selvbestemmelsesteorien som holder den oppfatning at autonomistøtte gir de sosiale forholdene som kreves for å fremme selvbestemt motivasjon, gjennom å tilfredsstille de tre medfødte psykologiske behovene. (Ryan & Deci, 2000b; Standage et al., 2006). Studien viser at oppfattet autonomistøtte hos elevene som nevnt har positive sammenhenger med autonomi, kompetanse og tilhørighet, og dette er i samsvar med tidligere studier fra kroppsøvingsundervisning i skolen (Standage et al., 2003, 2005). For kroppsøvingslærere vil det være viktig å være klar over at elevenes opplevelse av lærers autonomistøtte er svært viktig for elevens indre motivasjon i kroppsøvingsfaget. Standage et al., (2006) foreslår at kroppsøvingslærer burde fremme sosiale sammenhenger som støtter elevenes valg, innvielse, personlig vilje og forståelse for i størst mulig grad tilfredsstille elevens grunnleggende psykologiske behov.

*Behovet for tilhørighet* er det siste av de tre grunnleggende psykologiske behovene. Elevenes behov for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000) gjør at de søker vennskap og deltakelse sammen med andre elever. Likevel kan de sosiale relasjonene som oppstår ta ulike former. Følelse av tilhørighet refererer til positive sosiale relasjoner, følelse av å bli respektert og medregnet, men også følelse av trygghet og tillit (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er mye som tyder på at vennskap og det å høre til, generelt sett har betydning for barn og unges atferd. Venner, medlemskap i grupper eller grupper en ønsker å bli en del av, kan ha betydning for holdninger og motivasjonen på ulike måter. Elever deler ideer, synspunkter og oppfatninger med hverandre, noe som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) etter hvert kan endre holdninger, verdier og motivasjon hos den enkelte. Behovet for tilhørighet handler om å bygge sosiale relasjoner i det miljøet du befinner deg i. Ifølge Deci & Ryan (2002) handler behovet seg om tilhørighet til en gruppe, opplevelsen av respekt, annerkjennelse og kjærlighet fra andre

mennesker. Selvbestemmelsesteorien har vist at effekten av støtte fra andre har vist seg å være svært viktig i forhold til indre motivert atferd hos et menneske. Studier antyder at barn som vokser opp uten støtte eller særlig involvering fra andre mennesker har økt risiko for å redusere indre motivert atferd (Deci & Ryan, 2002). Feltstudier med både kvalitative og kvantitative metoder gjort på mellommenneskelig involvering viser at når både lærere og foreldre gir barn eller elever støtte så øker den indre motiverte atferden. Dette spesielt sett opp mot at elevene opplever autonomistøtte samtidig (Deci & Ryan, 1991).

### 2.2.2 Teorien om organisk integrasjon

Innenfor selvbestemmelsesteorien sier vi at hovedskillet går mellom indre og ytre motivasjon, som ulike grader av motivasjon, i tillegg til amotivasjon som assosieres med ingen grad av motivasjon. Undersøkelser har vist hvordan effekten av mellommenneskelig påvirkning, grad av indre motivert atferd og andre faktorer kan påvirke motivasjonen vil i forhold til bevegelse. Deci & Ryan har kategorisert de ulike formene for motivasjon hos mennesket. Videre vil de ulike kategoriene presenteres.

Deci & Ryan (2000) hevder at *amotivasjon* oppstår i situasjoner hvor et menneske eller en elev ikke ser verdien av en aktivitet, opplever mangel på kompetansen som trengs for å utføre aktiviteten eller har lave forventninger om at aktiviteten vil gi et ønsket utbytte. I hverdagsspråket kaller vi det som regel å være umotivert eller at vi mangler motivasjon. I en kroppsøving sammenheng eller skole generelt vil en stadig møte elever som er umotiverte for skolearbeid eller aktiviteter. Ifølge Ryan & Deci (2017) er amotivasjonen i stor grad et resultat av mangel på kompetanse. Noe som fører oss direkte tilbake hvor viktig de grunnleggende psykologiske behovene er for elevers vedvarende motivasjon for arbeid eller aktivitet. En Amotivert elev er passiv eller utfører en handling uten noe form for intensjon (Deci & Ryan, 2000). En person som er amotivert er hverken indre eller ytre motivert og opplever lite eller ingen samsvar med egen atferd og ønsket utbytte.

Begrepet *ytre motivasjon* beskrives av Deci & Ryan (2000) som ytelsen i en aktivitet for å oppnå et ønsket utbytte. Det er en ytre faktor som er avgjørende for innsatsen, ikke selve aktiviteten i seg selv og graden av ytelse i aktiviteten bestemmes av hva en ønsker å oppnå. Det kan for eksempel bety at en elev driver en aktivitet med ønske om å bli sosialt akseptert av andre eller for å oppnå en ønsket karakter i et fag. Deci & Ryan (2008) skiller ofte mellom kontrollert ytre motivasjon i form av belønning eller straff og autonom ytre motivasjon også beskrevet som selvbestemt ytre motivasjon. I motsetning til amotivasjon som en tilstand uten intensjon om å utføre er ytre motivasjon likevel styrt av en faktor som gjør at en person eller

elev utfører en handling. Kontrollert ytre motivasjon handler om at man i hovedsak ikke har noe valg og følelsen av at en er tvungen til å utføre en bestemt aktivitet kan være til stede. Et eksempel på ytre motivert kontroll er når en elev arbeider av frykt for å gjøre det dårlig eller unngå skam og skyldfølelse. Den mest ekstreme formen for kontrollert ytre motivasjon er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) når en elever arbeider for å oppnå en belønning eller for å unngå en eller annen form for straff eller sanksjon.

Gjennom autonom ytre motivasjon styres motivasjonen til å utføre en handling du i utgangspunktet ikke trives med av indre faktorer. Typisk for autonom ytre motivasjon er at en person ser verdien av en handling eller aktivitet utover handlingen i seg selv. I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan et eksempel på dette i skolen være at en elev har internalisert skolens verdier for elevatferd så vel som verdien ved å lære skolefagene. Eleven arbeider ikke bare for å gjøre det godt, men fordi arbeidet med fagene i seg selv har en verdi. I følge Deci & Ryan (2008) beskrives ytre autonom motivasjon tettest opp mot indre motivasjon fordi personen eller eleven selv bestemmer å utføre en handling da den kan ha en overførbar verdi til noe annet.

Når en person ifølge Deci & Ryan (1985) er *indre motivert* kreves det ingen ytre forsterkninger for å opprettholde motivasjonen til aktiviteten. Den indre motivasjonen er styrt av ønsket om å være kompetent og selvbestemt. Når et menneske eller en elev er indre motivert kan vi si at han eller hun er fullstendig selvregulert, uten behov for ytre reguleringer (Deci & Ryan, 1985). Indre motivasjon kan defineres som det medfødte drivet et menneske har til å utforske, mestre ulike oppgaver og engasjere seg. Lek og aktiv læring brukes ofte som eksempler på indre motivert atferd. Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Indre motivasjon er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) den sterkeste drivkraften til skolearbeid eller aktivitet det er mulig å tenke seg. Likevel poengteres det at det ikke er realistisk å tro at alle elever kan bli interesserte i eller ha glede av alle skolefag eller aktiviteter de presenteres for og for lærer vil det viktigste være å bygge opp den autonome ytre motivasjonen.

### 2.3 Betydningen av selvbestemmelsesteorien for funksjonell trening

Undersøkelser gjort av Erdvik et al., (2019) viser at elever som er idrettsaktive på fritiden i større grad opplever at deres grunnleggende psykologiske behov blir tilfredsstilte i kroppsøvingfaget enn hos elever som ikke er idrettsaktive på fritiden. Dermed høster de idrettsaktive større fordeler av kroppsøvingfaget. Kroppsøving har lenge blitt kritisert for sin

tilslutning til en idrettsdiskurs, preget av en lærer som legger vekt på teknikker i tradisjonell idrett og spill (Kirk, 2010; Nyberg & Larsson, 2014; Erdvik et al., 2019). Reproduksjon av idrett i kroppsøvingssammenheng er en utfordring for elever som ikke deltar i organisert idrett på fritiden, da disse elevene i mindre grad opplever at deres grunnleggende behov og autonom motivasjon i kroppsøving blir tilfredsstilt (Erdvik et al., (2019). Disse ulikhetene mellom idrettsaktive og ikke idrettsaktive elever i kroppsøving kan påvirke elevens læringsmuligheter i faget og er inkompatibel med opplæringslovens offisielle mål om å skape et læringsmiljø som fremmer læring for alle (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det vil potensielt kunne føre til at de elevene som ikke er idrettsaktive på fritiden og i mindre grad får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov vil ha mindre sjanse for å oppleve livslang bevegelsesglede enn idrettsaktive elever som i større grad får tilfredsstilt behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet.

Kan *funksjonell trening* som alternativ bevegelsesaktivitet være et bidrag til at elever som ikke er idrettsaktive i større grad opplever at deres grunnleggende psykologiske behov blir tilfredsstilt. For at elevene skal ha motivasjon til å bevege seg sett i et langtidsperspektiv vil et ønske være at elevene i stor grad opplever ytre autonom motivasjon eller indre motivasjon for bevegelse. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) må man i skolesammenheng ta hensyn til at ikke alle aktiviteter oppleves som lysbetonte av alle elever. De mener derfor at skolen også i stor grad bør fremme ytre autonom motivasjon fremfor å ensidig satse på indre motivert atferd. Felles for ytre autonom motivasjon og indre motivasjon er at eleven innenfor begge kategorier føler høy grad av selvbestemmelse og er i mindre grad avhengig av ytre belønning eller straff for å skulle opprettholde en aktivitet eller et arbeid. For at det skal være et alternativ for elevene starter det hele med at de kan føle seg kompetente, føler selvstendighet og følelsen av at det en gjør er frivillig eller at man har et valg og til slutt følelsen av å bli respektert og medregnet i sosiale relasjoner som gir en følelse av trygghet og tillit.

En sentral anbefaling ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er at elevene må gis en opplevelse av selvbestemmelse og at behovet om kompetanse er et grunnleggende psykologisk behov som alle elever trenger å få tilfredsstilt. Elevene må oppleve valgmuligheter, at lærerne begrunner de valgene de gjør og at elevenes synspunkter tas på alvor og at deres initiativ blir tatt godt imot (Skaalvik & Skaalvik, 2015). *Funksjonell trening* er en aktivitet som i svært stor grad legger til rette for selvbestemmelse og autonomi. *Funksjonell trening* som bevegelsesaktivitet er svært individualisert og det er opp til hvert enkelt individ å velge hvilket nivå eller hvilke utfordringer en ønsker å ta på seg. Slik får også funksjonell trening i



større grad stimulert opplevelsen av kompetanse da en forholder seg og arbeider med mål ut fra egen erfaring og kompetanse. Med utgangspunkt i Deci & Ryans (1985) selvbestemmelsesteori ønsker oppgaven å undersøke hvordan elevene i dette forskningsprosjektet opplever grad av selvbestemmelse gjennom den alternative bevegelsesaktiviteten *funksjonell trening*. Oppgaven vil ta sikte på å sammenligne elevenes opplevelser og tidligere bevegelseserfaringer og bevegelsesglede for å se om *funksjonell trening* som en alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøving kan bidra til å øke elevenes indre eller autonome motivasjon for bevegelse i et langtidsperspektiv.

### 3.0 Metode og analyse

Metoden er redskapet vårt i møte med noe vi ønsker å undersøke (Dalland, 2012). Arbeidet med valg av metode begynner tidlig i forskningsprosessen og henger tett sammen med valg av tema og problemstilling. Ifølge Dalland (2012) skal metoden hjelpe oss til å samle inn data, altså den informasjonen vi trenger til undersøkelsen. Det blir tidlig klart at mitt forskningsprosjekt ønsket å gå i dybden i et tema, nærmere bestemt funksjonell trening i kroppsøving. Prosjektets problemstilling stiller spørsmål om «på hvilken måte», og ønsker et innblikk i elevenes erfaringer, tanker og oppfatninger. Formålet med følgende kapittel er å presentere hele den praktiske prosessen i forskningen forankret i teori, knyttet til bruk av metode og analysearbeidet. Først presentere forskningsmetodene som er benyttet i dette prosjektet, før jeg videre presenterer innsamlingsprosessen av datamaterialet og beskrivelser knyttet til valg som er tatt undervis i prosessen. Videre presenteres analysearbeidet grundig. Forskerrollen er en avgjørende del av et kvalitativt intervju og min forståelse, opplevelse og rolle vil derfor bli diskutert. Avslutningsvis drøftes validitet, reliabilitet og etiske utfordringer i lys av oppgaven.

#### 3.1 Valg av metode

Metode velges ut fra hva som er mest hensiktsmessig, ikke ut fra en antakelse om at en av metodene er bedre enn den andre (Postholm & Jakobsen, 2018). Valg av undersøkelsesmetode avhenger i sin helhet av forskningsprosjektets problemstilling, og hva som skal undersøkes (Thagaard, 2018). Kvalitativ metode innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. Beskrivelser av virkeligheten fremstilles i tekster, enten i form av rene nedskrivninger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva hun eller han observerer (Postholm & Jakobsen, 2018). Dette forskningsprosjektet ønsker å undersøke på om *funksjonell trening* i kroppsøvingundervisningen kan bidra til livslang bevegelsesglede for ungdomsskoleelever. Målet med forskningsprosjektet blir dermed å undersøke elevers opplevelse og forståelse av begreper som motivasjon og bevegelsesglede. Hva motiverer elevene til å være fysisk aktive. Når og hvordan opplever elevene bevegelsesglede, og hva har det å si for motivasjonen til å være fysisk aktiv? Med bakgrunn i det mener jeg at kvalitativ metode passer best for dette forskningsprosjekt da

meningen er å ta tak i beskrivelser av virkeligheten gjennom ord og språk. Ifølge Postholm & Jakobsen (2018) har beskrivelse, forståelse og mening vært sentrale begreper i en tekst som presenterer en kvalitativ studie hvor hovedformålet er å beskrive og forstå «den andre». Et annet viktig poeng i prosjektet har vært å få frem subjektive opplevelser fra elevperspektivet. Valget av undersøkelsesmetode har derfor falt på å bruke kvalitative intervju samtaler med elever fra ungdomsskolen.

### 3.1.1 Metodeverktøy

Metodeverktøyet i dette forskningsprosjektets bygger i stor grad på case-studie, som i praksis betyr at det har blitt gjennomført en undersøkelse av kroppsøvingsundervisningen med fokus på *funksjonell trening*. Casestudie er en samlebetegnelse for en rekke forskningsdesign med enkelte variasjoner. I dette casestudie rettes oppmerksomheten mot ungdomskolelever, hvor kroppsøving i ungdomsskolen gir konteksten til casen (Postholm & Jakobsen, 2018).

Fenomenet eller casen som forskningsprosjektet har forsøkt å konstruere har vært en naturlig undervisningssituasjon hvor elevene som deltok fikk et møte med en alternativ bevegelsesaktivitet, i dette tilfellet *funksjonell trening*. Et viktig aspekt ved konstruksjonen av denne casen har vært å få tilgang på undervisningstid, lærer og elever for å gi studien sitt naturlige aspekt. Den unike konteksten vil i dette forskningsprosjektet være elevene som deltok i undervisningen med fokus på funksjonell trening og elevens opplevelser fra undervisningen (Postholm og Jakobsen, 2018). En metode innenfor casestudie er enkelcasestudie hvor målsettingen er å presentere grundige forståelser av en enkelcase (Creswell, 2013). Utgangspunktet vil ofte være å prøve og få en forståelse for det som finner sted innenfor en helt spesiell kontekst, som i dette tilfelle er elever i en klasse på 8.trinn. Ifølge Postholm og Jakobsen (2018) vil en enkelcasestudie produsere det vi kan kalle «lokal» kunnskap, som betyr kunnskap som er avgrenset til en spesiell kontekst. I praksis betyr dette at forskningsprosjektet kun undersøker elevens subjektive opplevelse av et undervisningsopplegg med et spesifikt innhold. Studien vil ikke gi pålitelig informasjon i bredere forstand utover den spesifikke undervisningsperioden, men kan selvsagt skaffe oss noen hypoteser som senere kan benyttes for å teste ut elevers opplevelse av alternative bevegelsesaktiviteter i et større antall caser.

Ifølge Thaagard (2018) avgrenses casestudier til undersøkelser hvor fenomener studeres i sin naturlige sammenheng. Likevel kan ikke forskningsprosjektet regnes for å være et rent casestudie i sin naturlige form, da det har gjennomgått feltilpasning gjennom at jeg har utviklet undervisningen samt tatt meg av hele undervisningen i praksis. Forskningen kan i den

grad oppfattes som en intervensjonsforskning. I intervensjonsforskning går forskeren ifølge Eikeland (2017) inn for å stimulere til eller prøve ut «forskningsbaserte» og forhåndsdefinerte endringer i andres aktiviteter. Forskeren går med andre ord inn å gjør et såkalt felteksperiment. Bakgrunnen for å gå inn på forhånd å gjøre en intervensjon eller endring i praksisfeltet var ikke bare med den hensikt å undersøke effekten av endringen. Hensikten var like mye å kvalitetssikre at elevene som senere skulle bli intervjuet hadde erfaringer fra det som skulle undersøkes.

### 3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Som undersøkelsesmetode for innsamling av datamaterialet har jeg som tidligere nevnt valgt å ta i bruk kvalitativt forskningsintervju. Hensikten med forskningsprosjektet var å anskaffe informasjon og kunnskap om ungdomsskoleelevers erfaringer og opplevelser, og kvalitativ metode var best egnet for dette. I et forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, og det er vanligvis forskeren som leder an intervjuet med utgangspunkt i problematikken og forskningsspørsmål for sin studie (Postholm & Jakobsen, 2018). Et forskningsintervju vil ifølge Postholm og Jakobsen (2018) dermed gå dypere innenfor en bestemt tematikk enn den spontane hverdagssamtalen. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få tak i intervjupersonens egne beskrivelser av den livssituasjonen han eller hun befinner seg i (Dalland, 2012). Intervjusamtalen er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) til en viss grad preget av et asymmetrisk forhold, hvor intervjuer sitter på før-kunnskapen og fortolkningsansvaret. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver også forskningsintervjuet som en aktiv kunnskapsproduksjon. Kunnskapen fra intervju produseres i en samtalerelasjon som er både kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk.

#### 3.2.1 Det semi-strukturerte intervjuet

Etter casestudier som dette forskningsprosjektet har tatt utgangspunkt i er det ifølge Postholm & Jakobsen (2018) vanlig å ta i bruk semi-strukturert intervju. Forskningsprosjektet tar dermed utgangspunkt i semi-strukturerte intervju, som har som målsetting å forstå deltakernes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). I det semi-strukturerte intervjuet skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt. Forskeren har temaer og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men forskeren er ikke opptatt av å stille disse spørsmålene eller bringe frem temaene i en bestemt rekkefølge. Ifølge Postholm & Jakobsen er også forskeren åpen for at forskningsdeltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke hadde tenkt på forhånd. Kunnskapskonstruksjonen som foregår i løpet av intervjuet, kan også bidra til at forskeren ønsker å stille noen spørsmål som hun eller han ikke hadde tenkt på forhånd.

Begge parter i intervjuet prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. I denne formen for intervju foregår det derfor en kontinuerlig analyse, som også bidrar til at forskeren vil stille ulike spørsmål til det som blir sagt for virkelig å gripe og begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet (Postholm & Jakobsen, 2018).

### 3.3 Forberedelser før datainnsamling

Den første delen av forberedelsesfasen bestod av å få forskningsprosjektet godkjent av Norsk senter for dataforskning (se vedlegg 3). Forskningsprosjektet håndterer personvernopplysninger og undersøker mindreårige elever under 16 år. For å få prosjektet godkjent måtte det foreligge en beskrivelse av selve forskningsprosjektet (prosjektdesign), informasjonsskriv, samtykkeerklæring som deltakelse, foreløpig intervjuguide og en plan for håndtering av personvernopplysninger.

Neste del av forskningsprosjektet startet etter godkjenning av Norsk senter for dataforskning. Denne delen bestod av ulike praktiske forberedelser i forkant av gjennomføringen av intervensjonen og datainnsamlingen. Jeg tok først kontakt med en bekjent av meg som er også er lærer og kontaktlærer for en klasse på 8.trinn. Lærer var veldig interessert i å delta i forskningsprosjektet. Videre tok jeg kontakt med rektor ved skolen for å få samtykke for gjennomføring. Deretter ble jeg og kroppsøvlingslærer enig om når det ville passe godt å gjennomføre undervisningsopplegget med vekt på *funksjonell trening*. Undervisningsplanen er godt nøye gjennom med kroppsøvlingslærer for at han skulle se over, og ha kjennskap til undervisningen, og om den var tilpasset hans elevgruppe.

En måned før intervensjonen skulle gjennomføres møtte jeg opp i klasserommet, og fikk presentere forskningsprosjektet mitt for klassen som var påtenkt å skulle delta i studien. Jeg presenterte kort hva *funksjonell trening* er og litt om hvordan vi skulle arbeide de kommende kroppsøvlingsøktene på starten av nyåret. Når det gjaldt rekruttering av informanter var et av mine største ønsker at elevene selv på frivillig basis skulle velge om de ville delta i forskningsprosjektet eller ikke, og dermed fikk alle elevene i intervensjonsklassen utdelt samtykkeskjema og påfølgende informasjonsskriv. Eleven ble bedt om å sette ring rundt om de ønsket å delta eller ikke i prosjektet. Målet med å holde utvalget til frivillig deltakelse var fra min side et ønske om å bruke informanter som selv var motivert og på eget initiativ hadde lyst til å delta i forskningsprosjektet. Jeg mottok syv signerte samtykkeskjema av elever som ønsket å delta i prosjektet. Da jeg bare skulle ha intervju med seks elever var planen å til slutt trekke lodd om hvem av de syv som skulle delta. Dette ble ikke nødvendig da en av elevene ikke kunne delta eller gjennomføre undervisningen i kroppsøving som var et kriterium for å

delta i forskningsprosjektet. Dermed satt jeg igjen med seks informanter – tre gutter og tre jenter.

### 3.3.1 Utvalg

Utvalget i kvalitativ metode er ofte strategisk, hvor deltakerne er valgt med bakgrunn av at deres egenskaper eller kvalifikasjoner er relevante for forskningen (Thagaard, 2018). Denne utvelgelsesmetoden er i dette forskningsprosjektet delvis brukt. I første omgang forelå det et ønske om frivillig deltakelse og at alle elevene som ønsket å delta skulle være kvalifiserte uten at egenskaper eller kvalifikasjoner skulle spille noe rolle. Likevel hadde jeg utarbeidet noen kriterier for utvalget som jeg i størst mulig grad ønsket å overholde. Et mål med rekrutteringen eller utvalget var å få tilgang til elever som var idrettsaktive på fritiden, elever som ikke var idrettsaktive og til slutt så langt det ville la deg gjøre en jevn fordeling av gutter og jenter. Utvalget i forskningsprosjektet skulle bestå av seks informanter som alle er elever på 8.trinn. Dette for at utvalget skulle være så variert som mulig og svarene blir mest mulig representative og overførbare. Ifølge Tjora (2021) er hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Vi kaller slike utvalg for strategiske eller teoretiske. Informantene er ikke tilfeldig utplukket for å representere en populasjon, slik som i kvantitative surveyundersøkelser (Tjora, 2021). Utvalget i forskningsprosjektet kan sies å være strategisk fordi de har deltatt i en intervensjon og dersom skal kunne uttale seg på en reflektert måte om temaet. Det var likevel tilfeldig hvem som takker ja til å delta og alle var på lik linje invitert og hadde dermed like stor sjanse til å si ja. Som nevnt var et viktig kriterium for deltakelse i prosjektet at det skulle foregå på frivillig basis, uten noen form for ytre press utover en generell oppfordring til å delta. Ved skolen jeg fikk tilgang på, fikk jeg lov av faglærer til å presentere forskningsprosjektet for elevene, samt dele ut samtykkeerklæringer med prosjektbeskrivelse til alle elevene (vedlegg nr 1). Elevene måtte ta samtykkeerklæringene med hjem og foresatte måtte skrive under på grunn av at elevene er under 16 år.

### 3.3.2 Utforming av øktplan

For å kunne svare på problemstillingen vedrørende *funksjonell trening* som en alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøving var det en forutsetning at elevene som skulle bli intervjuet hadde deltatt i den fem uker lange intervensjonen. Deltakelsen i intervensjonen var ment for å gi elevene nye kroppslige erfaringer og samtidig refleksjoner rundt bevegelsesglede og hva som er motivasjonen for å være fysisk aktiv. Intervensjonen skulle ivareta kriteriene for

alternative bevegelsesaktiviteter og aktiviteten skulle være pedagogisk tilpasset samtidig som læreplanen og kompetansemål fra kroppsøving ble sikret. For å kvalitetssikre dette ble det utarbeidet en øktplan (se vedlegg 4). En øktplan er en type undervisningsplanlegging, hvor det tas detaljerte hensyn til hva som skal gjøre, i hvilken rekkefølge og ved hjelp av hvilke metoder (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Videre hevder Brattenborg og Engebretsen (2013) at alle typer planer økt-, periode-, emne-, halvårs-, og årsplaner har målsetninger utarbeidet fra kompetansemål. I dette forskningsprosjektet har et viktig prinsipp i utformingen av øktplan vært å knytte det til alternative bevegelsesaktiviteter samt ivareta kompetansemål fra 10.trinn. Et annet mål har vært å vise at også alternative bevegelsesaktiviteter kan brukes som et undervisningsopplegg som strekker seg over en lengre periode og ikke bare med sporadiske tilfeller. Det ble brukt to kompetansemål hvor det ene direkte trekker inn alternative eller «andre» bevegelsesaktiviteter, og det andre kompetansemålet legger vekt på å anerkjenne ulikskaper mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter.

*«Utforske eigne muligheter til trening, helse og velvære gjennom leik, dans, friluftsliv, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar»*

*«Anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktivitetar og inkludere alle, uavhengig av føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2022)*

Selve øktplanen er utarbeidet etter den kjente hva, hvordan og hvorfor modellen. Denne måten å utarbeide øktplan på har jeg brukt mye gjennom praksis og som vikar i skolen da den gir god oversikt og innsikt. Målet er også at den skal være detaljert nok til at enhver vikar eller lærer skal kunne gå inn å gjennomføre øktplanen. Min kunnskap som kroppsøvingslærer, personlig trener og sertifisert functiononal fitness instruktør har kommet godt med i utarbeidelsen av øktplanen. Øktplanen er også gjennomgått av kroppsøvingslærere og sertifiserte functional fitness instruktører for å kvalitetssikre undervisningen, og se til at det ikke blir for lite eller for mye av noe. Øktplanen tar sikte på å legge opp til at hele kroppen utfordres og trenes i samme økt, og med øvelser som belaster mange muskler og muskelgrupper samtidig (Wisnes et al., 2010). Det har vært viktig å være nøye med å balansere treningsmengde for overkropp og underkropp.

Hver økt starter med en introduksjon av læringsmål som skal være korte og konkrete. Videre er det lagt opp til en generell oppvarming med aktiviteter som inkluderer de store muskelgruppene i kroppen. Den generelle oppvarmingen vil ofte være lekbasert ved for eksempel stiv heks, spidertikken etc. Videre er det gjennomgående at elevene skal bli

presentert for tre nye øvelser eller bevegelser hver økt som blir repetert og brukt gjennom hele undervisningsperioden. Introduksjonen av de nye øvelsene vil forgå både gjennom deduktiv og induktiv undervisning. Målet er at øvelsene skal være funksjonelle og overførbare til hverdagslivet og dermed vil det være naturlig at elevene selv prøver ut øvelsene og samtidig prøver å reflektere over hvilke dagligdagse bevegelser øvelsene ligner på uten at lærer legger for mye vekt på føringer i forhold til teknikk eller utførelse. Hadde det vært et større fokus på frie vekter ville det vært naturlig som lærer eller instruktør å legge mer føringer og instruksjoner i teknikk, men det vil i hovedsak bare bli brukt egen kroppsvekt, benker og noe medisinballer på 3-5kg. Et at kompetansemålene for øktplanen handler også om å anerkjenne ulikskap i bevegelsesaktiviteter og målet er at elevene skal finne sin gode og funksjonelle måte å bevege seg på. I øktplanens hoveddel skal elevene bruke øvelsene de har lært på en funksjonell måte som vil utfordre styrke, utholdenhet, koordinasjon, balanse, kraft etc som tidligere nevnt er kjente komponent fra denne typer trening eller bevegelse (Claudio et al., 2018; Brisebois et al., 2021; NORF3, 2022).

### 3.3.3 Intervjuguide

Et intervju kan ha ulik grad av struktur og som tidligere nevnt vil dette prosjektet i hovedsak ta i bruk det semi-strukturerte intervjuet. En intervjuguide utformes for å ha en overordnet plan over forskningsintervjuet. En modell som ofte brukes i utformingen av intervjuguide kalles for «tre og gren» modellen. Denne modellen baserer seg på å dele opp problemstillingen i ulike tema hvor hver av temaene dekkes med flere spørsmål. Selve stammen er prosjektets problemstilling, og grenene representerer spørsmålene i selve intervjuguiden (Postholm og Jakobsen, 2018). Arbeidet med intervjuguiden i dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i denne modellen. Selve intervjuguiden er strukturert i fire temaer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er et kvalitativt intervju en avspeiling av personen som blir intervjuet, og derfor vil det første temaet ofte handle om elevens bakgrunn. Dette for å gjøre en bedre kjent med intervjuobjektet og for å danne et datagrunnlag for å sammenligne informantene i et senere arbeid med analyse. Det andre teamet fokuserer mer på elevens generelle opplevelser av kroppsøvfaget, etterfulgt av det tredje temaet som fokuserer på intervensjonen og *funksjonell trening* som alternativ bevegelsesaktivitet. Til slutt er vi innom temaet bevegelsesglede igjen og hvordan elevene ser for seg at de er fysisk aktiv i fremtiden.

Prosessen rundt intervjuguide ble satt i gang tidlig, samtidig som det ble brukt en del tid på dette i undervisning på universitetet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det viktig å være



bevisst på det teoretiske grunnlaget gjennom prosessen med intervjuguide. Gjennom å lese tidligere forskning samt skrive teoridelen ble det tydelig hvilke temaer som skulle belyses og vektlegges i selve intervjuguiden. Arbeidet fortsatte ved å utarbeide spørsmål og potensielle oppfølgingsspørsmål innenfor de ulike temaene. I den forbindelse var det viktig å utarbeide relativt åpne spørsmål som videre kunne invitere og oppmuntre informantene til refleksjon og fyldige svar (Thagaard, 2018).

Intervjuguide har blitt til gjennom samtale med veileder, forelesere ved universitet og i diskusjoner med andre medstudenter fra studie. Målet med intervjuguiden (se vedlegg 2) var at oppstarten av forskningsintervjuet skulle starte komfortabelt hvor en god relasjon mellom meg som forsker og eleven som informant står i fokus. Nøytrale spørsmål kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) være gunstig i denne sammenhengen. Hvilket førte til at åpningen av intervjuguiden preges av spørsmål om elevens forhold til fritidsaktiviteter, organiserte eller ikke organiserte og om han eller hun er glad i å være i bevegelse. Oppbygningen til hoveddelen har fokus på å knytte temaer sammen underveis og avslutningsvis skape en oppsummering av elevens tanker om hva som motiverer han eller hun til å være fysisk aktiv. Det har vært essensielt å vurdere formuleringene av spørsmålene, samt unngå for ledende spørsmål for å hindre en forventning til hva elevene skulle svare (Thagaard, 2018).

Datainnsamlingen i kvalitativ metode skjer i direkte kontakt med feltet og det kan gjerne være fristende å bryte inn eller være med å påvirke svaret den ene eller andre veien, men for å sikre en mest mulig nøytral og upåvirket rådata var det viktig å legge minst mulig føringen for elevene i det kvalitative intervjuet.

### 3.3.3 Pilotintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan prøveintervju bidra til å utvikle evnen til å aktivt lytte, stille gode oppfølgingsspørsmål og skape en positiv relasjon til den som blir intervjuet. Det gir også en god mulighet for å teste ut intervjuguiden samt få respons og innspill til endringer. I forbindelse med denne studien har det blitt gjennomført et prøveintervju på en medstudent og et prøveintervju på elev som går i 8.trinn. Det første intervjuet ble brukt som en enkel gjennomkjøring for å teste intervjuguiden, flyt i spørsmål og overganger. I det andre intervjuet var intervjupersonen en elev for å teste ut forskjellen på å stille spørsmålet til en voksen kontra en elev på lik alder med informantene i studien. Det to pilotintervjuene ga svært nyttig erfaring og kunnskap før de faktiske intervjuene. Den generelle opplevelsen av pilotintervjuene var positiv og tilbakemeldingene fra personene som ble intervjuet var god. Intervjuene ga god øving i å ikke blir overivrig og avbryte personen som ble intervjuet, samt

når jeg burde gå videre til neste spørsmål eller når det oppstod situasjoner hvor jeg burde stille flere oppfølgingsspørsmål. Jeg gjorde noen små endringer i intervjuguiden etter de to pilotintervjuene.

### 3.3.5 Gjennomføring av intervju

Alle intervju ble gjennomført på grupperom på skolen som elevene hadde kjennskap til fra før. Dette bidro til å skape trygghet hos informantene (Thagaard, 2018). Jeg serverte i tillegg elevene noe godt å drikke samt litt kjeks på bordet, noe de satte pris på. Jeg opplevde intervjuene som gode samtaler preget av en naturlig og fin flyt. Som ansvarlig for kroppsøvingstimen de siste fem ukene var jeg et kjent fjes for informantene som skulle intervjues. Dette gjorde at vi hadde en god tone og relasjon før selve intervjurunden. Likevel må de betraktes som barn og å bli satt i en intervjusituasjon vil være nytt og ukjent for de fleste 8.klassinger. Dermed var det viktig å skape en god atmosfære og en trygg stemning ved hjelp av uformell prat i starten. Helt bevisst satt vi nesten ved siden av hverandre i stedet for at jeg som intervjuer skulle sette meg rett over dem som i noen tilfeller kan oppleves mer som et avhør, og eleven kan kanskje føle det ubekvemt å hele tiden måtte se rett inn i ansiktet til den han eller hun snakker med. Målet var at samtalen skulle være mest mulig avslappet og dette følte jeg var vellykket. Intervjuene ble gjennomført så raskt som mulig etter at intervjuingen var gjennomført. To elever ble intervjuet samme dag. De fire neste intervjuene ble gjennomført uken etterpå. Det ble brukt digitalt lydopptak (diktafon) på telefonen under alle intervjuene. Ved hjelp av lydopptak kan forsker rette sin fulle oppmerksomhet på intervjupersonen, og være helt og fullt til stede i den pågående samtalen. Lydopptaket er med på å forhindre forstyrrelser og avbrytelser som kan oppstå dersom det for eksempel kun brukes notater (Thagaard, 2018). Etter datainnsamlingen begynte arbeidet med analysen som videre vil presenteres.

### 3.4 Analyse

Tematisk analysemetode har blitt tatt i bruk for arbeidet med analyse av datamaterialet. Ifølge Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse en metode som ikke har en klar definert form for hvordan den benyttes, men den gir forsker en fleksibilitet ved utallige kodingsmuligheter for å vurdere datamaterialets relevans opp mot problemstilling. I mitt analysearbeid tar jeg utgangspunkt i seks faser for tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Ved hjelp av en systematisk gjennomgang av datamaterialet har jeg brutt det innsamlede datamaterialet ned til ulike tema. Videre i kapitlet beskrives hver enkelt fase mer inngående.

### 3.4.1 Transkribering

For å ta vare på intervjusamtalene brukte jeg lydopptaker som et verktøy for å dokumentere samtalen mellom meg og informantene. Lydopptaket ble i kort tid etter intervjusamtalene skrevet om fra verbal samtale til en skriftlig tekst i programmet Nvivo. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil bruk av lydopptak innebære en første abstraksjon, som vil si at vi mister de samtalende personenes fysiske tilstedeværelse, som også medfører tap av kroppsspråk gjennom uttrykk og gester fra intervjusituasjonen. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sine anbefalinger har jeg gjennomført transkriberingen på egenhånd ved tidligst mulig tidspunkt, som var innen noen timer til 24 timer etter at forskningsintervjuet ble gjennomført. Hensikten med dette var å unngå at lydopptakene behøvde å lagres over tid, av konfidensielle hensyn til anonymitet for informantene som deltok. I tillegg var det enklere å huske andre aspekter rundt intervjusituasjonen som følelser, stemning m.m i løpet av transkriberingsarbeidet.

I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sin anbefaling er både intervju og transkribering foretatt på egenhånd. I tillegg har jeg valgt å bruke en av det mest vanlige måtene å bearbeide et forskningsintervju på, ved å skrive ned ord for ord hva som blir sagt (Dalland, 2012). Selve transkriberingsfasen er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en viktig forberedende fase av analysearbeidet, fordi å transkribere et forskningsintervju fra muntlig til skriftlig form, danner struktur i intervjusamtalene og gjør materialet bedre egnet for analyse. Det finnes ifølge Kvale og Brinkmann en rekke tekniske fortolkningsmessige problemstillinger ved transkribering. Når lyd skal skives om til tekst innebærer det at forsterkende faktorer som stemmeleie, inotasjon og åndedrett går tapt. En grunnregel ved transkribering er at en skal skrive uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonen er utført (Kvale & Brinkmann, 2015). Av hensyn til informantenes anonymitet valgte jeg å kun bruke lydopptaker for å dokumentere intervjuene. Transkriberingsprosessen startet ved første tilgjengelige anledning etter den enkelte intervjusamtalen, slik kunne jeg trekke inn tilleggskommentarer fra selve samtalen med utgangspunkt i egen hukommelse. I oversettelsen fra tale til tekst har informantenes anonymitet vært sentral, og alle har derfor fått fiktive navn og presenteres i tilfeldig rekkefølge. Informantenes språk er i all hovedsak oversatt ord for ord, men skrevet om til sammenhengene setninger steder der talespråket ikke hang sammen. Pauser, gjentakelser, intonasjoner og følelsesuttrykk er heller ikke brukt tid på å oversette med mindre jeg har vurdert det som nødvendig for å fremheve noe spesielt informantene har forsøkt å formidle. Ifølge Dalland (2012) vil du gjennom transkriberingsfasen få anledning til å gjenoppleve møte

med intervjupersonen. Mitt valg om å skrive setningssammenhengende transkripsjon er noe jeg kan begrunne ut ifra et ønske om å ivareta meningssammenheng mellom intervjusituasjonen, talespråket og at det som formidles i størst mulig grad representerer det informanten forsøker å si. Etter at transkriberingsfase var over, begynte en prosess med å bryte ned tekst-datamaterialet over seks trinn (faser).

#### 3.4.2 første fase – søk etter meningssammenhenger

Så fort transkriberingen var ferdig startet arbeidet med å bryte ned datamaterialet for å kunne undersøke det nærmere. Dette arbeidet startet gjennom å søke etter meningssammenhenger fra intervjusamtalene, et arbeid som til en viss grad allerede hadde begynt i selve transkriberingsprosessen. Ifølge Braun og Clarke (2006) innebærer å søke etter meningssammenhenger at datamaterialet må lese gjennom flere ganger, og minst en hel gang før søket etter meningsmønstre og sammenhenger starter. Etter at jeg hadde lest gjennom intervjusamtalene laget jeg et nytt skjema i Word med to kolonner. I venstre kolonne la jeg inn den transkriberte intervjusamtalen, mens høyre kolonne fikk stå tom. Jeg skrev ut skjemaene for hver intervjusamtale og leste gjennom en ny gang, men denne gangen noterte jeg ned meningskoder i høyre kolonne. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en meningskode en kortfattet tekst som prøver å få frem det som allerede ligger i teksten.

*«Når jeg spilte fotballkamp denne uken, på mandag tror jeg. Da opplevde jeg at jeg ikke tenkte på noe annet og det er godt, flyt på en måte»*

Setningen ovenfor er et eksempel på en meningskode jeg har tatt ut fra en av intervjusamtalene. Ut ifra dette sitatet hentet jeg ut meningskodene «flytsone» og «bevegelsesglede». Den første koden viser til at det siste eleven huske fra å være i bevegelse og være glad var når han opplevde å være i flytsonen hvor han ikke tenker på noe annet og at det føles godt. Den andre meningskoden viser til at dette er hva han forbinder med bevegelsesglede. Å trekke ut meningskoder på denne måten kan sammenlignes med å gjøre kvalitative data om til kvantitative og målbare. Ved hjelp av meningskoden «flytsone» kan jeg for eksempel se hvor mange av informantene som nevner situasjoner knyttet til dette temaet, og deretter gjøre en vurdering om dette kan være et interessant tema å gjøre en grundigere analyse av.

#### 3.4.3 Andre fase - meningskoding

Ifølge Braun og Clarke (2006) handler det andre trinnet om å identifisere og utarbeide viktige funksjoner ved datamaterialet, og trekke ut den mest interessante informasjonen til å best

beskrive fenomenet som undersøkes. I andre fase har det blitt utarbeidet et førsteutkast med ulike meningskoder. Arbeidet med analyse derifra handler om å systematisere kodene, noe som ble gjort gjennom å lage et visuelt system hvor kodene har blitt plassert i et tankekart. Før dette tok jeg en liten frihet fra Braun og Clarke (2006) ved å meningsfortette alle intervjusamtalene med utgangspunkt i intervjuguiden, der informanten i hovedsak guides gjennom fire ulike tema: «elevens bakgrunn», «erfaringer med kroppsøving», «elevens opplevelse av funksjonell trening» og «elevens tanker om bevegelses i et langtidsperspektiv». Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) medfører en meningsfortetting en forkortelse av intervjupersonens uttalelser. Dette resulterte i at hver intervjusamtale innenfor hvert av de fire temaene ble skrevet om til en kortfattet og sammenhengende tekst.

*«Har dårlige erfaringer med kroppsøvingfaget fra barneskolen da hun ikke opplevde trygghet eller støtte hos kroppsøvingslærer. Ikke favorittfaget og hun skulle ønske det var mer variasjon i tema. Er trygg på medelever og begrunner det med at alle er snille og positive. Trygg på nåværende kroppsøvingslærer og føler de har medbestemmelse»*

Dette er et eksempel fra intervjuet med informanten Hanne hvor den originale transkriberingen av intervjusamtalen om elevens erfaringer med kroppsøving bestod av 672 ord, som har blitt komprimert ned til en sammenhengende tekst på 51 ord. Denne meningsfortettingen ble gjort på alle intervjusamtaler og var til stor hjelp med å manøvrere meg gjennom datamaterialet.

#### 3.4.4 tredje fase – søk etter potensielle tema

I den tredje fasen handler det ifølge Braun og Clarke (2006) om å lete etter tema, tenke gjennom forholdene mellom kodene og tema og lande på et ferdig forslag til overordnede tema. I denne fasen startet sorteringen av meningskodene i potensielle kategorier eller tema. Relevante koder ble samlet under overordnede tema. Ved slutten av denne fasen skal en ha et ferdig forslag til overordnede tema og undertema, og alle utdrag av sitat eller utsagn som er kodet skal havne inn under tema. I denne fasen anbefaler Braun og Clarke (2006) at det lages en visuell oversikt over alle kodene, gjennom tankekart eller tabeller. Jeg brukte aktivt tankekart og synes dette var en god måte for å sortere koder samt lage foreløpige tema på.

#### 3.4.5 fjerde fase – kritisk tematesting

Fjerde fase handlet i stor grad om å vurdere om noen tema burde brytes ned i flere undertema. Dette var en omfattende del av analysen hvor man stor grad er kritisk og må teste de foreløpige temaene. Ifølge Braun og Clarke (2006) skal du her gi en ny kritisk vurdering av

om kartet du nå har laget faktisk gir et godt bilde av helheten i datamaterialet. Dette ble gjort ved å ta utgangspunkt i de foreløpige temaene, som jeg videre testet hver for seg mot alle intervjusamtalene på søk etter funn som kunne knyttes til temaet. Dersom datamaterialet ikke inneholder tilstrekkelig med funn, må temaforlaget forkastes. Etter tredje fase var det igjen 10 følgende tema, som ble testet.

1. Elevens bakgrunn
2. Elevens erfaring med kroppsøvfingsfaget
3. Bevegelsesglede
4. Medbestemmelse
5. Følelsen av fysisk aktivitet
6. Variasjon
7. Det sosiale aspektet
8. Overførbar kunnskap
9. Kroppslig læring
10. Klassemiljø

I noen tilfeller vil to eller flere temaer kunne slås sammen til et tema, mens i andre tilfeller vil temaene ha behov for å brytes ned i flere ulike tema (Braun & Clarke, 2006). Hensikten med fase fire og kritisk tematesting er å kvalitetssikre at de ulike temaene har tilstrekkelig med funn fra data og samtidig er relevant for å kunne besvare formålet med forskningsprosjektet og forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006).

#### 3.4.6 femte fase – definere og navngi tema

I den femte og siste fasen av analysearbeidet skal datamaterialet klargjøres for presentasjon. Dette krever at en leter etter treffende navn på hvert tema som ifølge Braun og Clarke (2006) skal fange essensen på en god måte. Det er viktig å forsikre seg om at hvert enkelt tema har sin egen historie samt er avskilt fra hverandre for å unngå overlappende tema.

*“It is important that by the end of this phase you can clearly define what your themes are and what they are not. One test for this is to see whether you can describe the scope and content of each theme in a couple of sentences”* (Braun & Clarke, 2006, s.22).

I denne fasen anbefaler Braun og Clarke (2006) å beskrive hvert tema en nå sitter igjen med gjennom et par enkle setninger. Dette var en fin måte for å sjekke omfang og innhold. Videre foregikk også denne fasen hovedsakelig gjennom å skrive presentasjonen av datamaterialet i

resultat kapitlet, som på senere tidspunkt ble brukt for å gå tilbake og gi temaene navn som identifiserer hovedbudskapet i hvert tema. Jeg satt til slutt igjen med tre følgende tema:

1. Elevenes erfaringer i kroppsøvfingsfaget
2. Det sosiale aspektet i bevegelsesglede
3. Opplevelsen av *funksjonell trening*

Siste og sjette fase handler om å produsere rapporten og er selve drøftingen og analysen av datamaterialet. Oppgaven med å skrive en tematisk analyse, enten det er for publisering eller for en annen forskningsoppgave er å fortelle den kompliserte historien om dataene dine på en måte som overbeviser leseren om fortjenesten og gyldigheten av analysen (Braun & Clarke, 2006). Før selve rapporten diskuteres forskerrollen og kvalitetssikring.

### 3.5 Forskerrollen

I kvalitativ studie er det det spesielt nødvendig at forskeren er bevisst på sin egen subjektivitet og forståelse. Innenfor kvalitativ metode er forskerrollen det viktigste instrumentet og det stilles store og varierte krav til rollen, spesielt på bakgrunn av mangelen på en fast struktur. Ifølge Postholm og Jakobsen (2018) vil det ofte kunne oppstå nærhet mellom forsker og informanter, noe som fører til at forskerens kvalifikasjoner under intervjusituasjonen samt vedkommende sin relasjon til informanten er av betydning for resultatet. Innlevelse og systematikk er to sentrale aspekt hvor høy grad av innlevelse vil kunne bidra til bedre relasjoner og som videre kan gi flere refleksjoner blant forskeren og deltakerne i studie. Thagaard (2018) hevder at innenfor kvalitativ metode vil forskeren i stor grad påvirke resultatet av arbeidet ved at informasjonen fra informantene avhenger av hvordan de oppfatter forskeren. Gjennom hele prosessen med forskningsprosjektet har det vært viktig å være bevisst på min rolle i forskningen, og tenke nøye gjennom hvordan min tilstedeværelse i intervjuene og intervjuene kunne påvirke elevene sin atferd og utsagn.

Forsker må kontinuerlig ta valg når det gjelder egen atferd, hva som skal spørres om og på hvilken måte. Intervjusituasjonen krever kvaliteter som fleksibilitet, faglig ekspertise og mestring av sosiale relasjoner (Thagaard, 2018). Under datainnsamlingen ble intervjuguiden brukt som mal for å følge den retningen som var nødvendig for å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Samtidig som jeg prøvde å være fleksibel og åpen for nye retninger i selve situasjonen. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den livssituasjonen hun eller han befinner seg i (Dalland, 2012). Postholm og Jakobsen (2018) påpeker at det kan være nødvendig å styre

samtalen i riktig retning. Fokus under intervjuene lå på å hjelpe elevene til å uttrykke sine tanker og refleksjoner, samtidig som søken etter spontane og relevante svar stod sentralt. Å intervju 13 år gamle jenter og gutter til tider var krevende. Elevene følte seg ofte fornøyd med å svare kort og presist, og jeg ble i løpet av et intervju nødt til å spørre flere ganger om de kunne utdype svaret eller forklare mer inngående. Dette var ikke problematisk, men på forhånd hadde jeg litt høyere forventning til at de skulle svare lengre og mer utdypende enn de gjorde.

Da den allerede tilstedeværende sosiale relasjonen mellom meg og elevene kan bidra til å påvirke hvilken informasjon som kommer frem fra intervjuene var det derfor viktig å skape en mest mulig behagelig atmosfære hvor informantene følte de kunne snakke trygt og fritt. Dette var noe som selvsagt startet i det jeg kom inn i klassen og skulle ta over kroppsøvingundervisningen de neste ukene. Det ble brukte tid på å lære navnene til alle elevene, samt møte opp i god tid til hver økt. Det virket til å være noe elevene satte pris på da mange av de viste interesse for prosjektet mitt og ønsket å snakke med meg om det. Denne positive relasjonsbyggingen i intervensjonsfasen var med på å skape trygghet for elevene som videre skulle bidra som informanter i forskningsprosjektet. For å holde et mest mulig objektivt forhold til elevene ble det ikke bestemt hvem som skulle delta som informanter før siste uke i intervensjonsfasen. Dermed kunne jeg ikke påvirke noen elever mer enn andre, men holde meg objektiv.

Forskerens bevissthet rundt egen forforståelse er en annen viktig del av forskerrollen, og spesielt nødvendig å ha bevissthet rundt når forsker befinner seg svært tett på prosessen med datainnsamling og analyse. Forforståelse er beskrevet som forskers egne erfaringer og oppfatninger om det område og de tema som prosjektet baserer seg på (Thagaard, 2018). Det har vært nødvendig med en inngående refleksjon på grunn av mine egne erfaringer med teamet *funksjonell trening*. Hele livet mitt har i stor grad dreiet seg om fysisk aktivitet i form av ballspill og mange andre mer alternative idretter samtidig som glede for en funksjonell styrke og utholdenhetstrening har vært i fokus. Den store erfaringen og entusiasmen jeg har over fysisk aktivitet og bevegelsesglede kan bidra til å se på muligheter og sammenhenger, samtidig som den kan by på utfordringer. Som forsker var det viktig at jeg entret intervjusituasjonen med en så nøytral holdning som mulig, noe som kan være utfordrende når du nettopp har gjennomført en fem uker lang intervensjon hvor du har prøvd å skape mest mulig positivt engasjement rundt temaet. Likevel var det viktig at elevene ikke skulle oppleve meg som negativ eller uenig i noen av deres utsagn, men at jeg tvert imot søkte å gå dypere i



elevens refleksjoner og tanker. I den forbindelse var det viktig å ikke påvirke noen svar, eller være nedlatende i spørsmål eller kommentarer. Gjennom hele intervensjonen avsluttet vi øktene med felles refleksjoner. Elevene fikk snakke sammen om det var noe de likte med timen, noe de lærte og noe det ville endret eller gjort annerledes. Dette for å gjøre elevene trygge på at de skal tørre å komme med kritikk rettet mot øktplan eller gjennomføring. Jeg opplevde elevene som reflekterte, og at jeg fikk gode konstruktive tilbakemeldinger som ble tatt med videre. Dette var bevist for å vise elevene som ved slutten av intervensjonen kom til å delta i intervjuprosessen at de skulle føle seg trygge på å si akkurat det de mente.

### 3.6 Kvalitetssikring

I forbindelse med kvalitetssikring bruker man gjerne begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018). Dette er svært viktige elementer for å kritiske vurdere og sikre forskningsprosjektets kvalitet. *Reliabilitet* eller pålitelighet er et kriterium for kvalitativ forskning og handler om hvorvidt det arbeidet du har presentert, er til å stole på (Dalland, 2012). Ved å fortelle om egen bakgrunn og førforståelse gir en leseren en mulighet til å vurdere pålitelighet. Begrepet refererer også til om et prosjekt med de samme metodene ville kommet frem til det samme resultatet (Thagaard, 2018). I følge Postholm og Jakobsen vil en kvalitativ studie være vanskelig å replikere både fordi møtet mellom forskeren og forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien vil fortone seg forskjellig. Forsker bringer også med sin subjektive, individuelle teori inn i forskningen, og fordi alle mennesker hele tiden er i utvikling. En kvalitativ studie representerer kontekstuell kunnskap og forskers subjektivitet må legges frem som en del av konteksten som funnene forstår innenfor (Postholm & Jakobsen, 2018). Reliabilitet blir i kvalitativ studie i stor grad knyttet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Jeg har i den sammenheng vært åpen og klar over at min førforståelse og engasjement for funksjonell trening har kunnet påvirke informantene og intervjusituasjonen og jeg har derfor prøvd å være bevisst på denne forutsetningen. Dette krever at forsker selv reflekterer over sin påvirkning og at selve forskningsprosessen gjøres synlig slik at andre kan reflektere over den. Gjennom metodekapittelet har selve forskningsprosessen blitt presentert, og gjort synlig slik at andre kan reflektere og vurdere ulike valg jeg har tatt. Metodekapittelet har hatt som formål å vise til grundige metodiske overveielser og refleksjoner. Jeg har prøvd å vise åpenhet med tanke på valg og kritisk tekning i forbindelse med metode. Det grundige arbeidet med intervjuguide i sammenheng med to pilotintervju og også med på å styrke studien reliabilitet. Sammen med arbeidet med øktplan og ulike didaktiske overveielser som er gjort. I forskningsprosjekter er

det ofte vanlig å la sekretær eller vitenskapelig assistent gjøre transkriberingen, men det kan pekes på at studien reliabilitet kan styrkes dersom forskeren selv gjør denne jobben. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil forskeren til en grad kunne huske eller gjøre seg tanker om det sosiale og emosjonelle aspektene ved intervju situasjonen, og allerede ha påbegynt meningsanalysen av hva som ble sagt. Det var viktig for meg å gjøre denne jobben grundig selv og ikke minst ta fatt på denne jobben tidligst mulig etter intervju med informantene for å huske ulike aspekter med samtalen som kroppsspråk, følelser, stemning og mer.

*Validitet* også kaldt indre gyldighet dreier seg ifølge Postholm og Jakobsen (2018) om to forhold. I hvor stor grad er det samsvar mellom den virkeligheten vi påstår at vi studerer og analyserer og de begrepene og teorier vi benytter for å beskrive denne virkeligheten. Det andre forholdet er hvorvidt vi har grunnlag for å uttale oss om kausalitet ut fra denne studien (Postholm & Jakobsen, 2018). Hvorvidt gir studien svar på det som den spør om? Det handler blant annet om den valgte metoden egner seg til å undersøke studiens formål (Kvale og Brinkmann, 2015). I denne forbindelse er det valgt kvalitativ metode med semi-strukturert intervju og analyse med temasentrert tilnærming. Ved bruk av disse metodene kan forskningsprosjektet gå i dybden i utvalgte tema blant elever på ungdomsskolen, som er i samsvar med oppgavens ønske og problemstilling. Dette bidrar til å styrke studiens validitet. Validitetsbegrepet knyttes også opp mot begrepet overførbarhet. *Overførbarhet* handler om i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm og Jakobsen, 2018). For at overførbarheten skal styrkes er det ifølge Postholm og Jakobsen (2018) viktig at forsker skriver slik at leseren opplever at han eller hun blir invitert inn i forskningsprosessen som er gjennomført. Studiens utvalg er valgt på bakgrunn av oppgavens formål. Antallet på seks informanter er også relevant for ønske om å gå i dybden hos et utvalg. Dette har gitt relevant informasjon om erfaringer og meninger blant enkelte elever, og det kan være naturlig å tenke at resultatene som har kommet frem også vil være relevant for andre elever på ungdomsskolen. Likevel har ikke overførbarhet vært et mål i seg selv, og et utvalg på seks elever kan ikke sies å være representativt for alle elever på ungdomsskoletrinnet.

### 3.7 Ethiske overveielser

Det er viktig at forsker de etiske retningslinjene gjennom hele forskningsprosessen, fra planlegging til utarbeidelse av siste utkast. All vitenskapelig virksomhet krever at forsker forholder seg til etiske prinsipper. Etikken handler om å følge normer og regler for riktig og god oppførsel. Ifølge Dalland (2012) handler det om å ivareta personvern og troverdighet til

forskningsprosjektet. Da forskningsprosjektet behandler personopplysninger og faller inn under personopplysningsloven (2018), medfører dette meldeplikt til (NSD) norsk senter for dataforskning. NDS har ifølge Dalland (2012) mandat i personopplysningsloven. Den viktigste oppgaven til NSD er å vurdere om undersøkelsesopplegg oppfyller krav for å ivareta personvernet til mennesker som deltar i en undersøkelse, men de fungerer i tillegg også som veileder for studenter gjennom informasjon og rådgivning i forskningsprosjekter. Søknadsprosessen til NSD startet tidlig i dette prosjektet, og bestod i hovedsak av å utarbeide utkast til informasjonsskriv og intervjuguide. Forskningsprosjektet ble godkjent i november 2021, noe som gav startsignal for innsamling av data gjennom intervju.

Respekt ovenfor informantene står sentralt i en kvalitativ undersøkelse og det bør ifølge Thagaard (2018) jevnlig vurderes hvordan deltakerne opplever sin deltakelse i studien, samt hvilke konsekvenser det kan ha for dem. I den forbindelse presenterer Thagaard (2018) tre etiske utfordringer som anses viktige i arbeidet med kvalitativ forskning: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse. Med informert samtykke menes at forsker må ha deltakernes informerte og frie samtykke til for å delta i forskningsprosjektet. Deltakerne skal ha mottatt informasjon om utførelsen av og bakgrunn for prosjektet og godtatt disse betingelsene. Det er også særdeles viktig å understreke at deltakerne deltar på frivillig basis og når som helst kan trekke seg (Thagaard, (2018)). Da studien omhandler barn var dette noe NSD poengterte i sin rådgivning til meg, og jeg var tydelig med informantene gjennom hele prosessen at det var frivillig og de kunne trekke seg når de skulle ønske. I forbindelse med studien ble det også sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1) til alle elevene som skulle delta i intervusjonen. Målet var at elevene skulle delta på frivillig basis og dermed fikk alle mulighet til å vise sin interesse for studien. Dette ble levert tilbake til meg i forkant av intervjuene. Det var syv elever som meldte sin interesse i forskningsprosjektet og den ene deltok ikke i intervusjonen som var et krav for å være informant. Dermed satt jeg igjen med seks frivillige informanter.

I dette prosjektet blir konfidensialiteten sikret ved at elevene har blitt anonymisert gjennom fiktive navn som har blitt brukt gjennom hele forskningsprosessen. For å sikre konfidensialitet i kvalitativ forskning er det et krav om at deltakere ikke må kunne identifiseres i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet med anonymisering er at det mest sannsynlig vil hindre eventuelle konsekvenser som kan forekomme ved at noen kjenner igjen deltakerne (Thagaard, 2018). Forsker har også et ansvar for å ikke utsette personene for noen form for fare, og respektere deres integritet og frihet (Thagaard, 2018). Forskningsprosjektet vil mest

sannsynlig ikke utsette deltakerne for noen form for fare, men det er likevel viktig å være klar over samt informere om. Som forsker kan en aldri være helt sikker på at studiens temaer ikke vil berøre sensitive områder. Som forsker håper jeg at prosjektet heller kan få positive følger for de som deltar, blant annet ved at de får mulighet til å reflektere over innhold i kroppsøving og hva som gir dem bevegelsesglede i skolen og på fritiden.

#### 4.0 Resultater og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg aller først gi en presentasjon av elevene som har deltatt som informanter i forskningsprosjektet. Deretter vil kapittelet presentere resultater fra datainnsamlingen sammen med diskusjon rundt funn. Dette virket mest hensiktsmessig for å gi et mest mulig oversiktlig og helhetlig bilde problemstilling, teoretisk forankring og datamaterialet studien består av. Det vil forhåpentligvis være med på å løfte frem elevens utsagn i lys av tidligere forskning og litteratur. Analysefunnene vil bli presentert som en temabasert presentasjon knyttet rundt tre forskjellige tema. Hvert tema vil inneholde resultater bestående av hovedpoeng og utsagn fra elevene, som videre vil knyttes til relevant litteratur. **Første tema** handler om hvordan elevene erfarer innholdet i kroppsøvingfaget samt elevenes opplevelse av medbestemmelse. Målet er å diskutere hvilke konsekvenser elevens opplevelse av innholdet og valg av aktiviteter har for deres bevegelsesglede. Det **andre teamet** handler om den sosiale tilhørigheten som et fenomen og et viktig aspekt ved bevegelsesglede. Dette teamet tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og tanker rundt betydningen av et positivt læringsmiljø. Videre drøftes hvilken rolle den sosiale tilhørigheten har å si for bevegelsesglede og motivasjon. **Tredje tema** tar i stor grad utgangspunkt i undervisningsopplegget elevene gjennomførte med *funksjonell trening* som emne. Funn fra elevens opplevelse av *funksjonell trening* som en alternativ bevegelsesaktivitet vil bli presentert. Avslutningsvis vil læring og mulig overførbar kunnskap drøftes, og om aktiviteten kan være en mulig livslang bevegelsesaktivitet.

#### 4.1 Presentasjon av intervjuobjektene

Som en innledende start på forskningsintervjuet fikk alle elevene spørsmål om aktivitetsbakgrunn, både nåværende og tidligere, samt deres forhold til kroppsøvingfaget. Presentasjonen er ment for å danne et bilde av elevens bakgrunn til fysisk aktivitet og forhold til faget. Dette kan tenkes å ha en betydning for tolkningen av deres opplevelser og besvarelser i intervjuet. Eleven har fått tildelt et navn som videre representerer kjønnen til eleven. Dersom eleven har oppgitt annen relevant informasjon som er viktig for å danne et bilde av eleven vil dette også inkluderes. Denne bakgrunnsinformasjonen har til hensikt å

fungere som et sammenligningsgrunnlag i videre diskusjon, ikke som grunnlag for å generalisere informantenes opplevelser til spesifikke elevtyper i kroppsøving.

#### 4.1.1 Stine

Både Stine og foreldrene er født og oppvokst i Norge. Stine har en relativt bred idrettserfaring og har gått på mange forskjellige aktiviteter opp gjennom årene. Hun har gått på både individuelle og lagidretter. Akkurat nå er hun aktiv gjennom håndball samtidig som hun går mye tur sammen med familien og noen barn hun passer på fritiden, samtidig driver hun med litt styrketrening hjemme alene eller med venner.

*«Jeg syntes kroppsøving er et veldig kjekt fag. Fordi vi gjør kjekke ting og det er alltid kjekt å få lov til å bevege seg»*

Stine beskriver kroppsøving som et av de kjekkeste fagene på skolen mye på grunn av at hun er så glad i å være i bevegelse. Likevel trekker hun frem at dersom det er aktiviteter hun ikke liker godt eller føler at hun ikke mestrer, synker ofte motivasjonen og gleden i kroppsøving. Hun motiveres i stor grad av å samarbeide med andre medelever kontra å arbeide alene med noe. Tilhørighet og samhold er en viktig del av hennes bevegelsesglede og hun motiveres av at elevene gir positive kommentarer og tilbakemeldinger til hverandre i kroppsøvingstimen.

#### 4.1.2 Tore

Tore og foreldrene er født og oppvokst i Norge. Tore går ikke på noen organiserte fritidsaktiviteter for øyeblikket. Han gikk tidligere på håndball frem til han begynte på ungdomsskolen, men sluttet da han ikke følte at det var helt hans greie lenger. Han kan likevel betraktes som en fysisk aktiv gutt. Tore har aktive foreldre som jogger ukentlig og som tar han med på tur til beins og med sykkel.

*«Kroppsøving er kjekt, fordi vi gjør mye forskjellige ting. Du kjenner det i kroppen at du bruker den, det er ikke sånn det var på barneskolen, der spilte vi bare litt fotball eller noe sånn, nå er det styrketrening og man presser seg hardere, det liker jeg godt»*

Hans forhold til kroppsøving dreier seg i hovedsak om det fysiske aspektet og det å få lov til å bevege kroppen, altså egenverdi. Han trekker også frem lagidretter og typisk ballspill som hans sterkeste side i kroppsøving og noe han liker godt. Styrketrening er også noe han føler han mestrer og kunne tenke seg mer av. Tores motivasjon for å bevege seg kommer i hovedsak fra at han synes det er kjedelig å sitte i ro eller å bare sitte inne. Tore trekker frem en viktig sosial del av bevegelsesglede også, da det kommer frem at Tore og venner er ute og

sykler sammen mange timer til dagen etter skoletid. Dette er et sosialt fenomen de har skapt i lokalmiljøet hvor de møtes mange ungdommer og sykler rundt i sentrum.

#### 4.1.3 Oda

Både Oda og foreldrene er født og oppvokst i Norge. For øyeblikket er hun idrettsaktiv gjennom håndball, men driver også med organiserte fritidsaktivitet som kanskje ikke regnes som så fysiske, men sosiale som for eksempel korps og teater. Foreldrene til Oda holder seg aktive gjennom at de går på turer. Hun beskriver seg selv som en jente som liker veldig godt å være i bevegelse og mener at det er grunnen til at hun har prøvd så mye forskjellige aktiviteter.

*«Jeg syntes det er veldig kjekt med kroppsøving fordi da er vi i bevegelse og vi har mange ulike øvelser som vi for eksempel ikke pleier å ha på håndballen og sånn. Jeg har alltid likt godt kroppsøving på skolen»*

Oda beskriver kroppsøving som et fag hun liker veldig godt, og er stort sett fornøyd uansett hvilke aktiviteter de blir presentert. Det kommer frem at hun liker både organiserte lagidretter og mer individuelle aktivitet som svømming, turn og styrketrening. Oda ser også egenverdien av og får glede av å ta seg en styrkeøkt alene gjennom youtube eller opplegg fra håndballen.

*«Jeg føler det er godt å bevege kroppen fordi da er det litt sånn «refreshing» når jeg er ferdig, og det føles godt når du for eksempel har gjort styrke. Det føles ut som du har klart å gjøre noe godt med kroppen. Det er jo litt tungt når du holder på, men så føler du liksom mestring når du har gjort det»*

#### 4.1.4 Pål

Pål og foreldrene er født i Latvia, men har bodd store deler av Påls oppvekst i Norge. Pål er for øyeblikket idrettsaktiv gjennom fotball, men har tidligere også gått på håndball og svømming. Han beskriver seg selv som en svært aktiv gutt som blir glad av å være i bevegelse. Påls far spiller fotball med venner på fritiden og moren har tidligere vært en svært aktiv volleyballspiller. Familien er ofte aktive sammen gjennom turer.

*«Det er veldig kjekt med gym, det er veldig kjekt på grunn av at det er så mange forskjellige ting du kan gjøre og det liker jeg godt»*

Pål beskriver kroppsøving som et variert og kjekt fag. Han trekker frem lagidrett og ballspill som noe han setter pris på i kroppsøving, men han trekker i like stor grad frem mer individuelle aktiviteter som styrketrening og løping. Det kan virke som at en del av Påls

motivasjon for mye fysisk aktivitet er at han drømmer om å bli profesjonell fotballspiller og han ser nytteverdien av for eksempel styrke- og løpetrening.

#### 4.1.5 Hanne

Hanne og foreldrene er født og oppvokst i Norge. Hun er ukentlig idrettsaktiv gjennom håndball hvor jeg får inntrykk av at hun i hovedsak går for å være sosial med venner.

Foreldrene hennes driver ikke med noen fritidsaktiviteter, men som familie går de mye på tur sammen.

*«På barneskolen var det ikke så kjekt med kroppsøving på grunn av den læreren vi hadde. Jeg synes det pleier å være sånn passe, det er ikke akkurat favorittfaget mitt, men det er heller ikke det kjedeligste. Jeg skulle ønske det var litt mer variasjon i faget»*

Informanten beskrev tidligere kroppsøving som et fag med litt lite variasjon og skulle ønske det var mer forskjellige aktiviteter. Hun syntes at kroppsøving på ungdomsskole er mer variert og derav kjekkere. For å få mer variasjon i kroppsøving liker hun når de får være med på å bestemme aktiviteter selv og at de kanskje får flere valgmuligheter. Hanne trekker frem det sosiale og tilhørigheten som essensielt når det kommer til motivasjon for å være fysisk aktiv. Hun snakker om bevegelsesglede gjennom samarbeid med andre, og når de for eksempel spiller håndballkamp og vinner samtidig som de gir oppmuntrende og positive kommentarer til hverandre underveis.

#### 4.1.6 Gøran

Både Gøran og foreldrene er født og oppvokst i Norge. Gøran er ikke lenger involvert i organisert fysisk aktivitet, men har tidligere gått på mange lagidretter som fotball, håndball og innebandy. Han sluttet med det meste innen han startet på ungdomsskolen. Han forklarer at begge foreldrene hans er fysisk aktive på fritiden hvor moren trener mye og faren bruker en del timer i uka på sykkel.

*«Det kommer helt an på hva vi har om i kroppsøving, men det er kjekt viss det er noen aktiviteter som er kjekke og det er kjedelig viss aktivitetene er kjedelige. Det er kjekt med fotball, håndball og sånn. Det er kjedelig med mye løping. Spesielt hvis vi bare løper for å løpe, frem og tilbake. At det ikke er noe mål eller mening bak løpingen»*

Informanten forteller at hans motivasjon for kroppsøving handler mye om han liker og mestrer aktiviteten eller ikke. Hvis det er ting han ikke får til synes han heller ikke at det er særlig kjekt. Gøran er på lik linje med en annen informant også veldig glad i å sykle rundt

med venner. Han beskriver også bevegelsesglede som noe som skjer når han for eksempel arbeider og får bruke kroppen sin fysisk.

#### 4.2 Elevenes erfaringer i kroppsøving

En viktig og sentral del av forskningsprosjektet handler om å undersøke elevenes erfaringer og opplevelser knyttet til innholdet i kroppsøving. Hvilke erfaringer elevene har med innholdet i kroppsøvingundervisningen på skolen virker til å ha sammenhenger med hvilke fritidsaktiviteter elevene går på eller har gått på. Alle elevene fikk spørsmål om de går eller har gått på noen fritidsaktiviteter og av hvilken varighet. I dette teamet vil jeg aller først presentere elevenes erfaringer med innholdet i kroppsøving. Deretter presenteres hvordan elevene opplever at det har medbestemmelse på valg av innhold i kroppsøvingundervisningen, før en diskusjon om hvilke konsekvenser elevenes erfaringer og opplevelser av innholdet og valg av aktiviteter har å si for deres motivasjon for bevegelse.

##### 4.2.1 Elevers erfaringer av innholdet

*«Vi har av og til fotball og av og til styrketrening. Vi har mye variert synes jeg. Kommer ikke på noe innhold jeg ikke liker, men siden jeg liker fotball kunne jeg godt tenke meg mer av det» - Pål*

Pål er den informanten som er mest opptatt av idretten sin. Han beskriver selv at han satser på fotball og at han allerede som 5-åring begynte å trene systematisk sammen med onkelen sin. Han er opptatt av fysisk form og liker all aktivitet som krever en ekstra innsats. Han er også en av informantene som trekker frem at mer tekniske aktiviteter som innebandy og ishockey ikke er noe han liker særlig godt. Det er ganske tydelig at Pål liker best innholdet i kroppsøving som han ser at kan gjøre han til en bedre fotballspiller så dermed: fotball, styrketrening og løping. Påls erfaringer med innholdet i kroppsøving virker til å vær litt annerledes enn andre som ikke satser eller har noe spesifikt mål med idretten de holder på med. Mange av informantene gir uttrykk for at de driver med idretten mest for det sosiale og ikke for at de har et konkret mål med å bli best mulig i idretten som for eksempel informant Pål har. En stor kontrast til Pål finner du dermed hos informant Tore. Han opplevde kroppsøving på barneskolen som lite variert og bestående utelukkende av fotball som hovedaktivitet. Han er en av elevene som ikke er idrettsaktiv på fritiden, men som har gått på håndball tidligere. Tore forklarer også at ballspill generelt er noe han mestrer, men at han ikke ønsker for mye av dette da det ikke er helt hans greie og at han ønsker et innhold som er mer meningsfylt for han. Han liker godt styrketrening og aktiviteter hvor han må presse seg selv til fysisk anstrengelse. Tore sine tanker viser samsvar med et indre, ikke-prestasjonsorientert



aspekt av bevegelsesglede (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Følelsen av hva en liker eller ikke liker styrer til en viss grad opplevelsen av bevegelsesglede. Tore har lite kjennskap til alternative bevegelsesaktiviteter og nevner at turn og dans er noe han ikke liker og som de har veldig lite av i kroppsøving. At det blir undervis lite i turn og dans er heller ikke noe nytt fenomen og det samme som Moen et al., (2018) kom frem til i sin studie.

*«Jeg synes det meste vi gjør i kroppsøving er kjekt, men jeg synes jo også at vi har kjedelige ting og da blir jeg jo ikke så gira på å gjøre det. Da synker ofte motivasjonen litt» - Stine*

Stine er en veldig aktiv jente som har gått på mange forskjellige fritidsaktiviteter. På generell basis synes hun at det er veldig gøy med kroppsøving på grunn av at det er mange forskjellige aktiviteter og hun trekker frem variasjon som viktig. Stine forklarer at det å bevege kroppen er godt fordi hun synes det er kjedelig å sitte i ro. Selv om hun kan virke til å være en jente som synes alt av aktivitet er kjekt er det likevel en faktor som gjør at ikke alt innhold i undervisningen er like kjekt. Hos informanten foreligger det et ønske om å føle seg kompetent og mestre ulike bevegelsesaktiviteter (Deci & Ryan, 1985). Når dette behovet ikke er til stede uttrykkes heller aktivitetene som kjedelige eller mindre interessante.

*«Av og til kan det være at jeg ikke føler at jeg får det særlig godt til. Jeg vet liksom at jeg ikke får det til og da gidder jeg liksom ikke prøve eller synes at det er noe særlig kjekt» - Stine*

Mestring eller ikke mestring er en av erfaringene hennes fra kroppsøving. Informanten virker til å ha en viss innsikt i egne forutsetninger og har en klar oppfatning av egen mestringsforventning (Bandura, 1977). Innebandy er en type ballaktivitet mange elever nevner når det kommer til innhold i kroppsøving – både på barneskole og ungdomsskole. Studien til Moen et al. (2018) bekrefter at elevene i stor grad ønsker ulike ballaktivitet i kroppsøvingsundervisningen. Dette understreker også informantene i dette forskningsprosjektet at det ønsker mer av. Likevel er det få elever som er klar over at innebandy går under paraplyen ballspill som de i grunnen sier at de ønsker mer av. Innebandy eller øvelser som krever mer teknisk utførelse og kompetanse er typiske aktiviteter som går igjen hos flere elever, og som de understreker opplevelsen av lav kompetanse og mestring i.

Hanne er en av informantene som setter størst pris på variasjon i innholdet i kroppsøvingsundervisningen. Hennes erfaring fra faget er at det blir litt for mye av det samme og at et tema varer litt for lenge av gangen.

«Jeg skulle ønske det var mer sånn at vi kunne velge selv, men da blir det jo kanskje fort at noen bare sitter på benken og ikke deltar. Kanskje mer sånn at en periode med noe ikke varer så lenge slik at vi hele tiden kunne hatt det variert» - Hanne

Hun trekker også frem innhold i kroppsøving som byr på samarbeid og lag som noe hun trives godt med. Hanne ser ikke gleden i aktiviteten eller bevegelsen i seg selv, men ser gleden av å utføre den sammen med andre og har det Scanlan & Lewthwaite (1986) kaller en ytre ikke-prestasjonsorientert tilnærming til bevegelsesglede. På spørsmål om når hun sist opplevde bevegelsesglede trekker hun for eksempel frem at dette var sammen med lagvenninner på håndballkamp. Laget hennes vant håndballkampen, men det var likevel ikke det eneste viktige. De andre var at alle jentene på laget var positive og gav hverandre oppmuntrende tilbakemeldinger – det var *bevegelsesglede* for Hanne.

Oda er også en av informantene som er idrettsaktiv på fritiden, og som oppriktig gir uttrykk for at hun er veldig glad i å være i bevegelse og trekker frem egenverdien av dette (Ommundsen, 2016). Oda har en allsidig aktivitetsbakgrunn og er gjerne den informanten som har er nærmest forhold til alternative bevegelsesaktiviteter. Lærerne i studien til Kvikstad og Vinje (2019) tolker begrepet alternative bevegelsesaktiviteter som et veldig bredt spekter av forskjellige aktiviteter. Denne tilnærmingen til alternative bevegelsesaktiviteter har også denne informanten. Oda erfarer innholdet i kroppsøving fra ungdomsskolen ganske forskjellig fra barneskolen. Hun opplever at de har mer tema og variasjon i innhold på ungdomsskolen, men trekker frem at hun følte de fikk mer medbestemmelse over innholdet på barneskolen. Hun forteller i intervjuet om hvordan kroppsøvingslæreren på barneskolen delte idrettshallen i tre deler, og alle fikk velge hvilken del de ønsket å gå på. Dette kan virke som en snever forståelse av medbestemmelse i kroppsøving. Oda er ikke den eneste eleven som nevner dette fenomenet når det kommer til erfaringer med innhold i kroppsøving. Dette vil bli diskutert nærmere i neste kapittel.

#### 4.2.2 Elevenes opplevelse av medbestemmelse

En viktig del av informantenes erfaringer med innholdet i kroppsøvingsundervisningen kan se ut til å ha sammenheng med elevenes opplevelse av medbestemmelse. Det var relevant å få et større innblikk i hvordan elevene opplever autonomi og i hvilken grad de får påvirke innholdet i undervisningen. I dagens læreplan LK20 er det et stort fokus på nettopp elevmedvirkning og medbestemmelse. Medbestemmelse innebærer at elever i norsk skole skal delta i beslutninger som gjelder egen læring og hvor de skal delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og sin faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Når informantene får spørsmål om de får lov til å være med å påvirke eller bestemme over innholdet i kroppsøvingundervisningen svarer alle «av og til». Dette forteller at elevene opplever til en viss grad opplever medbestemmelse.

*«Det er jo sånn at lærerne har jo noe de må følge, enn sånn opplæringsplan og så må jo bare vi delta på det, men vi får jo sikkert bestemme litt sånn om vi vil ha grupper eller om hvordan vi ønsker ting» - Stine*

I dette utsagnet forklarer og viser Stine forståelse for at lærerne har en opplæringsplan som må følges og som er en viktig del av deres utvikling og læring i faget. Stine utdyper utsagnet videre med at hun synes det er bra at det følges en opplæringsplan i kroppsøvingundervisningen og at hun er redd for at det hadde blitt for ensformig dersom for eksempel bare elevene skulle bestemme innholdet i undervisningen. Selv med en bakgrunn innen ballidrett og en stor glede for dette selv forklarer hun at det er mange som er redde ball og ikke ønsker mer av dette. Informanten Oda har også meninger om medbestemmelse i kroppsøving:

*«De fleste gangene pleier lærer å si hvilke ting vi skal gjøre, men det er ofte sånne ting som folk har gjort før og som alle liker, men ja vi får også være med å bestemme av og til» - Oda*

Hanne er også en av informantene som på likhet med Oda ved spørsmål om medbestemmelse mener at hun opplevde at de hadde mer medbestemmelse i forhold til innhold i undervisning på barneskolen i motsetning til ungdomsskolen.

*«Jeg tror ikke vi har valgt så mye selv i 8.klasse i hvert fall, men på barneskolen tok ofte læreren ned veggene og så kunne man velge mellom tre forskjellige aktiviteter og da var det alltid noe som alle kunne være med på» - Hanne*

Dette forklarte begge to starten av intervjuet med at de på barneskolen nesten alltid fikk lov til å velge mellom tre ulike aktiviteter når de kom til kroppsøvingundervisningen. Dette var et interessant fenomen og etter å ha hørt også informanten Oda nevne dette i intervjuet før Hanne valgte jeg å prøve og komme i dybden på hva som lå bak dette. Etter en åpen dialog frem og tilbake mellom meg og informanten kom Hanne frem til at undervisningen på barneskolen kanskje ikke bød på så mye medbestemmelse som hun hadde tenkt allikevel. Det kom også frem at de tre aktivitetene de kunne velge mellom var så å si de samme aktivitetene hver eneste gang de hadde kroppsøving. Dermed fant hun i grunnen ut at hun hadde hatt en relativt snever forståelse på hva begrepet medbestemmelse innebærer.

*«Vi følte vel at vi fikk bestemme siden vi kunne velge en av tre alternativ i hallen, men egentlig fikk vi jo aldri bestemme hva vi ønsket eller ikke. Jeg har aldri tenkt over det på den måten før» - Hanne*

Hanne var en av informantene jeg intervjuet som var mest opptatt av at det måtte være variasjon i undervisning. Hun ble gjennom denne spontane diskusjonen i intervjuet enig med seg selv at de i grunnen ikke hadde så mye medbestemmelse på barneskolen allikevel. I teorien hadde de gått glipp av å lære eller utforske mange andre aktiviteter på grunn av at de som oftest bare hadde de samme tre aktivitetene hver gang som var fotball, turn og en form for frilek. Informanten begynte også å tenke over hvor glad hun var variasjon i innholdet i kroppsøvningsundervisningen og hvordan det på barneskolen ble bestemt for dem.

#### 4.2.3 Konsekvenser elevenes erfaring med innhold i kroppsøving kan ha for bevegelsesglede

Elevene virker til å trives og har en positiv innstilling til innholdet i

kroppsøvningsundervisningen. På spørsmål om det er noe elevene kunne tenke deg mer av i kroppsøving svarer de fleste at de kunne tenke seg mer av ulike ballaktiviteter. At elevene ønsker mer av og trives med ballaktiviteter i kroppsøving er ikke et nytt fenomen og er noe også Moen et al. (2018) trekker frem i sin studie. Likevel er det også informanter som for eksempel Oda som reflekterer over at dette mest sannsynlig ikke gjelder for alle elevene i klassen. Oda reflekterer over at hun har lagt merke til det er elever som ikke synes det er særlig kjekt med ballspill på grunn av at de for eksempel ikke mestrer det eller at de er veldig redde ballen. Et mål med forskningsprosjektet var å få frem meninger og synspunkt fra elever med forskjellig ståsted. Derfor var det viktig å prøve å få tak i informanter som ikke er idrettsaktive på fritiden samt de som er idrettsaktive på fritiden. Likevel ser jeg med to informanter som ikke er idrettsaktive per dags dato at disse elevene tidligere har vært idrettsaktive og involvert i forskjellige type ballspill. Dermed er det ofte slik at disse elevene fortsatt har et godt forhold til og tilsynelatende gir uttrykk for å både like ballspill og ønske mer av dette i kroppsøving. En konsekvens av dette later til å være at elevene opplever lite variasjon i innholdet. Variasjon i innhold er en faktor mange av informantene trekker frem som viktig for en varig motivasjon og bevegelsesglede i faget. Hanne er en av informantene som diskuterte dette mest gjennom intervjuet. Hun trakk frem at dersom en periode med et gitt tema varte for lenge eller var lite variert var det enkelt å miste motivasjonen etter å fortsette med en aktivitet. Formålet til kroppsøvningsfaget er nettopp at elevene skal oppleve livslang bevegelsesglede samt tilegne seg en allsidig bevegelseskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det kan virke alarmerende at flere elever etterspør mer

variasjon i undervisningen, men likevel ikke klarer å komme opp med mer konkrete og varierte aktiviteter som de ønsker mer av i kroppsøving.

*«Jeg ønsker meg mer av styrketrening i kroppsøving, vi har så lite av de tingene jeg ikke liker at jeg kommer ikke på noe jeg ønsker mindre av, og det er likeså greit for meg» - Tore*

Av alle de seks informantene er det bare en elev som ikke nevner en eller annen form for ballspill som han ønsker seg mer av. Aktiviteter som elevene ramser opp at de ønsker seg mer av i kroppsøving er: fotball, hinderløype, håndball, innebandy og styrketrening/funksjonell trening. Kirk (2005) har konkludert med at kroppsøvingsfaget sjelden lykkes med formålet om å skape bevegelsesglede gjennom å promotere en idrettsbasert undervisning med en tilsynelatende maskulin dominans. Her er det viktig å nevne at det ikke er ballspillet i seg selv som er problemet, men ofte gjennomføringen av undervisningen med ballspill som i for stor grad er preget av maskulin dominans gjennom konkurranse og et for stort idrettspreg. Flere kroppsøvingslærere underviser ballspill som en ren fotball eller håndballtrening. På spørsmål om når elevene sist husket at de opplevde bevegelsesglede er det fire av seks informanter som trekker frem glede fra en bevegelse eller aktivitet som ikke er idrettsbasert eller ligner på noe form for ballspill. To av informantene trekker frem siste minne av bevegelsesglede gjennom ballaktivitet sammen med andre. Likevel nevner det fleste elevene at de ønsker mer av en eller annen form for ballspill i innholdet i kroppsøvingsundervisningen. En konsekvens av mer ballspill kan potensielt som Kirk (2005) også argumenterer i mindre grad fostre bevegelsesglede. For meg kan det virke som at mye av grunnen til at elevene ønsker mer ballspill er på grunn at det de i stor grad ikke har kjennskap til eller fått mulighet til å teste ut hvilket stort konglomerat og utvalg av innhold og aktiviteter det potensielt ligger i kroppsøvingsfaget.

I likhet med studien til Moen et al. (2018) er det relativt få elever som nevner alternative bevegelsesaktiviteter som noe de ønsker mer av. Informantene har på generell basis en ganske snever forståelse av hva alternative bevegelsesaktiviteter er, eller hva det innebærer. En kan tenke at bevisstgjøring av valgmuligheter i undervisningen er noe som trengs i skolen. Noe av forklaringen eller årsaken bak dette kan komme av at elevene ikke har godt nok kjennskap til alle de mulige aktivitetene som finnes å utforske. Andre grunner til dette kan være at informantene på barneskolen og i oppveksten har blitt introdusert for et relativt snevert innhold i kroppsøvingsundervisningen (Moen et al., 2018). Dette er noe som kommer tydelig

frem gjennom svarene informantene gir om hvor få aktiviteter de faktisk har kjennskap til eller kan huske at de har prøvd.

Likevel er det viktig å ta inn over seg at dersom en elev skal være motivert for bevegelse i den grad at aktiviteten skal vedvare eller gjentas må aktiviteten eller innholdet til en viss grad tilfredsstillende elevenes behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). Den indre motiverte eller autonome ytre motiverte atferden kommer ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) av interesse og lyst til å utføre en aktivitet. En annen side som kan være viktig å trekke frem er selvsagt også hvordan innholdet blir presentert av kroppsøvingslærer. Det er lærerens oppgave å legge til rette for at elevenes varierende behov blir tilfredsstillende i undervisningen. Standage et al., (2006) foreslår at kroppsøvingslærere fremmer sosiale sammenhenger som støtter elevenes valg, personlige vilje og forståelse for i størst mulig grad tilfredsstillende elevenes grunnleggende psykologiske behov. Det vil være viktig at elevene får medbestemmelse og får uttrykke hvilket innhold de ønsker i kroppsøvingen. Flere av informantene gir tydelig uttrykk for at å holde på med aktiviteter de ikke liker eller ikke mestrer gir lite motivasjon til varig fortsettelse. Informanten Gøran var en av elevene som uttrykket dette sterkt.

*«Det kommer helt an på hva vi har om i kroppsøving, men det er kjekt hvis det er noen aktiviteter som er kjekke og det er kjedelig hvis aktivitetene er kjedelige» - Gøran*

Gjennom intervjuet med Gøran ble det tydelig at innholdet i undervisningen hadde mye å si for hans motivasjon og ikke minst glede for bevegelse. Dersom han ikke så noe verdi i en aktivitet eller at han følte seg flink var han ærlig på å innrømme at han ikke ville delta i det hele tatt. Han kunne fortelle om lange perioder i kroppsøving med aktiviteter han ikke følte seg motivert for. Dersom han ikke følte på mestring, eller av at kroppsøvingslærer heller ikke bidro eller støttet han mot å mestre oppgaven, satte han seg ofte på sidelinjen (Solmon, 1996). Dersom Gøran opplever en dårlig mestringserfaring med en aktivitet har han lav mestringsforventning til neste gang han skal utføre samme aktivitet eller lignende (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Han kunne gjerne bli sittende på sidelinjen gjennom flere uker. Det var flere elever som også trakk frem at motivasjonen for en aktivitet falt betraktelig dersom de ikke følte mestring eller så en nytteverdi av aktiviteten.

#### 4.3 Det sosiale aspektet i bevegelsesglede

Det andre temaet vil presentere og diskutere informantenes opplevelser med den sosiale tilhørigheten bevegelse kan medføre, og glede gjennom bevegelse. Den sosiale tilhørigheten i

forhold til bevegelsesglede har fått sitt eget tema da flere av informantene trekker frem gode bevegelsesopplevelser som noe som skjer sammen med signifikante andre. Dette gjelder både om det er idrettsrelatert lagsport, gjennom samarbeid eller å sykle rundt med kamerater på fritiden. Først presenteres og drøftes betydningen av et inkluderende klassemiljø da et støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elever oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvilke konsekvenser tilhørighet later til å ha for bevegelsesglede hos de fleste av informantene.

#### 4.3.1 Elev – elev relasjoner

Gjennom intervjuene og gjennomgang at datamaterialet kommer betydningen av sosiale normer og forventninger frem som en viktig del av bevegelsesglede. Gjennom intervjuet er det gjennomgående at informantene reflekterer mye over samspillet med andre medelever i klassen og hvordan dette påvirker holdninger og samhold i klassen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Informanten Stine beskriver det som hun vil kalle et godt miljø ved at ingen er farlige og at de hjelper hverandre dersom noen behøver hjelp. Et godt læringsmiljø vil i større grad legge til rette for en kroppsøvingundervisning hvor elevene står fri til å utfolde seg selv uten å måtte tenke på hvordan de ser ut eller om de gjør noe feil.

Informanten Pål trekker også frem at han kan stole på elevene i klassen. Noe av det han trekker frem som viktigst i læringsmiljøet er at det er ingen som kritiserer deg. Flere av informantene mener også at det er rom for å gjøre feil uten at noen vil le eller gjøre narr av deg, noe som kjennetegner et mestringsorientert klima (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Informanten Tore forteller også om et læringsmiljø hvor alle medelevene er snille og hjelper til dersom en behøver hjelp. Han trekker frem at medelever kan hjelpe med å forklare deg ting dersom det er noe en ikke forstår eller om du bare trenger en positiv oppmuntring. Elevene gir uttrykk for det en kan betegne som et mestringsklima eller oppgaveinvolvert målperspektiv hvor ingen er redde for å gjøre feil eller velge utfordrende oppgaver (Morgan, 2017). Gjennom intervjuene med samtlige elever får jeg inntrykk av at ingen av elevene har som formål å utkonkurrere andre, men at egen mestring og innsats står i fokus.

*«Jeg føler ikke at det er noen i klassen som ler av noen hvis noen gjør noe feil eller hvis noen for eksempel ikke er like raske som andre» - Gøran*

Både Gøran og Oda beskriver akkurat dette og mener at de fleste i klassen har en positiv tilnærming til det å prøve og feile. Å minimere prestasjonsangsten hos elever kan være avgjørende for motivasjonen og læringsklimaet hos elever (Morgan, 2007; Imsen, 2015).

Under intervusjonen hadde vi en del utforskende gruppearbeid hvor elevene kom sammen i mindre grupper av tre til fire elever. Elevene virket til å være opptatt av å lære ferdighetene for å kunne forbedre sin individuelle ytelse. Måten de håndterte denne utforskende tilnærmingen på og hvordan de jobbet sammen synes i høy grad å ha en oppgaveinvolvert tilnærming (Solmon, 1996). Informantene forteller i tillegg om et læringsmiljø hvor alle blir ivaretatt og får muligheten til å utfolde seg etter sine behov og kompetanse. Elever som er involvert i et positivt mestringsklima viser seg å være med vedvarende og utholdende ved øvelser på et vanskelig nivå (Solmon, 1996). Elever som er mer vedvarende og utholdende vil i større grad utvikle sin kroppslige kompetanse i kroppsøving og videre kunne ta dette med seg i et livslangt perspektiv.

#### 4.3.2 Lærer – elev relasjoner

Gøran trekker også frem kroppsøvingslærer som en viktig brikke i et positivt læringsmiljø. Han deler erfaringer med at han er trygg på kroppsøvingslærer da han opplever lærerstøtter for å tilfredsstille behovene sine i faget (Deci & Ryan, 2002; Solmon, 1996).

*«Hvis du gjør noe riktig så sier han at det er bra og hvis du gjøre noe feil så sier han hva du kan gjøre for å bli bedre til neste gang. På en positiv måte. – Gøran*

Informanten Gøran som kan bli en passiv deltaker i kroppsøvingsundervisningen dersom det undervises i aktiviteter eller innhold han har lave mestringsforventninger til. Likevel opplever Gøran lærer som støttende i. Det kan virke til at han hadde et mer anstrengt forhold til kroppsøvingslærer på barneskolen, som også informantene Hanne har gitt uttrykk for. Begge forteller i intervjuet at de ikke opplevde lærer som støttende og dette kan ha negativt utfall for deres kompetanse og oppfattet autonomi i faget (Ommundsen & Kvalø, 2007). Hanne er den informantene som forteller mest om hvor viktig forholdet til kroppsøvingslærer er. Hun forteller om hvordan det opplevdes på barneskolen og hvordan hun opplever det på ungdomsskolen.

*«Nå på ungdomsskolen er jeg trygg på lærer. Før var jeg ikke det fordi vi hadde en lærer som jeg ikke synes var så god. Jeg følte meg ikke så trygg på den læreren fordi han/hun var ikke så støttende og klaga på en måte» - Hanne*

Opplevd lærer autonomistøtte har positive sammenhenger med oppfattet kompetanse og oppfattet autonomi hos elever i kroppsøving (Ommundsen & Kvalø, 2007). En lærer som underviser og legger til rette for et positivt mestringsorientert klima har lettere for å tilfredsstille elevenes grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvingsundervisningen.



Begge informantene forteller nå at de opplever kroppsøvlingslærer som trygg og støttende. Dette er essensielt da vi vet at elever som opplever en autonomistøttende lærer vil ha større sjanse for å bli iboende regulert og ha en sterkere følelse av å være kompetente i kroppsøving og har større sannsynlighet for å være fysisk aktive på fritiden (Standage et al., 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007). Det viktigste for informanten Hanne er ikke bevegelsen i seg selv, men hvordan hun opplever den sammen med signifikante andre. Hun forteller at det er viktig for henne at det er et trygt og godt klassemiljø hvor hun ønsker at de skal arbeide mest mulig sammen i kroppsøving. Dette er noe hun forklarer med at i samarbeide med andre kan en snakke og være sosiale i stedet for å bare være alene og tenke på sitt. Dette viser viktigheten av tilhørighet som et grunnleggende psykologisk behov (Deci & Ryan, 1985).

#### 4.3.3 Betydningen av et godt læringsmiljø for bevegelsesglede

Begrepet bevegelsesglede virket ikke til å være ukjent for informantene i dette forskningsprosjektet. Under intervjuet ble begrepet bevegelsesglede ofte brukt, samt at informantene fikk spørsmål om de kunne huske sist gang de beveget seg og var glade. Informantene trekker frem mange gode eksempler på bevegelseserfaringer og aktiviteter som gir dem glede og mestring i hverdagen. På tross av at de begrepet kan virke litt diffust vil de fleste elever kjenne seg igjen i dette begrepet (Ingulfsvann, 2021). De aller fleste av oss har på et eller annet tidspunkt opplevd eller erfart en eller annen form for glede, lykke eller tilfredshet gjennom en aktivitet. For noen er bevegelsen i seg selv og det å kjenne at bevegelsen er fysisk anstrengende det som trekkes frem som bevegelsesglede. Men for veldig mange innebærer denne bevegelsesglede et veldig spennende og viktig element – den skapes sammen med andre.

Vedul-Kjelsås og Haga (2021) trekker frem at dersom man skal fortsette med en aktivitet på egenhånd og oppleve bevegelsesglede, virker å være essensielt at en forstår og kjenner etter med kroppen hvordan bevegelsene best mulig kan utføres for å oppleve at det er flyt i aktiviteten. Alle informantene som skal forklare siste gang de var i bevegelse og opplevde glede trekker frem aktiviteter som de opplevde at deres grunnleggende psykologiske behov ble dekket. Eksemplene informantene trekker frem er aktiviteter hvor elevene later til å oppleve kompetanse, hvor de føler at de mestrer oppgavene som skal løses. De opplever autonomi i form av at de selv bestemmer når, hvor lenge og hvordan aktiviteten skal gjennomføres og de aller fleste trekker frem tilhørighet og noe sosialt ved aktiviteten (Deci & Ryan, 2002). Følelse av tilhørighet, og å gjøre noe kjekt sammen med andre var noe som gikk igjen hos informantene når de skulle beskrive bevegelsesglede. Informanten Oda er trekker

frem bevegelsesglede som noe som skjer i samspill med andre, men hun ser også verdien i bevegelsen selv og hvordan det kjennes ut for kroppen (Ommundsen, 2016). Oda er idrettsaktiv gjennom organisert lagspill på fritiden, men også gjennom uorganiserte aktiviteter som slåball eller kanonball på løkka. Hun er en av informantene som trekker frem at det er veldig mye fotball i kroppsøvingsundervisningen på skolen, men at dette likevel går greit da hun liker godt å være på lag med klassekamerater og assosierer dette med tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). Siste gang hun opplevde bevegelsesglede var fra timen med *funksjonell trening* eller fra en håndballtrening. Hun har en indre ikke-prestasjonsrelatert tilnærming til bevegelsesglede (Scanlan & Lewtwaite, 1986). Dette fordi hun opplever å bli glad av å være i bevegelse og kjenner det i tillegg som «refreshing». Hennes glede for bevegelse styres ikke av prestasjon eller å oppnå noen spesielle mål, men av følelsen underveis og etterpå altså selve egenverdien (Ommundsen, 2013). Hun trekker også frem en mestringsfølelse etter utført arbeid. At hun opplever å få en positiv mestringserfaring er bra da dette potensielt kan føre til økt mestringsforventning til neste gang (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Positive mestringserfaringer vil på lang sikt være og foretrekker dersom målet er at elevene skal oppleve livslang bevegelsesglede. Hannes bevegelsesglede derimot styres utelukkende av en ytre-ikke prestasjonsrelatert tilnærming (Scanlan & Lewthwaite, 1986).

*«Det er mest det sosiale med andre som motiverer meg til å være fysisk aktiv, jeg har mange venner som går på håndball og da møtes vi der» - Hanne*

Av alle informantene i forskningsprosjektet er det ingen som er like opptatt av tilhørigheten og det sosiale ved fysisk aktivitet og bevegelsesglede som Hanne. Hun er også den eneste informanten i forskningsprosjektet som ikke svarer utelukkende «ja» på om hun er glad i å være i bevegelse. Informanten som er idrettsaktiv gjennom håndball forteller om ganger der hun ikke har lyst til å gå på trening fordi hun har det behagelig hjemme foran dataskjermen. Hun forteller at moren pleier å minne henne på hvor gøy hun synes det er når hun kommer seg på trening med andre, og dette innrømmer hun å være fullt klar over selv. Informanten Tore er derimot ikke idrettsaktiv på fritiden, men svarer utelukkende «ja» på at han er glad i å være i bevegelse og liker best å være aktiv sammen med andre. Han synes det godt å kjenne at han bruker kroppen og liker å presse seg. Han har en blanding av indre-ikke prestasjonsrelaterte og ytre-ikke prestasjonsrelaterte tilnærming til bevegelsesglede (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Gjennom intervjuet kom det frem at han for to år siden flyttet fra en by til et mindre tettsted. Informanten forteller at han gikk fra å sitte mye inne å spille data hele dagene til å nå være ute mange timer hver dag sammen med venner. Ved spørsmål om sist Tore opplevde

bevegelsesglede svarer han ikke gjennom en spesifikk aktivitet eller en kroppsøvingstime, men når han var ute med gode venner og syklet i nærmiljøet. Det er tydelig at bevegelsesglede kan oppstå i ulike former og erfares ulikt fra elev til elev (Ingulfsvann, 2021). Et instrumentelt perspektiv er et av de fremtredende perspektivene i forskningslitteraturen som legger vekt på bevegelsesgledens betydning for deltakelse i fysisk aktivitet. Fra et instrumentelt perspektiv foreligger det en dypere form for glede, slik som for eksempel flyt (Ingulfsvann, 2021). En informant som later til å oppleve dette er Pål. Det siste minne Pål har med bevegelsesglede er fra en fotballkamp. Pål forklarer bevegelsesglede som en tilstand som oppstår hvor han ikke tenker på noe annet, og at det er akkurat som alt bare «flyter». Dette er et fenomen eller en tilstand som er svært ønskelig og som kjennetegnes av indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Fra et instrumentelt perspektiv er dypere former for glede, slik som for eksempel flyt, viktig da dette ser ut til å ha den sterkeste sammenhengen med deltakelse i fysisk aktivitet (Ingulfsvann, 2021). En tilstand av flyt vil gi en altoppslukende opplevelse, og informanten har en indre prestasjonsrelatert tilnærming som utgangspunkt (Scanlan & Lewthwaite, 1986). En slik indre motivasjon og tilstand vil kunne legge til rette for fortsatt varighet av aktivitet for Pål i et livslangt perspektiv.

En måte å legge til rette for bevegelsesglede kan være å velge eller lage aktiviteter som stimulerer de fysiske dimensjonene av bevegelsesglede. Det kan være aktiviteter som utfordrer sanser, føles pirrende eller som utløse endorfiner ved for eksempel hardt muskellarbeid (Jansen, 2020). Informantene Stine, Gøran og Odas bevegelsesglede later til å stimuleres av slike fysiske dimensjoner. På spørsmål om når de tre sist opplevde bevegelsesglede forteller de om en opplevelse av endorfiner gjennom hardt muskellarbeid. Gøran trekker frem hardt arbeid på garden hvor han kjenner at musklene blir brukt og han får brukt opp energi. Han har en indre prestasjonsrelatert tilnærming til bevegelsesglede (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Han liker det harde muskellarbeidet og ser en overførbar verdi til hvordan dette kan gjøre at han presterer bedre på garden hvor han beskriver at det ofte kan være tunge tak (Ommundsen, 2013). De to idrettsaktive jentene minnes siste opplevelse av bevegelsesglede fra intervensjonen med *funksjonell trening*. Det forklarer også dette fenomenet som opplevelsen av endorfiner og følelsen av glede etter hardt muskellarbeid (Jansen, 2020). Begge jentene forteller også om en interesse for egentrening i form av styrke som de gjør hjemme eller med venner. At jentene har gode mestringserfaringer og glede ved trening og fysisk aktivitet er positivt med tanke på at dette også er noe de kan dra stor nytte av i et livslangt perspektiv (Kirk, 2005). Den alternative bevegelsesaktiviteten *funksjonell*

*trening* virker til å kunne bidra med økt motivasjon og selvfølelse hos flere av informantene. De nevner blant annet at de føler seg bra etterpå, og at de opplever å ha gjort noe godt for kroppen etter denne type aktivitet i kroppsøving. Dette samsvarer også med noe av det Korendjik (2018) fant i sin studie med *Grappling* som alternativ bevegelsesaktivitet, som også i stor grad legger vekt på styrke, utholdenhet og balansespekt.

#### 4.4 Opplevelsen av funksjonell trening

I det tredje temaet presenteres elevenes opplevelse av *funksjonell trening* som en mulig livslang bevegelsesform. En sentral del av forskningsprosjektet var å undersøke hvilke erfaringer og opplevelser elevene satt igjen med etter intervensjonen med *Funksjonell trening* i kroppsøvingsundervisningen. Målet med den crossfitten var ikke at den skulle oppleves som typisk «grunntrening» som elever ikke ønsker mer av i kroppsøvingsundervisningen (Moen et al., 2018). Den funksjonelle treningen skulle minne mer om en alternativ bevegelsesaktivitet (Rinehart, 2000; Kvikstad & Vinje, 2019). Målet med undervisningen var at elevene skulle lære å bruke kroppen på en funksjonell måte og samtidig klare å se sammenhenger med hvordan øvelser de utførte i timen kunne overføres til hverdagslivet og motivere til bevegelsesglede. Først presenteres informantenes generelle opplevelse av *funksjonell trening* som en alternativ bevegelsesaktivitet. Til slutt blir det en inngående drøfting av funksjonell trening som en mulig livslang bevegelsesform hvor overførbar kunnskap og læring står i fokus.

##### 4.4.1 Nytt og variert

Et mål med forskningsprosjektet var at elevene skulle få inntrykk av at de ble undervist i noe andreledes og spennende. Selv om mye av innholdet kan ligne på grunntrening eller sirkeltrening later det ikke som at elevene opplevde at det var grunntrening som ble presentert. Da tradisjonell grunntrening ikke er noe elever i den norske skolen ønsker mer av (Moen et al., 2018). Informantene fikk dermed spørsmål om hvordan de opplevde perioden med funksjonell trening i undervisningen og Gøran var tydelig på at de aldri hadde gjort noe likende i kroppsøving:

*«Det har vært annerledes og veldig gøy på samme tid. Vi har aldri gjort noe slik i en gymsal før, så det var veldig kjekt å prøve noe nytt» - Gøran*

Da elevene ikke ser ut til å ønske mer av den typiske grunntrening, var det betryggende at flere av informantene gav uttrykk for at de aldri hadde vært med på noe likende før (Moen et

al., 2018). Informanten Oda hevder at undervisningen var lagt opp på en måte som gjorde at den passet for alle i klassen:

*«Jeg synes det var veldig gøy med funksjonell trening. Opplegget var bra lagt opp sånn at det passet for alle i klassen. Vi hadde aldri gjort noe lignende på barneskolen eller noen annen plass før, det var helt nytt» - Oda*

Som kroppsøvlingslærer under den nye læreplanen LK20 legges det stor vekt på at undervisningen skal være tilpasset ulike individ og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er et behov for en kroppsøvlingsundervisning som danner et godt grunnlag for læringserfaring av høy kvalitet for alle (Kirk, 2005). Pål er som nevnt den mest idrettsaktive av alle informantene i forskningsprosjektet.

*«Jeg synes det var veldig gøy med funksjonell trening i gymmen. Det var noe helt nytt i gymmen og det var gøy å lære seg noen nye ting» - Pål*

At en elev som driver med målbevisst og dedikert trening i forhold til satsing på fotball trekker frem at det er gøy å prøve noe helt nytt samt lære nye ting, viser hvilket potensial det ligger i å presentere et mer alternativt innhold i kroppsøvlingsundervisningen. Skille og Solbakken (2014) fant ingen klare indikasjoner på at idrettsaktive elever hadde særlig høyere sannsynlighet for en fysisk aktiv livsstil enn elever som ikke deltok aktivt i idrett i ungdommen. Det betyr i grunnen at selv om Pål og flere av informantene er veldig aktive med idrett eller andre fritidsaktiviteter i ungdommen ikke har en særlig høyere sannsynlighet for en fysisk aktiv livsstil senere i livet.

*«Det er lenge siden jeg har vært med på noe som har vært så bra forklart og satt opp på en god måte» - Tore*

Tore var en av informantene som virkelig gav uttrykk for at han satte pris på at undervisningsopplegget var nøye planlagt og forklart av lærer. Han fortalte videre at det var en trygghet når opplegget var tydelig og en dermed visste godt hva en skulle forholde seg til. Han innrømmet at dersom de ikke var klare retningslinjer i kroppsøvlingsstimene så kunne kan fort bli en elev som drev mye rundt i timene og til tider ble sittende på benken som tilskuer.

*«Det var veldig gøy fordi det var så mye forskjellig vi fikk lov til å prøve» - Hanne*  
Informantene Hanne og Stine er de to som trekker frem variasjonen som noe av det de likte best med den funksjonelle treningen. Begge to hevder at variasjon i innholdet er viktig for deres motivasjon i kroppsøvlingsfaget. Stine utdyper også dette med at hun mener at det var noen ting som var bedre enn andre.

*«Opplevelsen av denne perioden er at alt gikk veldig fint. Noen ting var bedre enn andre ting vi gjorde. Jeg syntes det var bedre at vi gjorde ting av litt lengre varighet og når det var mye variasjon» - Stine*

Noe Stine mente gav motivasjon og driv til å opprettholde innsatsen gjennom arbeidsperioden var når de gjorde aktiviteter av litt lengre varighet med mye variasjon. En løsning Skille og Solbakken (2014) predikerer vil kunne øke sjansene for livslang deltakelse i fysisk aktivitet er å legge til rette for en kroppsøvingundervisning som gir ungdommen gode karakterer og forutsetninger for å være aktive. En variert og utforskende kroppsøving hvor rekreasjon, livsstil aktiviteter og mindre konkurranse står i fokus (Skille & Solbakken, 2014). På tross av at fire av seks informanter i denne forskningsprosjektet er idrettsaktive og driver med idretter hvor vinnere og tapere kåres hele tiden, var det ingen av dem som så ut til å savne noe form for konkurranse under intervensjonen. Stine gav uttrykk for at det var godt å holde på med noe sammen med andre uten å måtte tenke over poeng, resultat eller hvordan egen prestasjon kunne ha betydning for andre. Informanten Pål som også er idrettsaktiv og beskriver fotball som noe han ønsker å satse på, hadde ingen problemer med at aktiviteten ikke var preget av et konkurranseaspekt.

#### 4.4.2 En alternativ bevegelsesaktivitet elevene ønsker mer av

I forbindelse med hvilken opplevelse elevene hadde med den alternative bevegelsesaktiviteten *funksjonell trening* var det også spennende å høre om det var noe de kunne tenkte seg å ha mer av i kroppsøvingssammenheng.

*«Jeg synes det er veldig gøy med nye utfordringer i stedet for å bare ha de samme aktivitetene om og om igjen. Jeg kunne godt tenke meg å ha mer av dette fordi jeg likte det godt» - Oda*

Oda er også opptatt av variasjon i aktivitetene og kan til tider synes at noen aktiviteter som tradisjonelt ballspill for ofte er en gjenganger i undervisningen (Moen et al., 2018).

*«Det hadde vært gøy å ha mer av dette fordi det fungerte jo godt, og det var gøy i stedet for å bare gjøre sånne kjedelige ting som lærer bestemmer» - Hanne*

At aktiviteten var gøy, og at informanten følte de fikk gjøre noe annet en kjedelige ting som lærer bare bestemmer var to av grunnene for at informanten Hanne ønsket mer av denne typen undervisning. Dette synes jeg var et interessant utsagt da jeg gjennom intervensjonen også i teorien bestemte hva de skulle gjøre. Sammen med informanten startet vi en diskusjon rundt dette. Hanne forklarte at hun i større grad følte at hun kunne bestemme hvordan hun kunne

gjennomføre øvelsene, i hvilket tempo og når. Dermed virker det som at hun i større grad opplevde medbestemmelse og frihet gjennom denne typer undervisning, og at dette derfor var noe hun kunne tenke seg mer av i kroppsøvingsfaget. Det later til at undervisningsmetoden ble lagt opp på en slik måte at elevene følte det fikk medbestemmelse i undervisningen. Informanten Hanne, som jeg opplevde hadde en relativt snever forståelse av medbestemmelse i kroppsøving, fikk etter hvert i intervjuet en annen forståelse for hva dette kan bety for henne. Hun synes det var rart, men kult at hun følte hun fikk bestemme mer over undervisningen og valg som ble tatt selv om det i teorien var lærer som la opp til hele opplegget kontra på barneskolen når de fikk velge mellom tre ulike aktiviteter. En sentral anbefaling er at elever må gis en opplevelse av selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevene har behov for å oppleve valgmuligheter, og lærere som begrunner de valgene de tar (Kirk, 2005). Tore og Gøran som ikke er idrettsaktive på fritiden er begge opptatt av at kroppsøvingslærer begrunner sine valg i undervisningen. Dersom det virket til at undervisningen i kroppsøving var tilfeldighetene eller ikke virket til å ha en overførbart verdi for dem, fortalte de begge at det var mindre sjans for at de aktivt engasjerte seg.

*«Jeg tenker at det hadde vært kjekkere med mer av denne type undervisning enn bare ballspill i gymmen fordi ballspill er ikke helt min type ting eller det jeg liker» - Tore*

Forskning viser at reproduksjon av idrett i kroppsøvingsammenheng er eller kan være en utfordring for elever som Tore og Gøran som ikke deltar i organisert idrett på fritiden (Erdvik et al., 2019). Tore uttrykker at han tenker at det hadde vært kjekkere med mer alternativ undervisning enn bare ballspill i gymmen, noen som tyder på at det er mye ballspill i undervisningen (Moen et al., 2018). Disse elevene opplever i mindre grad at deres grunnleggende behov og autonom motivasjon og kroppsøving blir tilfredsstillt (Erdvik et al., 2019). Dette er noe som ble diskutert en del i intervjuet mellom meg og informanten Gøran som hevdet at han ikke likte når de for eksempel skulle løpe uten noe mål eller mening, derav heller ingen begrunnelse av lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Gøran kunne godt tenke seg mer av funksjonell trening i kroppsøving og foreslår at det for eksempel kunne blitt implementert litt i hver kroppsøvingstime. Han foreslo at det kunne vært en del av oppvarming, hoveddel eller avslutning i timen. Gøran trekker som mange av de andre informantene igjen frem begrepet variasjon, og at det kunne vært en måte å variere innholdet på og samtidig treffe bredere med innholdet. Han som ikke er idrettsaktiv på fritiden, men som synes det er tilsynelatende greit med ballspill i undervisningen viser da til at flere elever kan få muligheten til å få tilfredsstillt sine grunnleggende behov i løpet av en

kroppsøvingstime (Deci & Ryan, 2002). Hanne var også en av informantene som foreslo en lignende løsning da også hun satte pris på et relativt hyppig skifte av tema og stor variasjon i kroppsøvingsinnholdet.

#### 4.4.3 Læring

Ettersom målet med forskningsprosjektet er å finne ut om *funksjonell trening* kan være et bidrag til livslang bevegelsesglede var det aktuelt å stille elevene spørsmål omkring læring, overførbar kunnskap og hvilket innhold i faget de tror de vil få brukt for eller ha glede av senere i livet. Et problem i kroppsøving og hos kroppsøvingslærere samlet sett har lenge vært at elevene ikke gis tilstrekkelige reelle læringsmuligheter i faget (Crum, 1993). Dette er noe informantene i forskningsprosjektet bekrefter og som spesielt informantene Stine setter ord på.

*«Vanligvis føler jeg ikke at vi lærer så mye i kroppsøving, men at vi bare gjør ting for å gjøre de. Men nå for eksempel lærte vi nye ting» - Stine*

Som utsagnet ovenfor viser føler Stine at de ikke lærer så mye i kroppsøving. Dette er ikke et nytt fenomen og de siste tiårene har det blitt gjort mye for å prøve å legitimere kroppsøving som et læringsfag i den norske skolen (Crum, 1993; Næsheim-Bjørkevik, 2010). Når Stine har denne opplevelsen omkring læring i kroppsøvingsfaget betyr det nok mest sannsynlig at hun ikke er alene om å erfare det på denne måten. Den siste setningen i utsagnet hennes forteller at hun opplevde at de lærte noe nytt under perioden med *Funksjonell trening*. Kirk (2005) mener at kvalitetserfaringer for tidlig læring ikke bare utvikler fysisk kompetanse, men er avgjørende for oppfatning av kompetanse som igjen ligger til grunn for motivasjonen for fortsatt fysisk aktivitet og deltakelse i senere livsløp. Funn fra studien til Skille og Solbakken (2014) som viser at idretten i seg selv ikke nødvendigvis sørger for livslang deltakelse i fysisk aktivitet vil kvalitetserfaringer og læring være helt essensielt for å sikre at elevene skal opprettholde en fysisk aktiv livsstil. Derav er det helt essensielt at elevene daglig opplever læring på skolen og at den kroppslige læringen er viktig for en videre fysisk aktiv livsstil (Ommundsen, 2016). Alle informantene uansett bakgrunn svarte at de hadde lært noe nytt under perioden med *funksjonell trening*, og det med en konkret forklaring eller eksempel å vise til.

*«Det var mange øvelser jeg ikke visste om fra før, og hva de øvelsene for eksempel kunne hjelpe med. Jeg følte at jeg fikk økt kunnskap etter perioden med funksjonell trening» - Hanne*



Dersom en elev opplever en positiv mestringserfaring vil sannsynligheten for at han eller hun gjentar aktiviteten øke (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette er sammenfallende med at informanten senere i intervjuet også gir uttrykk for at hun tror at hun kommer til å få bruk for mange av øvelsene senere og at det er en måte hun kunne tenke seg å være fysisk aktiv på gjennom et senere tidspunkt. Sammen med positive mestringserfaringer er også opplevelsen av å få økt kompetanse viktig (Deci & Ryan, 1985). Stine satte pris på å bli tryggere på gjennomføring og hvordan øvelsene var nyttige i hverdagen.

*«Jeg lærte mer om hvordan jeg skal gjennomføre ulike øvelser fordi jeg visste ikke helt fra før hvordan jeg egentlig skulle gjøre noen av de. Jeg opplevde at jeg kunne mange av øvelsene etterpå» - Stine*

Informanten Oda som har en del erfaring fra styrke og utholdenhetstrening kunne en del av øvelsene fra før, men lærte også noe nytt.

*«Jeg lærte litt andre bevegelser, sånn for eksempel ball to overhead og den bear crawl øvelsen, ja de hadde jeg aldri gjort før, men de fleste øvelsene hadde jeg prøvd før» - Oda*

En del av målet med intervensjonen var at elevene skulle se nytteverdi av bevegelsene og ikke minst oppleve glede på veien. At det skulle skje en endring i bevegelsesmønster og kroppslig læring.

*«Den øvelsen vi hadde siste time hvor vi skulle sette oss ned og reise oss opp igjen – den har jeg aldri tenkt over eller hørt om før» - Gøran*

På spørsmål om elevene kunne tenke seg å ha mer av denne type undervisning i kroppsøving svarte også alle seks informantene «ja» med bakgrunn i at de opplevde økt kompetanse og at det samtidig var gøy. Dersom kroppslig læring skal finne sted i kroppsøvingfaget, må elevene få mulighet til å reflektere rundt sine bevegelsespraksiser, uavhengig av ytre prestasjonsstandarder som de bli målt opp mot (Standal, 2019).

*«Jeg lærte mange ulike måter og øvelser man kan trene eller bruke kroppen på som ikke bare er løping eller at du må gå på treningsstudio å gjøre ting på en bestemt måte» - Tore*

Som sitatet til informanten Tore viser satte han pris på at det ikke forelå noen form for prestasjonsstandarder som elevene skulle bli målt etter under intervensjonen. *Funksjonell trening*, *Functional fitness* eller *Crossfit* kjennetegner som nevnt med at det ikke foreligger en bestemt form for teknikk eller utførelse (Claudinho et al., 2018; Brisebois et al., 2021;

NORF3, 2022). Den funksjonelle treningen hadde ingen form for konkurranseaspekt og dette virket også informantene å sette pris på, til tross for at fire av seks driver med aktiv konkurransepreget idrett på fritiden. Mindre aktive, men også generelt alle barn og unge har et behov for ikke- konkurransepreget aktivitet i hverdagen og i kroppsøving (Fjørtoft et al., 2016). Tore og samtlige informanter forteller at de satte pris på den utforskende delen av intervensjonen hvor de i grupper måtte reflektere over de ulike funksjonelle øvelsene og ulike måten å utføre øvelsene på. Noe av forklaringen på at informantene i fremtiden kunne tenke seg mer av lignende innhold i undervisning kan ha sammenheng med at elevene var i stand til å forstå og kjenne etter med kroppen hvordan bevegelsene utføres, for å oppleve at det er flyt i aktiviteten, og at en da har lyst til å gjenta aktiviteten (Vedul-Kjelsås & Haga, 2021).

#### 4.4.5 Funksjonell trening som en mulig livslang bevegelsesform?

Målet med undervisning i den norske skolen er at det skal bidra til læring og utvikling hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2022). For at læring og utvikling skal oppstå eller vedvare må det ofte foreligge en form for motivasjon relatert til arbeidet, eller at elevene ser at kunnskapen de tilegner seg kan overføres og ha en nytteverdi bortsett fra «her og nå» (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I et kroppsøvingsperspektiv kan det tenkes å bety at elevene får erfaringer og kunnskap fra undervisningen som senere i livet vil hjelpe dem på veien eller være en inngangsbillett til fysisk aktivitet på livslang basis (Kirk, 2005; Ommundsen, 2016). Informanten Stine ser for seg at hun kan få bruk for øvelser fra undervisningen når hun blir eldre, men også i løpet av nærmeste fremtiden.

*«I fremtiden tror jeg at jeg kan få brukt for det funksjonelle vi hadde i gymtimen. Det kan for eksempel være enklere å reise seg i fra stolen eller hente noe tungt fra en hylle» - Oda*

Den på fritiden idrettsaktive informanten Oda belyser gjennom intervjuet at hun i fremtiden tror at hun vil få bruk for de funksjonelle øvelsene hun lærte fra intervensjonen. Hun overfører verdien av noen av øvelsene til hverdagslige bevegelser.

*«Du kan få bruk for alle de øvelsene når du blir eldre, men du kan jo selvfølgelig få bruk for de nå også» - Stine*

Hverdagslige bevegelser og utfordringer var noe vi snakket om under intervensjonen og i intervjuet. Elever skal ikke bare beherske visse motoriske ferdigheter, men også kunne være en reflekterende medspiller i selve læringsarbeidet (Ommundsen, 2016). Under intervensjonen ble det i løpet av hver økt presentert tre nye øvelser som videre ble reflektert

og utforsket i mindre grupper av tre til fire elever. Et mål var å ikke legge føringer for elevene om hvilken nytteverdi øvelsene har eller en spesifikk fasit for utførelse. Å bruke den signifikante andre for å utvikle sin proksimale utviklingszone er en kjent metode for å utvikle seg selv på (Imsen, 2015). Informanten Stine beskriver dette samarbeidet som noe hun likte godt og en måte å utforske sammen med andre på. Hun forteller at sammen i gruppen la de i hovedsak vekt på å lære en eller flere nye ferdigheter som kunne ha effekt for deres individuelle ytelse (Solmon, 1996). Sammen med medelever kunne de støtte hverandre, samtidig som de kunne diskutere om en utførelse virket til sin hensikt. Tore forteller om at mestringserfaringene fra den reflekterende delen av undervisningen gjorde han kompetent og sikker på seg selv når de funksjonelle øvelsene senere i økten skulle brukes. Derav hadde han en økt mestringsforventning til neste gang (Skaalvik & Skaalvik, 2015). De fleste informantene i forskningsprosjektet forteller om gode erfaringer fra den reflekterende delen av læringsarbeidet (Ommundsen, 2016). Informanten Oda forteller likevel om ganger der hun kom på gruppe med noen elever som ikke deltok aktivt i refleksjonsdelen. Hun opplevde disse elevene som passive og uten ønske om å dele erfaringer sammen med andre i gruppen. Når elevene får mulighet til å sette ord på det de opplever når de er i bevegelse i faget vil det være større sjanse for at kroppslig læring finner sted (Standal, 2019). Det gjelder både når det gjelder skuffelser eller gleder knyttet til bevegelse. Utfordringen til lærer vil være å stimulere, hjelpe og støtte elevene i dette samspillet (Imsen, 2015). Å støtte og stimulere over 25-30 elever på noen få minutter er en utfordring og en kroppsøvingslærer vil ikke rekke alle grupper på noen få minutter. Hvilket forsterker viktigheten av at lærer har en tydelig plan og et mål med undervisningen før den settes i verk.

*«Når vi for eksempel gjorde knebøy i timen, det kan hjelpe deg når du blir eldre og for eksempel skal reise deg fra en stol eller sofa. Kanskje armhevinger kan hjelpe når du skal løfte noe tungt» - Pål*

Som sitatet ovenfor viser reflekterer også Pål over hvilken verdi eller nytte han kan ha av de funksjonelle øvelsene. Først og fremst trekker han frem hvordan øvelsene kan hjelpe når en blir eldre og svakere før han går over til å gruble over hvordan diverse øvelsene kan hjelpe han «her og nå» i forhold til prestasjoner på fotballbanen. Han snakker videre om hvordan styrketrening og konkrete øvelser kan hjelpe han mot å bli en bedre fotballspiller. I motsetning til flere av de andre informantene har han enda flere knagger å henge den nye kunnskapen på og ser større sammenhenger i forhold til overførbar kunnskap. Som tidligere skrevet har han et mål om å bli profesjonell fotballspiller og har trent systematisk for å bli

bedre i mange år allerede. Et slik mål eller ønske om å stadig utvikle seg kan etter hvert gjerne bli drevet av mer ytre motivasjonsprosesser som frykten for å ikke være god nok eller å oppnå en bestemt belønning (Deci & Ryan, 2008). Likevel snakker informanten åpent om en indre drivkraft og en glede av bevegelse som støttes opp om at han har en indre prestasjonsrelatert tilnærming som utgangspunkt for bevegelsesglede og motivasjon (Scanlan & Lewthwaite, 1986; Deci & Ryan, 2008).

*«Tror ikke jeg får brukt for innebandy når jeg blir eldre, selv om det er gøy nå eller når vi bare løper for å løpe» - Gøran*

Informanten Tore reflektere også over nytteverdi:

*«Det var liksom en nytte med øvelsene vi gjorde, de var veldig like ting vi gjør i hverdagen ellers» - Tore*

De to informantene som ikke er idrettsaktive på fritiden gav uttrykk for at de savnet en kroppsøving med mening (Siedentop & Tannehill, 2000). Begge har gjort et valg før ungdomsskolen om å slutte på organisert idrett. Ifølge Skille og Solbakken (2014) slutter over halvparten av de som driver med organisert idrett når de er mellom alderen 13-19 år. Begge informantene har relativt lang erfaring fra ballspill og ønsker det ikke bort fra undervisningen, men virker til å ønske noe mer i form av egenverdi (Ommundsen, 2016). Gøran forteller at han arbeider mye hjemme på garden og at han liker å kjenne at han får brukt kroppen når han er ute på garden. Dette er noe han regner som fysisk aktivitet da han både måker møkk, gafler silo, heiser silo og mer. På spørsmål om når han sist opplevde bevegelsesglede trekke han frem at det var sist han var i fjøset og de heiset silo.

*«Da heiste jeg silo noe som er ganske tungt arbeid, men det liker jeg bare. Jeg liker å kjenne at jeg bruker kroppen min og blir litt sliten» - Gøran*

Kirk (2005) mener det foreligger bevis på at innholdet og måten å levere undervisning på i barne- og ungdomsskoleprogrammer innenfor kroppsøving er lite effektive når det gjelder å overføre kunnskap som er nyttig for voksne liv. For Gøran var *funksjonell trening* en aktivitetsform hvor han kunne dra flere paralleller til gardsarbeid. Han sammenlignet flere av øvelser vi gjorde i undervisningsopplegget med bevegelsesformer han brukte eller kunne relatere til arbeid på garden. Dette gav for han mening og motivasjon for utførelse og for å fortsette med aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Informanten Gøran fortalte at han ikke hadde deltatt ordentlig i en kroppsøvingstime på skole på mange måneder, men følte seg nå motivert til å gjennomføre og delta aktivt under hele undervisningsopplegget. Helt avslutningsvis i intervjuet fikk alle informantene spørsmål om de tror at de får bruk for noe av

det de lærer i kroppsøving når de blir eldre. Her svarer også alle seks informantene at de tror at de vil få bruk for øvelser og aktiviteter som ligner på det de hadde under intervensjonen med funksjonell trening. Ingen av informantene trekker konklusjon av at de vil få brukt for noe av ballspill aktivitetene i kroppsøving i livet som voksen på tross av at det er dette som dominerer innholdet i kroppsøvingsundervisningen i den norske skolen (Moen et al, 2018).

## 5.0 Avslutning

Avslutningsvis i dette forskningsprosjektet vil jeg oppsummere med en avsluttende diskusjon. Her vil jeg trekke frem hovedpoengene fra de tre hovedtemaene som ble presentert i forrige kapittel og diskutere de opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen. Til slutt vil jeg oppsummere resultatene fra diskusjonen og peke ut veien for videre forskning.

Ifølge fem av de seks informantene i dette forskningsprosjektet er kroppsøvfingsfaget et av det kjekkeste faget de har på skolen. Den ene informantene synes det er verken eller. Alle informantene ser likevel for seg måter å gjøre faget enda mer interessant på gjennom mer variasjon i innholdet, som de tenker kan bidra til økt motivasjon. Samtidig som de peker på at flere elever potensielt vil kunne få sjansen til å oppleve mestring dersom «andre» eller alternative bevegelsesaktiviteter som *funksjonell trening* får større plass i innholdet i undervisningen. Samtidig kan flere av informantene fortelle at de trives godt i kroppsøvfingsfaget slik det er akkurat nå, og at de er redde for å miste de tradisjonelle idrettsaktivitetene som fotball, volleyball, basketball og håndball (Moen et al., 2018). Ut ifra hva informantene har fortalt opplever jeg ikke at det er med bakgrunn i konkurranseaspektet ved tradisjonelle idrettsaktiviteter, men mer den sosiale biten og følelsen av tilhørighet og samhold som ballspill kan føre med seg. Elevene i forskningsprosjektet erfarer innholdet i kroppsøving relativt likt og det kommer tydelig frem at de har liten kjennskap til «andre» eller mer alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvfingsfaget. De erfarer innholdet litt forskjellig fra barneskole til ungdomsskole, men dette later i stor grad til å ha sammenheng med at kroppsøvfingslærere er forskjellige og praktiserer svært ulikt. En praktisk implikasjon for kroppsøvfingslærere i skolen er å reflektere over variasjonen og bredden av innhold i kroppsøving som blir presentert for elevene i løpet av de 10 årene på barne- og ungdomsskolen. Ut ifra LK20 skal elevene etter 10års skolegang sitte igjen med en rekke ulike bevegelseserfaring og en god fysisk-motorisk utvikling som videre skal være enn inngangsbillett til fysisk aktivitet på fritiden og i senere år (Kirk, 2005; Ommundsen, 2016, Utdanningsdirektoratet, 2022). Det later til at skolen og kroppsøvfingslærere må tørre å presentere et vidt og variert innhold til elever som i tillegg skal stimulere til gode læringserfaringer i faget. Noen barn og elever finner sin aktivitet gjennom organisert idrett og aktivitet, mens de mindre aktive har et behov for mer ikke-konkurransepreget aktivitet som alternative bevegelsesaktiviteter kan tilby (Fjørtoft et al., 2016).

Flere av informantene forteller om en kroppsøving hvor læring i liten eller ingen grad står i fokus. Gjennom utforskning og reflekterende samtaler med signifikante andre ble flere av

informantene bevisst over hvordan innholdet i kroppsøving faktisk hadde stor betydning for deres læring og kroppslige utvikling. Dersom kroppslig læring er målet er det helt essensielt at elevene opplever gode bevegelseserfaringer for å kunne mestre ulike aktiviteter i varierte bevegelsesmiljø og hvor elevene føler seg kompetente (Ommundsen, 2016). Deci og Ryan (2017) fremhever viktigheten av å få anerkjennelse for kompetanse gjennom at vi har et psykologisk behov for å føle oss kompetent, noe som forsterker den indre motiverte atferden i en aktivitet. Som kroppsøvingslærere må vi legge til rette for aktiviteter hvor elevene er i stand til å forstå og kjenne etter med kroppen hvordan bevegelsene utføres, for å oppleve flyt og at man har lyst til å gjenta aktiviteten ved et senere tidspunkt (Vedul-Kjelsås & Haga, 2021). Informantene som uttrykte at de opplevde en følelse av å sitte igjen med mer kompetanse etter intervensjonen begrunner dette ut ifra at de opplevde glede ved aktiviteten og de kunne bruke det de hadde lært videre ved senere anledninger eller spesifikt rettet mot hverdagslige eller idrettslige utfordringer. Det virker til at bruken av alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving kan stimulere til ønsket læring i faget, da læring og å oppnå mer kunnskap i faget er noe informantene savner eller føler er fraværende. Moen et al. (2018) peker på elever med kompetanse innenfor «andre» eller alternative bevegelsesaktiviteter er en mulig uutnyttet ressurs i kroppsøving. Dersom vi ønsker at elevene skal et fortsatt engasjement i fysisk aktivitet senere i livsløpet vil slike læringserfaringer være avgjørende (Kirk, 2005). Flere av informantene i forskningsprosjektet mente at undervisningsopplegget med *funksjonell trening* var tilpasset alle, og tilrettelagt for at elever i skolen uansett utfordringer eller funksjonsnedsettelse kunne delta på sin måte. Elevene gav uttrykk for at undervisningsopplegget var noe helt nytt som de aldri hadde deltatt på i tidligere undervisning. Den *funksjonelle treningen* ble dermed ikke enda en form grunntrening som elevene i den norske skolen ikke ønsker særlig mer av og hvor «helse i hver svette dråpe» står i fokus (Næsheim-Bjørkvik, 2010, Moen et al., 2018). Selv om begrepet inneholder det idrettsrelaterte ordet trening var hovedmålet er å lære, kontra å «trene» som lenge har vært rådende biologisk ideologi i kroppsøvingfaget (Næsheim-Bjørkvik, 2010).

Hvilken undervisningsmetode vi som kroppsøvingslærere velger kan vise seg å ha stor påvirkning på hvilken opplevelse og erfaringer elevene sitter igjen med etterpå. Det er ingen tvil om at det er behov for en kroppsøvingundervisning som i mindre grad er preget av maskulinitet og idrett, da den i mindre grad lykkes med formålet om å skape livslang bevegelsesglede (Kirk, 2005). Elevene i intervensjonen fikk mulighet til å reflektere over hvilke aktiviteter de kunne dra nytte av bortsett fra å bare ha det gøy i øyeblikket. At alle

informantene i forskningsprosjektet på spørsmål om hvilket innhold de kunne dra nytta av fra kroppsøvfingsfaget etter skolegang og senere i livet nevnte *funksjonell trening* er et positivt tegn, og viser dermed at det er behov for dette i kroppsøvfingsfaget (Standal, 2019). Dette later til å ha sammenheng med at deres tre grunnleggende psykologiske behov ble tilfredsstilt gjennom undervisningen (Deci & Ryan, 2017). Vi vet at halvparten av alle idrettsaktive slutter med idrett gjennom ungdomsårene og bare en av informantene fra studien så for seg å drive med noen form for idrettsaktiviteter 30 år frem i tid (Skille & solbakken, 2014). Det anbefales å legge til rette for flere arenaer og områder hvor aktiviteter kan foregå og der barn og unge har mer medbestemme for hvilke aktiviteter som er foretrukket (Fjørtoft et al, 2016). Inntrykket etter intervju med informantene fra ungdomsskolen er at det i stor grad ønsker å bli inkludert i valg av aktiviteter og innhold i kroppsøving og at dette kan spille en stor rolle for deres livslange bevegelsesglede.

### 5.1 Veien for videre forskning

Med bakgrunn i omfanget av tradisjonell ballidrett i dagens kroppsøvfingsfag kan det i mine øyne være nyttig med mer forskning rundt temaet «andre» eller alternative bevegelsesaktiviteter. Det er ingen tvil om at arbeidet med denne prosessen har vekket ytterlige interessante spørsmål. Utvalget i dette forskningsprosjektet består kun av elever og det kunne vært interessant og undersøkt mer om lærere eller skolelederes tanker om mer alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvfingsfaget. Det kan godt være lærerne erfarer dette annerledes enn elevene i forhold til innhold, omfang og hvilke læringsaktiviteter som foretrekkes. Med utgangspunkt i indikasjoner fra dette forskningsprosjektet om at «andre» eller alternative bevegelsesaktiviteter som *funksjonell trening* kan åpne opp for at kroppsøving kan bidra til at flere elever opplever gode bevegelseserfaringer og mulig livslang bevegelsesglede, er det behov for å gjøre flere undersøkelser på andre typer alternative bevegelsesaktiviteter. Det foreligger også et behov om å gjøre studier som strekker seg over lengre tid og med flere ulike typer alternative bevegelsesaktiviteter for å kunne gi et bedre svar. Det ville vært interessant å se nærmere på hvilken effekt disse type aktivitetene har på elevers mestringsopplevelse, trivsel og motivasjon for å være i bevegelse. Selv om hovedmålet til kroppsøving i stor grad handler om kroppslig læring og bevegelsesglede må jeg innrømme at det også er en fristende tanke å kunne måle progresjon og utvikling hos elevene som gjennomfører undervisning som innehar mange styrke, utholdenhet og koordinasjons element. Spesielt når vi vet at økt styrke og utholdenhet hos ungdom kan være hensiktsmessig i form av økt velvære ved fysisk aktivitet og andre fysiologiske og



psykologiske fordeler (Fjørtoft et al., 2016; Lanier et al., 2021). Å forske på sammenheng mellom elevers tanker om fysisk aktivitet i fremtiden og hvilke aktiviteter foresatte bedriver ville også være svært interessant. Dette da informantene i forskningsprosjektet svarte at de ville være aktive på samme måte som foreldrene når de ble voksne.

## Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J, Prentice Hall.
- Beni, S., Fletcher, T & Ni Chroinin, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: a review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen damm.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3.utg.). Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101.
- Brisebois, M., et al. (2021). Strategies for Implementing High-Intensity Functional Training Into High School Physical Education. *Journal of physical education, recreation & dance* 92(5), 35-52.
- Claudino, J. G., et al. (2018). CrossFit Overview: Systematic Review and Meta-analysis. *Sports medicine - open* 4(1), 1-14.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3. Utg.). Los Angeles. Sage.
- Crum, B. J., 1993: Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0012801>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M., (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11, 227-268.
- Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforankring. I Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernestrøm (red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (133-164). Cappelen Damm: Ås, Oslo, Stavanger, Drammen, Trondheim & Tromsø.
- Erdvik, I. B., et al. (2019). Development of basic psychological need satisfaction in physical education. *Journal for Research in Arts and Sports Education* 3(2), 4-21.
- Fjørtoft, I., et al. (2018). *Barn - unge og fysisk aktivitet : operasjonalisering av anbefalingene om fysisk aktivitet og stillesitting for barn og unge i alderen 0-18 år*, Universitetet i Sørøst-Norge.
- Folkehelseinstituttet. (2019, 29.april). *Fysisk aktivitet for voksne og eldre*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-voksne-og-eldre>
- Hansen, B. H., Anderssen, S. A., Steene-Johannessen, J., Ekelund, U., Nilsen, A. K., Andersen, I. D., . . . Kolle, E. (2015). *Fysisk aktivitet og sedat tid blant voksne og eldre i Norge: Nasjonal kartlegging 2014-2015*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingulfsvann, L.S. (2021). Bevegelsesglede i kroppsøving – Hva, hvorfor og hvordan? Skjesol, K. Lyngstad, I. (red.) *Kroppsøving, læreren og eleven*. Bergen: fagbokforlaget.
- Jensen, J-O. (2020). Bevægelsesglæde. Et fysisk, metafysisk, traditionsbundet og forpligtende fænomen. I: O. Lund & J.-O. Jensen (red.), *Sans for bevægelse. Livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels forlag.

- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European physical education review* 11(3), 239-255.
- Korendijk, P (2018). *Building bridges: Grappling, a sport's contribution to adolescent Physical Literacy. Bygge broer Grappling, en idretts bidrag til ungdommens Physical Literacy.* University of Stavanger, Norway.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvikstad, I. Vinje, E. (2019). Yoga, Skateboard og rumpeldunk – alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingfaget? Vinje, E. and J. Skrede (Red.) *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lanier, K. V., et al. (2021). Integrating Strength and Conditioning Into a High School Physical Education Curriculum: A Case Example. *Journal of physical education, recreation & dance* 92(5), 18-26.
- Moen, K. M., et al. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr 1- 2018) Høgskolen i Innlandet.
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest (National Association for kinesiology in Higher Education)*, 66(1), 95-112.
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). *En byrdefull ideologisk arv I kroppsøvingfaget?* Universitetet I Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2412726>
- Norges Functional Fitness forbund. (2021.11. November) *Spørsmål og svar*. <https://www.nor3f.no/s-s>
- Ommundsen, Y (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norwegian school of sport science*, 97, 155-166.
- Ommundsen, Y (2016). Danning i kroppsøving: motorisk læring som kjerne i faget. Kvikstad, I. (Red.) *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s.139-166). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Ommundsen, Y. and S. E. Kvalø (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian journal of educational research* 51(4), 385-413.
- Rinehart, R. E (2000). Emerging arriving sport: Alternatives to formal sport. I J. Coakley & E.Dunning (Red.), *Handbook of sport studies* (s. 504-519). London: Sage.
- Ryan, R. M. and E. L. Deci (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, Guilford Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivations, learning and well-being, I K.R. Wentzel & A.Wingfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (s.171-195). New York: Routledge.
- Scanlan, T, K. & Lewtwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of Enjoyment. *Journal of sport psychology* 8(1), 25-35. <https://doi.org/10.1123/jsp.8.1.25>
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). The active teacher - the learning student. I D. Siedentop & D. Tannehill (Red.), *Developing teaching skills in physical education* (s.2-21). Mayfield.
- Sisjord, M.K. (2011). Nye ungdomsidretter: bidrag til mangfold og endring av idrettsfeltet. I D. V. Hanstad, G. Breikvik, M.K Sisjord & H. B. Skaset (Red.), *Norsk idrett: indre spenning og ytre press* (s.87-104). Oslo: Akilles.
- Skaalvik E.M. & Skaalvik S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skille, E. Å. Solbakken, T. (2014). The relationship between adolescent sport participation and lifelong participation in physical activity in Norway: A Critical Analysis. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 5, 25-45.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731-738. doi:10.1037/0022-0663.88.4.731
- Standage, M., Duda, JL & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.

- Standal, Ø.F. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Betre skole*, (3), 56-60.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Fagrelevans og sentrale verdier*. Udir.  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet (2022.01.20). Kompetansemål og vurdering.  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2021.11.12) *Kjernelementer*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Vedul-Kjelsås, V. Haga, M. (2021). Kroppslig læring som motorisk kompetanse. Engelsrud, E. Sørum, G, A. (Red.) *Kroppslig læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wisnes, A. R., et al. (2010). *Styrketrening: i teori og praksis*. Oslo, Gyldendal undervisning.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Svarbrev med godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Undervisningsopplegg

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

- Funksjonell trening i kroppsøving

### **Formål**

I forbindelse med mine studier ved Universitetet i Stavanger, fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, skal jeg skrive en masteroppgave i kroppsøving. Prosjektet ønsker å se på hvordan *funksjonell trening* som alternativ bevegelsesaktivitet kan være et bidrag til elever motivasjon for bevegelse i et langtidsperspektiv (livslang bevegelsesglede). Funksjonell trening er hensiktsmessig og tilrettelagt trening hvor bevegelse, styrke og utholdenhet er i fokus. Funksjonell trening skal være overførbart til hverdagslige aktiviteter.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

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

Det er ønskelig at deltakelsen i prosjektet i størst mulig grad er av fri vilje, dermed får alle i klassen forespørsel om å delta. Utvalget vil bestå av seks elever: tre jenter og tre gutter. Tre idrettsaktive og tre som ikke er idrettsaktive på fritiden. Hvis det er flere enn seks personer som melder seg vil det bli loddtrekning.

### **Hva innebærer deltakelse i prosjektet?**

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta på intervusjonen (undervisningen) på lik linje med alle de andre elevene i klassen. I tillegg krever deltakelsen gjennomføring av intervju (30-40 min) angående undervisningsopplegget, motivasjon, glede for bevegelse mm. Jeg ønsker å få et innblikk i elevenes forståelse av de nevnte begrepene og om funksjonell trening som alternativ bevegelsesaktivitet er noe som kan bidra til motivasjon for bevegelsesglede i et langtidsperspektiv.

### **Hva skjer med informasjonen?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og opplysninger kan ikke tilbakeføres til enkeltpersoner i sluttrapporten. Deltakelse i forskningen krever samtykke fra elevens foresatte. Kontaktlærer i gruppa vil få muntlig orientering om resultatene av prosjektet ved prosjektsslutt. Det er kun meg selv og min veileder som har tilgang til personopplysninger. Konfidensialiteten ivaretas ved at alle elever blir anonymisert.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2022.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Grete Egeland via mail [grete\\_ege@hotmail.com](mailto:grete_ege@hotmail.com). I studentprosjektet må også kontaktopplysninger til veileder/daglig ansvarlig påføres. Veileder er Eva Leibinger, kan kontaktes på mail [eva.leibinger@uis.no](mailto:eva.leibinger@uis.no)



Prosjektet har blitt godkjent av personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

#### **Dine rettigheter**

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

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

#### **Samtykkeerklæring**

Vi har mottatt informasjon om prosjektet og samtykker til at \_\_\_\_\_ kan *delta/ikke delta* i forskningsprosjektet (sett ring rundt det som passer).

(Elevens navn)

Underskrift og dato \_\_\_\_\_

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Grete Egeland

*Funksjonell trening som alternativ bevegelsesaktivitet i kroppsøving*

**1. Spørsmål om eleven**

- Går du eller har du gått på noen fritidsaktiviteter? (hvor gammel når du sluttet?)
- Hva med foreldrene dine? Aktiviteter, fritidsaktiviteter
- Driver du med uorganisert aktivitet? (for eksempel parkour, yoga, løpe, styrketrening, lekeplass etc.)
- Er du glad i å være i bevegelse?
- Kan du huske sist du var i bevegelse og var glad? (hva opplevde du)

**2. Deg om kroppsøving**

- Hva synes du om kroppsøvingen? Hvorfor?
- Hvordan er forholdet ditt til andre medelever, lærer? (tilhørighet, autonomi) – *får dere lov til å velge ting selv, er det mye enighet eller uenighet, er det faste grupper eller lag dere pleier å bruke?*
- Er du trygg på medelevene dine? (hvorfor? utdype)
- Er du trygg på læreren din og hvordan læreren støtter deg, gir han deg eller dere valgmuligheter eller medbestemmelse?
- Hvordan vil du beskrive innholdet i kroppsøving?
- Er det noe du kunne tenke deg mer eller mindre av i kroppsøving?
- Hvilke aktiviteter i faget gir deg lyst til å være fysisk aktiv på fritiden?
- Vet du hva alternative bevegelsesaktiviteter er?

**3. Intervensjonen**

- Hvordan har du opplevd undervisningen med funksjonell trening? -> utfordringer
- Lærte du noe nytt under denne perioden? -> Hva? (Kompetanse)
- Etter at lærer introduserte tre funksjonelle øvelser hver økt, hvordan opplevde du det å prøve de ut? -> Hva kan du bruke denne øvelsen til?
- Hvordan opplevde du å jobbe sammen med andre medelever?
- Hva tenker du om å ha mer av denne type undervisning i kroppsøving?
- Hva kunne vært gjort annerledes og hvorfor?

**4. Fysisk aktivitet**

- Hva er hovedgrunnen til at du er fysisk aktiv i hverdagen? Er det motivasjonen din hovedgrunnen din?
- Tenk på deg selv om 30 år, da er du 43 år, hvilke bevegelsesformer ser du for deg å drive med?
- Tror du at du får brukt noe av det du lærte i kroppsøving da? Noe du ikke får brukt før brukt for?
- Avslutning: er det noe du vil tilføye?

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

774154

### Prosjekttittel

Funksjonell trening - et bidrag til livslang bevegelsesglede

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eva Leibinger , eva.leibinger@uis.no, tlf: 51833563

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Grete Egeland, grete\_ege@hotmail.com, tlf: 90807298

### Prosjektperiode

18.10.2021 - 30.06.2022

### Vurdering (1)

---

#### 18.11.2021 - Vurdert

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 18.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1

bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4 undervisningsopplegg

### Undervisningsopplegg intervensjon

#### Kompetansemål for 10.trinn

- Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom leik, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter
- Anerkjenne ulikskap mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av føresetnader

<b>Økt 1</b>			
<p><b>HENSIKT:</b> Elevene skal få en introduksjon i hva funksjonell trening kan være.  <b>Læringsmål:</b> Lære grunnleggende funksjonelle øvelser.            Fokus: knebøy, situp, pushup,            Utstyr: matter, medisinballer, benker            TID: 40-45 min</p>			
TID	HVA	HVORDAN	HVORFOR
5 min	Introduksjon	Læringsmål – mål for perioden. Hva er funksjonell trening/functional fitness Hva handler funksjonell trening om, hva ligger i ordet. La elevene snakke sammen. Hvilke muligheter ligger i ordet funksjonelt?	For at elevene skal få litt teoretisk kunnskap om bevegelsesformen. Skape mening med det de skal holde på med.
15 min	Oppvarming + introduksjon av 3 øvelser: Instruksjon	Generell oppvarming: lekbasert - stiv heks Gjennomgang av: <b>knebøy, situp/crunch, push up</b> , Spør elevene – hvorfor dette kan kalles funksjonelle øvelser? Liten forklaring til hver øvelse. Vise regresjoner.	For generell oppvarming + litt lek Fokusere på 3 nye øvelser hver økt. Nøye gjennomgang. Lærer viser tydelig først. Elevene bruker hverandre for å sjekke øvelsen. Lærer går rundt og sjekker.
15 min	Hoveddel: Individuell oppgave problemløsende	Oppgave: AMRAP 3 min x 3-4 runder AMRAP= as many reps as possible 5 knebøy/knebøy m/hopp 5 situps 5 push up 5 jumping jack  Enkelt å tilpasse etter individ og forutsetninger. Fokus kun på deg selv om din arbeidsoppgave. Ingen som ser viss du ligger bak eller fremme.	Bruker de samme øvelsene elevene har blitt introdusert og som står i fokus denne økten
3 min	Avslutning	Felles refleksjon og oppsummering. Hva har de lært? Hva var bra/ikke bra?	For å få en indikasjon på hva elevene likte/ikke likte. Kan være avgjørende for om andre økter må endres på.
<b>Økt 2</b>			
<p><b>HENSIKT:</b> Elevene skal få en introduksjon i hva funksjonell trening kan være  <b>Læringsmål:</b> Lære grunnleggende funksjonelle øvelser.            Fokus: step up, slamball, planke            Utstyr: matter, medisinballer, benker            TID: 40-45 min</p>			
TID	HVA	HVORDAN	HVORFOR
2 min	Introduksjon	Læringsmål + plan for undervisningen.	Forberede elevene på timen og innholdet.
12 min	Oppvarming: Introduksjon	Team oppvarming: Elevene blir delt i grupper av 4 4 øvelser – samme fra sist økt Ved linje 1: 100 knebøy Ved linje 2: 100 Situps Ved linje 3: 100 push up Ved linje 4: 100 jumping jacks	Bli varme i kroppen. Repetere øvelsene fra sist økt. Introduksjon til samarbeid og hvordan funksjonell trening kan gjennomføres sammen med andre og på lag.

		En elev på gruppen skal jobbe om gangen. En elev kan ta 15 knebøy på rad og en kan ta 5. Tilpasset etter nivå og forutsetninger.	
20 min	Hoveddel: Introduksjon og individuell oppgave	Tre nye øvelser: <b>Step up</b> – bruke benker <b>Slam ball</b> – medisinball (ulike vekt) <b>Planke</b> – (nivåbasert)  <b>AMRAP 6 min x 2 runder (pause 2 min)</b> 10 step up 30 sek planke 10 knebøy 10 slamball Utstyret og elevene fordeler seg ut over hallen. Elevene må flytte seg etter utstyret og hvilken øvelse de skal gjennomføre	Instruere og forklare nye øvelser som vil bli brukt i dagens treningsøkt. Oppmuntre elevene til å opprettholde høy intensitet men ikke på bekostning av teknikk eller utførelse.
4 min	Avslutning Felles	Litt tøy mens vi reflekterer over øvelsene og gjennomføringen. Snakke sammen 2 og 2. Tilbakemeldinger fra elever	For å få tilbakemeldinger på undervisningen. Oppsummere læringsmål.
<b>Økt 3</b>			
<b>HENSIKT:</b> Eleven skal få erfaringer med å trene og samarbeide med andre. <b>Læringsmål:</b> Samarbeide for å gjennomføre øvelser mest mulig hensiktsmessig. Få innsikt i hvordan lav mobilitet kan være en begrensende faktor for bevegelse Fokus: Burpee, utfall, ball to overhead, Utstyr: matter, medisinballer, benker TID: 40-45 min			
<b>TID</b>	<b>HVA</b>	<b>HVORDAN</b>	<b>HVORFOR</b>
3 min	Introduksjon	Kort oppsummering av øvelser lært så langt + læringsmål.	Repetere – ta lært kunnskap med videre
15 min	Oppvarming + 3 nye øvelser	Spidertikken. Mobilitetsøvelser: squat to stand, skuldermobilitet. Introduksjon 3 nye øvelser <b>Burpee</b> – opp og ned på magen (vise ulike tilpasninger etter nivå) <b>Utfall</b> – bak eller frem <b>Ball to overhead</b> – føre medisinball fra gulv til over hodet.	For generell oppvarming. Lekbasert. Snakke om hva god mobilitet kan være bra for og hvorfor de tre nye øvelsene er funksjonelle. Gå sammen 2-3 og vise og forklare øvelsene til hverandre på best mulig måte. NB. Ingen ting er rett eller galt. Vi beveger oss alle ulikt.
17 min	Hoveddel Induktiv – problemløsende oppgave.	Team of 2 AMRAP 12 min <b>AMRAP</b> – as many rounds as possible 30 ball to over head 30 utfall 30 burpees 30 knebøy 30 situps  Elevene deler repetisjoner mellom seg.	Jobbe sammen i grupper. Samarbeide om hvem som gjør hva. Hvem er gode på hva? Heie på hverandre.
4 min	Avslutning	Litt tøy mens vi reflekterer over øvelsene og gjennomføringen. Snakke sammen 2 og 2. Tilbakemeldinger fra elever	Refleksjon for å få frem elevenes tanker og refleksjon rundt undervisningen.
<b>Økt 4</b>			
<b>HENSIKT:</b> Bruke ulike intervaller for å jobbe med nye øvelser på <b>Læringsmål:</b> Lære ulike metoder man kan gjennomføre funksjonell trening på.			

Fokus: bear crawl, up and down, pike push up Utstyr: benker, matter Tid: 40-45 min			
TID	HVA	HVORDAN	HVORFOR
5 min	Introduksjon	Læringsmål + vise og forklare tre nye øvelser – elevene prøver på disse	Forklare men ikke for mye – elevene skal få prøve selv å løse øvelsene på en måte som er hensiktsmessig for hvert individ
10 min	Oppvarming	<b>Bear crawl</b> – nivå <b>Up and down</b> – opp og ned på rumpen med utstrakte bein. <b>Box Jump</b> – nivå Tabata – 20*10 av de nye øvelsene 4 intervaller av 20 sekund på hver øvelse	Tabata er en kjekk måte å arbeide på – målet med intervensjonen er å introdusere og vise elevene ulike måter å bruke kroppen på.
22 min	Hoveddel Stasjoner Individuelt	4 x 4 min (2-3 min pause) 1. stasjon – 8 box jump + 8 situps 2. stasjon – løp -> engelsk mann 3. stasjon – 8 Up&down + 8 push up 4. 1 lengde Bear crawl + 30 sek planke	Klassikeren 4 minutter arbeid 2 min pause.
3 min	Avslutning	Oppsummering og tilbakemelding på økta – informere om innhold i siste undervisnings økt.	Runde av timen og forbedrer til neste økt da elevene selv skal være med på utformingen av økten.
<b>Økt 5</b> <b>HENSIKT:</b> La elevene bruke kunnskapen de har tilegnet seg så langt for å planlegge og gjennomføre en funksjonell treningsøkt. Mer induktiv undervisningen <b>Læringsmål:</b> Delta i planlegging og gjennomføring av funksjonell trening Fokus: bruke øvelsene elevene har lært så langt Utstyr: matter, vektkball, benker, penn og papir Tid: 40-45 min			
TID	Hva	Hvordan	Hvorfor
3 min	Introduksjon	Kort oppsummering av øvelser vi har lært så lang. Elevene går sammen 3 stykker, går gjennom og viser øvelser vi har lært så langt.	For repetisjon og fordi de får bruk for det i hoveddelen.
4 min	Oppvarming	Spider-tikken: bruke 3 linjer. En starter i midterste linje. De andre på en annen linje. Målet er å komme seg over til andre linje uten å bli tatt. Viss man blir tatt går man i midten og prøver å ta de andre elevene. (de på midten kan kun bevege seg sidelengs på linjen.	For generell oppvarming. Litt sprint og akselerasjon. En kjekk øvelse som setter krav til hurtighet og reaksjon.
25 min	Hoveddel Induktiv oppgave	Elevene går sammen 2 stk og får 2 lapper hver. Elevene skriver ned en øvelse de har lært så langt og et repetisjonsantall mellom 15-60. Vi samler lappene i en sirkel og elevene går sammen 2 og 2. Fordeler oss i hallen og en kommer frem om trekker lapp (tar den med seg) og gjennomfører med partener (dvs de deler på repetisjonene) tar lappen med tilbake igjen i sirkelen og trekker en ny lapp. Vi bestemmer tidsrammene på forhånd for eksempel 3-15 min arbeid (AMRAP)	Eleven får mulighet til å bruke kunnskapen de har lært for å sette sammen en økt som passer for alle. Elevene kan få større eierskap til økten og læringen ved å aktivt delta i planlegging og gjennomføring. Inspirere dem til at dette er noe de enkelt kan gjøre selv på fritiden.
3-4 min	Avslutning	Felles oppsummering og refleksjoner rundt den 6 ukers lange undervisningsperioden. Elevene snakker sammen. To stjerner og ett ønske.	For å få tilbakemeldinger fra alle.