

Titel: Fremme af bevægelsesglæde i idrætsundervisningen
blandt elever i udskolingen

Tema: Speciale

Specialeperiode: 3. februar 2025 - 2. juni 2025

Uddannelse: Kandidat i idræt

Gruppenummer: 10104

Navn på studerende: Maria Hammer Christensen

Vejleder: Lars Domino Østergaard



AALBORG UNIVERSITET
STUDENTERRAPPORT

Synopsis:

Dette speciale undersøger, hvordan idrætsundervisningen i udskolingen kan fremme bevægelsesglæde blandt elever. Med afsæt i teori fra Jensen (2020) og Ingulfsvann et al. (2022) udvikles et analyseværktøj, som anvendes i gruppeinterviews, observationer og videoobservationer med elever på 8. årgang. Specialet viser, at bevægelsesglæde er et flerdimensionelt fænomen, der opstår i samspillet mellem struktur, autonomi, sociale relationer og elevernes egne præferencer. Særligt den forpligtende bevægelsesglæde, hvor elever oplever ansvar og mening i fællesskabet, træder frem som central. Resultaterne peger på, at idrætsundervisningen med fordel kan tilrettelægges som et differentieret og inkluderende læringsrum, hvor både spontanitet og målrettethed kan styrke elevernes bevægelsesglæde.

Anslag: 139.661

Sidetal: 78

bilagsantal: 9

Afsluttet den: 1. juni 2025

Fremme af bevægelsesglæde i idrætsundervisningen blandt elever i udskolingen



Abstract

This study explores how physical education in a secondary school can promote joy of movement among adolescents. In collaboration with Højene Skole in Hjørring, the research investigates which aspects of physical education contribute to students in 8. grade experiencing joy of movement.

The study builds on theoretical perspectives from Jensen (2020) and Ingulfsvann et al. (2022), who conceptualize joy of movement through multiple dimensions. Based on these dimensions, an analytical tool was developed to identify signs of joy of movement.

Using qualitative methods, including group interviews and observation of eighth-grade students, this study analyzes how these theoretical dimensions can be observed in practice. The analytical tool was iteratively developed through the empirical work and serves to identify moments where students show signs of joy related to movement.

The study contributes to a deeper understanding of how physical education can be designed to support long-term movement joy and offers a concrete framework for educators and researchers to identify and foster meaningful physical activity experiences.

Keywords: *Joy of movement, Physical education, Adolescents, Secondary schools, Movement enjoyment, Physical activity, Educational context, Social factors, Emotional factors, Environmental factors, Movement motivation, Physical activity experience, Joy of movement analysis tool, Physical activity engagement, Educational research, Qualitative methods*

Forord

Dette speciale er udarbejdet på 4. semester på kandidatuddannelsen i idræt ved Aalborg Universitet. Jeg vil gerne indlede med at rette en stor tak til Højene Skole i Hjørring for muligheden for at gennemføre interviews og observationer af deres 8. årgang i forbindelse med mit speciale. Det har været en utrolig lærerig proces at få lov at være en del af undervisningen og få et indblik i, hvordan andre lærere arbejder med elever i denne alder. En særlig tak rettes til underviserne Emil, Marius og Sofie, som har været utrolig imødekommende og villige til at give mig lov til at observere undervisningen og følge eleverne tæt. Deres åbenhed og samarbejdsvilje har været helt afgørende for, at jeg har kunnet gennemføre mine data på en meningsfuld måde, og det har givet mig et værdifuldt perspektiv på undervisning i praksis.

Jeg ønsker også at udtrykke min taknemmelighed over for min vejleder, Lars Domino Østergaard, for hans uundværlige støtte og vejledning under hele processen. Lars har gennem hele specialet bidraget med sin viden og erfaring, og hans feedback har været både grundig og konstruktiv. De mange møder, vi har haft, har givet mig mulighed for at reflektere over mit arbejde og har skærpet min analyse af emnet, hvilket har styrket kvaliteten af det endelige produkt. Lars' evne til at stille de rette spørgsmål og udfordre mine tanker har været en væsentlig faktor for min udvikling under dette speciale.

Jeg vil også gerne takke Carsten Heine fra Aalborg Universitets Biblioteket for hans dyrebare hjælp med litteratursøgningen. Carstens vejledning har været essentiel, når det kom til at finde relevant forskning og litteratur, og hans hjælp har været en stor støtte i den teoretiske fundering af mit speciale. Uden Carstens input ville jeg have haft svært ved at finde den nødvendige litteratur til at understøtte min analyse.

Endelig vil jeg rette en stor tak til alle de elever på Højene skole, som har været en del af mit speciale, og som har bidraget med deres tid, indsigt og erfaringer. Uden deres deltagelse og samarbejde ville det ikke have været muligt at gennemføre dette speciale. Elevernes engagement har været med til at gøre mit speciale både inspirerende og givende.

Referencemetoden, der anvendes i specialet, er APA (American Psychological Association).

God læselyst!

Indholdsfortegnelse

1.1 Problemformulering.....	9
1.1.2 Undersøgelsesspørgsmål.....	9
2.0 Litteraturgennemgang.....	10
2.1 Idrætsundervisningen i dag.....	12
2.2 Undersøgelser indenfor bevægelsesglæde blandt børn og unge.....	13
2.2.1 Bai et al. (2018): Nydelse af fysisk aktivitet og deltagelse i fysisk aktivitet.....	13
2.2.2 Burford et al. (2020) og Fin et al. (2019): Autonomi og bevægelsesglæde i idrætsundervisning.....	14
2.2.3 Aartun et al. (2023): Legende adfærd og bevægelsesglæde.....	15
2.2.4 Stevens & Culpan (2021): Eksklusion af bevægelsesglæde i idrætsundervisning.....	15
2.2.5 Nydelse af fysisk aktivitet ifølge Bajamal et al. (2024).....	15
2.2.6 Bevægelsesglæde ifølge Jens-Ole Jensen.....	17
2.2.7 Ingulfsvann et al. (2022) og bevægelsesglæde i idrætsundervisningen.....	20
2.2.8 Fem dimensioner af bevægelsesglæde ifølge Ingulfsvann et al. (2022).....	20
2.3 Oversigt over gennemgået litteratur.....	22
3.0 Syntese af teorier om bevægelsesglæde.....	23
3.1 Syntesen.....	24
3.1.1 Komplementaritet mellem teorierne.....	24
4.0 Analyseværktøjet.....	26
4.1 Anvendelse af analyseværktøjet i praksis.....	27
5.0 Metode.....	28
5.1 Videnskabsteoretisk ståsted: Kritisk realisme.....	28
5.2 Forskningsdesign: Casestudie.....	30
5.2.1 Casebeskrivelse: Højene Skole.....	30
5.3 Dataindsamling.....	31
5.4 Præsentation af deltagere.....	33

5.5 Det kvalitative semistruktureret interview.....	34
5.6 Gruppeinterview	35
5.7 Kvalitativ observation.....	36
5.8 Videoobservation.....	37
5.9 Behandling af indsamlede empiri ved hjælp af transskribering	38
5.10 Tematisk analyse	39
5.11 Interview med børn.....	41
5.12 Metodediskussion	42
6.0 Resultater	43
6.2 Resultater: Den emotionelle bevægelsesglæde.....	46
6.3 Resultater: Den samskabende bevægelsesglæde	49
6.4 Resultater: Den traditionsbundne bevægelsesglæde.....	53
6.5 Resultater: Den forpligtende bevægelsesglæde (HER)	57
7.0 Diskussion.....	61
7.1 Mestring, variation og bevægelsesglæde i idrætsundervisningen	61
7.2 Autonomi, spontane reaktioner og følelsesmæssig ambivalens	62
7.3 Sociale fællesskaber og legende læring.....	63
7.4 Tradition, tryghed og identitet i bevægelse	65
7.5 Ansvar, fællesskab og mening.....	66
8.0 Konklusion.....	67
9.0 Perspektivering	68
9.1 Hvordan kan specialets resultater bruges?.....	69
9.2 Hvad er næste skridt i processen?.....	69
9.3 Didaktisk bud på en undervisningsgang	70
9.3.1 Undervisningsforløb: "Samskabelse i bevægelse"	70

9.3.2 Kobling til kompetencemål.....	72
9.4 Afsluttende refleksion.....	73
10.0 Litteraturliste.....	75

1.0 Indledning

Idræt i skolen spiller en afgørende rolle for børns fysiske og mentale udvikling, men der er en bekymrende tendens i udskolingen, hvor flere elever bliver mindre aktive (Guldager et al., 2023). Ifølge rapporten fra Status på Idrætsfaget 2022 (SPIF) opleves et markant lavere aktivitetsniveau i udskolingen, hvor 24% af eleverne har et fravær på mellem 11-20% i idrætsundervisningen (Guldager et al., 2023). Samtidig nævner flere undervisere i SPIF-rapporten, at mange af de ældre elever har svært ved at engagere sig i fysisk aktivitet, især når det kommer til aktiviteter, der involverer kropslig kontakt (Guldager et al., 2023). Undervisere beskriver også, hvordan nogle elever er vanskelige at motivere til eksperimenterende aktiviteter som dans, og at idrætsuvante elever ofte har brug for tilpasninger i undervisningen for at blive engageret (Guldager et al., 2023).

Denne nedgang i fysisk aktivitet i udskolingen er et alvorligt problem, da tidlige positive oplevelser med idræt kan have langvarige effekter på børns sundhed og trivsel (Dalgas, 2024). Ny forskning viser, at elever, der har haft positive idrætserfaringer i barndommen, er mere tilbøjelige til at være aktive som voksne (Dalgas, 2024). Omvendt kan dårlige oplevelser med idræt i skolen føre til lavere aktivitetsniveauer senere i livet (Dalgas, 2024). Fysisk aktivitet har dokumenterede sundhedsmæssige fordele, som går langt ud over at forbedre fysisk kondition (Warburton et al., 2006). Regelmæssig bevægelse understøtter kognitiv udvikling, øger koncentrationsevnen og fremmer sociale færdigheder (Warburton et al., 2006). Børn, der er fysisk aktive, har også en lavere risiko for livsstilssygdomme som type 2-diabetes og hjerte-kar-sygdomme, samtidig med at det forbedrer deres mentale sundhed ved at reducere symptomer på angst og depression (Janssen & LeBlanc, 2010). Desuden viser forskning, at børn, der bevæger sig regelmæssigt, har højere selvværd og bedre sociale relationer, hvilket er vigtigt for både deres personlige og faglige udvikling (Janssen & LeBlanc, 2010).

Trods disse fordele viser undersøgelser, at børn og unge i dag ikke bevæger sig nok (FIIBL, 2022). Ifølge WHO er fysisk inaktivitet en af de største risikofaktorer for dårlig sundhed på verdensplan (World Health Organization, 2025). Anbefalingen fra WHO er, at børn og unge mellem 5 og 17 år bør få mindst 60 minutters moderat til intens fysisk aktivitet hver dag (World Health Organization, 2025). Alligevel viser en rapport fra forskning og implementeringscenter for idræt, bevægelse og læring, at kun 27-33 % af danske børn og unge opfylder disse anbefalinger om daglig fysisk aktivitet (FIIBL, 2022). Især piger er mindre aktive end drenge, og aktivitetsniveauet falder med alderen (FIIBL, 2022).

I udskolingen falder elevernes aktivitetsniveau markant, og mange føler, at de har dårligere helbred, især pigerne (Børns Vilkår, 2024). En undersøgelse fra Børns Vilkår (2024) viser, at elever i udskolingen ofte har for lidt tid til fritidsaktiviteter og føler sig ensomme i højere grad end yngre elever. Denne udvikling er problematisk, da fysisk aktivitet har stor betydning for elevernes trivsel og skoleglæde (Børns Vilkår, 2024). Elever med lav skoleglæde trives ofte dårligere både fysisk og mentalt, og de oplever højere grad af ensomhed (Børns Vilkår, 2024).

Der er flere strukturelle og politiske rammer, der har betydning for børns og unges fysiske aktivitet (Dansk skoleidræt, 2022). På trods af den politiske opbakning og anbefalinger bliver fysisk aktivitet ofte nedprioriteret (Dansk Skoleidræt, 2022). For eksempel understreger den styrkede læreplan for dagtilbud (Børne- og Socialministeriet, 2018), at alle børn skal have mulighed for at opleve krops- og bevægelsesglæde i både rolige og aktive aktiviteter. Ligeledes er det i formålsbeskrivelsen for idrætsundervisningen i folkeskolen fastslået, at eleverne gennem alsidig idrætspraksis skal "have mulighed for at opleve glæde ved og lyst til at udøve idræt" (Undervisningsministeriet, 2019). Idrætsundervisningen spiller en central rolle i at fremme bevægelsesglæde og styrke elevernes engagement i fysisk aktivitet (Sollerhed et al., 2005). Forskning viser, at elever, der oplever idrætsundervisningen som sjov, udfordrende og inkluderende, er mere tilbøjelige til at engagere sig i fysisk aktivitet (Sollerhed et al., 2005). Den måde, undervisningen tilrettelægges på, har nemlig stor indflydelse på elevernes holdninger til bevægelse og deres lyst til at deltage aktivt (Curran & Standage, 2017).

I Danmark har folkeskolen en unik position, da den ser eleverne flere timer om dagen og dermed har et stort potentiale til at påvirke deres bevægelsesvaner betydeligt. Det giver idrætsundervisningen en afgørende funktion i at skabe de rette rammer for at fremme glæde ved bevægelse. Men hvordan kan sådan en undervisning tilrettelægges? Det er netop dette, jeg ønsker at undersøge i mit speciale, og derfor har jeg i næste afsnit udarbejdet en problemformulering samt undersøgelsesspørgsmål, der skal understøtte besvarelsen af problemformuleringen.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan idrætsundervisningen fremme bevægelsesglæde blandt elever i udskolingen?

1.1.2 Undersøgelsesspørgsmål

- Hvad kendetegner idrætsundervisning for udskolingen?

- Hvad er bevægelsesglæde?
- Hvilke tegn på bevægelsesglæde findes der?
- Hvordan opleves bevægelsesglæde blandt elever i udskolingen i idrætsundervisningen folkeskolen?
- Hvilke tiltag kan være med til at fremme bevægelsesglæde for eleverne i udskolingen?

2.0 Litteraturgennemgang

Som en del af besvarelsen af specialets problemformulering om, hvordan idrætsundervisningen kan fremme bevægelsesglæde blandt elever i udskolingen, blev der gennemført en grundig litteratursøgning. Formålet med denne søgning var at identificere relevant forskning og teori, der kunne bidrage med indsigt i emnet (Moher et al., 2009). Litteratursøgningen udgør en væsentlig del af specialets opbygning og er udført i overensstemmelse med en systematisk tilgang, som er beskrevet i retningslinjerne for systematiske reviews (Liberati et al., 2009). De centrale temaer i specialet, herunder bevægelsesglæde, børn og skole, dannede udgangspunktet for søgningen. Hvert af disse temaer blev udforsket ved hjælp af nøje udvalgte synonymer (se tabel 1), som blev valgt på baggrund af MeSH-termer fra PubMed for at sikre relevans i forhold til de centrale emner (National Library of Medicine, 2025).

Den første del af litteratursøgningen bestod af en eksplorativ søgning gennem Aalborg Universitets Bibliotek, hvor relevant litteratur blev identificeret. Efterfølgende blev søgningen udvidet til at omfatte databaserne PubMed, PsycINFO og Scopus. PubMed blev valgt på grund af dens brede dækning inden for medicinsk og sundhedsvidenskabelig forskning (Aalborg Universitet, 2025a), mens PsycINFO blev anvendt for at inkludere psykologiske perspektiver (Aalborg Universitet, 2025b). Scopus, som er en tværfaglig database, blev valgt for at inkludere både sundheds- og samfundsvidenskabelige perspektiver (Aalborg Universitet, 2025c). Søgningen i disse databaser blev begrænset til engelsksprogede artikler og omfattede både kvalitative og kvantitative studier. Artikler, der var publiceret før 2014, blev udelukket for at sikre relevans og aktualitet (Mann, 2014).

For at opbygge en omfattende og systematisk søgning blev der anvendt en bloksøgning med boolske operatorer som “AND” og “OR”. Denne metode gjorde det muligt at kombinere søgeord og inkludere forskellige varianter af de centrale emner, som anbefalet i retningslinjerne for litteratursøgning

(Bramer et al., 2017; Lund et al., 2014). Metoden sikrede, at de relevante emner blev dækket grundigt og systematisk (Bramer et al., 2017).

Første bloksøgning resulterede i følgende søgetråd: ("joy of movement" OR "movement pleasure" OR "delight in movement" OR "enjoyment of physical activity" OR "fun in movement" OR "pleasure in movement") AND ("children" OR "youth" OR "kids" OR "students" OR "young people" OR "adolescents" OR "pupils" OR "youngsters" OR "minors") AND ("physical education"). Dog viste det sig at den sidste søgestreng i første bloksøgning "physical education" ikke gav tilstrækkeligt med hits, derfor valgte jeg at udvide sidste søgestreng til: ("primary school" OR "elementary school" OR "educational institutions" OR "academic settings" OR "classrooms").

AND			
	JOY OF MOVEMENT	CHILDREN	SCHOOL
OR	"MOVEMENT PLEASURE" "DELIGHT IN MOVEMENT" "ENJOYMENT OF PHYSICAL ACTIVITY" "FUN IN MOVEMENT" "PLEASURE IN MOVEMENT"	"YOUTH" "KIDS" "STUDENTS" "YOUNG PEOPLE" "ADOLESCENTS" "PUPILS" "YOUNGSTERS" "MINORS"	"PRIMARY SCHOOL" "ELEMENTARY SCHOOL" "EDUCATIONAL INSTITUTIONS" "ACADEMIC SETTINGS" "CLASSROOMS"

Tabel 1: Bloksøgning

Derudover blev Google Scholar anvendt til at inkludere grå litteratur og andre kilder, som ikke nødvendigvis findes i de øvrige databaser (Haddaway et al., 2015). Google Scholar kan ifølge Haddaway et al. (2015) give adgang til et bredt udvalg af kilder, men kvaliteten kan variere, hvilket gjorde det til et supplement til de øvrige databaser. Der blev i Google Scholar foretaget søgninger på Dansk og Engelsk. Som sidste skridt i litteratursøgningen blev der også undersøgt referencelister fra de fundne artikler samt foretaget citationssøgninger.

Samlet blev der fundet 267 resultater i PubMed, PsycINFO og Scopus. Efter fjernelse af 22 dubletter ved hjælp af referenceværktøjet RefWorks, var der 245 artikler tilbage. Af disse blev 209 udelukket på grund af manglende relevans for problemfeltet. De resterende 36 abstracts blev gennemgået, og seks artikler blev udvalgt til fuld gennemlæsning. I Google Scholar blev der fundet 4470 hits, og overskrifterne på de første 50 blev gennemgået, hvilket ifølge Haddaway et al. (2015) er tilstrækkeligt. Her blev 48 hits ekskluderet på baggrund af dubletter eller manglende relevans for problemfeltet, og to hits blev udvalgt til gennemlæsning.

Disse resultater bidrager til en bedre forståelse af den eksisterende viden på området, som præsenteres i afsnit 2.2

2.1 Idrætsundervisningen i dag

Idrætsundervisning i folkeskolen har til formål at udvikle elevernes alsidige kropslige kompetencer og give dem erfaring med bevægelse som både læringsform og livspraksis (Undervisningsministeriet, 2019). Ifølge formålsparagraffen for faget idræt skal undervisningen bidrage til, at eleverne opnår indsigt i kroppens muligheder og begrænsninger, udvikler glæde ved bevægelse og får forståelse for betydningen af fysisk aktivitet, sundhed og trivsel i hverdagen (Undervisningsministeriet, 2019). Faget er struktureret omkring tre centrale kompetenceområder, som eleverne skal arbejde med gennem hele skoleforløbet: *alsidig idrætsudøvelse, idrætskultur og relationer* samt *krop, træning og trivsel* (Undervisningsministeriet, 2019). Inden for disse områder skal eleverne blandt andet opnå færdigheder i forskellige bevægelsesaktiviteter, forstå samspillet mellem krop og omgivelser og kunne reflektere over egen og andres rolle i idrætslige sammenhænge (Undervisningsministeriet, 2019). Gennem undervisningen skal eleverne lære at samarbejde, tage ansvar og vise respekt for fællesskabet, hvilket understøtter både deres sociale og personlige udvikling (Undervisningsministeriet, 2019).

Fælles Mål for idræt fungerer som det faglige og pædagogiske grundlag for undervisningen og fastlægger, hvad eleverne skal kunne på forskellige klassetrin (Dansk Skoleidræt, 2024). Kompetencemålene er bindende, mens færdigheds- og vidensmålene er vejledende og kan tilpasses den enkelte klasses behov. Samlet set er idrætsundervisningen i folkeskolen i dag langt mere end blot fysisk aktivitet - det er et dannelsesfag, der bidrager til at styrke elevernes kropsbevidsthed, sundhedsmæssige forståelse og evne til at indgå i sociale fællesskaber (Dansk Skoleidræt, 2024)

Idrætsundervisningen i folkeskolen har udviklet sig markant de seneste år, hvilket fremgår af SPIF-22-rapporten (Guldager et al., 2023). Faget har fået øget fokus på både praktiske færdigheder og teoretisk viden, herunder fysiologi, anatomi og spillets regler (Guldager et al., 2023). Lærerne vurderer eleverne på en bredere basis, hvor også deltagelse, samarbejde og trivsel spiller en rolle (Guldager et al., 2023). Teknologi er også blevet integreret i undervisningen, med brug af apps og bærbare enheder til at analysere elevernes præstationer og fremme deres digitale kompetencer (Guldager et al., 2023).

En væsentlig udfordring, som lærerne peger på, er vanskeligheden ved at give karakterer i idrætsfaget (Guldager et al., 2023). Undervisere oplever, at det er svært at vurdere eleverne præcist på grund af uklarheder omkring vægtningen af de forskellige elementer i undervisningen samt den begrænsede tid, der er til rådighed for at vurdere hver enkelt elev (Guldager et al., 2023). Der er desuden et større fokus på inklusion af elever med særlige behov, men mange lærere oplever, at de mangler ressourcer og kompetencer til effektivt at støtte disse elever (Guldager et al., 2023).

2.2 Undersøgelser indenfor bevægelsesglæde blandt børn og unge

2.2.1 Bai et al. (2018): Nydelse af fysisk aktivitet og deltagelse i fysisk aktivitet

En undersøgelse fra Bai et al. (2018) undersøgte forholdet mellem nydelse af fysisk aktivitet og deltagelse i både fysisk aktivitet og stillesiddende adfærd blandt unge i USA. Ifølge studiet har tidligere forskning ofte betragtet fysisk aktivitet og stillesiddende adfærd som uafhængige adfærdsmønstre, men der er tegn på, at de kan påvirkes af fælles underliggende faktorer (Bai et al., 2018). I denne undersøgelse blev 18.930 elever fra 187 skoler i USA bedt om at udfylde en Youth Activity Profile, et spørgeskema, der måler tid brugt på fysisk aktivitet og stillesiddende adfærd i både skole- og hjemmemiljø (Bai et al., 2018). For at vurdere nydelsen af fysisk aktivitet blev der anvendt to spørgsmål i en 15-punkts selvrapporteringsundersøgelse ved hjælp af spørgeskema, hvor deltagerne selv rapporterede om deres nydelse af fysisk aktivitet og idrætsundervisning (Bai et al., 2018).

Resultaterne viste en signifikant positiv sammenhæng mellem nydelse af fysisk aktivitet og deltagelse i fysisk aktivitet, hvilket betyder, at elever der fandt glæde i fysisk aktivitet, også var mere tilbøjelige til at engagere sig i det (Bai et al., 2018). På den anden side var der en negativ sammenhæng mellem nydelse af fysisk aktivitet og stillesiddende adfærd, hvilket indikerer at elever, der nød fysisk aktivitet, også havde lavere niveauer af stillesiddende adfærd (Bai et al., 2018). Resultaterne afslørede

yderligere, at elever, der rapporterede høj nydelse af fysisk aktivitet, havde højere niveauer af fysisk aktivitet og lavere niveauer af stillesiddende adfærd sammenlignet med dem, der rapporterede lav eller moderat nydelse af fysisk aktivitet (Bai et al., 2018). Bai et al. (2018) konkluderer, at nydelsen af fysisk aktivitet bør betragtes som en central faktor i interventionsstrategier, der sigter mod at øge fysisk aktivitet og reducere stillesiddende adfærd blandt unge.

2.2.2 Burford et al. (2020) og Fin et al. (2019): Autonomi og bevægelsesglæde i idrætsundervisning

Burford et al. (2020) undersøgte anvendelsen af Self-Determination Theory i idrætsundervisning med højintensiv intervaltræning (HIIT) og fandt, at børn, der havde mere autonomi i valget af aktiviteter, rapporterede højere niveauer af bevægelsesglæde og opfattede sig selv som mere kompetente sammenlignet med børn, der deltog i lærer-ledede aktiviteter, hvor de ikke havde samme grad af frihed. I det autonome HIIT-program, gennemførte eleverne en 5-minutters protokol, hvor de skiftedes til at vælge øvelser (Burford et al., 2020). Hver elev i front af rækken valgte en ny øvelse, og alle deltagere i rækken skulle derefter udføre øvelsen sammen. Øvelserne blev udført i syv runder, hver af 30 sekunder med ti sekunders hvile imellem, og eleverne roterede efter hver øvelse (Burford et al., 2020). Øvelserne, der blev udført i de 30 sekunder, kunne inkludere højintensiv aktivitet, styrketræning og/eller fleksibilitetsøvelser (Burford et al., 2020). Denne øgede autonomi førte dog også til en lavere intensitet i den fysiske aktivitet, hvilket kan have negative konsekvenser for de kardiometaboliske fordele ved træningen (Burford et al., 2020).

En anden undersøgelse foretaget af Fin et al. (2019), som over en længere periode fulgte udviklingen, undersøgte sammenhængen mellem undervisningsstil, bevægelsesglæde og motivation i udskolingen. Studiet identificerede to forskellige udviklingsmønstre i forhold til bevægelsesglæde: et nedadgående- og et opadgående mønster (Fin et al., 2019). Det nedadgående mønster var forbundet med lavere bevægelsesglæde og en kontrollerende undervisningsstil, mens det opadgående mønster var forbundet med højere bevægelsesglæde og en undervisningsstil, der understøttede autonomi (Fin et al., 2019). I denne undersøgelse blev bevægelsesglæde målt med Physical Activity Enjoyment Scale (PACES), som består af 16 udsagn, der vurderer, hvordan deltagere oplever fysisk aktivitet. Udsagnene er opdelt i to grupper: én, der direkte vurderer glæde for eksempel "Jeg nyder det", og en, der indirekte vurderer glæde med negative udsagn, for eksempel "Jeg kan ikke lide det" (Fin et al., 2019). I dette studie defineres bevægelsesglæde primært som den følelse af glæde og fornøjelse, som børn og unge oplever under fysisk aktivitet, særligt i idrætsundervisningen (Fin et al., 2019).

Kombinationen af begge undersøgelser af Burford et al. (2020) og Fin et al. (2019) viser, hvordan en undervisningstilgang, der giver børnene autonomi og støtte til at opfylde deres psykologiske behov, har en positiv effekt på deres bevægelsesglæde og motivation.

2.2.3 Aartun et al. (2023): Legende adfærd og bevægelsesglæde

Aartun et al. (2023) undersøgte, hvordan legende adfærd i idrætsundervisning kan skabe fornøjelige og meningsfulde kropslige læringserfaringer. Aartun et al. (2023) kritiserer den traditionelle, nytte fokuserede tilgang til idrætsundervisning og opfordrer til en mere holistisk og kropslig forståelse af læring, hvor sanselige og oplevelsesbaserede dimensioner inddrages. Undersøgelsen er baseret på et feltarbejde i en 10. klasse i Oslo, hvor forfatterne observerede elevernes legende ændringer af lærerens givne opgaver (Aartun et al., 2023). Resultaterne viser, at legende adfærd skaber muligheder for fysisk glæde og flow, især i sociale interaktioner. Forfatterne argumenterer for, at idrætsundervisere bør skabe et åbent miljø, hvor leg og kreativitet fremmes (Aartun et al., 2023).

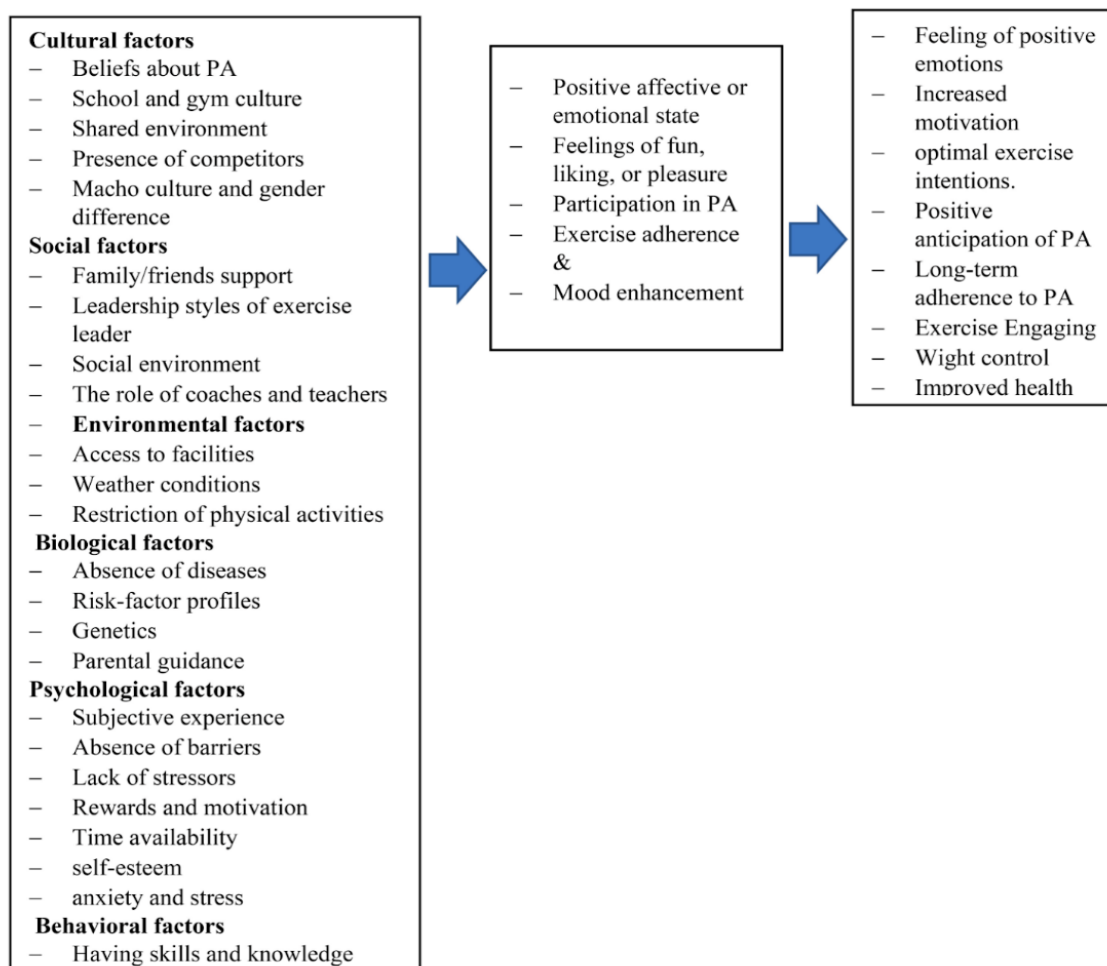
2.2.4 Stevens & Culpan (2021): Eksklusion af bevægelsesglæde i idrætsundervisning

Stevens & Culpan (2021) undersøgte ved hjælp af en litteraturgennemgang den ubevidste eksklusion af bevægelsesglæde i idrætsundervisningens pensum, med fokus på New Zealands curriculum som case. Forfatterne argumenterer for, at idrætsundervisning ofte ignorerer betydningen af bevægelsesglæde som et centralt element i læringsmålene, idet glæde og fornøjelse ofte betragtes som sekundære eller utilsigtede biprodukter af undervisningen (Stevens & Culpan, 2021). Ifølge Stevens & Culpan (2021) fremhæves den historiske tendens i idrætsundervisningen til at fokusere på præstation og objektive mål snarere end på den fødselsmæssige dimension af bevægelse, som kan fremme et mere inkluderende og positivt forhold til fysisk aktivitet. De anerkender de udfordringer, som idrætsfaget har stået overfor i forhold til præstationsorienterede mål og den overordnede fokus på målinger og evaluering, men understreger nødvendigheden af at indarbejde bevægelsesglæde mere eksplicit i pensumdesign, hvilket kunne bidrage til en mere holistisk og engagerende idrætsundervisning (Stevens & Culpan, 2021).

2.2.5 Nydelse af fysisk aktivitet ifølge Bajamal et al. (2024)

Bajamal et al. (2024) undersøger begrebet "nydelse af fysisk aktivitet" blandt børn og unge og identificerer de faktorer, der påvirker, hvordan fysisk aktivitet opleves som positiv og behagelig. Nydelse

af fysisk aktivitet defineres som en positiv følelsesmæssig respons, der omfatter fornøjelse eller tilfredshed ved deltagelse og engagement i fysisk aktivitet (Bajamal et al., 2024). De vigtigste kendetegn af nydelse af fysisk aktivitet inkluderer, ifølge Bajamal et al. (2024) en positiv følelsesmæssig tilstand, som kan være præget af sjov, begejstring eller fornøjelse, samt deltagelse i fysisk aktivitet og forbedring af humør. Denne følelsesmæssige respons anses for at være en central faktor i at fremme motiveret adfærd og vedvarende deltagelse i fysisk aktivitet (Bajamal et al., 2024). Gennem en omfattende litteraturgennemgang blev forskellige faktorer identificeret, som spiller en væsentlig rolle i at fremme eller hæmme nydelsen af fysisk aktivitet (Bajamal et al., 2024). De forudgående faktorer opdeles ifølge Bajamal et al. (2024) i flere kategorier: kulturelle, sociale, miljømæssige, biologiske, psykologiske og adfærdsmæssige faktorer, hvilket også kan ses i tabel 2. Eksempler på disse faktorer omfatter social støtte fra familie og venner, adgangen til faciliteter, individuelle præferencer samt psykologiske faktorer som motivation, selvværd og fravær af stress (Bajamal et al., 2024). Det fremhæves, at disse faktorer kan variere over tid og påvirkes af ændringer i den enkeltes livssituation eller personlige udvikling (Bajamal et al., 2024).



Tabel 2: *Conceptual model of enjoyment PA. (Bajamal et al., 2024, s.7)*

Bajamal et al. (2024) peger også på de outputs, som nydelsen af fysisk aktivitet kan medføre. Øget nydelse ved fysisk aktivitet kan føre til et højere engagement, øget motivation, langsigtet deltagelse og forbedret sundhed og velvære (Bajamal et al., 2024). Derudover viser artiklen, at folk ofte vælger aktiviteter, der stemmer overens med deres personlige præferencer og indre motivation (Bajamal et al., 2024). Dette betyder, at unge er mere tilbøjelige til at engagere sig i regelmæssig fysisk aktivitet, hvis de faktisk nyder de aktiviteter, de deltager i (Bajamal et al., 2024).

For at fremme nydelse af fysisk aktivitet og dermed øge deltagelsen i fysisk aktivitet blandt børn og unge anbefales det ifølge Bajamal et al. (2024) at tilbyde et bredt udvalg af aktiviteter, så de kan finde noget, de virkelig nyder. Det er også vigtigt at skabe et socialt og kulturelt støttende miljø, hvor fysisk aktivitet ikke blot betragtes som en pligt, men som en kilde til glæde og tilfredsstillelse (Bajamal et al., 2024). Derudover bør der være god adgang til passende faciliteter og træningsmuligheder, og aktiviteter bør fremme indre motivation, som er en afgørende faktor for at opretholde engagementet i fysisk aktivitet på lang sigt (Bajamal et al., 2024).

2.2.6 Bevægelsesglæde ifølge Jens-Ole Jensen

Jens-Ole Jensen (2020) beskriver bevægelsesglæde som et komplekst fænomen, der består af flere dimensioner, som hver især bidrager til den samlede oplevelse af glæde ved fysisk aktivitet (Jensen, 2020). Ifølge Jensen (2020) er bevægelsesglæde ikke blot et spørgsmål om den umiddelbare nydelse ved at bevæge sig, men også om de dybere, mere refleksive aspekter, der knytter sig til fysisk aktivitet. Jensen (2020) opdeler derfor bevægelsesglæden i flere dimensioner, der sammen belyser, hvordan bevægelse kan være en kilde til glæde og selvudfoldelse.

2.2.6.1 Den fysiske bevægelsesglæde

Jensen (2020) beskriver fysisk bevægelsesglæde som en form for sansning, der relaterer sig til specifikke dele af kroppen og opleves som en privat følelse, der ikke nødvendigvis kan deles med andre. Denne form for bevægelse kan betragtes som et biologisk fænomen, hvor fornemmelser opstår i områder som maven, huden eller musklerne (Jensen, 2020). Eksempler på dette kan være den velbehag, mange oplever ved massage, eller den lettelse og træthed, der opstår efter intens fysisk aktivitet (Jensen, 2020).

Ifølge Jensen (2020) kan disse sansninger forklares ved den biokemiske proces, hvor hormoner som endorfin, dopamin og oxytocin frigives, hvilket bidrager til følelsen af velvære. Oplevelsen af fysisk bevægelsesglæde har en tidslig struktur, idet den opstår spontant og ikke er under bevidst kontrol eller refleksion (Jensen, 2020).

2.2.6.2 Den metafysiske bevægelsesglæde

Ud over de fysiske oplevelser af bevægelsesglæde findes der ifølge Jensen (2020) også en form for bevægelsesglæde, der knytter sig til den metafysiske krop. Denne form for bevægelse er ikke begrænset til den fysiske side af kroppen, men relaterer sig i høj grad til den subjektive oplevelse og meningsskabelse (Jensen, 2020). I denne sammenhæng spiller sanserne stadig en central rolle, men det er ikke sanserne alene, der fremkalder glæde, det er i stedet den måde, hvorpå sanseindtryk fortolkes gennem bevidstheden (Jensen, 2020).

Ifølge Jensen (2020) skaber mennesker mening gennem de sanselige indtryk, en proces, der kan beskrives som "sense-making". Denne fortolkning af sanselige oplevelser medfører en følelsesmæssig reaktion, som kan være præget af frygt, sorg eller glæde (Jensen, 2020). Sansninger af omverdenen fortolkes ud fra tidligere erfaringer og bliver til perceptioner, der reflekterer individets intentioner og mål i relation til den oplevede bevægelse (Jensen, 2020).

Metafysisk bevægelsesglæde adskiller sig fra fysisk bevægelsesglæde, idet den ikke kan lokaliseres i en specifik del af kroppen, men derimod opleves som en helhedsfornemmelse, der knytter sig til den aktuelle, levede krop (Jensen, 2020). Et eksempel på metafysisk bevægelsesglæde er kuldegysninger, som ikke kun beskriver rystelser forårsaget af fysisk kulde, men også kan opstå som en reaktion på stærke følelser af glæde (Jensen, 2020). Andre eksempler er ophidselse, en følelse af succes ved at mestre nye færdigheder eller den euforiske følelse, der følger med en sejrssrus (Jensen, 2020). I disse tilfælde tillægger individet sig ifølge Jensen (2020) den fysiske aktivitet en dybere mening, hvilket gør oplevelsen mere betydningsfuld og glædesfyldt.

2.2.6.3 Den traditionsbundne bevægelsesglæde

Den traditionsbundne bevægelsesglæde adskiller sig ifølge Jensen (2020) fra den fysiske og metafysiske form ved, at den er dybt forankret i tidligere erfaringer og opbygget som en del af ens identitet. Denne form for bevægelsesglæde knytter sig til de vaner, præferencer og værdier, der er samlet over tid gennem gentagne oplevelser, hvilket gør bevægelse til en indarbejdet norm i ens liv (Jensen, 2020). I modsætning til den flygtige glæde, der kan opleves i nuet, er Den traditionsbundne

bevægelsesglæde noget, der hænger sammen med de personlige forventninger, individet har til sig selv og den kultur, der indgås i (Jensen, 2020). Et eksempel på dette er, at en person, der normalt finder stor glæde ved at løbe, måske oplever en enkelt løbetur som trættende og ubehagelig (Jensen, 2020). På trods af dette vil de kommende løbeture stadig kunne bringe glæde, da vanen og identiteten som løber er blevet etableret gennem gentagne erfaringer (Jensen, 2020). Denne form for bevægelsesglæde er derfor præget af den personlige historie og de forventninger, der er til sig selv og sine aktiviteter, som er blevet formet gennem gentagne oplevelser over tid (Jensen, 2020).

2.2.6.4 Den forpligtende bevægelsesglæde

Den forpligtende bevægelsesglæde adskiller sig fra de tidligere nævnte former for bevægelsesglæde ved, at den ikke kun handler om at stræbe efter egen nydelse, men også om at leve op til etiske normer og værdier, som går ud over individets personlige præferencer (Jensen, 2020). Denne form for bevægelsesglæde opstår ifølge Jensen (2020), når individer forpligter sig på at opnå mål, der ikke blot er for egen fornøjelses skyld, men også for at leve op til bestemte idealer eller fælles normer. I denne kontekst handler bevægelse ikke kun om at have det godt, men om at gøre det godt - at handle på en måde, der er i overensstemmelse med de normer og regler, som er blevet fastsat, enten af samfundet eller af den enkelte person selv (Jensen, 2020).

I Den forpligtende bevægelsesglæde er der en refleksion over, hvad der er værd at efterstræbe, og hvordan der skal handles for at opnå det (Jensen, 2020). Det handler ifølge Jensen (2020) ikke blot om at opnå glæde gennem bevægelsen, men om at sikre, at bevægelsen udføres korrekt og i overensstemmelse med bestemte etiske standarder. For eksempel kan en idrætsudøver, der stræber efter forpligtende bevægelsesglæde, ikke kun sigte mod den personlige glæde, der kan opnås ved at udføre en aktivitet, men også den tilfredsstillelse, der kommer af at følge reglerne og spille spillet korrekt (Jensen, 2020).

Denne form for bevægelsesglæde opstår, når individet føler sig forpligtet til at overholde normer og regler, hvilket giver en dybere følelse af stolthed og mening (Jensen, 2020). I modsætning til den mere umiddelbare glæde, der stammer fra personlig nydelse, giver Den forpligtende bevægelsesglæde en følelse af at leve op til noget større, noget, der er værd at stræbe efter og som giver bevægelsen en mere vedvarende og meningsfuld dimension (Jensen, 2020).

2.2.7 Ingulfsvann et al. (2022) og bevægelsesglæde i idrætsundervisningen

I artiklen *Unpacking the joy of movement - 'it's almost never the same'* undersøger Ingulfsvann et al. (2022) børns oplevelser af “movement joy”, på dansk kaldet bevægelsesglæde, i idrætsundervisningen og de faktorer, der fremmer denne glæde. Forfatterne anvender en tilgang, hvor de fokuserer på de emotionelle og relationelle aspekter af bevægelse og hvordan glæde opstår i forskellige situationer, omgivelser og gennem interaktioner med andre (Ingulfsvann et al., 2022). Ifølge Ingulfsvann et al. (2022) er bevægelsesglæde ikke en statisk oplevelse, men en dynamisk proces, der varierer over tid og mellem individer. Glæde ved bevægelse er forbundet med selvtillid, mod og samhørighed, og fremmer både personlig og social læring (Ingulfsvann et al., 2022).

Artiklens teoretiske ramme bygger på affektteori, som understreger, at følelser som glæde er tæt forbundet med sociale relationer og de fysiske omgivelser (Ingulfsvann et al., 2022). Børn engagerer sig i bevægelse, når de føler sig trygge, accepterede og inddraget i aktiviteterne (Ingulfsvann et al., 2022). Dette skaber en følelse af tilhørsforhold og mulighed for personlig vækst (Ingulfsvann et al., 2022). Glæde ved bevægelse giver ikke kun mulighed for fysisk udfoldelse, men også for social interaktion, hvor fælles oplevelser styrker relationer mellem børn og mellem børn og voksne (Ingulfsvann et al., 2022).

Artiklens pædagogiske implikationer peger på vigtigheden af at skabe bevægelsesmiljøer, der både inviterer til leg og tilbyder udfordringer, som børn kan engagere sig i (Ingulfsvann et al., 2022). Lærere bør være opmærksomme på de sociale normer, der kan fremme eller hæmme glæde for forskellige børn, samt at skabe et rum, hvor børnene selv kan bidrage til og vælge deres egne måder at bevæge sig på (Ingulfsvann et al., 2022). Artiklen afsluttes med en opfordring til at reflektere over, hvordan fem forskellige former for bevægelsesglæde kan relateres til pædagogiske mål, og hvordan lærere kan facilitere glæde gennem sociale interaktioner og kendskab til børns individuelle behov og præferencer (Ingulfsvann et al., 2022).

2.2.8 Fem dimensioner af bevægelsesglæde ifølge Ingulfsvann et al. (2022)

Ingulfsvann et al., (2022) identificerer fem dimensioner af bevægelsesglæde, som beskriver, hvordan denne glæde manifesterer sig i børns bevægelsesoplevelser.

2.2.8.1 The Invigorating Force of Joy (Den energigivende kraft)

Glæden ved bevægelse opfattes som en opkvikkende og energigivende kraft (Ingulfsvann et al., 2022). Børn beskriver, hvordan de føler sig "friske" eller "aktive," og det at bevæge sig gør dem energiske og i stand til at udføre aktiviteter med selvsikkerhed (Ingulfsvann et al., 2022). Denne dimension af glæde er ofte forbundet med følelser som spænding og opmærksomhed, men børnene har svært ved at forklare, hvad det præcist betyder (Ingulfsvann et al., 2022).

2.2.8.2. The Gathering Force of Joy (Den samskabende kraft)

Glæde ved bevægelse skaber sociale bånd og fællesskab (Ingulfsvann et al., 2022). Når børn deltager i aktiviteter sammen, som for eksempel dans eller fodbold, skaber det en følelse af samhørighed og fællesskab (Ingulfsvann et al., 2022). Den glæde, børnene oplever under disse aktiviteter, forstærkes gennem deres interaktioner med andre, som kan ses i gruppeaktiviteter som "Just Dance" (Ingulfsvann et al., 2022).

2.2.8.3 The Engaging Force of Joy (Den engagerende kraft)

Når børn engagerer sig dybt i en aktivitet, bliver bevægelsen en meningsfuld del af deres oplevelse (Ingulfsvann et al., 2022). Denne dimension af glæde beskrives som intens, hvor børn bliver opmærksomme på både deres egne bevægelser og omgivelserne (Ingulfsvann et al., 2022). Det beskrives som en oplevelse, der kan "fange" deres opmærksomhed og gøre dem fuldt til stede i øjeblikket (Ingulfsvann et al., 2022).

2.2.8.4 Fluctuations of Joy (Svingninger i glæde)

Glæden ved bevægelse er ikke konstant, men varierer afhængigt af situationen og den aktivitet, børnene er involveret i (Ingulfsvann et al., 2022). For eksempel kan kortvarig glæde, som den der opleves ved at score i fodbold, være intens, men hurtigt forsvinde, mens den længerevarende glæde ved at spille et spil kan vare længere og give en vedvarende tilfredsstillelse (Ingulfsvann et al., 2022).

2.2.8.4 The Latent Joy of movement (Skjult glæde)

Selv i aktiviteter, der ikke nødvendigvis føles spændende eller sjove på overfladen (som for eksempel sit-ups eller stafetløb), er glæde stadig til stede, men den er skjult (Ingulfsvann et al., 2022). Denne skjulte glæde opstår, når børn bliver engageret i aktivitetens potentiale, eller når de forestiller sig,

hvordan det kunne være sjovt, selvom de måske ikke aktivt føler det i øjeblikket (Ingulfsvann et al., 2022).

2.3 Oversigt over gennemgået litteratur

Følgende afsnit vil indeholde en oversigt over, hvilket litteratur der er ekskluderet i forhold til udarbejdelsen af en syntese. For at overskueliggøre oversigten er der udarbejdet en tabel (tabel 3), som beskriver, hvorfor litteraturen er ekskluderet. Hovedsageligt har jeg i mit speciale valgt Jensens (2020) og Ingulfsvann et al.'s (2022) teori, til udarbejdelsen af en syntese, da begge teorier er bygget op omkring dimensioner og da der ses direkte tegn på bevægelsesglæde. Derfor er det resterende litteratur ekskluderet, hvilket begrundes i nedenstående tabel (tabel 3). Dog er den ekskluderede litteratur anvendt i diskussionsafsnittet (jf. afsnit 7).

Bai et al. (2018)	Denne artikel er ekskluderet da der ikke er direkte henvisning til bevægelsesglæde.
Burford et al. (2020)	Denne artikel er ekskluderet da de undersøger anvendelsen af SDT i idrætsundervisningen, med fokus på autonomi, hvilket ikke relaterer sig til bevægelsesglæde.
Fin et al. (2019)	Denne artikel er ekskluderet da den ikke direkte belyser tegn på bevægelsesglæde, men fremhæver at der er en sammenhæng mellem bevægelsesglæde og undervisningstil.
Aartun et al. (2023)	Denne artikel er ekskluderet da den ikke direkte belyser tegn på bevægelsesglæde, men at leg kan fremme fysisk glæde.
Stevens & Culpan (2021)	Denne artikel er ekskluderet, da den fokuserer på, hvad der ubevidst kan hæmme bevægelsesglæde.
Bajamal et al. (2024)	Denne artikel er ekskluderet da den fokuserer på nydelse af fysisk aktivitet på et konceptuelt niveau. Derudover er artiklen ekskluderet da der er faktorer der går igen i både Jensens (2020) og Ingulfsvann et al.'s (2022) teori. Eksempelvis belyser Bajamal et al. (2024) at, outputs ved nydelse af fysisk aktivitet kan føre til højere engagement, hvilket Ingulfsvann et al. (2022) ligeledes referer til i <i>Den engagerende kraft</i> . Ydermere belyser Bajamal et al. (2024) følelsen af positive emotioner i forhold til bevægelse, hvilket Jensen (2020) referer til i hans teori om <i>metafysisk-bevægelsesglæde</i> .

Tabel 3: Oversigt over ekskluderet litteratur

3.0 Syntese af teorier om bevægelsesglæde

Følgende tabel (tabel 4) giver et bud på, hvilke tegn der kan være på bevægelsesglæde baseret på Jensen (2020) og Ingulfsvann et. al (2022). Disse forskellige tegn er udvalgt på baggrund af en gennemgang af teorien.

Jensen (2020)	Den fysiske bevægelsesglæde • Fornemmelser i maven, musklerne og huden • Frigivelse af hormoner som endorfin, dopamin og oxytocin (bidrager til følelse af velvære) • Opstår spontant	Den metafysiske bevægelsesglæde • Meningsskabelse • Subjektiv oplevelse • Følelsesmæssige reaktioner • Helhedsfornemmelse • Kuldegys ellers sejrur • Følelse af ophidselse • Følelse af succes	Den traditionsbundne bevægelsesglæde • Tidligere erfaringer • Del af ens identitet • Vaner, præferencer og værdier • Personlige forventninger, man har til sig selv og den kultur, man indgår i	Den forpligtende bevægelsesglæde • Leve op til etiske normer og værdier • Forpligter sig til at nå et mål • Ikke kun have det godt - også gøre det godt • Følger normer og regler • Udføre bevægelsen korrekt • Leve op til noget	
Ingulfsvann et. al (2022)	Den energigivende kraft • Opkvikkende og energigivende kraft • Deltagerne kan føle sig friske eller aktive • Udføre aktiviteter med selvsikkerhed • Spænding • Opmærksomhed	Den samskabende kraft • Følelse af samhørighed • Fællesskab • Interaktioner • Sociale bånd	Den engagerende kraft • Meningsfuldhed • Intens oplevelse • At blive opmærksom på egne bevægelser og omgivelserne • Fange opmærksomhed • Fuldt tilstede i øjeblikket	Svingninger i glæde • Følelser varierer • Intens • Hurtig forsvindende oplevelser	Den skjulte glæde • At engagere sig i potentialet af aktiviteten • Forestiller sig en aktivitet kan være sjov

Tabel 4: Tegn på bevægelsesglæde ifølge Jensen (2020) og Ingulfsvann et. al (2022)

For at opnå en mere nuanceret forståelse af begrebet bevægelsesglæde, har jeg i dette speciale valgt at foretage en syntese af to centrale teorier: Jensen (2020) og Ingulfsvann et al. (2022). Valget af disse teorier er truffet på baggrund af deres forskelligartede, men samtidig komplementære perspektiver på dimensioner bevægelsesglæde. Hvor Jensen (2020) tilbyder en tilgang med fokus på individuelle dimensioner, tilfører Ingulfsvann et al. (2022) en vinkel, der fremhæver de sociale og relationelle aspekter af bevægelsesglæde.

Syntesen er udarbejdet gennem en sammenligning af de to teoretiske rammer, hvor der er identificeret både overlap og forskelle i deres forståelse af dimensioneres bevægelsesglæde. Gennem denne proces er der skabt en samlet teoretisk forståelsesramme (model 1), som danner grundlag for udviklingen af

det efterfølgende analyseværktøj (model 2), som skal belyse, hvilke tegn der kan være på bevægelsesglæde baseret på Jensens (2020) og Ingulfsvann et al.'s (2022) teori. Målet med syntesen er at kombinere styrkerne fra begge teorier for at kunne belyse bevægelsesglæde som et komplekst fænomen, der rummer både individuelle og sociale dimensioner (Jensen, 2020; Ingulfsvann et al., 2022)

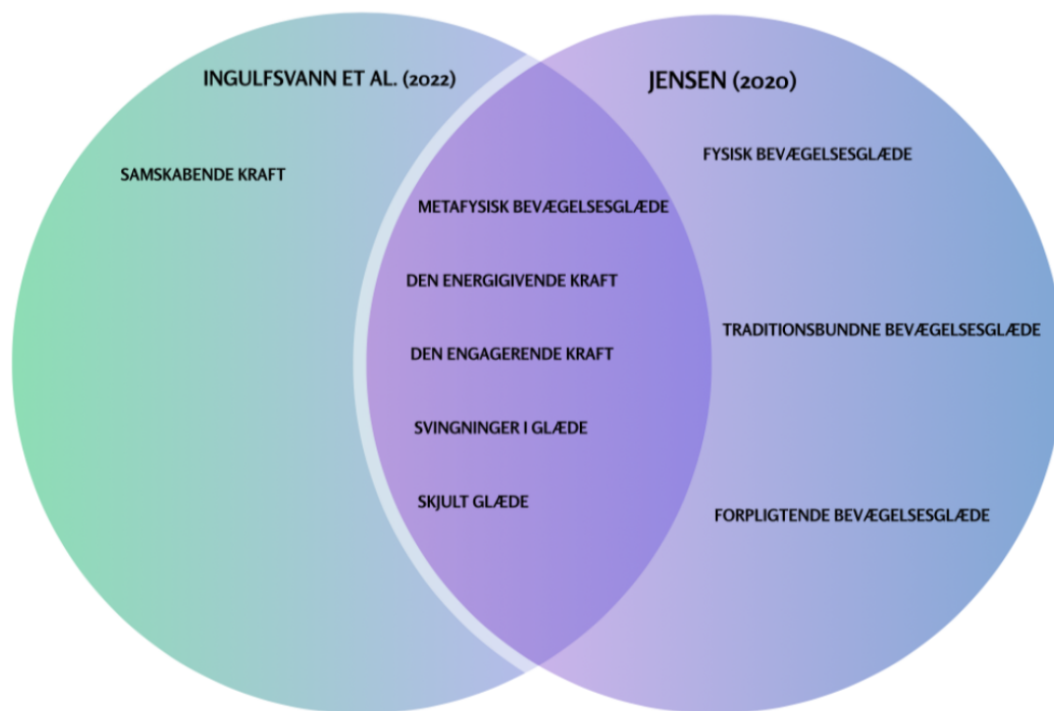
3.1 Syntesen

Bevægelsesglæde er et komplekst fænomen, som ikke alene kan forklares ud fra kroppens fysiske fornemmelser, men også rummer betydelige psykologiske, sociale og kulturelle dimensioner (Jensen, 2020; Ingulfsvann et al., 2022). De forskellige teorier, der præsenteres af Jensen (2020) og Ingulfsvann et al. (2022), tilbyder forskellige teoretiske indgangsvinkler, som samlet giver et nuanceret og helhedsorienteret billede af, hvordan og hvorfor mennesker oplever glæde gennem bevægelse. Ved at kombinere disse tilgange opnås en dybere forståelse af bevægelsesglæde, hvilket er anvendt som teoretisk fundament i mit speciale.

Jensens (2020) tilgang til bevægelsesglæde er struktureret omkring fire centrale dimensioner indenfor bevægelsesglæde: *Den fysiske bevægelsesglæde*, *Den metafysiske bevægelsesglæde*, *Den traditionsbundne bevægelsesglæde* og *Den forpligtende bevægelsesglæde*. Disse dimensioner giver mulighed for at analysere bevægelse som både en kropslig og følelsesmæssig oplevelse, hvor glæden kan opstå umiddelbart, men også forankres som en meningsgivende praksis over tid (Jensen, 2020). Ingulfsvann et al. (2022) tilbyder et affektteoretisk perspektiv, hvor bevægelsesglæde ses som et dynamisk fænomen. Ingulfsvann et al. (2022) beskriver fem dimensioner af bevægelsesglæde, blandt andet *Den samskabende kraft* som viser, hvordan glæde opstår i samspillet mellem individet og dets sociale omgivelser. Her betones betydningen af fællesskab, interaktion og kontekstens foranderlighed (Ingulfsvann et al., 2022).

3.1.1 Komplementaritet mellem teorierne

De to teorier fra Jensen (2020) og Ingulfsvann et al. (2022) komplementerer hinanden ved at belyse forskellige, men overlappende aspekter af bevægelsesglæde. Jensen (2020) bidrager med en struktureret forståelse af bevægelsesglædens dimensioner, hvor Ingulfsvann et al. (2022) tilføjer en affektiv og social dynamik, hvor bevægelsesglæde blandt andet ses som noget, der skabes i samspil og forandres over tid.



Model 1: Dimensioner af bevægelsesglæde ifølge Jensen (2020) og Ingulfsvann et. al (2022)

Ovenstående model, der er udarbejdet i specialet, viser overlap mellem de to teorier. Den består af to cirkler, hvor midten symboliserer det teoretiske krydsfelt. Dette overlap ses i forståelsen af *Den metafysiske bevægelsesglæde* hos Jensen (2020), som hænger tæt sammen med Ingulfsvann et al.'s (2022) affektive dimensioner, hvor følelser og oplevelser er centrale. Dette ses blandt andet ved at Jensen (2020) i sin teori om *Den metafysiske dimension* belyser, at bevægelsesglæde kan opstå ved følelsen af meningsskabelse, hvor Ingulfsvann et al.'s (2022) teori om *Den engagerende kraft* også nævner meningsskabelse. En anden sammenligning er i Ingulfsvann et al.'s (2022) teori om *Svingninger i glæde* og *Skjult glæde*, hvilket beskrives som subjektive oplevelser, som går hånd i hånd med Jensen (2020) teori om *Den metafysisk bevægelsesglæde*, hvor han også nævner at denne dimension af bevægelsesglæde er en subjektiv oplevelse. En vigtig pointe i syntesen er, at Ingulfsvann et al. (2022) bidrager med begrebet om *Den samskabende kraft*, som udvider Jensens teori ved at introducere et mere udtalt socialt aspekt, som Jensen (2020) ikke direkte berører. Omvendt tilbyder Jensen (2020) elementer om tradition og forpligtelse, som Ingulfsvann et al. (2022) ikke direkte inkluderer.

Der kan imidlertid identificeres teoretiske forbindelser mellem begreberne *Den forpligtende bevægelsesglæde* (Jensen, 2020) og *Den engagerende kraft* (Ingulfsvann et al., 2022). Jeg har dog valgt

ikke at sammenflette disse, da *Den forpligtende bevægelsesglæde* primært fokuserer på individets vilje til at forpligte sig til en opgave, hvor det centrale ikke er at opnå et højt præstationsniveau, men snarere at bestræbe sig på at gøre en indsats (Jensen, 2020). *Den engagerende kraft* beskriver derimod en tilstand, hvor individets engagement er præget af intens tilstedeværelse og fordybelse, hvilket kan medføre en oplevelse af at glemme tid og sted (Ingulfsvann et al., 2022).

4.0 Analyseværktøjet

Analyseværktøjet er udviklet med udgangspunkt i den ovenstående teori og syntese af Jensens (2020) og Ingulfsvann et al.'s (2022) teorier om bevægelsesglæde. Formålet med analyseværktøjet er at identificere og analysere konkrete tegn på bevægelsesglæde i praksis, særligt i pædagogiske og didaktiske sammenhænge, hvor lærere, pædagoger og elever selv kan anvende det til refleksion og forståelse.

For at sikre både anvendelighed og teoretisk forankring, er analyseværktøjet struktureret i fem kategorier, som hver især repræsenterer centrale aspekter af bevægelsesglæde, enten ud fra Jensen (2020), Ingulfsvann et al. (2022) eller et samspil mellem de to. Kategorierne er udvalgt på baggrund af de tegn og dimensioner, som fremgår eksplicit i de to teoretiske rammer, og de danner tilsammen en helhedsorienteret forståelsesramme.

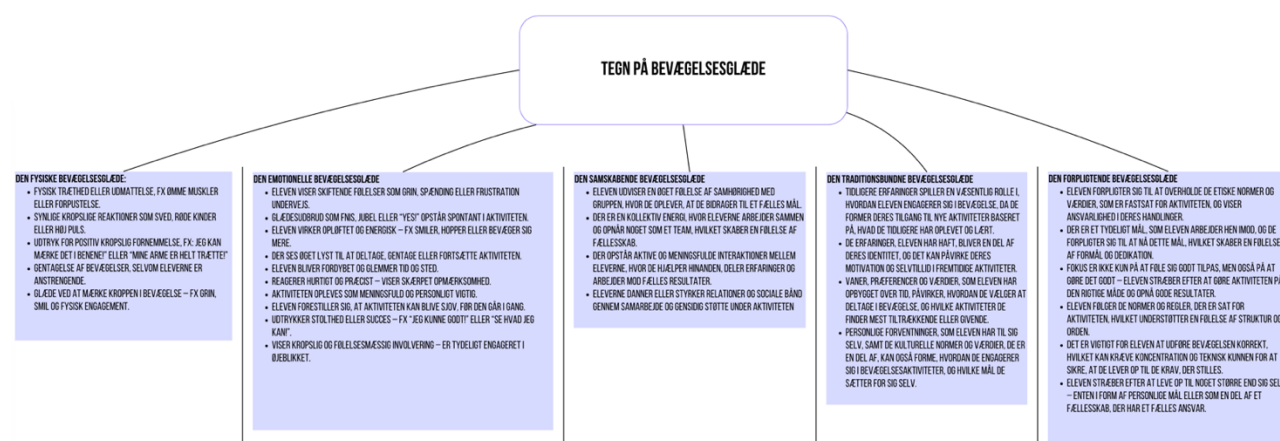
Under udarbejdelsen blev det tydeligt, at der især i én del af teorierne findes et markant overlap. Dette gælder *Den metafysiske bevægelsesglæde* (Jensen, 2020) og fire af de affektive dimensioner fra Ingulfsvann et al. (2022): *Den energigivende kraft*, *Den engagerende kraft*, *Svingninger i glæde* samt *Skjult glæde*. Fælles for disse er, at de beskæftiger sig med følelser, fornemmelser og oplevelser, der opstår i selve bevægelsen og ofte er subjektive (Jensen, 2020; Ingulfsvann et al., 2022). På baggrund heraf er der udarbejdet en fælles kategori, som i analyseværktøjet kaldes *Den emotionelle bevægelsesglæde*. Denne samling er ikke alene teoretisk funderet i begge rammer, men også analytisk meningsfuld, da det netop er her, elevernes umiddelbare, følelsesmæssige og kropsligt affektive reaktioner manifesterer sig tydeligst.

De øvrige fire kategorier i analyseværktøjet tager udgangspunkt i dimensioner, hvor der ikke ses tydelige overlap mellem teorierne, men som stadig er centrale for forståelsen af bevægelsesglæde. Disse er: *Den fysiske bevægelsesglæde* (Jensen, 2020), *Den traditionsbundne bevægelsesglæde* (Jensen, 2020), *Den forpligtende bevægelsesglæde* (Jensen, 2020) og *Den samskabende kraft*

(Ingulfsvann et al., 2022). Jeg har i specialet valgt at ændre *Den samskabende kraft* til *Den samskabende bevægelsesglæde*, for at skabe ensartethed gennem begreberne.

Hver kategori i analyseværktøjet ledsages af en række tegn på bevægelsesglæde, som er udarbejdet på baggrund af en teoretisk fortolkning af bevægelsesglæde ud fra Jensen (2020) og Ingulfsvann et al. (2022), (jf. tabel 4). Denne fortolkning har til formål at operationalisere begrebet, så tegnene bliver mere genkendelige og anvendelige i praksis. Herved understøttes brugeren af analyseværktøjet, hvad enten det er en underviser, pædagog eller elev, i at identificere bevægelsesglæde i konkrete situationer samt reflektere over, hvilke underliggende dimensioner eller drivkræfter der er på spil i en given aktivitet. Analyseværktøjet kan således både anvendes til kvalitativ analyse af observationer, til undervisningsrefleksion eller som dialogredskab med børn og unge.

Analyseværktøjet er bevidst udformet med en visuel og strukturel enkelhed, så det er nemt at anvende i praksis, men stadig teoretisk solidt. Det er ikke et måleinstrument i traditionel kvantitativ forstand, men et kvalitativt analyseværktøj, som støtter brugeren i at se og forstå de komplekse udtryk for bevægelsesglæde, der kan opstå i forskellige sammenhænge. Dermed bidrager det til at skabe et mere nuanceret blik på bevægelse som både fysisk, følelsesmæssig, social og kulturel praksis.



Model 2: Analyseværktøj der illustrerer tegn på bevægelsesglæde

4.1 Anvendelse af analyseværktøjet i praksis

I resultatafsnittet har jeg anvendt analyseværktøjet som en kvalitativ ramme til at identificere tegn på bevægelsesglæde i dataene. Dette er gjort gennem gruppeinterviews, observationer og videoobservationer med elever på 8. årgang på Højene Skole i Hjørring.

Under observationerne har jeg været opmærksom på de fem kategorier i analyseværktøjet og noteret mig konkrete udtryk for bevægelsesglæde, både kropslige, emotionelle, sociale og kulturelle, som de manifesterede sig i elevernes adfærd og interaktioner. Disse observationer er efterfølgende blevet analyseret ved hjælp af de teoretisk funderede tegn, som analyseværktøjet indeholder.

Gruppeinterviewene har fungeret som en måde at få indblik i elevernes egne oplevelser og refleksioner i forhold til bevægelse. Her har jeg anvendt analyseværktøjets kategorier til at strukturere min analyse af de udsagn, der relaterer sig til de forskellige former for bevægelsesglæde.

Samlet set har analyseværktøjet fungeret som et analytisk redskab, der har hjulpet mig med at skabe sammenhæng mellem teori og data, og som har gjort det muligt at identificere både tydelige og mere diskrete udtryk for bevægelsesglæde i praksis.

5.0 Metode

I dette afsnit præsenteres metoden for specialet, som omfatter en redegørelse for: det videnskabsteoretiske ståsted, forskningsdesignet, casebeskrivelsen, dataindsamlingen, præsentation af deltagere, semistruktureret gruppeinterview, kvalitativ observation, videoobservation, behandlingen af den indsamlede empiri og tematisk analyse. Derudover redegøres der i følgende afsnit også for interview med børn samt en kritisk diskussion af de anvendte metoder.

5.1 Videnskabsteoretisk ståsted: Kritisk realisme

Kritisk realisme, udviklet af den britiske filosof Roy Bhaskar i slutningen af 1970'erne, tilbyder et videnskabsteoretisk perspektiv, der søger at afdække de underliggende mekanismer og strukturer, som former adfærd og erfaringer (Bhaskar, 1975). Ifølge kritisk realisme opdeles virkeligheden i tre niveauer: det empiriske niveau, det faktiske niveau og det reelle niveau (Bhaskar, 1975). Det empiriske niveau omfatter de synlige observationer og begivenheder, vi kan måle og sanse direkte (Bhaskar, 1975). Det faktiske niveau dækker de begivenheder, der rent faktisk finder sted, uafhængigt af, om de er blevet observeret eller ej (Bhaskar, 1975). Det reelle niveau rummer de dybereliggende mekanismer og strukturer, som muliggør de faktiske begivenheder, men som ofte ikke er synlige for os (Bhaskar, 1975).

Kritisk realisme hævder, at virkeligheden eksisterer objektivt og uafhængigt af menneskets perception (Bhaskar, 1975). Vores observationer giver kun et udsnit af virkeligheden, mens de underliggende kræfter, der driver fænomenerne, ikke nødvendigvis er synlige i første omgang (Bhaskar, 1975). Denne tilgang giver mulighed for at undersøge de dybereliggende mekanismer og strukturer, der påvirker adfærd og oplevelser (Markula & Silk, 2011). Ifølge Markula og Silk (2011) er det vigtigt at forstå, hvordan sociale og kulturelle faktorer, som normer og magtforhold, kan spille en central rolle i, hvordan individer oplever og engagerer sig i forskellige aktiviteter. Denne forståelse kan overføres til konteksten af bevægelsesglæde, hvor sådanne faktorer kan påvirke, hvordan eleverne oplever bevægelsesglæde i skolen.

Kritisk realisme er særligt relevant i denne undersøgelse af bevægelsesglæde blandt elever i udsko-lingen, da den tilbyder en teoretisk ramme til at forstå de skjulte mekanismer og strukturer, der influerer elevernes adfærd og oplevelse af bevægelsesglæde. I stedet for tilgange, der kun ser på adfærd som et resultat af personlige valg, giver kritisk realisme mulighed for at undersøge de større sociale, kulturelle og strukturelle faktorer. (Markula & Silk, 2011). Dette kan inkludere faktorer som skolekultur, sociale forventninger og de muligheder, der er tilgængelige for fysisk aktivitet i hverdagen. Ved at benytte kritisk realisme i min forskning kan jeg således afdække, hvordan usynlige strukturer og normer påvirker elevernes deltagelse i fysisk aktivitet og deres oplevelse af bevægelsesglæde, hvilket ifølge Markula & Silk (2011) kan give en mere omfattende og nuanceret forståelse af fænomenerne.

Fra et epistemologisk perspektiv understreger kritisk realisme, at forskeren aldrig kan opnå fuld objektiv viden om den underliggende virkelighed (Bhaskar, 1975). Viden kan dog nærmes gennem en kritisk undersøgelse af de data, der indsamles. Dette betyder, at min undersøgelse af bevægelsesglæde blandt elever vil basere sig på kvalitative metoder herunder gruppeinterviews, observationer og videoobservationer hvor de synlige tegn på bevægelsesglæde analyseres. Observationerne og videoobservationerne giver indsigt i elevernes umiddelbare reaktioner under fysisk aktivitet, mens gruppeinterviews giver mulighed for at afdække deres subjektive oplevelser og refleksioner omkring bevægelse og glæde (Frey & Fontana, 1991; Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Kritisk realisme relaterer sig til den forklarende forskningstype, idet den ikke blot søger at beskrive, hvad der sker i observerede fænomener, men også at forstå de dybereliggende årsager og mekanismer bag disse fænomener (Launsø et al., 2017). I denne kontekst vil forskningen ikke blot kigge på, hvilke tegn på bevægelsesglæde der er synlige under fysisk aktivitet, men også på, hvordan disse tegn

relaterer sig til de underliggende sociale og kulturelle strukturer, som kan forklare, hvorfor eleverne oplever eller udtrykker bevægelsesglæde på bestemte måder. Gennem en kritisk realistisk tilgang kan jeg således afdække de mekanismer, som driver elevernes adfærd og oplevelser, og dermed give en dybere forklaring på, hvordan og hvorfor bevægelsesglæde opstår i en skolekontekst. Denne forklarende tilgang gør kritisk realisme særligt anvendelig i dette speciale, da den muliggør en forståelse af bevægelsesglæde som et kompleks fænomen, der ikke kun afhænger af individuelle handlinger, men også af de strukturelle, sociale og kulturelle faktorer, der er på spil.

5.2 Forskningsdesign: Casestudie

Dette speciale anvender casestudiet som forskningsmetode for at undersøge, hvordan idrætsundervisningen kan fremme bevægelsesglæde blandt elever i udskolingen. Casestudiet er velegnet til at opnå en dybdegående forståelse af komplekse og kontekstbundne fænomener, hvor individuelle erfaringer og subjektive oplevelser er i centrum (Yin, 2018). Denne metodiske tilgang gør det muligt at analysere ikke blot de konkrete resultater af idrætsundervisningen, men også de processer og betingelser, der former elevernes oplevelse af bevægelsesglæde.

Ved at kombinere gruppeinterviews, observationer og videoobservationer giver casestudiet en fleksibel ramme, som både rummer forudbestemte fokusområder og åbner op for nye indsigter undervejs i forskningsprocessen (Denzin & Lincoln, 2011; Stake, 1995). Det er særligt relevant i dette speciale, hvor begrebet bevægelsesglæde stadig er relativt nyt og underbelyst i forskningen. Denne tilgang muliggør, at elevernes egne perspektiver og oplevelser får plads, og at dataindsamlingen kan tilpasses løbende for at følge de spor, der viser sig at være betydningsfulde (Flyvbjerg, 2006). Formålet med at benytte casestudiet i dette speciale er at identificere og analysere de situationer i idrætsundervisningen, hvor eleverne udviser tegn på bevægelsesglæde.

5.2.1 Casebeskrivelse: Højene Skole

Som case er Højene Skole i Hjørring Kommune valgt. Skolen udgør et af tre undervisningssteder under Hjørring Nordvestskolen, sammen med Lundergårdskolen og Bjergby Skole. Højene skole har cirka 630 elever fra 0. til 9. klasse og er beliggende i naturskønne omgivelser med store udearealer og boldbaner. Disse fysiske rammer giver gode betingelser for en undervisning, hvor bevægelse og udeliv er en integreret del af skolens pædagogiske praksis.

Et særkende ved Højene Skole er det tætte samarbejde med det lokale foreningsliv, herunder brugen af Højene Multihus - en idræts- og kulturfacilitet som deles mellem skolen og lokalsamfundet. Skolen arbejder aktivt med værdier som fællesskab, sammenhold og mangfoldighed, hvilket blandt andet kommer til udtryk i deres fælles morgensamlinger og engagement i lokale projekter som fælles dyrerhold. Ifølge nationale elevtrivselsmålinger scorer skolen højt på både social trivsel og tryghed, og forældretilfredsheden ligger over landsgennemsnittet. Den generelle folkesundhedstendens, hvor børn og unge i dag bevæger sig for lidt (FIIBL, 2022), har skabt øget interesse for skolens rolle i at fremme bevægelsesvaner. Dette understreger relevansen af at undersøge, hvordan idrætsundervisningen i udskolingen kan fremme elevernes bevægelsesglæde, og netop derfor er Højene Skole valgt som case i dette speciale.

5.3 Dataindsamling

For at undersøge, hvordan idrætsundervisningen kan fremme bevægelsesglæde blandt udskolings elever, blev der etableret kontakt med Højene Skole i Hjørring, hvor Emil Harboe var den primære kontaktperson. Efter skriftlige korrespondancer med Emil, skoleledelsen og et infobrev til forældrene, blev det aftalt, at jeg skulle være en del af den generelle undervisning på 8. årgang fra tirsdag den 11. marts 2025 til tirsdag den 6. maj 2025. Dette gav mulighed for at følge eleverne tæt, lære dem at kende og være nysgerrig på deres liv. Inden for rammerne af den generelle undervisning havde 8. årgang idræt om tirsdagen i 5. og 6. lektion, hvilket gjorde det muligt at observere fire undervisningsgange af otte lektioner, som også blev videoobserveret. Derudover blev der løbende gennemført fire gruppeinterviews med eleverne, hvilket gav værdifuld indsigt i deres oplevelser og perspektiver på idrætsundervisningen. Disse gruppeinterviews varede mellem 15 og 25 minutter og blev optaget for at kunne transskriberes. For at skabe overblik, vises der nedenfor (jf. illustration 1) en tidslinje over dataindsamlingen i specialet.

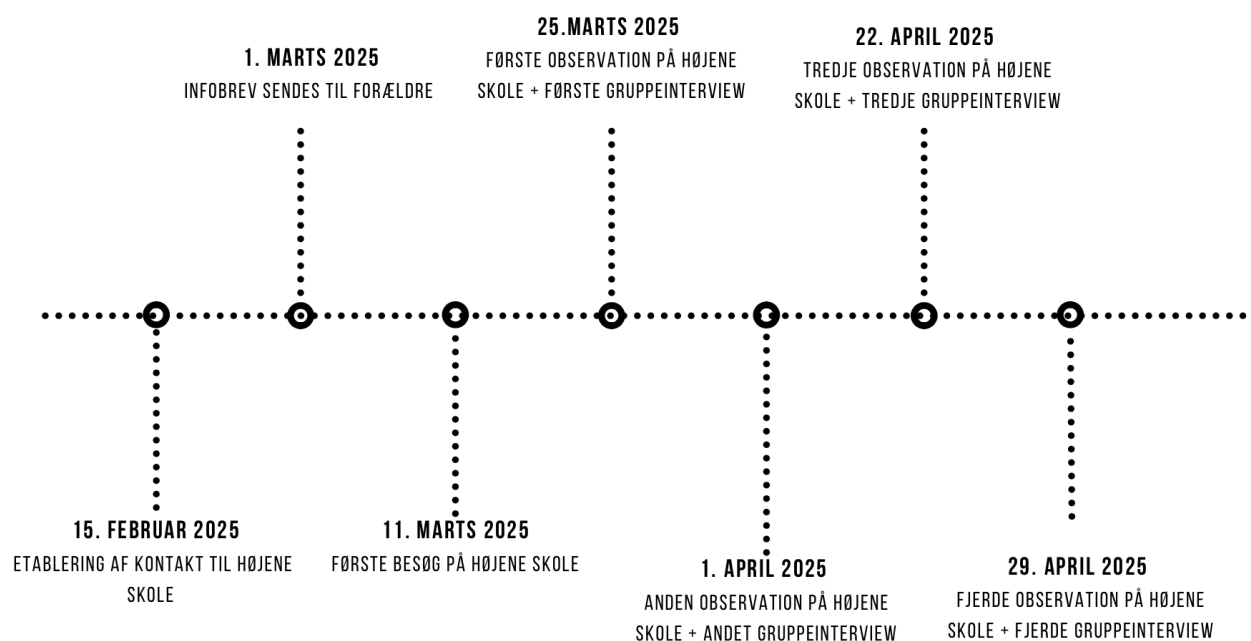


Illustration 1: Tidslinje over dataindsamlingen

For at undersøge elevernes perspektiver på bevægelsesglæde og deres oplevelser i idrætsundervisningen, anvendes en triangulering af kvalitative metoder, herunder gruppeinterviews, observationer og videoobservationer.

Gruppeinterviews blev valgt, da de udnytter gruppedynamik til at afdække forskellige synspunkter og holdninger blandt deltagerne (Frey & Fontana, 1991). Ifølge Frey og Fontana (1991) giver denne metode mulighed for at afsløre variationer i synspunkter, da deltagerne interagerer og reviderer hinandens udsagn. Den interaktive dynamik skaber et rum, hvor deltagerne kan udfordre hinandens meninger, hvilket kan føre til en dybere indsigt i emner, der kan være svære at få frem i individuelle interviews (Frey & Fontana, 1991). Denne tilgang er specielt relevant for at forstå, hvordan sociale relationer og gruppedynamik påvirker elevernes syn på bevægelse og idræt. Gruppeinterviewene har givet værdifuld indsigt i, hvordan eleverne påvirker hinandens oplevelser og syn på idrætsundervisning og bevægelsesglæde, samtidig med at de afslører både fælles synspunkter og individuelle forskelle.

Som supplement til gruppeinterviewene blev observation anvendt. Denne metode tillod mig at observere elevernes adfærd og interaktioner i deres naturlige miljø under idrætsundervisningen. Observation har været nyttig til at forstå elevernes sociale interaktioner, gruppedynamik og de faktorer, der

påvirker deres bevægelsesglæde, mens de deltager i aktiviteterne. Ifølge Nielsen (2013) er observation en nyttig metode til at indsamle dybdegående information om pædagogisk praksis, hvor der fokuseres på helheder, kontekster og relationer i børns adfærd. Denne tilgang har givet mig mulighed for at observere de mere underspillede aspekter af bevægelsesglæde, som måske ikke blev fremhævet i gruppeinterviewene, såsom kroppens sprog, den sociale interaktion og de ubevidste følelser, eleverne udtrykker under aktivitet (Nielsen, 2013).

For at supplere observationerne, og for at kunne analysere adfærd mere præcist, blev videoobservation også benyttet (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Videooptagelserne har givet mig mulighed for at observere elevernes kropssprog, mimik og interaktioner med både aktiviteterne og hinanden (Brinkmann & Tanggaard). Denne metode har givet en objektiv og detaljeret indsamling af både verbale og nonverbale interaktioner, som kan være svære at fange under realtidsobservation (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Videoobservationerne har givet mig mulighed for at vende tilbage til optagelserne for en grundigere analyse, hvilket har været centralt for at forstå, hvordan eleverne engagerer sig i aktiviteterne, og hvordan deres bevægelsesglæde fremmes af sociale interaktioner, underviserens rolle og de fysiske rammer for undervisningen. Undervejs i gruppeinterviewene har jeg inddraget udvalgte videoklip fra undervisningen for at få elevernes reaktioner og vurderinger. Dette gav mulighed for at få be- eller afkræftet mine foreløbige fortolkninger af deres adfærd og oplevelser (Golembiewski et al., 2022).

Kombinationen af gruppeinterviews, observationer og videoobservationer har gjort det muligt at indsamle rige data om elevernes oplevelser og de faktorer, der påvirker deres bevægelsesglæde. Denne kombination af metoder har bidraget til en dybdegående forståelse af, hvordan bevægelsesglæde kan fremmes i idrætsundervisningen og har givet mig mulighed for at se på både de verbale, nonverbale og sociale aspekter af elevernes erfaringer med bevægelse. Gennem observationerne kunne jeg få indsigt i de mere uformelle og underspillede interaktioner, mens videoobservationerne har givet mig mulighed for at analysere adfærd mere systematisk og objektivt. Gruppeinterviewene har endelig givet en ramme for at udforske de individuelle og kollektive perspektiver, som eleverne deler om deres oplevelser i idrætsundervisningen.

5.4 Præsentation af deltagere

Deltagerne i dette speciale er 58 elever fra 8. årgang på Højene Skole i Hjørring Kommune. I alt har 12 elever deltaget i fire semistrukturerede gruppeinterviews. Eleverne var fordelt i grupper på to til

fire personer, og der blev bevidst sammensat blandede grupper med både piger og drenge for at få forskellige perspektiver i spil.

Udvælgelsen af elever skete overvejende tilfældigt, men i enkelte tilfælde blev elever udvalgt på baggrund af observationer fra videooptagelserne, for eksempel hvis de havde udvist en særlig adfærd, som var relevant at få uddybet.

Omtrent halvdelen af eleverne dyrker sport i deres fritid, men på trods af dette er den generelle interesse og lyst til idrætsundervisningen lav. Flere elever giver udtryk for manglende lyst og engagement i faget, hvilket gør deres refleksioner særligt interessante i relation til undersøgelsens fokus på bevægelsesglæde. Gruppen af deltagere repræsenterer dermed et varieret udsnit af årgangen og giver et nuanceret indblik i elevernes oplevelse af idrætsundervisningen.

5.5 Det kvalitative semistruktureret interview

For at sikre en grundig undersøgelse af elevernes oplevelser og perspektiver på idrætsundervisningen på 8. årgang på Højene Skole benyttes et kvalitativt, semistruktureret interviewdesign. Dette valg af metode er gjort, da den tilbyder en balance mellem en struktureret og ustruktureret tilgang, hvilket giver mulighed for en systematisk undersøgelse, samtidig med at der er plads til fleksibilitet i mødet med deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved at vælge et semistruktureret interview kan interviewer anvende en interviewguide, der sikrer en vis struktur i samtalen, men samtidig åbner op for opfølgende spørgsmål og uventede indsigter under interviewet. Denne fleksibilitet gør det muligt at tilpasse interviewet til de forskellige grupper og deres unikke oplevelser og perspektiver, hvilket er essentielt for at opnå en dybere forståelse af emnet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Interviewguiden er omhyggeligt udviklet med udgangspunkt i specialets hovedtema, der omhandler, hvordan idrætsundervisningen kan fremme elevernes bevægelsesglæde i udskolingen (bilag 1). Spørgsmålene er formuleret på en måde, der er åbne og inkluderende, så de appellerer til alle eleverne, uanset deres individuelle baggrund eller erfaringer. Denne tilgang har til formål at skabe en forståelsesfuld og tillidsfuld ramme, hvor deltagerne føler sig komfortable med at dele deres egne personlige erfaringer og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det nødvendigt at opretholde denne fleksibilitet for at kunne håndtere et følsomt emne, da det skaber et rum, hvor deltagerne kan reflektere og give detaljerede svar uden at føle sig presset.

En vigtig faktor i den kvalitative dataindsamling er den tillid, der opbygges mellem undersøger og deltager (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er især vigtigt i forbindelse med emner, der berører personlige og potentielt følsomme oplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Tilliden til undersøgelsens proces er blevet gradvist opbygget gennem et tættere samarbejde med eleverne på 8. årgang. Jeg har fulgt deres undervisning i en periode, hvilket ifølge Brinkmann & Kvale (2015) giver mulighed for at etablere en naturlig kontakt og skabe en uformel dialog med deltagerne. Denne kontakt er blevet styrket gennem åbne og nysgerrige samtaler, som har hjulpet mig med at forstå elevernes oplevelser og perspektiver, uden at de følte sig påtrængt. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er denne form for interaktion essentiel, da den understøtter en mere autentisk og ærlig dialog under interviewene, som igen bidrager til den samlede dataindsamling.

Det semistrukturerede interviewdesign sikrer desuden, at der opretholdes en vis grad af systematik og ensartethed i interviewene, da det er den samme interviewer, der gennemfører alle samtalerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette medvirker til at skabe konsistens i både de stillede spørgsmål og den måde, intervieweren nærmer sig hvert interview på (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig giver denne form for interview mulighed for at gå i dybden med deltagerens svar, samtidig med at der er plads til at følge op på interessante og relevante emner, der opstår undervejs (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne balance mellem struktur og fleksibilitet er, ifølge Kvale & Brinkmann (2015), en styrke, da den skaber et solidt grundlag for at forstå de nuancerede perspektiver, deltagerne bringer frem i interviewene.

Samlet set er det semistrukturerede interviewdesign derfor ideelt til at afdække de dybdegående og personlige oplevelser, som er nødvendige for at kunne belyse specialets centrale problemstilling. Metoden giver mulighed for at skabe et trygt og åbent rum for deltagerne, samtidig med at den sikrer en systematisk tilgang, som der giver konsistente og pålidelige data, som kan anvendes til at belyse idrætsundervisningens rolle i at fremme bevægelsesglæde blandt eleverne i udskolingen.

5.6 Gruppeinterview

Undervejs hos besøget på Højene Skole blev der lavet fire gruppeinterviews. Gruppeinterview er ifølge Frey & Fontana (1991) en metode der udnytter gruppedynamik til at afdække forskellige perspektiver og holdninger blandt deltagere. Ifølge Frey & Fontana (1991) giver denne metode mulighed for at afsløre variationer i synspunkter, da deltagerne interagerer og reviderer hinandens udsagn. Gruppeinterviews skaber et rum, hvor deltagerne kan diskutere og udfordre hinandens meninger,

hvilket kan give en dybere indsigt i emner, som kan være svære at få frem i individuelle interviews (Frey & Fontana, 1991). Frey & Fontana (1991) påpeger, at gruppeinterviews ikke kun er nyttige til at indsamle data, men også til at forstå, hvordan sociale relationer og gruppedynamik påvirker deltagerne. Denne metode giver, ifølge Frey & Fontana (1991), forskeren adgang til “gruppens niveau af mening”, som kan afsløre kollektive holdninger og overbevisninger, der ikke nødvendigvis er synlige i individuelle udsagn. I dette speciale om, hvordan idrætsundervisningen kan fremme bevægelsesglæde for elever i udskolingen, kan gruppeinterviews give indsigt i, hvordan eleverne interagerer og påvirker hinandens syn på idræt og bevægelse. Denne metode kan afdække både fælles synspunkter og individuelle forskelle, som kan være afgørende for at forstå, hvordan idrætsundervisningen påvirker bevægelsesglæde.

Gruppeinterviews med børn har flere fordele i forhold til individuelle interviews (Lewis, 1992). Ifølge en artikel fra Lewis (1992) hjælper gruppeinterviews med at afsløre enighed blandt deltagerne og kan skabe rigere svar, da børnene får mulighed for at udfordre hinandens synspunkter. Denne interaktive dynamik fremmer dybere refleksioner og giver en bedre forståelse af børns holdninger og erfaringer (Lewis, 1992). Desuden kan gruppeinterviews ifølge Lewis (1992) anvendes til at verificere ideer eller data, der er indsamlet via andre metoder, hvilket øger pålideligheden af børns svar.

5.7 Kvalitativ observation

Ifølge Nielsen (2013) har kvalitative observationsmetoder til formål at indsamle dybdegående informationer om pædagogisk praksis ved at fokusere på helheder, kontekster og relationer i børns adfærd. Nielsen (2013) beskriver disse metoder som en holistisk og induktiv tilgang, hvor observatøren søger at forstå børn og pædagogers motiver og handlinger i deres naturlige miljø uden forudbestemte mål for observationerne (Nielsen, 2013). Observationen kræver en nærværende og empatisk tilgang, hvor observatøren forsøger at forstå situationer og handlinger set fra børns perspektiv, samtidig med at det er vigtigt at være opmærksom på de fortolkninger, der selv bringes ind i observationen (Nielsen, 2013).

Denne tilgang har været nyttig i forbindelse med mit speciale, da den har givet mulighed for at analysere og forstå børns udtryk for bevægelsesglæde i deres naturlige kontekst. Ved hjælp af observationerne har det været muligt at observere børns adfærd uden at påtvinge dem forudbestemte mål, hvilket har bidraget til et autentisk billede af deres oplevelser med bevægelse. Undervejs har jeg arbejdet ud fra en deskriptiv observationsmetode, hvor jeg har beskrevet alt hvad jeg har set. Denne

metode er ifølge Angrosino & Rosenberg (2011) nyttig, da den giver et objektivt og præcist billede af, hvad der sker i en given situation. Metoden er fleksibel, tidsbesparende og tillader dataindsamling uden at forstyrre adfærd (Angrosino & Rosenberg, 2011). Ydermere skaber deskriptiv observation et solidt grundlag for senere analyse og identificering af mønstre, samtidig med at den reducerer bias, da den ikke fortolkes under observationen (Angrosino & Rosenberg, 2011).

5.8 Videoobservation

Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2015) giver videoobservation forskeren mulighed for at indsamle detaljerede data om både verbale og nonverbale interaktioner i deres naturlige kontekst. Dette giver en objektiv og dybdegående analyse af adfærd, som kan være svær at fange ved realtidsobservation (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

I mit speciale har jeg brugt videoobservation til at undersøge elevers bevægelsesglæde over fire undervisningsgange (se billede 1-5). Ved hjælp af videooptagelser kunne jeg observere elevernes kropssprog, mimik og deres interaktioner, både i aktiviteterne og i samspillet med lærere og andre elever. Dette gav mig mulighed for at analysere, hvordan eleverne engagerede sig i aktiviteterne og hvordan deres bevægelsesglæde blev fremmet. Undervejs i gruppeinterviewene inddrog jeg videoklip fra undervisningen med henblik på at validere eller nuancere de fortolkninger og hypoteser, der var opstået i løbet af undersøgelsesforløbet (Brinkmann & Tanggaard, 2015)

Videoobservation har givet mig en detaljeret og nuanceret indsigt i elevernes oplevelser og adfærd, og har gjort det muligt for mig at vende tilbage til optagelserne for en grundigere analyse, hvilket har været centralt for at belyse de temaer, jeg undersøger i mit speciale.





Billede 1-5: Skærbilleder af videoobservationer

5.9 Behandling af indsamlede empiri ved hjælp af transskribering

I forbindelse med dataanalysen blev alle gruppeinterviewene transskriberet ordret. Denne tilgang sikrer, at alle deltagernes udtalelser, herunder fyldord som "øh", gentagelser og pauser, blev nedskrevet præcist som de blev fremført i interviewene (Kvale & Brinkmann, 2015). En ordret transskription er en vigtig metode i kvalitativ forskning, da den gør det muligt at bevare nuancerne i deltagerens sprogbrug (Kvale & Brinkmann, 2015). Små detaljer i deltagernes verbale udtryk kan give værdifuld indsigt i deres opfattelser og oplevelser, og disse må ikke gå tabt i en forenklet opsummering (Kvale &

Brinkmann, 2015). For at sikre konsistens og systematik i transskriptionen blev der fulgt en detaljeret transskriptionsguide (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne guide fastsatte præcise retningslinjer for, hvordan tekstens format og struktur skulle være, herunder brug af linjeskift mellem talere og markering af pauser med ellipser "...", hvilket tillader en bevaring af stilhedsmomenterne, som kan have betydning for den kommunikative dynamik i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015).

For at beskytte deltagernes privatliv og sikre anonymitet blev pseudonymer anvendt til at erstatte deres rigtige navne. Intervieweren blev benævnt som "I", mens hver deltager fik tildelt en unik kode for at opretholde fortroligheden (Kvale & Brinkmann, 2015). I tilfælde af udtalelser, der var utydelige eller vanskelige at forstå, blev disse markeret i parentes for at undgå fejltolkninger og sikre, at den transskriberede tekst var så præcis som muligt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Denne grundige og systematiske tilgang til transskriptionen skabte et solidt grundlag for den videre analyse, hvor dataene kunne anvendes på en måde, der både respekterede etiske retningslinjer og fastholdt den præcision, der er nødvendig for at afdække de dybere lag i deltagernes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.10 Tematisk analyse

I dette speciale har jeg anvendt reflektiv tematisk analyse (RTA), som er en kvalitativ analysemetode udviklet af Braun & Clarke (2022). Formålet med RTA er at identificere og fortolke mønstre i kvalitative data, og metoden egner sig særligt godt til at udforske komplekse og erfaringsbaserede fænomener (Braun & Clarke, 2022). Analysen er gennemført med en deduktiv tilgang, hvor jeg hele vejen igennem har arbejdet ud fra et på forhånd defineret analyseværktøj baseret på teori om bevægelsesglæde. Dette analyseværktøj består af fem dimensioner, som fra starten blev fastlagt som analysens temaer (jf. afsnit 4.0).

I tråd med Braun & Clarkes (2022) seks faser begyndte jeg med at opnå fortrolighed med data gennem grundig lytning, læsning og transskribering af interviews samt gentagen gennemgang af observationer og videoobservationer. Herefter udviklede jeg de første koder på baggrund af analyseværktøjets fem dimensioner. Kodningen blev foretaget systematisk og organiseret visuelt med farvekoder, der skabte overblik over de enkelte temaers indhold (se nedenfor)

□ Den fysisk bevægelsesglæde

- ☒ Den emotionelle bevægelsesglæde
- ☒ Den samskabende bevægelsesglæde
- ☐ Den traditionsbundne bevægelsesglæde
- ☒ Den forpligtende bevægelsesglæde

Da temaerne allerede var fastlagt gennem det teoretiske analyseværktøj, bestod det videre analysearbejde primært i at strukturere og forfine koderne inden for de respektive dimensioner. Der blev ikke søgt efter nye temaer i data, men snarere arbejdet med at dokumentere og fortolke, hvordan de teoretiske dimensioner kom til udtryk i dataene. De udvalgte datauddrag blev analyseret i dybden og anvendt til at illustrere og understøtte temaernes betydning i forhold til forskningsspørgsmålet. For at sikre transparens og dokumentation i kodningsarbejdet blev eksempler på kodningsprocessen dokumenteret med tre screenshots (se screenshots 1-3). Denne systematiske tilgang bidrog til at skabe overblik og danne et tydeligt analytisk spor, hvilket har været vigtigt for at gennemføre en grundig og struktureret analyse, der underbygger både forskningsspørgsmålet og de efterfølgende fortolkninger (Braun & Clarke, 2022).

I: Jeg bemærkede, at I grinte meget sammen under nogle øvelser, jeg har faktisk et lille videoklip (...). Hvordan havde I det egentlig, da I grinte?

Peter: Jeg tror, det var lidt sjovt, fordi vi ikke var så gode til det. Det blev bare lidt akavet, men vi grinte, fordi det føltes lidt fjollet.

I: Så det var ikke noget dårligt – det var bare en reaktion på, at øvelsen var lidt svær, og I ikke havde helt styr på det?

Louise: Ja, præcis. Det var ikke noget, man griner af for at være ond. Det var bare sådan en nervøs grinen.

Screenshot 1: *Kodning i interview af Den samskabende bevægelsesglæde*

I: Kan I huske en tid, hvor idræt gav jer mere end bare fysisk træning? Altså, hvor det giver mere end bare styrke?

Søren: Den giver mig et frirum og gør mig glad.

I: Hvilken slags bevægelse kan give det?

Søren: Det ved jeg ikke.

Screenshot 2: *Kodning i interview af Den emotionelle bevægelsesglæde*

Som opvarmning instrueres eleverne i at løbe en runde om skolen. Reaktionen på opvarmningen varierer – nogle elever løber med høj intensitet og kommer hurtigt tilbage, mens andre vælger et roligere tempo og går store dele af ruten. Da de returnerer, puster mange elever og udtrykker, at det var hårdt. En elev har sved der løber ned langs panden og siger "det var hårdt at få benene i gang"

Screenshot 3: *Kodning i observation af Den fysiske bevægelsesglæde*

5.11 Interview med børn

Ifølge Kampmann et al. (2017) findes der flere begrundelser for at interviewe børn, hvilket kan kategoriseres i tre overordnede typer. Den første begrundelse er baseret på børns rettigheder, den anden relaterer sig til etik, og den tredje handler om den indsigt og forståelse, der opstår gennem interaktion, samtale og samskabelse mellem barnet og forskeren (Kampmann et al., 2017). I FN's børnekonvention fremgår det, at børn har ret til at udtrykke deres synspunkter i alle forhold, der vedrører dem, og at deres synspunkter skal tages i betragtning under hensyntagen til deres alder og modenhed (UNICEF, 2010). Dette omfatter både børns hverdagsliv og politiske beslutninger samt offentlige debatter, der påvirker deres hverdag (Kampmann et al., 2017). På den baggrund understreges det, at børneinterview spiller en central rolle i opfyldelsen af børns ret til at blive hørt. Etisk set handler interview med børn, ifølge Kampmann et al. (2017), om at møde dem med anerkendelse og interesse for deres unikke perspektiv. Det betyder, at der skal vises oprigtig interesse for barnets tanker, intentioner og synspunkter (Kampmann et al., 2017). Den tredje begrundelse for at interviewe børn omhandler den sociale og kulturelle indsigt, som kan opnås gennem interaktion og samskabelse, hvilket skaber en dybere forståelse af børns verden (Kampmann et al., 2017).

Kampmann et al. (2017) fremhæver, at børneinterview sender et signal om, at børn besidder vigtig viden, som er relevant for undersøgelsen, og at vi som forskere er interesserede i deres perspektiver. Dog påpeger de, at der er etiske udfordringer ved børneinterview, idet børn, i højere grad end voksne, kan have svært ved at overskue, hvad deres accept af interviewet indebærer (Kampmann et al., 2017). Derfor var det en prioritet for mig at være tydelig overfor eleverne, så de kunne forstå interviewets indhold. Jeg indledte med at fortælle dem, at vi kun ville tale om deres forhold til bevægelse og idrætsundervisningen.

En anden etisk udfordring, som Kampmann et al. (2017) påpeger, er den magtubalance, der kan være mellem børn og voksne. For børn kan det være svært at sige fra overfor en voksen, som de opfatter som autoritet (Kampmann et al., 2017). Derfor gjorde jeg det klart for eleverne, at de til enhver tid

kunne melde fra under interviewet, og at det var vigtigt, at de mærkede efter, hvad de havde brug for. Kampmann et al. (2017) understreger, at interviewerens ansvar og etiske refleksioner er særligt vigtige, når det er børn, der interviewes.

5.12 Metodediskussion

Det metodiske grundlag for nærværende speciale tager udgangspunkt i en kritisk realistisk tilgang som søger at afdække de underliggende mekanismer, der fremmer elevernes oplevelser med bevægelsesglæde i idrætsundervisningen. Dette har haft betydning for valget af kvalitative metoder såsom gruppeinterviews, observationer og videoobservationer, som netop muliggør en dybdegående forståelse af komplekse sociale fænomener (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Frey & Fontana, 2017). Samtidig har disse metoder også medført metodologiske udfordringer og overvejelser, som det er vigtigt at diskutere kritisk.

En væsentlig styrke ved kombinationen af gruppeinterviews, observationer og videoobservationer er trianguleringen af data, som bidrager til øget validitet (Carter, 2014). Hvor observationerne indfanger det umiddelbare kropssprog og sociale interaktioner, muliggør gruppeinterviewene indblik i elevernes refleksioner og betydningsskabelse omkring deres bevægelsesglæde. Dette stemmer godt overens med kritisk realismes anerkendelse af, at virkeligheden er flerdimensional, både sanselig, faktisk og reel, og at forståelse må søges gennem flere analytiske lag (Bhaskar, 1975; Markula & Silk, 2011).

Dog må det anerkendes, at både gruppeinterviews og videoobservationer indebærer risici for bias. I gruppeinterviews kan enkelte elever dominere samtalen, hvilket kan skabe en form for pres og dermed reducere diversiteten i de synspunkter, der kommer frem (Frey & Fontana, 1991; Lewis, 1992). Som Kampmann et al. (2017) påpeger, er det derfor essentielt at være bevidst om magtforhold og sikre, at børnene føler sig trygge og hørt, hvilket der i dette speciale blev forsøgt håndteret gennem tydelig information og ved at skabe en tillidsfuld relation over tid.

Videoobservationer giver mulighed for gentagen analyse og detaljering, men kan samtidig risikere at ændre deltagernes adfærd (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Selvom det i praksis forsøges at minimere kameraets tilstedeværelse, er det ikke usandsynligt, at eleverne i starten har tilpasset deres adfærd bevidst eller ubevidst. Dette understreger behovet for en længerevarende proces, hvor deltagernes tilvænning til forskerens og kameraets tilstedeværelse kan modvirke denne såkaldte observatøreffekt (Angrosino & Rosenberg, 2011).

Et andet kritisk punkt er generaliserbarhed. Som Flyvbjerg (2006) argumenterer, er generalisering i kvalitative casestudier ikke målet i sig selv - i stedet søger der analytisk generaliserbar viden gennem dybdegående forståelse af komplekse kontekster. Specialets fund kan derfor ikke umiddelbart overføres til alle skoler eller elevgrupper, men analyseværktøjet kan bidrage med teoretisk og praksisnær indsigt, som kan informere fremtidig forskning og pædagogisk praksis.

Afslutningsvis er det vigtigt at bemærke, at arbejdet med børn og unge, kræver en etisk opmærksomhed, der rækker ud over formelle samtykkeerklæringer (Kampmann et al., 2017). Som Kampmann et al. (2017) understreger, bør børn inddrages på en måde, der respekterer deres perspektiv og autonomi. Sammenfattende har de valgte metoder givet mulighed for at skabe nuanceret og kontekstnær viden om bevægelsesglæde i udskolingen. Samtidig viser metodediskussionen, at metodiske valg altid rummer både styrker og begrænsninger, som må adresseres og håndteres kritisk og reflektivt.

6.0 Resultater

Dette afsnit præsenterer resultaterne af den gennemførte analyse. Resultaterne er struktureret ud fra en systematisk tilgang, hvor det udviklede analyseværktøj anvendes som ramme for at identificere og illustrere tegn på bevægelsesglæde. Analyseværktøjet bygger på, men kan adskille sig fra, Jensen (2020) og Ingulfsvann et al.'s (2022) oprindelige begrebsramme ved at operere med tydelige, praksisnære tegn på bevægelsesglæde. Disse tegn fremgår i kursiv gennem resultatafsnittet. Fremstillingen følger en logisk rækkefølge, begyndende med resultater relateret til *Den fysiske bevægelsesglæde*, efterfulgt af *Den emotionelle bevægelsesglæde* og videre i overensstemmelse med analyseværktøjets kategorier.

6.1 Resultater: Den fysiske bevægelsesglæde

DEN FYSISKE BEVÆGELSESGLÆDE:

- FYSISK TRÆTHED ELLER UDMATTELSE, FX ØMME MUSKLER ELLER FORPUSTELSE.
- SYNLIGE KROPSLIGE REAKTIONER SOM SVED, RØDE KINDER ELLER HØJ PULS.
- UDTRYK FOR POSITIV KROPSLIG FØRNEEMELSE, FX: JEG KAN MÆRKE DET I BENENE! ELLER "MINE ARME ER HELT TRÆTTE!"
- GENTAGELSE AF BEVÆGELSER, SELVOM ELEVERNE ER ANSTRENGENDE.
- GLÆDE VED AT MÆRKE KROPPEN I BEVÆGELSE – FX GRIN, SMIL OG FYSISK ENGAGEMENT.

Analysen af de indsamlede data viser tydelige tegn på *Den fysiske bevægelsesglæde* blandt eleverne. Ved at anvende de forskellige tegn for *Den fysiske bevægelsesglæde* som analytisk ramme, bliver det muligt at identificere specifikke kropslige og verbale udtryk for glæde ved bevægelse i undervisningssammenhæng.

Observationen fra idrætsundervisningen den 22. april 2025 viser et forløb, hvor eleverne deltager i en aktivitet med disc-kast og løbeøvelser:

Underviseren markerer, at pulsen skal op, hvorefter eleverne skal begynde at kaste med disc. De fleste elever lytter, men der er også småsnak i hjørnerne. To drenge står og driller hinanden fysisk, hvilket får underviseren til at sige skarpt: "STOP DRENGE!" og drengene stopper omgående. Nu er eleverne i gang med disc-kast og løbeøvelser. De fleste elever griner og smiler. Det bemærkes, at flere elever puster og fortæller, at det er hårdt, men de fortsætter (b 4. l. 118).

I selve aktiviteten ses flere tegn på *Den fysiske bevægelsesglæde*. Der står, at "De fleste elever griner og smiler", hvilket falder ind under tegnet *glæde ved at mærke kroppen i bevægelse*, og samtidig illustrerer *fysisk engagement*. Derudover ses det, at *Den fysiske bevægelsesglæde* opstår i samspil med fysisk anstrengelse: "Flere elever puster og fortæller, at det er hårdt, men de fortsætter". Her identificeres mindst tre tegn: *forpustelse*, *fysisk træthed* og *gentagelse af bevægelse selvom eleverne er anstrengte*. Eleverne er tydeligvis udfordrede fysisk, men aktiviteten fortsætter uden modstand, hvilket viser, at bevægelsen opleves som positiv, selv når den kræver noget af kroppen. Det vidner om en balance mellem fysisk udfordring og oplevelsen af mestring (Jensen, 2020).

Observationen fra idrætsundervisningen den 29. april bekræfter dette mønster:

Som opvarmning instrueres eleverne i at løbe en runde om skolen. Reaktionen på opvarmningen varierer, nogle elever løber med høj intensitet og kommer hurtigt tilbage, mens andre vælger et roligere tempo og går store dele af ruten. Da de returnerer, puster mange elever og udtrykker, at det var hårdt. En elev har sved der løber ned langs panden og siger ”det var hårdt at få benene i gang” (b. 5, l. 170).

Her anvendes en løbetur som opvarmning, og elevernes reaktioner varierer i intensitet ”Nogle elever løber med høj intensitet og kommer hurtigt tilbage, mens andre vælger et roligere tempo og går store dele af ruten”. Denne variation viser forskelle i fysisk kapacitet eller lyst til bevægelse, men fælles for alle er, at de gennemfører aktiviteten. Ved tilbagekomsten ses flere tydelige fysiske tegn ”Mange elever puster og udtrykker, at det var hårdt. En elev har sved, der løber ned langs panden og siger: ”det var hårdt at få benene i gang””. Her identificeres både *synlige kropslige reaktioner* som *sved* og *forpustelse*, samt *positiv kropslig fornemmelse* i form af udtalelsen om benene. Selvom sætningen kan tolkes som en klage, viser den samtidig en bevidsthed om kroppen, og at eleven har mærket en aktivering af muskulaturen. Dette kan forstås som en del af bevægelsesglædens fysiske dimension - glæden ved at mærke kroppen (Jensen, 2020).

Et sidste eksempel på *Den fysiske bevægelsesglæde* er i gruppeinterviewet med Lukas og Robert fra den 22. april, som giver et mere reflekteret blik på bevægelsesglæde:

I: Hvordan føles det i kroppen, når I laver idræt?

Lukas: Jeg synes, det giver sådan et sus i kroppen, især når det gælder løb og boldspil. Frisbee ville jeg ikke få sus ved (b. 8, l. 481).

På spørgsmålet ”*Hvordan føles det i kroppen, når I laver idræt?*” svarer Lukas ”*Jeg synes, det giver sådan et sus i kroppen, især når det gælder løb og boldspil. Frisbee ville jeg ikke få sus ved*”. Her anvender Lukas en sanselig og følelsesladet metafor ”*et sus i kroppen*”, som peger på en kropslig reaktion. Dette ”*sus*” kan tolkes som en *positiv kropslig fornemmelse*, forbundet med både puls, adrenalin og en oplevelse af tilstedeværelse i kroppen. At han knytter det særligt til løb og boldspil, altså aktiviteter med høj intensitet og kropslig involvering, underbygger pointen om, at visse former for

bevægelse i særlig grad fremkalder glæde. At frisbee ikke giver samme fornemmelse, indikerer samtidig, at bevægelsesglæden er situations- og aktivitetsafhængig.

6.2 Resultater: Den emotionelle bevægelsesglæde

DEN EMOTIONELLE BEVÆGELSESGLÆDE

- ELEVEN VISER SKIFTENDE FØLELSER SOM GRIN, SPÆNDING ELLER FRUSTRATION UNDERVEJS.
- GLÆDEUDBRUD SOM FNIS, JUBEL ELLER "YES!" OPSTÅR SPONTANT I AKTIVITETEN.
- ELEVEN VIRKER OPLØFTET OG ENERGISK – FX SMILER, HOPPER ELLER BEVÆGER SIG MERE.
- DER SES ØGET LYST TIL AT DELTAGE, GENTAGE ELLER FORTSÆTTE AKTIVITETEN.
- ELEVEN BLIVER FORDYBT OG GLEMMER TID OG STED.
- REAGERER HURTIGT OG PRÆCIST – VISER SKÆRPET OPMÆRKSOMHED.
- AKTIVITETEN OPLEVES SOM MENINGSFULD OG PERSONLIGT VIGTIG.
- ELEVEN FORESTILLER SIG, AT AKTIVITETEN KAN BLIVE SJOV, FØR DEN GÅR I GANG.
- UDTRYKKER STOLTHED ELLER SUCCES – FX "JEG KUNNE GODT!" ELLER "SE HVAD JEG KAN!"
- VISER KROPSLIG OG FØLELSERMÆSSIG INVOLVERING – ER TYDELIGT ENGAGERET I ØJEBLIKKET.

Analysen af dataene afslører en kompleks og nuanceret form for *Den emotionelle bevægelsesglæde* blandt eleverne. Glæden opstår ikke udelukkende som umiddelbar eufori, men også som skiftende, flygtige og undertiden ambivalente følelsesmæssige reaktioner i mødet med bevægelsesaktiviteter (Jensen, 2020; Ingulfsvann et al., 2022). Ved at anvende de ovenstående identificerede indikatorer herunder: *skiftende følelser*, *eleven virker energisk*, *kropslig og følelsesmæssig involvering*, *stolthed* og *meningsskabelse* - fremtræder flere centrale mønstre i både gruppeinterviewene og observationerne.

I observationen af idrætsundervisningen den 25. marts træder flere af disse indikatorer tydeligt frem:

Undervisningen afsluttes med en fri leg i form af "Alle mine kyllinger kom hjem", hvilket er en klassisk fangeleg. De fleste elever deltager aktivt, med høj energi. Musikken er stadig høj, og eleverne løber, griner og interagerer med hinanden (b. 2, l. 54).

Her afsluttes undervisningen med en kendt fangeleg "Alle mine kyllinger kom hjem", hvor eleverne beskrives som deltagende med "høj energi", og hvor "eleverne løber, griner og interagerer med hinanden". Det er ikke blot fysisk aktivitet, der finder sted, aktiviteten fremkalder følelsesmæssig

respons i form af grin og smil, men også et tydeligt engagement i øjeblikket. Den spontane latter og bevægelseslyst indikerer både *skiftende følelser* og *kropslig involvering*, hvilket er elementer, der netop karakteriserer *Den emotionelle bevægelsesglæde*.

Observationen af idrætsundervisningen fra den 22. april bygger videre på dette billede, idet eleverne her præsenteres for en ny leg "Smørklat":

Underviseren introducerer en ny øvelse - Smørklat, hvor én elev står i midten og resten danner en kreds. Der råbes, grines og leges højlydt. Nogle grupper er meget aktive og energiske, mens andre grupper er mere afdæmpede. Der er variation i engagementet, men overordnet er der mange smil og god stemning. En ny regel introduceres - hvis disken rammer jorden, skal eleverne bytte. Denne ændring skaber jubel og øget intensitet. Eleverne deltager nu aktivt og uden styring fra underviseren (b. 4, l. 129).

Legens karakter fremmer både intensitet og variation i følelsesudtryk. Eleverne reagerer med "råb, grin og højlydt leg", og en ændring i reglerne, hvor det at tabe bolden medfører, at eleverne skal bytte, udløser "jubel og øget intensitet". Dette viser, hvordan legens struktur og uforudsigelighed kan vække spontan følelsesmæssig reaktion, såsom disse *glædesudbrud*. Det bemærkes også, at eleverne "deltager nu aktivt og uden styring fra underviseren", hvilket signalerer at *eleven bliver fysisk involveret* og at *elven har lyst til at deltage*. Når elever fastholder engagementet uden ydre styring, tyder det på, at bevægelsen i sig selv opleves som *meningsfuld*. Yderligere kan dette også være et tegn på at *eleverne glemmer om tid og sted*.

Observationen fra idrætsundervisningen den 29. april giver også et indblik i, hvordan *Den emotionelle bevægelsesglæde* kan opstå spontant og uden lærerstyret aktivitet:

Inden alle er samlet, begynder nogle elever spontant at kaste med discs og bolde. Det er primært drenge, der igangsætter disse lege. Der opstår enkelte fysiske lege. En elev laver bro, og en anden elev griner og hjælper hende op (b. 5, l. 175).

Før undervisningen formelt starter, begynder nogle elever at "kaste med discs og bolde" af egen drift, og en situation opstår, hvor en elev laver "bro", og en anden hjælper hende op med grin. Her ses flere indikatorer samlet: *Eleven virker opløftet og energisk og aktiviteten har en personlig værdi*. Det, at

legen opstår på eget initiativ, og at bevægelsen ledsages af latter, peger på, at eleverne oplever en indre drivkraft og følelsesmæssig nydelse ved aktiviteten, selv uden formelle rammer.

Gruppeinterviewet fra den 25. marts tilføjer en vigtig dybde og kompleksitet til analysen:

I: Kan I huske en tid, hvor idræt gav jer mere end bare fysisk træning? Altså, hvor det giver mere end bare styrke?

Søren: Den giver mig et frirum og gør mig glad.

I: Ja, og hvad gør det ved dig at have det her frirum?

Søren: Jeg føler at det er der jeg kan slappe af og være mig selv (b. 6, l. 266).

I gruppeinterviewet udtrykker Søren en kort, men klar kobling mellem bevægelse og følelsesmæssigt udbytte "*Den giver mig et frirum og gør mig glad.*" Dette udsagn underbygger, at bevægelse kan fungere som følelsesregulerende og bidrage til trivsel, og at glæden ikke nødvendigvis er bundet til præstation, men som *en meningsfuld- og personlig værdi* (Jensen, 2020).

Omvendt viser gruppeinterviewet fra den 1. april, hvordan *Den emotionelle bevægelsesglæde* ikke nødvendigvis er til stede i alle elevernes oplevelser, og hvordan den kan være præget af ambivalens:

I: Hvad tænker I ellers om idrætsundervisningen?

Ninna: Jeg hader også idræt. Hver gang vi hører ordet idræt, så kigger vi på hinanden og tænker "åh nej". Man får en ubehagelig følelse flere dage før, fordi man skal have idræt. Når det så er overstået, føler man, at man kan slappe af resten af ugen.

I: Kan du sætte ord på, hvorfor du hader det?

Ninna: Det er bare ubehageligt. Det er ikke det samme, hvis man bare fremlægger foran klassen. For det første er det foran alle tre klasser, og man skal bruge kroppen osv., og det er grænseoverskridende.

(...)

I: I en af mine videoobservationer, kan jeg se at I faktisk står og griner, når I skal lave den her øvelse. Kan I sætte lidt ord på hvad i følte da I stod og skulle lave den her øvelse?

Bella: Ja jeg kan godt se vi griner, men jeg tror for mit vedkommende var det fordi jeg synes det var mega grænseoverskridende.

Maria: Ja jeg synes også det var ret ubehageligt at skulle vise dem de der ting (b. 7, l. 357).

Bella og Ninna beskriver idræt som “*ubehagelig*” og “*grænseoverskridende*”, og de forbinder aktiviteten med nervøsitet, præstationspres og lavt selvværd. Alligevel fremkommer en interessant modsigelse, da eleverne, konfronteret med en videoobservation af en øvelse, erkender, at de faktisk griner under aktiviteten. Bella forklarer, at grinet skyldes det grænseoverskridende i situationen, mens Maria tilføjer, at hun også fandt det ubehageligt. Dette viser, at følelsesmæssige udtryk som grin ikke entydigt kan tolkes som glæde. De kan også være udtryk for nervøsitet, lettelse eller spænding. Det udfordrer en entydig læsning af glæde og viser, at *Den emotionelle bevægelsesglæde* kan være sårbar og situationsafhængig.

6.3 Resultater: Den samskabende bevægelsesglæde

DEN SAMSKABENDE BEVÆGELSESGLÆDE

- ELEVEN UDVISER EN ØGET FØLELSE AF SAMHØRIGHED MED GRUPPEN, HVOR DE OPLEVER, AT DE BIDRAGER TIL ET FÆLLES MÅL.
- DER ER EN KOLLEKTIV ENERGI, HVOR ELEVERNE ARBEJDER SAMMEN OG OPNÅR NOGET SOM ET TEAM, HVILKET SKABER EN FØLELSE AF FÆLLESSKAB.
- DER OPSTÅR AKTIVE OG MENINGSFULDE INTERAKTIONER MELLER ELEVERNE, HVOR DE HJÆLPER HINANDEN, DELER ERFARINGER OG ARBEJDER MOD FÆLLES RESULTATER.
- ELEVERNE DANNER ELLER STYRKER RELATIONER OG SOCIALE BÅND GENNEM SAMARBEJDE OG GENSIDIG STØTTE UNDER AKTIVITETEN

I analysen af bevægelsesaktiviteter blandt eleverne ses tydelige indikationer på, at bevægelsesglæde ikke alene opstår som en individuel oplevelse, men i høj grad er forankret i fællesskabelse og relationelle processer (Ingulfsvann et al., 2022). Dette kan forstås gennem *Den samskabende bevægelsesglæde*, som henviser til den energi og glæde, der opstår, når eleverne i fællesskab deltager i fysiske aktiviteter og oplever, at de bidrager til og er en del af noget større end dem selv (Ingulfsvann et al., 2022).

I observationen fra idrætsundervisningen den. 25 marts, hvor en gruppe drenge spontant engagerer sig i en håndboldaktivitet, ses et tydeligt udtryk for *Den samskabende bevægelsesglæde*:

Den uformelle stemning fortsætter, mens lærerne arbejder videre med IT-udstyret. Otte drenge begynder at spille håndbold i en form for struktureret aktivitet. Der er tydelig energi i gruppen, de smiler, griner og passer bolden naturligt mellem hinanden. Musik spiller i baggrunden og skaber en legende atmosfære. Flere af drengene danser til musikken mellem afleveringerne, og hver gang der scores, bryder gruppen ud i jublende råb (b. 2, l.13).

Der hersker en uformel stemning, hvor aktiviteten ikke er styret af læreren, men opstår organisk i gruppen. Den spontane karakter af aktiviteten kombineret med drengenes smil, grin og naturlige boldspil afspejler en *kollektiv energi*, hvor samspillet mellem eleverne skaber en oplevelse af samhørighed. Deres handlinger, at de jubler, danser og engagerer sig, tyder på, at eleverne oplever, at de *opnår noget som et team*, og at aktiviteten i sig selv fremmer en oplevelse af glæde og samhørighed. Den bagvedliggende musik forstærker dette, da den bidrager til en afslappet og legende atmosfære, hvor der er plads til både individualitet og fællesskab. I denne situation kan tegn ses meget tydeligt, både følelsen af *samhørighed med gruppen* og en *kollektiv energi*, der løfter aktiviteten.

I samme observation fra idrætsundervisningen den 25. marts vises der, hvordan bevægelsesglæde kan udvikles i takt med, at sociale relationer og interaktioner styrkes:

Eleverne holder sig tilbage i starten for de akrobatiske øvelser, men efter ca. 20 minutter begynder eleverne at bevæge sig mere frit. Der observeres mange sociale interaktioner, eleverne giver hinanden highfives, rører ved hinanden og viser generelt kropslig kontakt (b. 2, l. 25).

Her ses det, at eleverne i begyndelsen holder sig tilbage, hvilket kan indikere en usikkerhed eller manglende engagement. Efterhånden som aktiviteten skrider frem, opstår der dog sociale *interaktioner* i form af highfives, berøring og generel kropslig kontakt. Disse handlinger udgør konkrete udtryk for *meningsfulde interaktioner*, hvor eleverne ikke blot deltager side om side, men i samarbejde og med opmærksomhed på hinanden. Dette afspejler at *der opstår aktive og meningsfulde interaktioner mellem eleverne, hvor de hjælper hinanden, deler erfaringer og arbejder mod fælles resultater*. Den fysiske kontakt og brug af positive bekræftelser gennem berøring og mimik antyder også en øget tryghed og følelsen af at høre til (Ingulfsvann et al., 2022).

Også interviewmaterialet bekræfter den centrale rolle, fællesskabet spiller i elevernes oplevelse af bevægelsesglæde. I gruppeinterviewet fra den 25. marts belyses følgende:

Peter: Man bliver sådan lidt mere glad, når man er aktiv.

I: Hvorfor gør du det?

Peter: Fordi man er sammen med vennerne fysisk (b. 6, l. 242).

I gruppeinterviewet siger Peter *“Man bliver sådan lidt mere glad, når man er aktiv.”* Da han bliver spurgt hvorfor, svarer han *“Fordi man er sammen med vennerne fysisk”*. Denne udtalelse peger direkte på, at glæden ved bevægelse er tæt knyttet til det at være sammen med andre i en fysisk kontekst. Det er ikke selve aktiviteten, der isoleret set skaber glæden, men det faktum, at den udføres i fællesskab med jævnaldrende. Dermed kan tegn genfindes i Peters udsagn, en følelse af at *bidrage til et fælles mål* samt at *styrke relationer og sociale bånd gennem samarbejde og gensidig støtte under aktiviteten*.

I samme gruppeinterview udtrykkes følgende:

I: Er der nogen former for fysisk aktivitet eller idræt, som er særligt sjove?

Sif: Fodbold.

I: Hvad gør det sjovt?

Sif: Det er en holdsport.

Her udtrykker Sif, at *“fodbold”* er særligt sjovt, og begrundet dette med, at *“det er en holdsport”*. Her fremstår det tydeligt, at det er den kollektive dimension ved aktiviteten, der er kilden til glæden, ikke nødvendigvis fodboldspillet som disciplin. Dette understøtter at *der er en kollektiv energi, hvor eleverne arbejder sammen og opnår noget som et team*.

I gruppeinterviewet fra den 1. april understreges betydningen af tryghed og socialt tilhørsforhold for deltagelse i fysiske aktiviteter:

I: Er der en måde, hvorpå man kan lave idrætsundervisningen, så det ikke var ubehageligt?

Bella: Altså, jeg kan godt lide, når man selv må vælge grupper. Specielt, hvis der er mange drenge (...) Jeg vil helst være sammen med pigerne.

I: Hvad med jer andre her? Synes I også, det er ubehageligt at have idræt? Eller synes I, det er ubehageligt at bevæge sig og lave fysisk aktivitet?

Bella: Altså før i tiden, skulle vi engang på en tur i naturen, hvor vi skulle lave idræt i naturen. Her handler det ikke om at være den bedste. Hvis man er sammen med folk, man godt kan lide, er det meget hyggeligt at gå i skoven (b. 7, l. 371).

Bella pointerer, at hun foretrækker selv at vælge grupper, og hun siger *“Hvis man er sammen med folk, man godt kan lide, er det meget hyggeligt at gå i skoven”*. Denne udtalelse bekræfter endnu et tegn at, *eleverne danner eller styrker relationer og sociale bånd gennem samarbejde og gensidig støtte under aktiviteten*. For Bella er det ikke aktiviteten i sig selv, der er afgørende, men snarere hvem hun er sammen med.

I et gruppeinterview fra den 22. april fremhæves det yderligere, at det sociale aspekt vægtes højere end det konkurrencemæssige resultat:

I: Har I stadig haft det sjovt, selvom I taber?

Lukas: Ja, helt klart. Det har stadig været en fed oplevelse, fordi man er sammen med sit hold.

Robert: Ja, og det handler også om at være sammen med holdkammeraterne (b. 8, l. 499).

På spørgsmålet om, hvorvidt det stadig er sjovt at dyrke fysisk aktivitet, trods risiko for at tabe, svarer Lukas *“Ja, helt klart. Det har stadig været en fed oplevelse, fordi man er sammen med sit hold,”* og Robert tilføjer *“Ja, og det handler også om at være sammen med holdkammeraterne.”* Disse udsagn viser, at *det fælles mål* og følelsen af *at opnå sammen som et team* trumfer resultatet. Tegnet fra analyseværktøjet - *øget følelse af samhørighed med gruppen, hvor de oplever, at de bidrager til et fælles mål* - genfindes her i høj grad.

Endelig siger Dagmar i gruppeinterviewet fra den 29. april at idræt bliver sjovt, når *“man snakker med mange fra klassen,”* og hun fremhæver især, at *“det er sjovere, når det er holdaktiviteter.”* Hun understreger desuden, at *“man er sammen om noget”*:

I: Dagmar, du nævnte, at det er sjovt at have idræt. Kan du forklare, hvornår du synes det er sjovt?

Dagmar: Ja, jeg synes det er fedt, at vi laver noget forskelligt. Og så snakker man med mange fra klassen. Det er sjovere, når det er holdaktiviteter. Lærerne gør det spændende og forklarer godt - f.eks. reglerne i boldspil.

I: Så det er fordi I er sammen om noget?

Dagmar: Ja, det synes jeg. (b. 9, l. 602).

Disse formuleringer vidner om, at bevægelsesglæden for hende udspringer af den sociale og samskabende dimension ved aktiviteten. Dermed ses der igen tegn på *Den samskabende bevægelsesglæde* nemlig *oplevelsen af fælles mål og kollektiv energi*.

6.4 Resultater: Den traditionsbundne bevægelsesglæde

DEN TRADITIONSBUNDNE BEVÆGELSESGLÆDE

- TIDLIGERE ERFARINGER SPILLER EN VÆSENTLIG ROLLE I, HVORDAN ELEVEN ENGAGERER SIG I BEVÆGELSE, DA DE FORMER DERES TILGANG TIL NYE AKTIVITETER BASERET PÅ, HVAD DE TIDLIGERE HAR OPLEVET OG LÆRT.
- DE ERFARINGER, ELEVEN HAR HAFT, BLIVER EN DEL AF DERES IDENTITET, OG DET KAN PÅVIRKE DERES MOTIVATION OG SELVTILLID I FREMTIDIGE AKTIVITETER.
- VANER, PRÆFERENCER OG VÆRDIER, SOM ELEVEN HAR OPBYGGET OVER TID, PÅVIRKER, HVORDAN DE VÆLGER AT DELTAGE I BEVÆGELSE, OG HVILKE AKTIVITETER DE FINDER MEST TILTRÆKKENDE ELLER GIVENDE.
- PERSONLIGE FORVENTNINGER, SOM ELEVEN HAR TIL SIG SELV, SAMT DE KULTURELLE NORMER OG VÆRDIER, DE ER EN DEL AF, KAN OGSÅ FORME, HVORDAN DE ENGAGERER SIG I BEVÆGELSESAKTIVITETER, OG HVILKE MÅL DE SÆTTER FOR SIG SELV.

Den traditionsbundne bevægelsesglæde kommer til udtryk i elevernes måde at engagere sig i bevægelse på, hvor tidligere erfaringer, opbyggede vaner og sociale normer spiller en afgørende rolle (Jensen, 2020).

I dataene ses det, hvordan elevernes *tidligere erfaringer* i høj grad præger deres aktuelle bevægelsesvalg. For eksempel vælger nogle elever i observationen af idrætsundervisningen fra den 25. marts,

hvor eleverne arbejder med behændighedstræning, at spille fodbold i stedet for at deltage i de planlagte behændighedsøvelser:

Eleverne går videre til næste station, hvor de skal gennemføre forskellige behændighedsøvelser. Enkelte elever vælger i stedet at spille fodbold, men bliver bedt om at deltage i øvelserne (b. 2, l. 42).

Dette valg kan forstås som udtryk for en præference for en kendt og meningsfuld aktivitet, som eleven har positive erfaringer med, frem for en ny og måske ukendt øvelse. Fodbold kan i denne sammenhæng repræsentere tryghed og genkendelighed, hvilket stemmer overens med, at *tidligere erfaringer* former elevens tilgang til bevægelse og er med til at fastholde engagementet i det, der allerede føles velkendt og værdifuldt (Jensen, 2020). Det samme mønster genfindes i observationen af idrætsundervisningen den 1. april, hvor eleverne ved ankomst spontant organiserer sig i drenge- og pige grupper og igangsætter boldspil uden lærerstyring:

Ved ankomst til Højene er der allerede aktivitet på banen. Eleverne har fundet forskellige bolde og har selvorganiseret sig i drenge- og pige grupper, som spiller på hver sin side af området (b. 3, l. 59).

Her bliver det tydeligt, at elevernes bevægelsesglæde ikke nødvendigvis er drevet af opfordring eller ydre struktur, men derimod af en *motivation*, som udspringer af vante praksisser og sociale dynamikker. Boldspil fungerer her ikke blot som aktivitet, men som en arena for udfoldelse af *identitet*, hvor *tidligere erfaringer* med sport og social leg aktiveres automatisk og skaber rammer for glæde og deltagelse.

Et andet vigtigt aspekt ved *Den traditionsbundne bevægelsesglæde* er, hvordan erfaringer bliver en del af elevernes *identitet* og påvirker *motivationen* (Jensen, 2020). I gruppeinterviewet fra den 22. april gives der indsigt i, hvordan drengene Lukas og Robert opfatter deres deltagelse i sport som en del af en større *målsætning* og opbygning af *identitet*:

I: Hvorfor vil I gerne blive bedre?

Lukas: Fordi vores førstehold spiller om regionsmesterskabet, og det er fedt at have et mål. Men det handler også om at blive set, så man skal udvikle sig.

Robert: Jeg træner for at komme på 1. holdet. Jeg vil gerne på A-holdet.

I: Men er det stadig sjovt at være på B-holdet?

Robert: Ja, det er det.

I: Føler du dig mindre værd end dem på A-holdet?

Robert: Nej, det gør jeg ikke (b. 8, l. 500).

Både Lukas og Robert refererer begge til ønsket om at komme på A-holdet og at blive set som dygtige spillere. Denne stræben efter forbedring er ikke udelukkende præstationsorienteret, men har også et element af personlig udvikling og selvforståelse. For Robert er det centralt at træne med henblik på at komme på førsteholdet, men han understreger samtidig, at han stadig finder glæde i at være på B-holdet og ikke føler sig mindre værd. Dette viser, at Roberts identitet som idrætsudøver er solidt forankret og ikke udelukkende afhænger af ydre anerkendelse. *Den traditionsbundne bevægelsesglæde* er her koblet til den langvarige proces med at opbygge færdigheder og selvtillid - en proces, der er nært knyttet til *tidligere erfaringer og udviklingen af identitet* (Jensen, 2020).

I observationen af idrætsundervisningen fra den 29. april belyses yderligere eksempler på, hvordan elevernes vaner, præferencer og værdier har betydning for, hvordan de deltager i bevægelse:

Underviseren giver eleverne en kort pause. Flere elever bruger tiden på at spille uformel håndbold, og det er tydeligt, at nogle har stor boldkontrol og motoriske færdigheder. Der opstår grin og let fysisk kontakt. Pausen fungerer både som restitution og som en uformel arena for social interaktion (b. 5, l. 191).

Under en pause vælger flere elever at spille uformel håndbold i stedet for blot at hvile. Det er tydeligt, at nogle elever har stor boldkontrol og motoriske færdigheder, hvilket vidner om *tidligere erfaringer* med netop denne type aktivitet. For disse elever synes glæden ved bevægelsen at udspringe af noget velkendt, hvor deres *vaner* og *præferencer* kommer tydeligt til udtryk. Denne form for engagement peger på at *Den traditionsbundne bevægelsesglæde*, hvor bevægelsen opleves som meningsfuld, fordi den taler ind i elevens *identitet*, er formet af tidligere oplevelser og rutiner. Valget af boldspil frem for passiv hvile afspejler desuden *personlige forventninger* og *værdier* omkring, hvad bevægelse bør være, hvilket igen er præget af de *kulturelle normer*, eleven er en del af.

I gruppeinterviewet fra den 22. april bidrages der til forståelsen af, hvordan *personlige forventninger* og *kulturelle normer* former elevens engagement:

I: Hvad tænker I om idrætsundervisningen i skolen?

Lukas: Når vi spiller stikbold eller konkurrencer, hvor man skal være den bedste, så er det fedt. Frisbee er ikke lige så sjovt, men discgolf kan være ok.

Robert: Jeg er bare et konkurrence-menneske. Jeg vil gerne vinde (b. 8, l. 513).

Både Lukas og Robert fremhæver, at konkurrencer og spil, hvor det handler om at være den bedste, er særligt motiverende. Aktiviteter som stikbold vurderes som mere spændende end for eksempel frisbee, hvilket peger på, at eleverne trives bedst i rammer, hvor konkurrenceelementet er tydeligt, og hvor der er mulighed for at måle sig med andre. Det stemmer overens med ideen om at *Den traditionsbundne bevægelsesglæde* også formes af de *normer og værdier*, der dominerer i det fællesskab, eleven er en del af (Jensen, 2020). For Lukas og Robert i gruppeinterviewet synes en del af glæden ved idræt netop at være forbundet med muligheden for at præstere, konkurrere og opnå social anerkendelse. Dette peger på, at de mål, eleverne sætter for sig selv, og den måde, de engagerer sig i aktiviteterne på, er præget af en kultur, hvor konkurrence og præstation har høj status, og hvor disse faktorer samtidig understøtter og forstærker deres bevægelsesglæde.

6.5 Resultater: Den forpligtende bevægelsesglæde

DEN FORPLIGTENDE BEVÆGELSESGLÆDE

- ELEVEN FORPLIGTER SIG TIL AT OVERHOLDE DE ETISKE NORMER OG VÆRDIER, SOM ER FASTSAT FOR AKTIVITETEN, OG VISER ANSVARLIGHED I DERES HANDLINGER.
- DER ER ET TYDELIGT MÅL, SOM ELEVEN ARBEJDER HEN IMOD, OG DE FORPLIGTER SIG TIL AT NÅ DETTE MÅL, HVILKET SKABER EN FØLELSE AF FORMÅL OG DEDIKATION.
- FOKUS ER IKKE KUN PÅ AT FØLE SIG GODT TILPAS, MEN OGSÅ PÅ AT GØRE DET GODT – ELEVEN STRÆBER EFTER AT GØRE AKTIVITETEN PÅ DEN RIGTIGE MÅDE OG OPNÅ GODE RESULTATER.
- ELEVEN FØLGER DE NORMER OG REGLER, DER ER SAT FOR AKTIVITETEN, HVILKET UNDERSTØTTER EN FØLELSE AF STRUKTUR OG ORDEN.
- DET ER VIGTIGT FOR ELEVEN AT UDFØRE BEVÆGELSEN KORREKT, HVILKET KAN KRÆVE KONCENTRATION OG TEKNISK KUNNEN FOR AT SIKRE, AT DE LEVER OP TIL DE KRAV, DER STILLES.
- ELEVEN STRÆBER EFTER AT LEVE OP TIL NOGET STØRRE END SIG SELV – ENTEN I FORM AF PERSONLIGE MÅL ELLER SOM EN DEL AF ET FÆLLESSKAB, DER HAR ET FÆLLES ANSVAR.

I analysen af elevernes deltagelse i de forskellige bevægelsesaktiviteter ses flere tegn på, at de ikke kun deltager for sjov, men også engagerer sig med en forpligtelse. Gennem dataene forsøges der at identificere flere elementer af *Den forpligtende bevægelsesglæde*, som viser sig i form af både individuelt engagement, teknisk stræben og præstation.

I observationen af idrætsundervisningen fra den 25. marts deltager eleverne i en leg med hulahopringe, hvor de arbejder på at få tre på stribe. De er opdelt i grupper, og hver elev løber på skift frem for at lægge et stykke tøj i en ring med henblik på at vinde:

Eleverne inddeles i grupper af seks og deltager i en leg med hulahopringe, hvor de spiller kryds og bolle. Eleverne løber på skift frem og lægger et stykke tøj i en ring for at forsøge at opnå tre på stribe. Legen er præget af høj energi, konkurrenceånd og samarbejde. Der klappes og jubles, hver gang nogen scorer point, og eleverne fremstår fokuserede. Der kommunikerer aktivt i grupperne, og bevægelserne foregår flydende og dynamisk (b. 2, l. 29).

Denne aktivitet har et tydeligt mål om at opnå tre på stribe, hvilket engagerer eleverne i en dedikeret indsats. Eleverne er fokuserede og kommunikerer aktivt i grupperne, og de jubler, når nogen får point. Denne målrettede indsats vidner om, at eleverne *forpligter sig til at nå et konkret mål*. Der er et fælles formål i aktiviteten, og eleverne er villige til at investere energi og fokus for at opnå det. Denne

dedikation til målet er et klart udtryk for, at de ikke blot er til stede for at deltage, men fordi de ønsker at opnå et bestemt resultat - en indre drivkraft, som også rummer en stærk forpligtelse til de *normer og regler*, der præger aktiviteten.

Ydermere viser ovenstående observation at eleverne *dedikerer* sig og *tager ansvar* for både deres egen indsats og gruppens succes. Det observeres, at eleverne kommunikerer aktivt og samarbejder om at *opnå deres fælles mål*. Det er tydeligt, at hver elev *tager ansvar* for sin del af opgaven at løbe frem, lægge tøjet i ringen, og sikre, at gruppen arbejder effektivt mod målet. Denne form for samarbejde viser, at de ikke kun er optaget af at vinde, men også af at sikre, at alle i gruppen bidrager og deltager aktivt.

I gruppeinterviewet fra den 25. marts får vi indsigt i, hvordan eleverne også stræber efter at gøre det godt, og ikke kun deltager for sjov:

I: Det er forståeligt. Hvad med de gange, hvor I arbejdede mere intenst sammen i en opgave? Hvordan havde I det med den oplevelse?

Søren: Når vi virkelig arbejder sammen, og alle er med, så bliver det faktisk sjovt. Jeg kan godt lide, at vi hjælper hinanden.

I: Hvad følte I, da I arbejdede intensivt sammen om den opgave? For eksempel i gruppen under behændighedsøvelserne?

Sif: Det var sjovt, men også lidt presset, fordi alle skal være med, og man vil gerne gøre det godt. Det var lidt spændende, at vi skulle finde ud af det sammen (b. 6, l. 286).

Sif beskriver, hvordan det både var sjovt, men også lidt presset, fordi alle skulle være med, og man vil gerne gøre det godt. Dette udtryk om at være "*presset*" peger på en form for forpligtelse, hvor eleverne ikke kun er interesserede i at deltage passivt, men i høj grad også at præstere. At *gøre det godt* handler her om *at leve op til noget større end sig selv*, hvor både *teknisk kunnen* og *fælles ansvar* spiller en rolle. Eleverne stræber efter *at udføre opgaven korrekt* og effektivt, hvilket gør, at aktiviteten ikke blot bliver en leg, men en opgave, der kræver koncentration og bevidsthed om, hvordan der kan bidrages til gruppens succes.

I gruppeinterviewet fra den 22. april beskrives det, hvordan Lukas og Robert oplever adrenalinkicket ved at score et mål:

Robert: Ja, at score et mål giver sådan et ekstra adrenalinkick.

I: Giver det adrenalin?

Lukas: Ja, det giver et sus!

I: Hvad gør det sus og den adrenalin ved jeres humør?

Lukas: Man bliver glad. Men ikke når man taber – så bliver man lidt irriteret.

Robert: Men bare det at score, kan gøre én superglad (b. 8, l. 490).

Lukas siger: "*Man bliver glad*" og han relaterer det til følelsen af at *gøre noget godt*, i dette tilfælde at vinde spillet. Dette viser, at præstation og følelsen af *at gøre noget godt* er tæt forbundet med deres glæde ved aktiviteten. Elevernes lyst til at gøre det godt, både som individer og som en del af en gruppe, er en central del af *Den forpligtende bevægelsesglæde*.

I gruppeinterviewet fra den 22. april fremhæver Lukas, hvordan det er fedt at bruge sin styrke i samarbejde med andre:

I: Hvad hvis I selv skulle designe undervisningen med gymnastik eller akrobatik kunne det give mening?

Lukas: Noget af det var faktisk sjovt sidst, for eksempel det med at man skulle bruge sin styrke i samarbejde med andre. Det var fedt, fordi man bidrog til gruppen.

I: Så det handlede både om fysisk styrke og samarbejde?

Lukas: Ja - og hvis man samtidig kunne finde en vinder, ville det være endnu bedre (b. 8, l. 525).

Lukas fortæller, hvordan han fandt det sjovt at bruge sin styrke i samarbejde med andre under gymnastik og akrobatik, fordi han oplevede, at han "*bidrog til gruppen*". Dette peger tydeligt på *stræben efter at leve op til noget større end sig selv*, hvor glæden ved bevægelse ikke kun handler om den

enkelte præstation, men om at tage ansvar i et fællesskab med et fælles formål. Lukas engagerer sig i aktiviteten med en forståelse for, at hans indsats har betydning for helheden, hvilket også afspejler *ansvarlighed og overholdelse af etiske normer* i aktiviteten.

Ydermere fremhæver Lukas, at det er "*fedt*" at bruge sin fysiske styrke sammen med andre, hvilket også viser, at glæden ikke kun ligger i at være aktiv, men i at gøre en indsats og gøre det rigtigt. Dette afspejler *fokus på at gøre det godt - ikke kun på at føle sig godt tilpas*. Lukas lægger vægt på, at bevægelse indebærer en vis teknisk og fysisk udfordring, som kræver engagement og vilje til at lykkes.

Et tegn på *koncentration og teknisk kunnen* bliver tydeligt i observationen af idrætsundervisningen fra den 22. april:

En tydelig forskel i aktivitet ses blandt grupperne, nogle elever rammer disken naturligt og arbejder aktivt, mens andre kæmper med at få kastene til at lykkes (b. 4, l. 123).

Her observeres det, hvordan nogle elever har nemt ved at ramme målet med kastene, mens andre kæmper med at få kastene til at lykkes. Denne forskel viser, at aktiviteten ikke kun kræver fysisk energi, men også teknisk dygtighed og koncentration. Eleverne må arbejde med deres præcision og forståelse af, hvordan opgaven udføres bedst, noget der kræver både øvelse og teknisk indsigt. De elever, der kæmper med kastene, viser en vilje til at forbedre sig og forsøger at finjustere deres teknik. Dette tyder på, at de *forpligter* sig til at gøre det rigtigt og arbejder hen imod at *mestre de tekniske færdigheder*, der kræves for at få kastene til at lykkes. Deres dedikation i at forbedre deres tekniske færdigheder er et klart udtryk for *Den forpligtende bevægelsesglæde*, hvor det ikke kun handler om at være fysisk aktiv, men også om at udføre bevægelserne korrekt og effektivt.

I gruppeinterviewet fra den 29. april nævner både Dagmar og Leah, at de træner i fitnesscenter og har gjort det til en rutine i deres liv:

I: Til sidst – har I høje forventninger til jer selv i forhold til bevægelse?

Dagmar: Jeg træner i PureGym. Efter en pause i London, kom jeg i gang igen – tog afsted klokken 6 om morgenen og kom tilbage i rytmen.

Leah: Ja, man skal bare sige til sig selv, at man skal afsted. Jeg har også været i fitnesscenter - når man først er der, er det okay (b. 9, l. 652).

Dagmar taler om, hvordan hun kom tilbage i rytmen efter et ophold i London, og Leah fortæller, at det er en disciplin at få sig selv til at træne, men at det bliver lettere, når hun først er i gang. Dette viser, at eleverne i høj grad har en forpligtelse til deres egen fysiske udvikling og træning. Eleverne ser bevægelse som noget, der går ud over den enkelte aktivitet og indgår som en integreret del af deres livsstil. Denne personlige forpligtelse peger på en forståelse af, at fysisk aktivitet ikke kun er en del af skoledagen, men en kontinuerlig indsats for at leve op til *personlige mål* og udvikle sig fysisk. Deres dedikation i træning og deres forståelse af, at de gør det for deres egen udvikling og velvære, er et udtryk for en stræben efter at *leve op til noget større end sig selv*. Dette viser, at bevægelse er en del af deres livsstil, hvor de aktivt forpligter sig til at udvikle deres fysiske færdigheder.

7.0 Diskussion

Følgende afsnit indeholder en diskussion, som har til formål at diskutere de forskellige teorier. Dette inkluderer teorierne fra analyseværktøjet samt de yderligere teorier fra litteraturgennemgangen.

7.1 Mestring, variation og bevægelsesglæde i idrætsundervisningen

Den fysiske bevægelsesglæde fremstår tydeligt i observationerne fra idrætsundervisningen. Eleverne udviser glæde ved at mærke deres krop i bevægelse, og flere af observationerne bekræfter, at fysisk udfordring kan føre til en positiv oplevelse af bevægelsen (Jensen, 2020). Eksemplet fra den 22. april, hvor eleverne deltager i disc-kast og løbeøvelser, viser, hvordan fysisk anstrengelse, som forpustelse og træthed ikke nødvendigvis hæmmer elevernes engagement (Jensen, 2020). Tværtimod fortsætter de fleste elever med at deltage aktivt, hvilket kan indikere, at de oplever bevægelsen som noget positivt, på trods af, at det kræver en fysisk indsats. Lukas' oplevelse af "*sus i kroppen*", især under løb og boldspil, understøtter at, visse typer af fysiske aktiviteter, som involverer høj intensitet og kropsligt engagement, fremkalder bevægelsesglæde. Denne form for bevægelsesglæde er knyttet til kroppens fornemmelser og elevers kunnen af fysiske færdigheder, hvilket viser at *Den fysiske bevægelsesglæde* ikke kun handler om intensitet, men også om følelsen af at kunne udføre og gennemføre en aktivitet.

Samtidig viser resultaterne, at *Den fysiske bevægelsesglæde* kan være situations- og aktivitetsafhængig. Lukas' præference for løb og boldspil frem for frisbee viser, hvordan ikke alle typer aktiviteter fremkalder den samme glæde. Det kan indikere, at det er vigtigt at variere aktiviteterne i undervisningen for at engagere alle elever og give dem mulighed for at opleve bevægelsens glæde på deres egne præmisser. I denne sammenhæng er det også relevant at overveje, hvordan vi som undervisere kan skabe aktiviteter, der både udfordrer eleverne fysisk og samtidig giver dem en oplevelse af mestring, hvilket kan styrke *Den fysiske bevægelsesglæde*. Denne pointe understøttes af Bajamal et al. (2024), som fremhæver, at nydelse af fysisk aktivitet blandt børn og unge i høj grad afhænger af oplevelsen af mestring og engagement i passende udfordringer. Når elever føler, at de kan håndtere en fysisk aktivitet og samtidig bliver stimuleret af den, øges deres positive oplevelser markant (Bajamal et al., 2024). Dette ses tydeligt i observationerne, hvor eleverne, trods fysisk anstrengelse, fortsætter aktivt og udviser bevægelsesglæde, for eksempel Lukas' oplevelse af "*sus i kroppen*". Bajamal et al. (2024) peger også på betydningen af variation i aktiviteter for at imødekomme forskellige præferencer og styrke lysten til bevægelse. Lukas' præference for løb og boldspil frem for frisbee understreger, hvordan ikke alle aktiviteter skaber samme oplevelse af glæde og engagement. Dette bekræfter vigtigheden af, at undervisningen tilbyder et bredt udvalg af aktiviteter med forskellige udfordringsniveauer, så alle elever får mulighed for at opleve succes og bevægelsesglæde på egne præmisser (Bajamal et al., 2024).

7.2 Autonomi, spontane reaktioner og følelsesmæssig ambivalens

Den emotionelle bevægelsesglæde afslører et mere komplekst billede, hvor følelsesmæssige reaktioner spiller en væsentlig rolle i elevernes oplevelse af idrætsundervisningen. Observationerne fra idrætsundervisningen viser at eleverne ofte udviser spontane følelsesmæssige reaktioner som, glæde, latter og engagement under undervisningen. For eksempel i lege som "Alle mine kyllinger kom hjem" og "Smørklat", hvor eleverne deltager med høj energi og griner, ses der en tydelig sammenhæng mellem bevægelse og følelsesmæssig glæde. Den spontane deltagelse i aktiviteter som, at spille håndbold i aktiviteter som kaste med bold i en pause, uden lærerstyret instruktion, tyder på at bevægelsen i sig selv kan skabe følelsesmæssig nydelse og engagement blandt eleverne. Når eleverne deltager af egen drift uden ydre pres, er det et tegn på at bevægelsen opleves som meningsfuld og glædelig for dem (Burford et al., 2020). Denne spontane og følelsesbårne deltagelse kan forstås i lyset af Burford et al. (2020), som viser, at børns bevægelsesglæde øges, når de får autonomi i valget af aktiviteter. I Burford et al.'s (2020) undersøgelse oplevede børnene større glæde og følelse af kompetence, når de

selv kunne vælge øvelser i en HIIT-aktivitet, selvom intensiteten faldt en smule. Dette understøttes yderligere af Fin et al. (2019), som fandt, at en undervisningsstil præget af støtte til autonomi fører til en opadgående udvikling i bevægelsesglæde over tid. Derimod viste en mere kontrollerende undervisningsstil en modsatrettet udvikling med faldende glæde og motivation (Burford et al., 2020; Fin et al., 2019). Begge studier fremhæver, at følelsen af frihed og muligheden for selvbestemmelse, spiller en central rolle for den emotionelle oplevelse af idrætsaktiviteter (Burford et al., 2020; Fin et al., 2019). Det forklarer, hvorfor elever i de observerede situationer, hvor de får mulighed for at vælge selv eller handle spontant, viser en stærk emotionel tilknytning til bevægelsen. Dermed bliver det tydeligt, at *Den emotionelle bevægelsesglæde* ikke alene opstår gennem aktiviteten selv, men også i kraft af den kontekst og frihed, eleverne gives til at udfolde sig i.

Samtidig er *Den emotionelle bevægelsesglæde* ikke altid entydig og kan være præget af ambivalens. I gruppeinterviewene med elever som Ninna og Bella, beskriver de idræt som ”*ubehagelig*” og ”*grænseoverskridende*”, hvilket tydeliggør at emotionelle reaktioner kan være blandede, og ikke alle elever føler emotionel bevægelsesglæde i idrætsundervisningen. Denne ambivalens viser at emotioner i bevægelse kan være komplekse, og kan være præget af nervøsitet, præstationsangst og lavt selvværd, selvom eleverne viser tegn på at være engagerede i undervisningen. Det understreger, at følelsesmæssige reaktioner på bevægelse kan være sammensatte og situationsafhængige, og at det er vigtigt, at undervisningen tager højde for de forskellige følelsesmæssige behov og præferencer, eleverne måtte have for at fremme en positiv oplevelse af bevægelse.

7.3 Sociale fællesskaber og legende læring

Resultaterne viser, at bevægelsesglæde ikke blot er et individuelt anliggende, men i høj grad formes og forstærkes i sociale fællesskaber (Ingulfsvann et al., 2022). Observationerne fra idrætsundervisningen og gruppeinterviewene peger på, at fælles handling, gensidig støtte og tryghed spiller en central rolle i elevernes glæde ved at bevæge sig. Dette kan diskuteres i relation til Ingulfsvann et al.’s (2022) begreb *Den samskabende kraft*, der fremhæver, hvordan kollektiv energi og sociale relationer skaber bevægelsesglæde, når deltagelse ikke er tvunget, men opstår spontant og i fællesskab.

I tråd med denne teori understreger Bajamal et al. (2024), at den følelsesmæssige og sociale dimension af fysisk aktivitet er central for at fremme bevægelsesglæde. Når eleverne engagerer sig i aktiviteter, der tillader dem at interagere med deres jævnaldrende, uden fokus på præstation, skaber det

en mere afslappet og indbydende atmosfære (Bajamal et al., 2024). Dette betyder, at bevægelsesglæden ikke kun er et resultat af den fysiske aktivitet, men i høj grad også af den sociale kontekst, hvor eleverne føler sig trygge og engagerede i fællesskabet (Ingulfsvann et al., 2022; Bajamal et al., 2024).

Aartun et al. (2023) understøtter også dette synspunkt og argumenterer for, at legende adfærd i idrætsundervisning kan skabe fornøjelige og meningsfulde kropslige læringserfaringer. I Aartun et al.'s (2023) forskning kritiserer de den traditionelle, nyttefokuserede tilgang til idrætsundervisning og opfordrer i stedet til en mere holistisk forståelse af læring, hvor sanselige og oplevelsesbaserede dimensioner inddrages. Deres etnografiske feltarbejde med 10. klasses elever i Oslo viser, hvordan legende ændringer af lærerens opgaver kan fremme fysisk glæde og flow, især i sociale interaktioner (Aartun et al., 2023). Aartun et al. (2023) argumenterer derfor for, at idrætsundervisere bør skabe et åbent og kreativt miljø, hvor leg og spontanitet kan blomstre.

Samtidig rejser observationerne spørgsmål om inklusion i denne form for samskabende glæde. For eksempel deltager kun en gruppe drenge i en af de spontane aktiviteter, hvilket peger på, at sociale fællesskaber ikke altid er inkluderende. Dette understøtter behovet for, at læreren skaber rammer, der fremmer fællesskab uden at ekskludere nogen. Ifølge Ingulfsvann et al. (2022) opstår *Den samskabende bevægelsesglæde*, når alle børn har mulighed for at bidrage og føle sig som en del af fællesskabet.

I gruppeinterviewene bekræftes den stærke betydning af relationer, men der opstår også dilemmaer. For eksempel beskriver Bella, hvordan hun kun føler sig "*tryg*", når hun selv kan vælge grupper og være sammen med sine veninder. Dette indikerer, at sociale relationer både kan fremme og hæmme deltagelse afhængig af den enkelte elevs behov for tryghed og tilhørsforhold.

Det sociale fællesskab fremstår derfor som en dobbelt størrelse i diskussionen om bevægelsesglæde: På den ene side er fællesskabet en stærk kilde til glæde og lyst til bevægelse, som både observationer og interviewmateriale bekræfter. På den anden side kan det blive ekskluderende, hvis ikke alle elever føler sig som en del af fællesskabet. Dette stiller krav til undervisningens organisering, hvor det er nødvendigt at skabe plads til både samskabelse og inklusion, så alle elever kan opleve bevægelsesglæde i et trygt og inkluderende miljø.

7.4 Tradition, tryghed og identitet i bevægelse

Resultaterne for *Den traditionsbundne bevægelsesglæde* viser tydeligt, hvordan elevernes bevægelsesglæde ofte knytter sig til kendte og tilbagevendende aktiviteter, som de forbinder med noget positivt. Når nogle elever under en behændighedsøvelse i idrætsundervisningen i stedet vælger at spille fodbold, tyder det på, at de søger mod det velkendte, noget de har tidligere erfaringer med og føler sig trygge i. Dette valg kan forstås som udtryk for en præference for en aktivitet, der allerede giver mening og vækker glæde (Jensen, 2020). I Bajamal et al.'s (2024) gennemgang af faktorer, der fremmer nydelsen af fysisk aktivitet, nævnes netop tidligere erfaringer, sociale relationer og individuelle præferencer som centrale elementer. Det stemmer overens med observationerne fra idrætsundervisningen, hvor eleverne spontant organiserer sig i grupper og begynder at spille fodbold uden instruktion, og hvor glæden ved aktiviteten ser ud til at udspringe af både genkendelighed og socialt samvær.

Resultaterne viser, hvordan elevernes bevægelsesvalg ikke alene er styret af lysten til at være fysisk aktive, men af hvilke aktiviteter de føler sig tilpas med. Dette gælder også i pauser, hvor nogle elever igen vælger boldspil, ikke som en pligt, men som noget de aktivt opsøger. Det tyder på, at visse typer bevægelse er blevet en del af deres identitet, og netop dette fremhæves også af Bajamal et al. (2024), som peger på, at nydelse og motivation i høj grad hænger sammen med personlige præferencer og tidligere erfaringer. Når elever vælger det, de nyder, øges både engagementet og sandsynligheden for, at de fortsætter med aktiviteten over tid (Bajamal et al., 2024).

I interviewet med Lukas og Robert ses det, hvordan deres glæde ved sport er tæt knyttet til deres mål og sociale position i forhold til holdet. Det er ikke kun selve aktiviteten, men også den betydning den har for deres udvikling og selvforståelse, der gør den værdifuld. Her er det tydeligt, at *Den traditionsbundne bevægelsesglæde* ikke kun handler om nostalgi eller vaner, men også om motivation, identitet og anerkendelse. Bajamal et al. (2024) beskriver, hvordan psykologiske faktorer som motivation og selvværd påvirker oplevelsen af nydelse, hvilket kan forklare, hvorfor Lukas og Robert både føler glæde og en stærk drivkraft i deres sportslige engagement, også selvom de ikke nødvendigvis er på førsteholdet endnu.

Elevernes præferencer, for eksempel for konkurrencer og spil som stikbold viser også, hvordan bevægelsesglæde i høj grad formes af den kultur, de er en del af. Når frisbee ikke vurderes som lige så sjovt, kan det skyldes, at det ikke indgår i deres sædvanlige bevægelsesrammer, eller at det ikke i samme grad giver mulighed for at præstere og blive anerkendt. Her peger Bajamal et al. (2024) på,

at også kulturelle og sociale faktorer spiller ind på, hvilke aktiviteter børn og unge nyder. Glæden ved bevægelse er altså ikke kun et resultat af aktiviteten i sig selv, men også af de rammer og værdier, der omgiver den.

7.5 Ansvar, fællesskab og mening

Resultaterne viser tydelige tegn på at bevægelsesglæde blandt eleverne ikke kun opstår i leg og fri aktivitet, men også i de situationer, hvor der kræves fokus, samarbejde og præstation. Ved *Den forpligtende bevægelsesglæde* engagerer eleverne sig i aktiviteter, hvor de oplever at have et ansvar, både over for sig selv og gruppen, og hvor der er et klart mål, de stræber efter at opnå. Dette ses for eksempel i observationen fra den 25. marts, hvor eleverne deltager i legen med hulahopringe og viser både energi, koncentration og et fælles drive mod at vinde. Her opstår glæden netop i kraft af forpligtelsen, fordi aktiviteten stiller krav og samtidig giver mulighed for at lykkes i fællesskab.

Elevernes udtalelser i gruppeinterviewene understøtter, at glæden i disse situationer ikke blot er forbundet med det sociale, men med følelsen af at gøre det godt, at bidrage og at leve op til fælles forventninger. Sif beskriver aktiviteten som "*lidt presset*", men også "*sjov*", hvilket peger på, at forpligtelsen ikke opleves som hæmmende, men som en meningsfuld udfordring sammen. Når glæde og pres eksisterer side om side, indikerer det, at elevernes bevægelsesglæde fremmes af at yde deres bedste, ikke kun for at vinde, men for at føle, at de gør en reel indsats, som har betydning for fællesskabet.

Denne forståelse af bevægelsesglæde som noget, der opstår i spændingsfeltet mellem krav og mening, nuancerer det billede, som ofte tegnes i idrætsundervisningen, hvor glæde og fornøjelse typisk opfattes som utilsigtede biprodukter frem for centrale mål i sig selv (Stevens & Culpan, 2021). Her bliver Stevens & Culpans (2021) kritik af idrætsundervisningens historiske fokus på præstation og målbare resultater relevant. Ifølge Stevens & Culpans (2021) litteraturgennemgang ignoreres bevægelsesglædens affektive dimension ofte i pensumdesign, hvilket risikerer at ekskludere elever, som netop motiveres af følelsen af mening, fællesskab og engagement snarere end af konkurrence og resultater alene. *Den forpligtende bevægelsesglæde*, som resultaterne peger på, viser således potentialet i at gentænke idrætsundervisningens læringsmål, så glæde og følelsen af at gøre en forskel i fællesskab indgår som eksplicite pædagogiske mål, i tråd med Stevens & Culpans (2021) opfordring til et mere holistisk curriculum.

Den forpligtende bevægelsesglæde er særligt interessant, fordi den adskiller sig fra de mere spontane og legende former. Den er bundet op på ansvar, teknisk mestring og sociale forpligtelser. Når Lukas i interviewet fortæller, at det var “*fedt*” at bruge sin styrke i samarbejde med andre, fordi han dermed “*bidrog til gruppen*”, fremstår det tydeligt, at bevægelsesglæden i dette tilfælde er tæt forbundet med følelsen af at være betydningsfuld for helheden. Her bliver fysisk aktivitet ikke bare noget, der deltages i, det bliver noget, der gøres en forskel i. Dette perspektiv støtter Stevens & Culpans (2021) argument om, at idrætsundervisningen bør værdsætte og arbejde med netop sådanne affektive og relationelle aspekter som bærende elementer i elevernes udvikling.

Endelig viser resultaterne også, at *Den forpligtende bevægelsesglæde* ikke er begrænset til undervisningen. Elever som Dagmar og Leah omtaler deres træning i fitness som en integreret del af deres hverdag, noget de føler ansvar for og forpligter sig til over tid. Det peger på, at forpligtelse ikke nødvendigvis hæmmer glæden, men tværtimod kan styrke følelsen af personlig udvikling og kontrol. Her bliver det tydeligt, hvordan en mere eksplicit anerkendelse af bevægelsesglæde som foreslået af Stevens & Culpan (2021) kan bidrage til at styrke elevernes motivation og ejerskab over fysisk aktivitet både i og uden for skolen. *Den forpligtende bevægelsesglæde* opstår altså også, når eleverne føler, at de formår at holde fast i en rutine, gøre noget rigtigt og dermed tage ansvar for deres egen trivsel og fysiske form.

8.0 Konklusion

Dette speciale har undersøgt, hvordan idrætsundervisningen kan fremme bevægelsesglæde blandt elever i udskoling. Diskussionen har vist at bevægelsesglæde i denne sammenhæng er et komplekst og flerdimensionelt fænomen, som opstår i samspillet mellem fysiske udfordringer, emotionelle reaktioner, sociale relationer og elevernes individuelle præferencer (Jensen, 2020; Ingulfsvann et al., 2022).

Observationerne og gruppeinterviewene peger på, at bevægelsesglæde ikke alene opstår i spontane og legende aktiviteter, men også i situationer præget af mål, samarbejde og forpligtelse. Eleverne udtrykker glæde, når de oplever at bidrage til fællesskabet, præstere noget meningsfuldt og tage ansvar, en form for *forpligtende bevægelsesglæde*, hvor struktur og engagement styrker oplevelsen. Dette viser at glæde ved bevægelse ikke nødvendigvis står i modsætning til krav, men ofte næres af dem, hvis de opleves som meningsfulde og fælles.

Samtidig spiller konteksten en afgørende rolle. Variation i aktiviteter, muligheder for valg og elevernes oplevelse af autonomi er centrale faktorer. Når eleverne får indflydelse på aktiviteterne, styrkes både deres engagement og følelsen af kompetence, hvilket understøttes af forskning fra Burford et al. (2020) og Fin et al. (2019). *Den emotionelle bevægelsesglæde* viser sig dog ambivalent, nogle elever trives i strukturerede aktiviteter, mens andre oplever ubehag, hvilket understreger vigtigheden af differentiering og elevnær tilpasning.

Det sociale fællesskab fremstår som en stærk drivkraft for bevægelsesglæden. At være en del af et trygt og inkluderende fællesskab styrker lysten til at deltage og engagere sig fysisk. Dog rummer fællesskaber også en risiko for eksklusion, hvilket fordrer, at undervisningen tilrettelægges med fokus på inklusion og positive relationer.

Tidligere erfaringer og kulturelt forankrede præferencer har ligeledes betydning. Eleverne søger ofte mod kendte aktiviteter, som de forbinder med tryghed og positive oplevelser, hvilket peger på vigtigheden af genkendelighed og kontinuitet i idrætsundervisningen.

På baggrund af dette kan det konkluderes, at idrætsundervisningen bedst fremmer bevægelsesglæde blandt udskolingselever ved at tilbyde et differentieret og inkluderende læringsmiljø, hvor eleverne både får mulighed for autonomi og valg, oplever mestring og mening i aktiviteterne, og indgår i trygge sociale fællesskaber. Undervisningen bør balancere leg og struktur, spontanitet og forpligtelse og tage udgangspunkt i elevernes tidligere erfaringer og motivation.

Ved at anerkende bevægelsesglæde som et mål i sig selv, og ikke blot som et biprodukt af fysisk aktivitet, kan idrætsundervisningen i højere grad bidrage til, at elever udvikler et vedvarende og positivt forhold til bevægelse, både i og uden for skolen.

9.0 Perspektivering

Dette speciale har haft til formål at undersøge, hvordan idrætsundervisningen i udskoling kan fremme bevægelsesglæde. I det følgende perspektiveres specialets fund i forhold til pædagogisk praksis, videre forskning og konkrete didaktiske bud. Perspektiveringen udfolder dermed både den faglige og praktiske relevans af specialets resultater samt behovet for videre udvikling og afprøvning.

9.1 Hvordan kan specialets resultater bruges?

Specialets resultater viser at bevægelsesglæde i idræt i udskolingen ikke alene skal forstås som spontan og ubetinget legelyst, men som et sammensat fænomen, der opstår i mødet mellem struktur, relationer og individuelle behov. Dette har afgørende betydning for undervisningens tilrettelæggelse. En idrætsundervisning, der aktivt integrerer forskellige former for bevægelsesglæde: fysisk, emotionel, samskabende, traditionsbunden og forpligtende, hvilket muliggør at favne den mangfoldighed, der præger elever i udskolingen.

Analyseværktøjet, udviklet på baggrund af dette speciales teoretiske syntese, kan anvendes som refleksions- og planlægningsredskab for både lærere, undervisere og elever. Det muliggør en mere systematisk identifikation og kvalificering af bevægelsesglæde i praksis, og det kan derigennem styrke den didaktiske bevidsthed og understøtte inkluderende læringsmiljøer. Specialets fund kan desuden bidrage til den uddannelsesfaglige forskning, hvor bevægelsesglæde ofte nævnes som mål, men sjældent operationaliseres i konkret pædagogisk praksis. Her kan analyseværktøjet være et skridt i retning af netop en sådan operationalisering.

9.2 Hvad er næste skridt i processen?

Et naturligt næste skridt vil være at afprøve analyseværktøjet i praksis, hvor det testes i samarbejde med lærere og elever. Det vil være relevant at undersøge både dets anvendelighed i konkrete undervisningssituationer og dets potentiale som refleksionsværktøj i planlægning og evaluering. Særligt vigtigt er det, at elevernes egne oplevelser og forståelser af bevægelsesglæde medtænkes, for at sikre en praksis, der reelt bygger på deres perspektiver.

Samtidig peger specialet på et behov for videre forskning i bevægelsesglædens udvikling over tid, for eksempel på tværs af skoleår samt i, hvordan elever med forskellige forudsætninger og erfaringer møder bevægelse i skolen. Herunder er det væsentligt at undersøge, hvordan særligt sårbare grupper, såsom inaktive elever eller elever med tidligere negative oplevelser i idræt, kan inkluderes i bevægelsesfællesskaber, hvor glæden ved bevægelse er i centrum. En differentieret og inkluderende tilgang synes afgørende for at sikre bevægelsesglæde som en reel mulighed for alle.

9.3 Didaktisk bud på en undervisningsgang

På baggrund af specialets fund er der udviklet et konkret forslag til en undervisningsgang over to lektioner, som søger at integrere de centrale dimensioner af bevægelsesglæde. Undervisningen er bygget op omkring temaet *Samarbejde og bevægelsesglæde i fællesskab* og har til formål at fremme netop de elementer, som ifølge specialets resultater er afgørende: differentierede udfordringer, følelsen af autonomi og et trygt, forpligtende fællesskab.

Aktiviteterne er tilrettelagt, så eleverne både får indflydelse og ansvar, og der skabes rum for refleksion over, hvornår bevægelse opleves som meningsfuld og sjov. Herigennem operationaliseres analyseværktøjets begreber i praksis og giver læreren et konkret didaktisk afsæt for at fremme bevægelsesglæde i undervisningen.

9.3.1 Undervisningsforløb: "Samskabelse i bevægelse"

Fag: Idræt

Klassetrin: 8. Klasse

Varighed: 2 lektioner (90 minutter)

Formål:

At fremme fysisk, samskabende og emotionel bevægelsesglæde gennem samskabende, differentierede og trygge samarbejdsaktiviteter, hvor eleverne reflekterer over deres egen rolle, kropslige oplevelser og betydningen af fællesskab og variation i bevægelse.

Læringsmål:

Eleverne skal:

- ☐ Deltage i varierede bevægelsesaktiviteter med fokus på samarbejde og fællesskab
- ☐ Udtrykke, hvornår bevægelse opleves som sjov, tryk og meningsfuld
- ☐ Eksperimentere med bevægelser og udforme egne regler og lege
- ☐ Reflektere over deres rolle i gruppen og relationer til andre
- ☐ Vise forståelse for sociale normer og værdi i idrætsfællesskaber

Undervisningens forløb:

1. Opvarmning: “Kædereaktion” (15 min)

Eleverne står i rundkreds. En starter med en bevægelse og siger et navn. Den næste skal gentage bevægelsen og tilføje sin egen, som i en bevægelseskæde. Kæden vokser, og alle skal huske og gentage hinandens bevægelser.

→ Fokus: Kropsbevidsthed, nærvær, tryghed, fællesskab

2. Hovedaktiviteter - Rotation mellem 3 stationer (45-50 min)

Station 1: “Legelaboratorium”

- ☐ Eleverne får 3 ord (for eksempel: *slowmotion*, *samspil*, *balance*), som de skal bruge til at opfinde en fysisk leg/øvelse i grupper.
- ☐ De vælger selv regler, mål og samarbejdsform.
- ☐ Afsluttes med, at de justerer legen efter første afprøvning.

→ Understøtter samskabelse, bevægelseseksperimenter og refleksion.

Station 2: “Følg mig - skab med mig”

- ☐ Eleverne arbejder i par: den ene laver en bevægelse, den anden spejler og videreudvikler den. De skaber en "bevægelsesdialog" og sætter det sammen til en lille flow-sekvens.
- ☐ Fokus på rytme, nærvær og kontakt uden ord.

→ Styrker emotionel bevægelsesglæde, tillid og kreativitet.

Station 3: “Fælles mission”

- ☐ Eleverne får en opgave som gruppe (for eksempel: “Kom alle over målstregen uden at røre jorden”, “Byg en levende figur med hele gruppen”)
- ☐ Opgaven har ingen faste regler, de skal selv udvikle metoder og tilpasse undervejs.

→ Fokus på problemløsning, inklusion, forskellige roller og gensidig tilpasning.

3. Refleksion og afrunding (25-30 min)

Fælles samtale / elevstyret dialog:

Spørgsmål, der cirkulerer i grupper eller i fælles samtale:

- ☐ Hvornår føltes bevægelse sjov og tryk i dag?
- ☐ Hvad gjorde I, da noget ikke virkede i en aktivitet?
- ☐ Hvordan oplevede du at være medskaber - i stedet for bare deltager?

Skriv & del:

- ☐ Eleverne skriver på et kort/post-it:
- *"Jeg oplevede bevægelsesglæde, da..."*
- *"Jeg bidrog til fællesskabet, da..."*

→ Kortene bruges som feedback og evt. udgangspunkt for næste undervisningsgang.

Formativ evaluering:

- ☐ Læreren observerer elevdeltagelse, engagement, samarbejdsevner og kreativitet
- ☐ Elevudsagn og refleksioner bruges til at vurdere, om målet om bevægelsesglæde og fællesskab er nået
- ☐ Løbende dialog med eleverne under stationerne

Materialer:

- ☐ Kort med ord (til stationsøvelser)
- ☐ Kegler, tov, klodser, måtter
- ☐ Musik (valgfrit, til opvarmning eller baggrund under aktiviteter)
- ☐ Post-its / refleksionskort

9.3.2 Kobling til kompetencemål

Undervisningsgangen er desuden i overensstemmelse med Fælles Mål for idræt i 7-9. klasse, særligt inden for områderne *Alsidig idrætsudøvelse, Idrætskultur og relationer* samt *Krop, træning og trivsel*. Den lægger op til, at eleverne udvikler bevægelseskompetence, deltager aktivt og reflekterer over

trivsel og fællesskab, hvilket også peger på undervisningens dannelsesmæssige potentiale. Nedenstående tabel (tabel 5) skal give et overblik over, hvordan kompetenceområderne og kompetencemålene kan kobles til undervisningen.

Kompetenceområde	Kompetencemål	Kobling til undervisningen
Alsided idrætsudøvelse	Eleven kan anvende komplekse bevægelsesmønstre i udvikling af en alsidig idrætspraksis.	Eleverne deltager i varierede samarbejdsaktiviteter, hvor de anvender og tilpasser bevægelser i fællesskab. De eksperimenterer med regler og udformning af aktiviteter, hvilket styrker kropsbevidsthed, kreativitet og alsidig bevægelseserfaring.
Idrætskultur og relationer	Eleven kan vurdere idrætskulturelle normer, værdier og relationer i et samfundsmæssigt perspektiv.	Undervisningen har fokus på samskabelse og forpligtende fællesskab. Eleverne reflekterer over deres rolle i gruppen og relationerne til andre, og de justerer aktiviteterne i fællesskab. Dette understøtter forståelsen af sociale normer og værdier.
Krop, træning og trivsel	Eleven kan vurdere samspil mellem krop, træning og trivsel i et aktuelt og fremtidigt perspektiv.	Eleverne evaluerer deres egne oplevelser med bevægelse og trivsel. De arbejder med både fysisk og emotionel bevægelsesglæde og sætter ord på, hvornår bevægelse føles trygt, motiverende og meningsfuldt – nu og med blik for fremtiden.

Tabel 5: Oversigt over hvordan kompetenceområderne og kompetencemålene kan kobles til undervisningen

9.4 Afsluttende refleksion

Set i lyset af dette speciales konklusion - at bevægelsesglæde blandt udskolingselever bedst fremmes gennem et differentieret, inkluderende læringsmiljø, hvor eleverne både får mulighed for autonomi og valg, oplever mestring og mening i aktiviteterne, og indgår i trygge sociale fællesskaber - fremstår behovet for en re-orientering i idrætsundervisningen tydeligt. Skal bevægelse ikke blot tjene et ydre formål, men være en kilde til lyst, engagement og personlig udvikling, kræver det, at vi gentænker, hvordan vi strukturerer og begrundet bevægelsesaktiviteter i skolen.

Særligt peger specialets fund på betydningen af det, som Jensen (2020) har betegnet som *Den forpligtende bevægelsesglæde* - en form for glæde, der netop ikke kun opstår i fri leg, men i situationer, hvor elever oplever ansvar, mål og mening i fællesskabet. Dette perspektiv åbner for en mere nuanceret pædagogisk tilgang, hvor struktur og spontanitet ikke nødvendigvis står i modsætning, men kan sameksistere og understøtte hinanden, når elevernes perspektiver og behov inddrages aktivt.

Denne indsigt rejser vigtige spørgsmål til fremtidens bevægelseskultur i skolen: Hvordan kan skoler og lærere skabe rum, hvor bevægelse både er styret og fri, forpligtende og legende? Hvordan kan læreplaner og didaktiske traditioner understøtte den affektive dimension af bevægelse uden at reducere den til et middel for noget andet?

Endelig understreger specialets resultater nødvendigheden af at anerkende bevægelsesglæde som en kompleks og flerdimensionel oplevelse, som ikke opstår ens for alle. En differentieret tilgang, der favner både præstationsglæde, legelyst og social trivsel, synes derfor nødvendig for at sikre en mere lige adgang til meningsfulde bevægelseserfaringer for alle elever - uanset udgangspunkt.

10.0 Litteraturliste

Aalborg Universitetsbibliotek. (2025a). *PubMed*. Aalborg University Library. Hentet fra <https://www.aub.aau.dk/pubmed/>

Aalborg Universitetsbibliotek. (2025b). *PsycINFO*. Aalborg University Library. Hentet fra <https://www.aub.aau.dk/psycinfo/>

Aalborg Universitetsbibliotek. (2025c). *Scopus*. Aalborg University Library. Hentet fra <https://www.aub.aau.dk/scopus/>

Aartun, I., Lambert, K., & Walseth, K. (2023). How pupils' playfulness creates possibilities for pleasure and learning in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*

Angrosino, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. *The Sage handbook of qualitative research*

Bai, Y., Allums-Featherston, K., Saint-Maurice, P. F., Welk, G. J., & Candelaria, N. (2018). Evaluation of youth enjoyment toward physical activity and sedentary behavior. *Pediatric exercise science*

Bajamal, E., Abou Hashish, E. A., & Robbins, L. B. (2024). Enjoyment of physical activity among children and adolescents: a concept analysis. *The Journal of School Nursing*

Bhaskar, R. (1975). A realist theory of science. *Harvester Press*

Bidzan-Bluma, I., & Lipowska, M. (2018). Physical activity and cognitive functioning of children: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*

Bramer, W. M., Rethlefsen, M. L., Kleijnen, J., & Franco, O. H. (2017). Development of a comprehensive literature search strategy for systematic reviews in health care: A step-by-step guide. *Journal of the Medical Library Association*.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag

Burford, K., Gillespie, K., Jowers, E. M., & Bartholomew, J. B. (2020). Children's enjoyment, perceived competency, and vigorous physical activity during high-intensity interval training in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*

Børns Vilkår (2024). *Børn og unges livskvalitet*. Børns Vilkår. Hentet fra https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2024/02/Boern-og-unges-livskvalitet_2024.pdf

Carter, N. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Number 5/September 2014*

Golembiewski, E., Suarez, N., Escarria, A., Yang, A., Kunneman, M., Hassett, L., & Montori, V. (2022). Video-based observation research: A systematic review of studies in outpatient health care settings.

Curran, T., & Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of teaching in physical education*

Dalgas, B. W. (2024). Moving Denmark: Physical Activity Beliefs and Motivation Within and Across Life.

Dansk Skoleidræt. (2022). *Bevægelse i skoledagen 2022*. Dansk Skoleidræt. Hentet fra <https://skoleidraet.dk/wp-content/uploads/2024/04/bevaegelse-i-skoledagen-2022.pdf>

Dansk Skoleidræt (2024). *Fælles Mål i Idræt*. Hentet fra: skoleidraet.dk

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The SAGE Handbook of Qualitative Research (4. udg.) *Sage Publications*.

FIIBL. (2022). *Active Healthy Kids*. Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring (FIIBL), UC SYD, UCL Erhvervsakademi & Professionshøjskole og Syddansk Universitet. Hentet fra <https://www.idan.dk/udgivelser/active-healthy-kids-2022/>

Fin, G., Moreno-Murcia, J. A., León, J., Baretta, E., & Nodari Júnior, R. J. (2019). Teachers' interpersonal style in physical education: exploring patterns of students' self-determined motivation and enjoyment of physical activity in a longitudinal study. *Frontiers in psychology*

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*

- Frey, J. H., & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The social science journal*
- Guldager, J. D., Andersen, M. F., Christensen, A. B., Bertelsen, K., & Christiansen, L. B. S. (2023). Status på Idrætsfaget 2022: Idrætsunderviseres oplevelse af idrætsfaget og udviklingen af faget gennem årene
- Haddaway, N. R., Collins, A. M., Coughlin, D., & Kirk, S. (2015). The role of Google Scholar in evidence reviews and its applicability to grey literature searching
- Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F., & Engelsrud, G. (2022). Unpacking the joy of movement—‘it’s almost never the same’. *Sport, education and society*
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*
- 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* (s. 205-220). Hans Reitzels Forlag
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). Interview med børn
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag
- Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L. (2017). Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning. København: Munksgaard
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: explanation and elaboration
- Lund, M., Nielsen, A., & Petersen, K. (2014). *Systematic literature searches: Techniques and tools*. In *Handbook of Systematic Reviews in Healthcare* (pp. 72-95). Springer

Mann, C. (2014). The importance of literature reviews in systematic reviews: A guide to maintaining relevance in literature searches. *Journal of Evidence-Based Medicine*

Markula, P., & Silk, M. (2011). *Qualitative research for physical culture. Palgrave Macmillan*

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Medicine*

National Library of Medicine. (2025). Medical subject headings (MeSH). U.S. National Library of Medicine

Nielsen, M. M. (2013). *Det ved vi om observation og pædagogisk analyse. Dafolo*

Sollerhed, A. C., Ejlerthsson, G., & Apitzsch, E. (2005). Predictors of strong sense of coherence and positive attitudes to physical education in adolescents. *Scandinavian Journal of Public Health*

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. *SAGE*

Stevens, S. R., & Culpan, I. (2021). The joy of movement: the non-participant in physical education curriculum design. *Curriculum studies in health and physical education*

UNICEF. (2010). *Børns rettigheder: Hvad er børns rettigheder?* UNICEF Danmark. Hentet d. 27. april 2025 fra https://www.unicef.dk/wp-content/uploads/2010/06/borns-rettigheder_folder-digital.pdf

Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence

World Health Organization. (2025). *Physical activity*. World Health Organization. Hentet 26. juni 2025, fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE