

Guro Karlsen og Ragne Amante Beitland

Kroppslige ferdigheter som utgangspunkt for barns selvutvikling

En kvalitativ studie av betydningen opplevelse av tilhørighet i idrettsaktivitet kan ha for barns selvutvikling

Masteroppgave i Sosialpedagogikk

Veileder: Halvor Hoveid

Medveileder: Hanne Alterhaug

Mai 2024

Guro Karlsen og Ragne Amante Beitland

Kroppslige ferdigheter som utgangspunkt for barns selvutvikling

En kvalitativ studie av betydningen opplevelse av
tilhørighet i idrettsaktivitet kan ha for barns
selvutvikling

Masteroppgave i Sosialpedagogikk
Veileder: Halvor Hoveid
Medveileder: Hanne Alterhaug
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tema for denne studien er å undersøke hvordan opplevelse av tilhørighet i idrettsaktivitet kan påvirke barns selvutvikling. I Norge er det stor deltakelse i organisert barneidrett. Derfor ønsket vi å se nærmere på hvordan tilhørighet i idrettsaktivitet kan påvirke barns selvutvikling. Samtidig er idrettsaktivitet en arena der barn bruker kroppen, og vi ønsket å finne svar på hvordan det å være i bevegelse kan ha betydning for barns utvikling. Hensikten med denne oppgaven er å belyse hvordan tilhørighet til idrettsaktivitet kan ha betydning for barns selvutvikling:

På hvilke måter kan opplevelse av tilhørighet i en organisert idrettsaktivitet ha betydning for barns selvutvikling?

Med denne problemstillingen som utgangspunkt, har vi brukt en kvalitativ metode med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, for å utforske fenomenene tilhørighet og selvutvikling. Gjennom semistrukturert dybdeintervju har vi intervjuet 6 voksne i alderen 21 til 51 år, som har sett tilbake på sin opplevelse av tilhørighet i organisert barneidrett. Fotball, svømming, langrenn og ridning er idrettene deltakerne har opplevd tilhørighet i. Gjennom arbeid med tematisk analyse har vi sett hvordan idrettsaktivitet er en arena for kroppslig læring og utvikling.

Våre funn viser at kroppen er bindeleddet mellom oss mennesker og verden. Gjennom sosialisering i idrettsaktivitet har deltakerne lært seg ulike kroppslige ferdigheter. På bakgrunn av dette er oppgavens analyse og diskusjon delt inn i to hovedkapitler; sosialisering og ferdigheter. I vår studie har vi lagt vekt på ferdighetene pågangsmot, selvstendighet og ansvar. Vi har kommet frem til at dette er ferdigheter som sitter i kroppen. Studien vår belyser hvordan opplevelse av tilhørighet i idrettsaktivitet kan påvirke barns tro på seg selv til å tilegne seg kroppslige ferdigheter. Med dette som grunnlag har vi kommet frem til at barns selvutvikling skjer i et gjensidig samspill mellom det sosiale, kognitive og kroppslige.

Abstract

This thesis examines how the experience of belonging to a sport activity, can affect children's self-development. In Norway, there are many children participating in organized sports. Therefore, we wanted to examine closely how the experience of belonging in sport activities can affect children's self-development. Simultaneously, sport activity is a place where children engage their bodies. Through this thesis we wanted to study how physical activity could have an impact on children's development. The purpose of this thesis is to shed light on how the experience of belonging to a sport activity, can have an impact on children's self-development:

In what ways can the experience of belonging in an organized sports activity have an impact on children's self-development?

With this research question as a starting point, we used a qualitative method with a hermeneutic-phenomenological approach, to explore the phenomena of belonging and self-development. Through semi-structured in-depth interviews, we have conducted interviews with 6 adults aged 21 to 51, who have reflected on their experience of belonging in organized sport activity. Soccer, swimming, cross-country skiing and horse-riding are the sports in which the participants have experienced belonging. Through work with thematic analysis, we have seen how organized sport activity, can be a location where physical learning and self-development take place.

Our results show that the body is the link between humans and the world. Through socialization in sport activities, the participants have learned various physical skills. Based on this, the thesis' analysis and discussion are divided into two main chapters: socialization and acquiring skills. In our study, we have emphasized the skills of determination, independence and responsibility. Our results suggest that these skills are embodied. Our study reveals how the experience of belonging in sport activity can influence children's belief in themselves, and by that acquire physical skills. Given this foundation, our conclusion is that self-development in children takes place in mutual interactions between the social environment, our cognitive and physical state of mind.

Forord

Fysisk aktivitet og bevegelse har vært, og er, en stor interesse for oss begge. Vi har begge erfart hvordan fysisk aktivitet har vært betydningsfullt for egen utvikling. Samtidig har vi opplevd å kjenne tilhørighet til en fritidsaktivitet, noe vi kan se tilbake på som minneverdige opplevelser. I vårt studieløp har det vært klart for oss at skolens arbeid med inkludering er en viktig del av barns læring og utvikling. I tillegg har våre 5 år på lærerstudiet gjort oss kritiske til prioriteringen i dagens skole. Våre oppfatninger er at skolen er i ferd med å glemme barns naturlige trang til å være i bevegelse. Vi så dermed interessen av å undersøke hvordan deltakelse i en fysisk aktiv arena kan påvirke barns læring og utvikling.

Vårt arbeid med denne studien har vært interessant og lærerikt, og vi sitter nå igjen med en bredere kunnskap om betydningen kroppen har for barns selvutvikling. Vi må ærlig innrømme at arbeidet med å ordlegge kroppens språk på en akademisk måte har vært krevende, men spennende. Vi har begitt oss ut på et komplekst forskningsfelt som ikke stanser her, men våre erfaringer som forskere tar likevel sin ende ved denne studien. Med utallige timer, der våre kropper har opplevd verden gjennom PC skjermen, gleder vi oss til å kjenne på smaken av sommeren. La kroppen oppleve minneverdige øyeblikk med gode venner, kjenne lukten av vannmelon og følelsen av å svømme.

Vi kan ikke ta all ære for denne studien. Gjennom hele perioden har vi fått god støtte fra andre, og vi vil gjerne rette en takk til våre støttespillere. Vi må starte med å takke alle deltakerne som har valgt å delta i denne studien. Uten deres opplevelser og erfaringer hadde det ikke vært noen studie, og vi er svært takknemlige for deres bidrag. Videre vil vi takke våre veiledere Hanne Alterhaug og Halvor Hoveid, som har hjulpet oss med å forstå kroppens samspill med verden og andre. Samtidig må vi takke de hjemme som har hørt alle våre tanker underveis. Til slutt vil vi takke hverandre for samarbeidet, og alle stundene vi har delt. Det er stunder som sitter igjen i våre kroppsminner, og som vi tar med oss i vår selvutvikling.

Vi benytter muligheten til å avslutte forordet med et sitat fra kroppsfilosofen Maurice Merleau-Ponty:

«The body is our general medium for having a world»

Ragne Amante Beitland og Guro Karlsen

Trondheim, mai 2024

Innhold

1 INNLEDNING	1
1.1 STUDIENS BAKGRUNN OG TEMATIKK	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 TILHØRIGHET OG SELVUTVIKLING.....	3
1.4 DISPOSISJON FOR OPPGAVEN	3
2 TEORETISK RAMMEVERK	4
2.1 MAURICE MERLEAU-PONTY - OM KROPPENS FENOMENOLOGI.....	4
2.1.1 <i>Kroppens møte med opplevelsen av tid og sted</i>	4
2.1.2 <i>Kroppens møte med seg selv og andre</i>	5
2.2 AGENT I EGET LIV.....	5
2.2.1 <i>Fire kilder til forventning om mestring</i>	6
2.3 SELVBESTEMMELSESTEORIEN	7
2.4 TIDLIGERE FORSKNING.....	8
3 METODE	9
3.1 KVALITATIV METODE.....	9
3.2 GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	10
3.2.1 <i>Populasjon og utvalg</i>	11
3.2.2 <i>Intervjuguiden</i>	12
3.2.3 <i>Innhenting og oppbevaring av data</i>	12
3.3 GJENNOMFØRING AV ANALYSE.....	13
3.3.1 <i>Transkribering</i>	13
3.3.2 <i>Koding og kategorisering</i>	13
3.4 REFLEKSJONER KNYTTET TIL VALGT METODE	14
3.4.1 <i>Pålitelighet og gyldighet</i>	14
3.4.2 <i>Forskerrollen</i>	15
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER	16
4 ANALYSE	17
4.1 SOSIALISERING.....	17
4.1.1 <i>Omgivelser, sanseintrykk og kroppsminne</i>	17
4.1.2 <i>Bevegelsesglede</i>	19
4.1.3 <i>Ulike forståelser av det sosiale miljøet</i>	20
4.1.4 <i>Støtte fra miljøet</i>	22
4.2 FERDIGHETER	24
4.2.1 <i>Pågangsmot</i>	24
4.2.2 <i>Mål og mestring</i>	25
4.2.3 <i>Selvstendighet og ansvar</i>	26
5 DISKUSJON	28
5.1 SOSIALISERING	28
5.1.1 <i>Sansing og kroppslig erfaring</i>	29
5.1.2 <i>Bevegelsesglede</i>	31
5.1.3 <i>Støtte fra andre</i>	33
5.1.4 <i>Tro på egne ferdigheter</i>	34
5.2 FERDIGHETER	35

5.2.1 Pågangsmot.....	35
5.2.1.1 Mål og mestring	35
5.2.1.2 Håndtering av utfordringer	37
5.2.2 <i>Selvstendighet og ansvar</i>	38
5.3 KROPPEN I DAGENS SKOLE	39
5.4 KRITISK BLIKK PÅ EGEN STUDIE	40
6 AVSLUTNING	42
7 TIL VIDERE FORSKNING	43
8 LITTERATURLISTE	44
9 VEDLEGG	47

1 Innledning

Temaet for denne oppgaven er å undersøke hvordan kroppen tilegner seg ferdigheter i idrettsaktivitet, og betydningen dette har for barns selvutvikling. Vi ønsker å gå nærmere inn på hvordan vi tilegner oss kroppslige ferdigheter gjennom å oppleve og erfare i samspill med verden og dens omgivelser. Ifølge Djupdal (2022) gir dagens timeplan lite rom for kroppslig læring, der teoretisk kunnskap gjennom skrivning, lesing og regning verdsettes (s. 38). I denne studien ønsker vi derfor å se nærmere på hvordan læring og utvikling skjer i en helhetlig prosess mellom kropp og sinn.

Kroppen er bindeleddet mellom oss mennesker og verden. Hver dag bruker vi kroppen til å forstå og utforske den verden vi lever i. Vi erfarer, opplever og oppdager verden i takt med kroppen. Kroppsfilosofen Maurice Merleau-Ponty forteller at kroppen er hovedkilden til menneskers forståelse av verden og virkeligheten (2012, s. xii). Kroppen er dermed ikke bare noe vi har, men noe vi er. Gjennom sanseintrykk fra omgivelsene, menneskene og verden rundt oss (Merleau-Ponty, 2012, s. xii), skapes kroppslige erfaringer som bygger en grunnmur til vår forståelse av oss selv i takt med verden. På denne måten er kroppen helt sentral i våre liv, vi former oss og utvikler oss i samspill med kroppen.

Ta et øyeblikk for deg selv. La tankene dine føre deg tilbake til et minne fra barndommen. Kanskje du er tilbake i vannet og svømmer, eller i skolegården og leker, eller kanskje du akkurat har lært deg å sykle. Kjenner du hvordan kroppen husker lukten av sjøen, eller lyden av lekende barn, eller bevegelsen av å sykle. I vår studie forteller Sissel hvordan kroppen husker med følgende ord: "Det er helt fasinende hvordan ting ligg der i kroppsmindet."

Å sykle, eller svømme, er en kroppslig ferdighet som for mange går på automatikk. Etter å ha lært seg ferdigheten sitter den i kroppen, og man kan gjøre den for resten av livet. Sykling er en kroppslig ferdighet mange kan kjenne seg igjen i, men hva med ferdigheter som selvstendighet, ansvar og pågangsmot. Vi har stilt spørsmål omkring hvordan slike ferdigheter kan være kroppslige ferdigheter, og hvordan de påvirker barns selvutvikling.

1.1 Studiens bakgrunn og tematikk

Skolen har et tosidig oppdrag; "skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik det står nedfelt i gjeldende læreplan under prinsipper for læring, utvikling og dannelse innebærer dette oppdraget at: "Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål." (Kunnskapsdepartementet, 2017). At hver enkelt elev utvikler seg, selvutvikling, er dermed en naturlig del av skolens oppdrag, og en viktig faktor for lærerens arbeid i skolen. I vår studie ønsker vi å undersøke nettopp hvordan frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet kan være ferdigheter barn tilegner seg i organisert idrett. I pedagogisk utviklingsarbeid er det viktig å ha en forståelse for hvordan man kan

tilrettelegge for mangfold og inkludering (NTNU, u.å.). Som sosialpedagoger ser vi viktigheten av å skape et inkluderende læringsmiljø, der elevene får oppleve å bli anerkjent og verdsatt i en trygg skolehverdag. Noe som også er et av prinsippene for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik vi ser det blir dermed målet med sosialpedagogisk arbeid å fremme trivsel, inkludering og læring. Samtidig er en viktig del i sosialpedagogisk arbeid å se barnet i samspill med samfunnet og samfunnets ulike arenaer (Madsen, 2006, s.36). I tillegg sier Uthus (2017) at opplevelsen av å høre til er en viktig faktor som fører til opplevelse av inkludering (s.158-159). Med bakgrunn i dette har vi fanget en interesse for opplevelsen av å høre til, og vil se på deltakernes ulike opplevelser av tilhørighet i organisert idrett. Vi er nysgjerrige på hvordan idrettsarenaen har tilrettelagt for mangfold og inkludering, og hvordan dette har påvirket deltakernes utvikling. I vår studie valgte vi derfor å se barnet i samspill med idrettsarenaen, og ønsker å undersøke hvordan tilhørighet i idrettsaktivitet påvirker kroppslig ferdighetslæring og selvutvikling.

Norge har helt siden slutten av 1800-tallet vært preget av organisert idrettsaktivitet, og i dag er det omtrent 2 millioner medlemmer i Norges idrettsforbund (Norges idrettsforbund, u.å.). Det å bruke kroppen i fysisk aktivitet har vært, og er, en vesentlig faktor i utviklingen til mange nordmenn, inkludert oss selv. Vi har begge erfart gjennom egen oppvekst at organisert idrettsaktivitet er en arena hvor barn og unge får mulighet til å utfolde seg kroppslig, og deltar i et inkluderende miljø utenfor skolen. Ifølge Østhus (2023) deltok nesten 80% av barn i 9-12 års alderen i organisert idrett i 2021. Som sosialpedagoger er vi nysgjerrige på å se barnet i samspill med samfunnets ulike arenaer utenfor skolen, og vil dermed rette fokuset bort fra skolen. Vi har selv erfart hvordan kroppslige ferdigheter vi lærte i idretten har hatt betydning for hvordan vi har utviklet oss som personer. Med tanke på vår egen idrettsbakgrunn og den enorme andelen deltakelse i organisert idrettsaktivitet, ble det derfor naturlig for oss å rette fokuset mot idrettsarenaen.

1.2 Problemstilling

Gjennom studien vår ønsker vi å rette fokus mot idrettsaktivitet som en arena der barn kan oppleve tilhørighet. I studien skal vi undersøke hvordan idrettsaktivitet kan ha betydning for barns selvutvikling, der vi ser på tilhørighet som en viktig faktor. Vi valgte å intervju voksne fordi de har erfart hvordan idretten har påvirket dem, og kan dermed si noe om betydningen det kan ha for barns selvutvikling. Noe barn ikke har mulighet til, da de fremdeles er i utvikling. Opplevelse av tilhørighet varierer fra person til person, og kan forstås og tolkes på ulike vis. Vi er interessert i å undersøke ulike personers opplevelse av tilhørighet i organisert idrett. Samtidig ønsker vi å fremme hvordan fysisk aktivitet og kroppen kan spille en stor rolle i barns utvikling. I dagens digitaliserende samfunn har det blitt mer vanlig med en stillesittende hverdag, både i hjemmet og på skolen. I tillegg har egne erfaringer gitt oss inntrykk av at skolen legger større vekt på klasseromsundervisning bak pulten, enn mer kroppslig utforskende undervisning. Vi ser derfor verdien av å undersøke hvordan kroppslig tilstedeværelse spiller på lag med menneskers utvikling- og dannelsesprosess. Vi har begge interesse for betydningen kroppen har i idrettsaktivitet, samt skolens viktige rolle i barns utviklingsprosess. På bakgrunn av dette har vi utformet en problemstilling som lar oss utforske samspillet mellom kropp og utvikling. Problemstillingen har fått følgende ordlyd;

På hvilke måter kan opplevelse av tilhørighet i en organisert idrettsaktivitet ha betydning for barns selvutvikling?

1.3 Tilhørighet og selvutvikling

Før videre diskusjon er det viktig for oss å forklare hva vi legger i begrepene tilhørighet og selvutvikling, da disse er grunnlaget for vår forskning. Vi kan alle kjenne på et behov for å bli sett, respektert, anerkjent, og for å ha et sted å høre til. Ifølge Baumeister og Leary (1995) handler tilhørighet om et medfødt ønske om å bli akseptert og anerkjent, og forteller at behovet for tilhørighet er minst like viktig som behovet mennesker har for mat (s. 498). Opplevelse av tilhørighet er dermed som Deci og Ryan (2000) påpeker et grunnleggende behov vi mennesker har (s. 227). Det å føle seg inkludert og som en integrert del av miljøet man tilhører spiller en stor rolle for opplevelsen av tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Vi ser derfor på tilhørighet og inkludering som begreper med et gjensidig forhold til hverandre. Med bakgrunn i dette tolker vi tilhørighet som en subjektiv opplevelse som oppstår når en person er inkludert i et miljø.

Vi har forståelse for at selvutvikling er en kompleks prosess som påvirkes av mange faktorer. Med utgangspunkt i kroppsfilosofien til Merleau-Ponty, ser vi kroppen som hovedkilden til menneskets forståelse av verden og virkeligheten (2012, s. xii). Vi utvikler oss selv i samspill med kroppen, verden og andre (Merleau-Ponty, 2012, s. 99), og ser dermed på selvutvikling som en kroppslig utviklingsprosess. Samtidig ser vi på denne kroppslige utviklingsprosessen i sammenheng med sosialkognitiv teori, fordi kropp og sinn gjensidig påvirker hverandre. Ifølge Albert Bandura (1986) påvirkes en persons selvoppfatning av at individet har troen på seg selv, og evne til å ta kontroll over egne handlinger (s. 409). I tillegg viser Honneth at utvikling skjer når man befinner seg i et trygt miljø, og individet har troen på egne ferdigheter (2008, s.113). Dermed ser vi på selvoppfatning i sammenheng med selvutvikling. I denne studien vil vi se på selvutvikling i lys av Merleau-Pontys kroppsfilosofi og Banduras teori knyttet til selvoppfatning.

1.4 Disposisjon for oppgaven

Denne oppgaven er inndelt i ulike kapitler, hvor kroppen i møte med verden vil være en rød tråd gjennom hele oppgaven. Etterfulgt av innledningskapitlet, der vi har gitt en forankring til studiens forskning, vil vi presentere det teoretiske rammeverket for studiens videre diskusjon. I teorikapitlet ligger hovedfokuset på Merleau-Pontys kroppsfilosofi og Banduras teori om agent i eget liv. Videre tar vi for oss metoden vi har brukt i vår studie, og hvilken rolle vi som forskere har. Deretter tar vi opp sentrale funn fra intervjuene, før vi diskuterer disse opp mot relevant teori. Avslutningsvis oppsummerer vi studiens hovedfunn, og ser dens relevans for videre forskning knyttet til skolens praksis.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket for videre diskusjon av våre empiriske funn. Vi vil presentere ulike teorier som trekker frem faktorer som kan ha betydning for barns selvutvikling. I tillegg viser disse teoriene at utvikling av selvet skjer i et samspill med det kognitive, sosiale og kroppslige. Først tar vi for oss Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi. Videre presenterer vi Banduras teori om agent i eget liv, og Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori. Til slutt introduserer vi tidligere forskning som vi ser på som relevant for vår studie.

2.1 Maurice Merleau-Ponty - Om kroppens fenomenologi

Maurice Merleau-Ponty var en fransk filosof, som var opptatt av at kroppen spiller en sentral rolle i hvordan vi opplever og forstår verden. Hans filosofi er i sterk grad drevet av fenomenologi, altså at man studerer fenomener slik de oppfattes av andre (Netland & Hovd, 2009). I Merleau-Pontys filosofi studerte han hvordan mennesker opplever og forstår ulike kroppslige fenomener. Han gjorde sine egne oppfatninger av hvordan førstepersoner opplevde ulike kroppslige fenomener. Merleau-Ponty mente at kroppen er menneskets primære forankring i verden. Det er gjennom kroppen, og sansene, at vi utforsker og erfarer verden rundt oss (Locke & McCann, 2015, s. 4-8). Ifølge Jansen og Glover (2018) har vi fem grunnleggende sanser: syn, hørsel, lukt, smak- og følesans, og deres oppgave er å videreforme sanseintrykk til kroppens nervesystem. Med bakgrunn i dette forstår vi Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi, som et kroppslig møte mellom oss selv, verden og omgivelsene rundt. Vi har derfor valgt å utdype teorien i to delkapitler, for å få en bedre forståelse av teorien: Kroppen i møte med opplevelsen av tid og sted, og kroppen i møte med seg selv og andre. Før videre utdyping av teorien er det viktig å poengtere at disse to delkapitlene ikke kan forstås alene, men må alltid sees i et gjensidig samspill for å få et helhetlig perspektiv på Merleau-Pontys kroppsfenomenologi.

2.1.1 Kroppens møte med opplevelsen av tid og sted

I kroppsfenomenologien er menneskers opplevelse av stedet en viktig faktor i å forstå seg selv i takt med verden. Våre kroppslige opplevelser og sanser påvirker hvordan vi oppfatter både det sosiale og det fysiske miljøet rundt oss (Locke & McCann, 2015, s. 4-8). Vi blir påvirket og utvikler oss av de sansingene vi opplever. Merleau-Ponty (2012) mener kroppens tilstedeværelse og dens samhandling med samfunnet varierer fra person til person, og sted til sted (s. 10-11). Slik ser han på kroppen som et objekt og subjekt på samme tid (Merleau-Ponty, 2012, s. 10-11). Når vi er til stede i samfunnet fokuserer vi på ulike objekter, men tar subjektive valg (Merleau-Ponty, 2012, s. 10-11). Merleau-Ponty avviser tradisjonelle oppfatninger som skiller kropp og sinn, og argumenterer for at det er gjennom kroppen vi forstår og opptrer i verden (Locke & McCann, 2015, s. 4). Han mener at vår evne til å forstå verden blir formet og påvirket av kroppslige erfaringer. Våre sensoriske opplevelser og kroppslige bevegelser er ikke skilt fra hverandre, men henger tett sammen. Kroppen tar ikke til seg sanseintrykk passivt, men vi som mennesker tar aktive valg som er med på å forme verden slik vi ser den. Dette skjer gjennom aktive sanseintrykk og kroppslige bevegelser vi som subjekter gjør (Merleau-Ponty, 2012, s. 79 - 80).

Ifølge Merleau-Ponty påvirker kroppslig tilstedeværelse flere aspekter ved verden vi lever i (2012, s. 10-11). Vår opplevelse av tid er et slikt aspekt. Den forståelsen vi har av verden og det rundt oss påvirkes av den tiden vi lever i. Vi kan for eksempel ikke vite nøyaktig hvordan vår egen barndom var. Selv om vi mener å huske hvordan en hendelse fra barndommen har vært, vil det kun være barndommen som vi husker den nå (Merleau-Ponty, 2012, s. 72). Slik vi ser det skjer opplevelser i øyeblikkets nærvær, mens erfaringer er opplevelser man henter opp igjen. Når man forteller om noe som har skjedd tidligere, vil det derfor være gjenkjennelse av opplevelser, og ikke et konkret minne. Det er først når vi har opplevd noe, at det kan skapes et minne. Ifølge Merleau-Ponty er kroppslige erfaringer sensoriske opplevelser vi kan se tilbake på (2012, s. 79 – 80), og kan dermed gjenkjennes i kroppen som et minne.

2.1.2 Kroppens møte med seg selv og andre

Merleau-Ponty (2012) ser på kroppens eksistens som både en fysiologisk og psykologisk prosess som samspiller med hverandre. Med andre ord skiller han ikke kropp og sinn, men ser på dette som en gjensidig dynamisk prosess (Merleau-Ponty, 2012, s. 79 - 80). Han forteller at all oppfatning av omverden skjer i kontakt med kroppen, og hver kroppslig oppfatning skjer i kommunikasjon med rommets omgivelser (Merleau-Ponty, 2012, s. 212). Det å være i kontakt med andre mennesker vil dermed være en påvirkning til vår kroppslige oppfatning av virkeligheten, siden andre mennesker er en naturlig del av verden. Han forteller at å sanse i verdens omgivelser foregår som en dynamisk prosess. Vi sanser uttrykk fra andre, samtidig som vi sanser med andre (Merleau-Ponty, 2012, s. 216). På denne måten skapes en selvutvikling i et kroppslig møte i relasjon til andre mennesker. Samtidig forteller Merleau-Ponty at kroppen vår gjenkjenner erfaringer fra fortiden, samtidig som den er til stede i nåtiden og skaper nye opplevelser (2012, s. 79 – 80). Dette styres av et gjensidig samspill i takt med verden, kroppen og andre, der disse skaper en bevissthet sammen i stedet for ved siden av hverandre (Merleau-Ponty, 2012, s. 99). I kroppsphenomenologisk perspektiv vil menneskers selvutvikling skje gjennom kroppslige erfaringer, der disse erfaringene er grunnlaget for all kunnskap om oss selv i en direkte kontakt med virkeligheten (Merleau-Ponty, 2012, s. 430).

2.2 Agent i eget liv

Teorien om "agent i eget liv" har sitt utspring fra sosialkognitiv teori, og er utviklet av psykologen Albert Bandura. Teorien viser at mennesker kan få motivasjon og evne til å ta kontroll over sitt eget liv, noe som legger et grunnlag for hvordan en person oppfatter seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 49 og 84). Motivasjon er dermed en viktig forutsetning for teorien, og er vesentlig for å kunne ta i bruk de kunnskaper og ferdigheter som blir tillært gjennom livet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 46). Ifølge Bandura handler det å være agent i eget liv om en persons forventning til å ta kontroll over en bestemt handling som påvirker deres livssituasjon (Bandura, 1986, s. 391). En forutsetning for dette er å forstå at det finnes et gjensidig forhold mellom en persons miljø, en persons tanker og emosjoner, og en persons atferd eller handling (Bandura, 1986, s. 24 - 25). Slik kan man se at en sentral faktor i teorien er, som Skaalvik og Skaalvik forteller; "at mennesket både blir påvirket av miljøet rundt seg, og selv påvirker sitt miljø" (2013, s. 46). På denne måten kan hvert enkelt individ lære å regulere sin

egen atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 46), noe som vil ha betydning for et individs selvoppfatning. Vi knytter dette opp mot begrepet selvstendighet, og oppfatter dermed selvstendighet som en underliggende faktor i Banduras teori om agent i eget liv. Samtidig viser Bandura (2002) til at et sosialt fellesskap skapes av individer som sammen handler gjennom felles tro og mål (s. 271). En annen viktig forutsetning for å bli agent i eget liv er forventning om mestring (Bandura, 1986, s. 393). Bandura peker på fire kilder til forventning om mestring; tidligere erfaring med mestring, observasjon av andres mestring, oppmuntring og tillit fra andre, og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1986, s. 399). Disse fire kildene har stor betydning for en persons evne til å bli agent i eget liv, og vil være betydningsfullt for en persons selvoppfatning. Vi har valgt å utdype Banduras kilder til forventning om mestring, da vi ser relevansen disse har i egen studie.

2.2.1 Fire kilder til forventning om mestring

Den første kilden til forventning om mestring er at en person har tidligere erfaringer med å mestre bestemte utfordringer (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 20). Bandura mener at mennesker som har opplevd suksess gjentatte ganger tidligere, vil ha mer tro på seg selv i møte med lignende utfordringer senere i livet (Bandura, 1986, s. 399). Dette viser hvordan opplevd mestring forsterker en persons forventning om mestring, som igjen vil påvirke personens motivasjon og evne til å lære nye ferdigheter (Bandura, 1986, s. 399). Dette kan sies å være en indre kilde til forventning om mestring.

Bandura fremmer også fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som en indre kilde til forventning om mestring. Denne kilden handler om at kroppen kan gjenkjenne tidligere erfaringer av mestring, som kan gi en rekke fysiologiske reaksjoner som hjertebank, svette og anspenhet (Bandura, 1986, s. 401). Om en person opplever å ikke mestre en bestemt situasjon, kan det skape økt hjertebank og stress. Samtidig kan kroppen kjenne på emosjonelle reaksjoner som for eksempel frykt til å oppleve lignende reaksjoner på nytt. Om en person tidligere har opplevd mestring vil derimot kroppen forbli rolig. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner fører på denne måten til enten økt eller svekket forventning om mestring (Bandura, 1986, s. 401). Slik kan kroppslige reaksjoner knyttet til mestring ha innvirkning på en persons prestasjon i ulike handlinger. Samtidig peker Southwick & Charney på at fysisk trening kan styrke både kropp og sinn, noe som kan være en betydelig faktor for hvordan man håndterer stress og utfordringer i livet. De presenterer tidligere forskning som viser hvordan det å være i aktivitet kan påvirke humør, mental helse og generell velvære (Southwick & Charney, 2012, s. 109). De viser blant annet til at kroppen frigjør endorfiner og dopaminer når man trener. Endorfiner er en kjemikalie som er kjent for å bedre humøret til folk, samtidig som dopaminer skal redusere stress (Southwick & Charney, 2012, s. 115). Ut ifra det Southwick & Charney legger frem i sin studie, ser det dermed ut til at trening frigjør stoffer i kroppen som gjør at man blir mindre stresset.

I tillegg til disse indre kildene til forventning om mestring, fremmer Bandura to ytre kilder til forventning om mestring. Den første kilden går ut på å observere at andre mestrer, noe som øker enkeltindividets forventning om egen mestring (Bandura, 1986, s. 399). Det er mye underforstått i å observere andre mestre. En mestringsfølelse er

individuell, og det vil derfor variere hvilke observasjoner individer ser på som mestring. Å observere mestring hos personer man oppfatter har like verdier og interesser som en selv, kan øke ens egen mestringsforventning (Bandura, 1986, s. 399). En av grunnene til dette kan være fordi man identifiserer seg med den personen man observerer, noe som kan føre til økt tro på egne ferdigheter. Man ser at oppgaven er gjennomførbar, kan man tenke; hvis du kan, kan jeg. Om den andre personen mestrer oppgaven uten negative konsekvenser, kan det gjøre oppgaven mindre skremmende, og øke egen mestringsforventning (Bandura, 1986, s. 399). Den siste kilden handler om hvordan oppmuntring og tillit fra betydningsfulle andre kan øke en persons tro på seg selv, slik at man kan mestre bestemte handlinger (Bandura, 1986, s. 400). Bandura forteller at oppmuntring fra andre kan påvirke ens motivasjon til å mestre en oppgave. Denne støtten vil igjen føre til økt mestringsforventning hos individet. Samtidig påpeker Bandura at det kan ha negativ virkning på personens forventning om mestring, dersom personen mislykkes i forsøket (1986, s. 400). Dette viser hvordan møte med andre mennesker kan ha stor betydning for en persons selvoppfatning.

Disse fire kildene til forventning om mestring viser det gjensidige samspillet mellom person, miljø og handling. I tillegg viser de hvordan økt motivasjon hos et individ, kan påvirke en persons selvoppfatning (Bandura, 1986, s. 409). Dette viser at å være agent i eget liv bunner ut i hvordan en person utvikler seg selv i møte med miljøet rundt, samtidig som den har evnen til å styre sin egen utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 46).

2.3 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan er interessant for å forstå faktorer som kan påvirke menneskers motivasjon og atferd. Vi ser relevansen av denne teorien, da motivasjon og selvstendighet er to sentrale begrep i vår studie om barns selvutvikling. I sin teori viser de til at mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci og Ryan, 2000, s. 227). Forfatterne argumenterer for at disse behovene må være til stede for å fremme individets motivasjon, trivsel og velvære, og er grunnlaget for at en person blir selvbestemt (Deci og Ryan, 2000, s. 227). Deci og Ryan (2000) forteller at dersom man har indre motivasjon og trives i det miljøet man befinner seg i, er man også i en situasjon der man kan utvikle seg (s. 263). Når man trives og føler seg trygg i et miljø, tør man å utfordre seg selv, noe som fører til utvikling (Honneth, 2008, s.113). Vi vil videre gå nærmere inn på hvert av de tre behovene i teorien.

Det første behovet vi skal ta for oss er autonomi. Dette behovet går ut på at individet har selvbestemmelse, slik at det kan ta valg det selv ønsker. Det betyr at individet handler i samsvar med de verdiene, målene og interessene en selv har (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Dersom en ikke bestemmer over sine egne valg, er det heller ikke sikkert at man handler i samsvar med egne verdier. Når behovet for autonomi er dekket, er man mer motivert til å gjennomføre oppgaver man er satt til. Grunnen til dette er fordi oppgaven er selvbestemt, noe som gir økt motivasjon til å fullføre (Deci & Ryan, 2000, s. 227). Det andre behovet vi skal ta for oss er tilhørighet. Det vil si at individet har et behov for å føle seg som en del av det sosiale miljøet. De trekker frem at behovet for

nærhet til andre personer er en viktig del av tilhørigheten (Deci og Ryan, 2000, s. 231). Dersom man føler tilhørighet til personer rundt seg, har det betydning for ens motivasjon, trivsel og velvære. Forfatterne viser at dersom et individ føler tilhørighet til en gruppe eller et fellesskap, vil man være mer engasjert og motivert til å gjennomføre arbeidsoppgaver for fellesskapet (Deci & Ryan, 2000, s. 231).

Kompetanse er det siste behovet vi skal ta for oss. Det handler om reaksjonen man får av å mestre, eller ser fremgang i det man holder på med. Når individer kjenner på en mestringsfølelse, gir det en kompetanse, som skaper motivasjon til å fortsette. Det oppstår engasjement, og man ønsker å legge inn mer innsats for å nå de målene man setter seg (Deci & Ryan, 2000, s. 233). I denne sammenhengen er også støtte fra andre, og tilbakemeldinger fra dem avgjørende. Det å få positive eller konstruktive tilbakemeldinger knyttet til hvordan man gjør ting, vil kunne gi økt motivasjon hos individet som mottar dem (Deci & Ryan, 2000, s. 234-235). Det å oppleve mestring, og få tilbakemeldinger på sin kompetanse, er dermed et helt sentralt behov for å kunne oppleve motivasjon, trivsel og velvære (Deci og Ryan, 2000, s. 227). Behovet for kompetanse kan sees i sammenheng med hvordan Soutwick og Charney (2012) beskriver betydningen av støtte fra andre. De viser til at støtte fra andre kan virke beskyttende mot stress. Når individer opplever isolasjon eller lite sosial støtte fra andre, assosieres det med høye nivåer av stress. På motsatt side vil sterk grad av sosial støtte assosieres med mindre stress og bedre mental helse (Southwick & Charney, 2012, s.91-92). Funnene til Southwick og Charney viser at årsaken til at flere overkom vanskelige situasjoner, var på grunn av laget de hadde rundt seg, deriblant familie og venner som stilte opp (Southwick & Charney, 2012, s. 96). Ut ifra dette ser det ut til at støtte fra andre har stor betydning for hvordan man håndterer utfordringer.

2.4 Tidligere forskning

Vi har erfart at det var krevende å finne tidligere forskning knyttet til hvordan idrett kan ha betydning for barns selvutvikling. Hvordan fysisk aktivitet kan påvirke livskvaliteten hos mennesker er derimot godt dokumentert av flere forskere. Et eksempel på dette er en litteraturstudie gjennomført av Hanna Nervik i 2022. Hun undersøkte hvordan fysisk aktivitet kunne virke positivt for livskvaliteten til personer med psykiske lidelser (Nervik, 2022). I denne studien konkluderer Nervik med at fysisk aktivitet kan øke livskvaliteten gjennom økt motivasjon og mestringsfølelse, følelse av tilhørighet, samt bedre selvfølelse og selvbestemmelse (Nervik, 2022, s. 27). Faktorene Nervik påpeker som sentrale for bedre livskvalitet, er faktorer vi skal se nærmere på i denne studien. Vi ønsker å undersøke hvordan mestring, tilhørighet og selvoppfatning kommer til uttrykk i vår empiri. Videre skal vi undersøke hvordan disse faktorene påvirker barns selvutvikling.

Haldorsen (2014) undersøker i sin studie hvordan relasjonsbygging i barnehagen har betydning for selvutvikling. Hun viser hvordan selvutvikling og håndtering av følelser, som for eksempel sinne, henger sammen. Et sentralt funn i denne studien er at trygge rammer og relasjonsbygging spiller en viktig rolle for barnas selvutvikling (Haldorsen, 2014). Hun mener selvutviklingen blir påvirket av hvordan miljøet rundt barnet er (Haldorsen, 2014). I vår egen studie ser vi på trygge rammer, som for eksempel støtte fra andre, som en sentral faktor for barns utvikling. Det finnes flere lignende studier som

har fokus på selvtutvikling og betydningen av fysisk aktivitet. Vi har derimot ikke funnet tidligere forskning som ser på selvtutvikling som en kroppslig utviklingsprosess, og ser sammenhengen mellom kroppslig erfaring og ferdighetslæring. Dette ønsker vi å se nærmere på i vår studie.

3 Metode

I dette kapitlet skal vi presentere vårt metodiske rammeverk for studien. Vi har gjennomført en kvalitativ forskningsstudie der vi har valgt å intervju seks deltakere som har drevet med idrett som barn. Formålet med dette kapitlet er å begrunne valg av metode sett i lys av den problemstillingen vi har valgt. I tillegg går vi gjennom valg vi har tatt underveis i forskningsprosessen, som har vært med på å forme vår studie. Deler av metodekapitlet er hentet fra vår egen prosjektskisse som vi skrev i desember 2023.

3.1 Kvalitativ metode

Det finnes flere forklaringer på hva kvalitativ forskning er, men noen karakteristikk går igjen. I kvalitativ forskning er man ofte opptatt av å forstå, heller enn å forklare et fenomen. Man har en åpen interaksjon med den man skal forske «på», og ser i større grad på tekst enn tall (Tjora, 2018, s. 24).

Siden vi ønsker å forstå den subjektive opplevelsen av tilhørighet og betydningen for selvtutvikling, har vi valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming kan forklares som en studie der man går inn for å undersøke hva en gruppe tenker om et fenomen, og hvordan det har betydning for dem (Creswell & Poth, 2018). Hermeneutisk tilnærming handler om tolkningene som skjer når to parter kommuniserer (Harstad, 2022, s. 75). I vårt tilfelle ønsker vi å undersøke og forstå voksnes tanker om hvordan tilhørighet i en idrettsaktivitet har vært med på å forme dem som personer. For å få svar på dette har vi valgt et semistrukturert intervju. Gjennom intervjuet vil vi som forskere ha en fenomenologisk tilnærming. Vi ønsker å forstå hva opplevelsen av tilhørighet i en idrettsaktivitet kan være, og hvordan tilhørigheten kan ha hatt betydning for deltakernes selvtutvikling. Det er nærmest umulig å ikke gjøre tolkninger ut ifra det som blir sagt. Vi som forskere skal forsøke å forstå helheten av et fenomen ut ifra andres forståelse av dette fenomenet, og med bakgrunn i dette har vår forskning også en hermeneutisk tilnærming. Vi forstår helheten ut ifra hvert enkelt utsagn (Harstad, 2022, s. 82), der vi ser på utsagn som de ordene og setningene deltakerne bruker. I tillegg tolker vi hva som ligger i det usagte, som for eksempel kroppsspråket til deltakerne. Den forståelsen og tolkningene vi gjør, skaper en helhet. Dermed vil måten man ser helheten på, variere fra forsker til forsker. Dette vil påvirke hvordan vi tolker og kommuniserer både i intervjuet, men også i analysen etterpå. Risikoen med dette er at vi gjør oss tolkninger ut ifra det deltakerne forteller. Måten vi presenterer funnene på, er vår tolkning av det de forteller, og det er derfor ikke sikkert vår tolkning er slik deltakerne mente å formidle det. På bakgrunn av dette er det viktig å få frem at funnene vi legger frem i studien, er våre tolkninger av det deltakerne forteller.

Dybdeintervju eller semistrukturert intervju brukes der man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer hos deltakere (Tjora, 2018, s.114). Slik vi ser det kan en opplevelse bestå av ulike holdninger og meninger man har. I vårt forskningsprosjekt ønsker vi nettopp å se på opplevelsene våre deltakere har knyttet til tilhørighet og selvutvikling i organisert idrettsaktivitet. Vi mener det vil være gunstig å gjennomføre et semistrukturert intervju fordi det er en åpen intervjuform. I slike intervju kan det dukke opp elementer vi som forskere ikke har tenkt på. Det vil derfor være nyttig for oss å stille oppfølgingsspørsmål. Et semistrukturert intervju gir oss denne muligheten. Samtidig er det viktig å huske at et semistrukturert intervju gir oss informasjon om informantenes subjektive meninger om temaet. Det vil derfor ikke være mulig å generalisere svarene til å gjelde en hel populasjon. Når det er sagt, vil det være mulig å se sammenhenger utover individene som deltar (Tjora, 2018, s.115). Gjennom vår studie har vi sett at deltakelse i idrettsaktivitet har hatt betydning for alle deltakerne sin utvikling. På denne måten kan studien vår peke på en underliggende utviklingsprosess som finner sted i idrettsaktivitet. Betydningen av denne utviklingsprosessen er derimot subjektiv, og vil variere fra person til person.

3.2 Gjennomføring av intervju

En utfordring med intervjustudier kan være at deltakerne har vanskeligheter med å sette ord på sine opplevelser (Postholm, 2010, s. 169). Dette kan være en ekstra utfordring i vår studie da den baserer seg på at voksne skal fortelle om opplevelser fra barndommen. Det har derfor vært viktig for oss å sende ut intervjuguide og informasjonsskriv til deltakerne i god tid før intervjuet, for å gi deltakerne mulighet til å grave frem minner fra idrettsaktiviteten. For å bevare deltakernes personvern, har vi byttet ut deres navn med fiktive navn.

De to første intervjuene (Sofia og Geir) ble gjennomført i hjemmet til deltakerne. Det ble ikke servert noe, og vi startet rett på med intervjuet. Dette fordi intervjuer og deltakere kjente hverandre godt fra før, og allerede var trygge på hverandre. Intervjuer og deltakere hadde også tilbrakt tid sammen i forkant av intervjuet. Intervjuet med Sofia ble gjennomført på formiddagen og varte i 45 minutter. Intervjuet med Geir ble gjennomført på ettermiddagen, samme dag, og varte i 48 minutter. Intervju med Leah og 6 ble gjennomført digitalt. Leah og intervjuer kjente hverandre fra før, men det var likevel litt uformell prat før intervjuet startet. Dette fordi intervjuet var digitalt og det følte rart å begynne rett på. Dette intervjuet ble gjennomført på kvelden, samme dag som intervju med Sofia og Geir, og varte i totalt 52 minutter. I ettertid ser vi at det var mye med tre intervju på samme dag. Skulle vi gjennomført intervjuene på nytt, ville vi derfor prøvd å flytte ett av intervjuene til en annen dag. Intervjuet med Sissel fant sted på et grupperom på NTNU Kalvskinnet. Vi serverte kaffe, og hadde litt uformell prat før intervjuet startet. Intervjuet varte i 43 minutter og ble gjennomført på morgenen. Intervjuet med Tommy ble gjennomført hjemme hos deltakeren. En av forskerne kjente deltakeren fra før, men også her var det uformell prat før vi startet med intervjuet. Vi satt i stua, og deltakeren har et barn som innimellom kom inn i rommet. Dette førte til at vi måtte stoppe lydopptaket med tanke på personvernet til barnet. Disse avbruddene førte til at intervjuet ikke fikk den samme flyten som de andre intervjuene. I et av avbruddene fant Tommy fram kaffe og boller. Intervjuet med Tommy varte totalt i 56

minutter og ble gjennomført på kvelden. Dette ble nok det lengste fordi vi måtte starte og stoppe intervjuet tre ganger. Ingen av oss kjente Nina fra før, men gjennomføringen av intervjuet var likevel ganske lik som med Leah. Vi startet uformelt før vi kom i gang med selve intervjuet. Dette intervjuet ble gjennomført på ettermiddagen og varte i 50 minutter.

3.2.1 Populasjon og utvalg

I startfasen var vi usikre på hvem vi ønsket å intervju. Vi ønsker å se på barn og deres tilhørighet og selvutvikling knyttet til idrettsaktiviteter. Samtidig medfører det noen utfordringer å intervju barn. Det kan for eksempel være vanskelig for barn å sette ord på hvorfor de kjenner tilhørighet til idrettsaktiviteten. Derfor kom tanken om å intervju voksne som tidligere har drevet med organisert idrettsaktivitet. Dette har også noen utfordringer, som for eksempel at de ikke husker nøyaktig hva som førte til at de opplevde tilhørighet i idrettsaktiviteten de holdt på med som barn. I problemstillingen kommer det frem at vi ønsker å se på barns selvutvikling. Barn er selv inne i prosessen av sin selvutvikling og det kan derfor være vanskelig, kanskje også umulig, å si noe om hvordan tilhørighet til idrettsaktivitet har vært med å utvikle dem som personer. Derfor ble det endelige valget å intervju voksne. Voksne har vært gjennom denne prosessen, noe som gjør dem bedre egnet til å si noe om hvordan det har hatt betydning for deres selvutvikling. Eventuelt om det i det hele tatt har hatt noen betydning for dem. Ut ifra dette endte vi opp med det Tjora kaller et strategisk valg, der deltakerne er utplukket for å kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (2018, s. 130).

Vi endte opp med å intervju seks voksne, der den yngste var 21 år og den eldste var 51 år. Disse ble valgt ut til å delta, fordi de selv har drevet med en, eller flere, idrettsaktiviteter som barn, hvor de opplevde tilhørighet. Utvalgskriteriene for å være med i denne studien er at deltakerne må være over 20 år og har drevet med en organisert idrettsaktivitet som barn, der man har opplevd tilhørighet. Dette er et åpent utvalgs-kriterium, noe som ga oss valgmuligheten mellom mange deltakere. Vi ønsker å få frem forskjeller, derfor er det varierende kjønn, alder og idretter blant deltakerne i vår studie. Siden vi selv har bakgrunn fra idrettsaktivitet, ble det naturlig for oss å kontakte bekjente for å høre om de ville delta.

Fire av seks deltakere er derfor personer en av forskerne kjente fra før. De to siste deltakerne ble kontaktet etter tips fra en familiebekjent til en av forskerne. Til de deltakerne vi kjente fra før sendte vi først en melding og spurte om de kunne tenke seg å være med på studien. Alle sa ja, og dermed sendte vi en e-post til dem med informasjonsskriv og samtykkeskjema, samt spørsmål vi kom til å stille. På denne måten fikk de innsikt i hvordan intervjuet kom til å bli. Til de deltakerne vi ikke kjente fra før sendte vi e-post og spurte om de kunne tenke seg å være med på forskningsprosjektet. Vi hadde informasjonsskrivet vedlagt i disse e-postene. Til alle deltakere skrev vi at de gjerne måtte ta kontakt dersom det var noe mer de lurte på. I tillegg skrev vi i e-posten at de kan trekke seg når som helst, uten konsekvenser. Dette står også i informasjonsskrivet, men vi skrev det på nytt i e-posten, slik at det ikke skulle være noen tvil.

3.2.2 Intervjuguiden

En intervjuguide består av uformelle spørsmål eller stikkord knyttet til et tema. Det er vanlig å bruke en slik intervjuguide for å strukturere et dybdeintervju (Tjora, 2018, s. 260). Når vi skulle lage intervjuguiden var vi opptatt av å lage spørsmål som skulle være enkle å forstå. Tjora (2018) viser til at strukturen i et dybdeintervju ofte går gjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avslutning (s. 145). På bakgrunn av dette valgte vi å dele intervjuguiden inn i tre deler. Oppvarmingsspørsmål er ofte uformelle og ufarlige, og er med på å skape en trygghet hos deltakeren (Tjora, 2018, s. 145-146). Vi startet med enkle åpningsspørsmål som: Hvor gammel er du? Og når startet du med idrettsaktiviteten? Dette gjorde vi slik at deltakerne skulle bli trygge på oss, og mer komfortable i intervjusituasjonen. Refleksjonsspørsmål er kjernen i intervjuet, og det er i denne delen deltakeren får dele sine refleksjoner knyttet til temaet (Tjora, 2018, s. 146). Våre refleksjonsspørsmål er knyttet til deltakernes tilhørighet og selvutvikling i idrettsaktiviteten. Vi startet refleksjonsdelen med å undersøke hvordan deltakerne opplevde tilhørighet. Deretter stilte vi spørsmål knyttet til hvordan deltakernes selvutvikling har blitt påvirket av idretten. Til slutt stilte vi spørsmål knyttet til konkrete hendelser deltakerne hadde fra idrettsaktiviteten. Dette var både med tanke på mestring av utfordringer, tilhørighet, stolthet og generelt en hendelse deltakeren husket godt. Siden vi ser på idretten som en arena for kroppslig tilstedeværelse, ønsket vi å ha med dette for å se hvilke kroppslige ferdigheter, eller verdier som ble med deltakerne videre fra idretten. Avrundingspørsmål retter oppmerksomheten bort fra refleksjonsspørsmålene. I denne delen er det relevant å ta opp hvordan studien går videre, og hvordan deltakerne kan ta kontakt ved spørsmål og lignende (Tjora, 2018, s. 146-147). Vi avsluttet intervjuene ved å først spørre deltakerne om det var noe mer de ønsket å dele, som de ikke hadde fått muligheten til tidligere. Deretter ga vi informasjon om prosessen videre, før vi takket for deres bidrag til studien.

3.2.3 Innhenting og oppbevaring av data

Vi brukte diktafon-appen fra UiO for å ta opptak av intervjuene. Ved å bruke denne appen, som NTNU samarbeider med, blir opptakene lastet opp i *nettskjema*. For å få tilgang til opptakene må man logge inn med feide, og det er kun oss forskere som har tilgang til dette datamaterialet. Det er ikke mulig å lytte til intervjuene fra appen, noe som øker sikkerheten. Vi hadde ikke noen problemer med det digitale underveis, men det ene intervjuet måtte stoppes flere ganger. Det er ikke mulig å stoppe, for så å starte samme opptak i diktafon-appen. Vi måtte derfor levere tre opptak inn til *nettskjema*, i stedet for ett samlet lydopptak. To av intervjuene ble gjennomført digitalt. Lyden på disse intervjuene ble litt dårligere, men det var fremdeles lett å høre hva deltakerne sa.

3.3 Gjennomføring av analyse

3.3.1 Transkribering

Transkribering vil si at man skriver om lyd til tekst (Gundersen et al., 2022). Transkriberingen vil aldri kunne bli det samme som selve intervjuet fordi det er faktorer som blir borte i «oversettingen». Gjennom transkriberingen mister man kroppsspråk, måten ord blir sagt på, og konteksten rundt intervjuet. Vi valgte likevel å transkribere alle intervjuene fordi det gjør analyseringen av datamaterialet lettere. Vi valgte også å beholde deltakernes dialekter i transkriberingen. Dette valget tok vi i samråd med veiledere. Dialektene ble beholdt for å gjøre teksten mest mulig sann til virkeligheten. Disse transkriberingene ble utgangspunktet for videre arbeid med analysering og koding. Derfor var vi opptatt av å skrive transkriberingene så detaljert som mulig.

3.3.2 Koding og kategorisering

Etter at vi hadde transkribert intervjuene laget vi koder av datamateriale. Koder vil si de merkelappene vi gir ulike deler av materialet vårt, mens kategorisering er den samlingen av ulike koder vi gjør for å danne større kategorier (Anker, 2020, s. 76). Vi brukte fargekoder, men gikk fort tom for farger. Derfor endte vi med å skrive notater i tillegg. Når begge hadde gjort dette, endte vi opp med rundt 40 koder totalt. Deretter jobbet vi sammen for å trekke de 40 kodene ned til færre koder. Da vi leste intervjuene sammen, la vi merke til at vår individuelle koding hadde flere likheter. Siden vår studie baserer seg på temaene om tilhørighet og selvutvikling, ble det naturlig at våre koder hadde dette som utgangspunkt. Vi har tidligere forklart vår forståelse av begrepene, og ut ifra denne forståelsen endte vi opp med koder som fellesskap, sosial tilhørighet og troen på seg selv. Videre lagde vi en tabell med de nye kodene vi kom frem til. Vi lagde denne tabellen for å rydde i koder og kategorier, men den vil ikke være relevant for videre analyse. Hver gang en deltaker snakket om noe innenfor en av kodene, satt vi ett kryss i tabellen. Til slutt sto vi igjen med 26 koder som vi mener er nært knyttet til temaene tilhørighet og selvutvikling. Ved å gjøre dette fikk vi en helhetlig oversikt over hvilke faktorer deltakerne fokuserte på. 26 koder er fremdeles for mye, og derfor sammenfattet vi kodene, slik at vi endte opp med 2 hovedkategorier; sosialisering og ferdigheter. Sosialisering har underkategoriene; omgivelser, sanseinntrykk og kroppsminne, bevegelsesglede, ulik forståelse av det sosiale miljøet og støtte fra andre. Ferdigheter har underkategoriene; pågangsmot, mål og mestring, selvstendighet og ansvar. Grunnen til disse kategoriene er at de faktorene deltakerne tar opp, mener vi kan sees på som kroppslige ferdigheter de har tilegnet seg ved å delta i det sosiale miljøet i idrettsaktiviteten. For å sammenfatte disse faktorene ser vi at kroppslig ferdighetslæring foregår i en sosialiseringsprosess. Disse kategoriene er dermed utgangspunktet for studiens videre analyse.

For å gjennomføre analysen valgte vi å benytte oss av en tematisk innholdsanalyse. Dette er en empirinær strategi der man har hovedfokus på finne mønster i innhold (Anker, 2020, s. 40). For vår del betyr det at innholdet i intervjuene er hovedfokus for analysen, og vi ser på mønster knyttet til vår problemstilling. I tematisk innholdsanalyse av kvalitative data er man opptatt av konteksten begrep benyttes i, eller hva som ligger i det uttalte (Anker, 2020, s. 40). Da vi skulle lage koder, så vi først på selve materialet og fant koder ut fra begreper og fenomener som kom frem i intervjuene. Disse

begrepene så vi på som nært knyttet til fenomenene tilhørighet og selvutvikling. Deretter samlet vi disse kodene til de to hovedkategoriene; sosialisering og ferdigheter, før vi rettet fokuset mot å finne likheter og forskjeller, sammenhenger og mønster innenfor disse kategoriene. Denne måten å analysere materiale på kalles koding nedenfra eller empirinær koding (Anker, 2020, s. 78). Vi hadde lite fokus på teori i analysedelen vår, men vi har tilegnet oss kunnskap fra vårt studieløp, noe som kan ha påvirket våre koder og kategorier.

3.4 Refleksjoner knyttet til valgt metode

I denne delen vil vi presentere våre refleksjoner knyttet til de metodevalgene vi har gjort. Dette er refleksjoner som omhandler pålitelighet, gyldighet og forskerrollen.

3.4.1 Pålitelighet og gyldighet

I kvalitativ forskning omtales reliabilitet ofte som undersøkelsens pålitelighet, og handler om hvor troverdige forskningsresultatene er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ifølge Postholm (2010) er et kriterie for reliabilitet at resultatene skal gjentas og reproduseres av andre forskere, men dette vil være vanskelig i kvalitative intervjustudier siden møtet med forskeren og deltakeren alltid vil være unikt og tidsbestemt (s. 169). Som vi nevnte under *kvalitativ metode*, gjør forskere tolkninger ut ifra den kommunikasjonen som finner sted mellom to parter (Harstad, 2022, s. 75). På bakgrunn av dette vil en annen forsker, som gjennomfører samme studie, gjøre andre tolkninger. Det vil igjen føre til at denne forskeren muligens vil oppdage andre funn, enn det vi har gjort. Dette viser at de intervjuene vi har gjennomført er et resultat av den kommunikasjonen vi hadde med deltakerne der og da. Derfor vil vi ikke klare å gjenskape den samme intervjusituasjonen på nytt. Noe som fører til at hermeneutiske-kvalitative intervjustudier er unikt og tidsbestemt.

For å forsøke å styrke påliteligheten i vår forskning har vi derfor vært opptatt av å være åpne og ærlige i hele forskningsprosessen om hvordan og hvorfor vi gjør ting som vi gjør. Samtidig ga vi deltakerne tid til å lese gjennom intervjuguiden før selve intervjuet, om det var ønskelig for dem. Med bakgrunn i dette har vi valgt å legge ved intervjuguiden og informasjonsskrivet for å styrke påliteligheten i studien. Å ta lydopptak av intervjuene var et annet valg vi gjorde for å styrke studiens pålitelighet. Samtidig som vi i størst mulig grad har tatt hensyn til deltakernes stemme, har lydopptaket åpnet noen muligheter for oss. Lydopptaket har gjort at vi kan lytte til intervjuet gjentatte ganger, noe som har åpnet muligheten for nye refleksjoner. I tillegg har lydopptaket ført til at vi kan ta i bruk direkte sitat, som bidrar til å gi leseren et mer virkelighetsnært syn på studiens materialer. Siden det er umulig å gå inn i en kvalitativ studie uten egne forståelser på oppgavens tema, er en viktig del av vår forskning å bevisstgjøre hverandre på våre subjektive tolkninger som kan legge føringer for vår forskning.

Gyldighet i kvalitative forskningsstudier dreier seg om i hvor stor grad metoden man bruker undersøker det den har plan om å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276; Postholm, 2020, s. 170). Det er flere påvirkningsfaktorer til en studies gyldighet. For vår del har problemstillingen vært en relevant retningslinje i hele prosessen. Den har hjulpet oss med å ha et målrettet fokus, både i intervjuene og i analysen, slik at vi har holdt oss

til tema. Samtidig har vi ikke latt problemstillingen styre oss vekk fra interessante funn. Ifølge Postholm vil forskere med en fenomenologisk tilnærming forsøke å få resultatene i studien til å ha høy troverdighet (2020, s. 170). Det har derfor vært viktig for oss å ha en bevisst tilnærming til våre valg og tolkninger som har blitt gjort underveis i arbeidet. Gjennom hele prosessen har vi stilt oss kritiske spørsmål, og sett på andre måter ting kunne vært gjort. Dette diskuterer vi mer under kapitlet *kritisk blikk på egen studie*. Samtidig har det vært viktig å begrunne disse valgene for å forsøke å gi et innblikk i vår tankeprosess gjennom hele forskningsprosessen. At vi har vært to om å beslutte alle valg i studien ser vi på som en styrke for studiens gyldighet. Vi har vært til stede i de samme intervjuene, likevel har vi ulike tolkninger og vektlegger forskjellige funn. For å skape en helhetlig og sammenhengende oppgave, har vi vært nødt til å reflektere over egne tanker og tolkninger hele veien. Dette har ført til at vi er bevisste på at det finnes flere svar på vår problemstilling.

En viktig faktor i denne studien er at den har blitt gjennomført i Norge. Det er derfor sannsynlig at man ikke hadde fått de samme svarene dersom studien hadde vært gjennomført i et annet land. I Norge har vi en kultur der organisert idrett for barn er en stor del av samfunnet (Norges idrettsforbund, u.å.). Slik er det derimot ikke i alle andre land. Berger og Luckmann (1966) argumenterer for at virkeligheten slik vi ser den, blir konstruert av samfunnets normer, verdier og sosiale relasjoner mellom hvert enkelt individ. Dette henger sammen med Merleau-Ponty, som forteller at vår bevissthet om virkeligheten skapes i samspill mellom kropp, verden og andre (2012, s. 430). Den oppfatningen vi har av virkelighet blir formet gjennom kroppslige erfaringer i sosiale relasjoner med andre (Merleau-Ponty, 2012, s. xii). Slike sosiale relasjoner foregår i ulike kulturelle praksiser (Berger & Luckmann, 2000). I Norge består barns kulturelle praksis blant annet av organisert idrett. Ifølge Berger, Luckmann og Merleau-Ponty, vil dette påvirke hvordan individene forstår og ser virkeligheten de lever i. Barn i andre land, med andre kulturer, vil ha andre oppfatninger av hvordan virkeligheten er, og idrettens betydning i den. Det er derfor viktig å påpeke at vår studies gyldighet gjelder den norske kulturen, og vil ikke være overførbart til andre kulturer.

3.4.2 Forskerrollen

I kvalitative intervjustudier går man inn i forskningen med seg selv som et av de viktigste redskapene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). Forskeren må gjennom hele prosessen vurdere dens valg i hensyn til vitenskapen og etiske betraktninger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). Hvordan forskerens integritet kommer til syne vil derfor være en avgjørende faktor i forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). Med bakgrunn i dette har det vært viktig for oss å gå inn i forskerrollen med empati og ydmykhet overfor deltakerne. For å utjevne forskjellen mellom forskeren og deltakeren, har vi konsekvent gitt deltakerne flere muligheter til å styre hvor og når de ville gjennomføre intervjuet. Samtidig har vi forsøkt å formidle til deltakerne at det er deres erfaringer vi vil få frem, og vist anerkjennelse for at de er eksperter på deres opplevelser. I kvalitativ metode kommer forskeren tett på deltakeren, noe som fører til at skillet mellom innsamlingsprosess og analyseprosess er tett knyttet sammen. Kleven et.al. (2023) sier at forskere har fagkunnskap om temaet på forhånd, noe som har betydning for hvordan man tolker og analyserer (s. 23). Dette har påvirket hvordan vi

har utformet spørsmålene i intervjuet, og vårt arbeid underveis i forskningsprosessen. Siden vi har vært to stykker som har samarbeidet om dette forskningsprosjektet har vi brukt tid på å forstå hverandres tolkninger. Vi har mye av den samme fagkunnskapen, men ønsker likevel å undersøke forskjellige ting, og tolker sitater fra deltakerne på ulike måter. Vi ser på dette som en styrke til studien da vi blir mer bevisst over egne tolkninger, i tillegg til å være åpen til hva den andre tenker. Samtidig har vi begge idrettsbakgrunn, og er dermed bevisst på hvordan våre egne erfaringer fra idrettsaktiviteten kan påvirke våre tolkninger.

3.5 Etiske betraktninger

Etiske betraktninger i forskningen er viktig uansett hva slags forskning man skal gjennomføre, men kanskje spesielt innenfor samfunnsforskningen. Dette fordi man «brått» dukker opp i informantenes liv og ønsker å få svar på personlige aspekter ved dem, som deretter skal publiseres (Tjora, 2018, s.47). De etiske vurderingene vi må ta i betraktning for vår studie handler i hovedsak om å beskytte deltakernes personvern, som identitet og lokasjon. Som hovedregel må man som forsker skaffe deltakerens informerte og frie samtykke før man begynner et forskningsprosjekt (Tjora, 2018, 47). Vi gjorde dette ved å sende et samtykkeskjema på e-post til deltakerne, og ga beskjed om at det måtte signeres før gjennomføring av intervjuene. Samtidig var vi opptatt av å påpeke at deltakerne kan trekke seg når som helst i studien. Dette er for å skape en trygghet for deltakerne.

I et dybdeintervju kommer man tett på deltakerne og de vil kanskje dele personlige erfaringer, som har betydd mye for dem. Dette fører til at gjensidig tillit og respekt blir ekstra viktig. Dersom man skaper tillit og respekt hos deltakerne kan det føre til at de føler seg tryggere og vil kanskje dele mer åpent med oss forskere. For å skape tilliten må du som forsker vise den samme tilliten og respekten tilbake (Tjora, 2018, s.47). Det ble derfor viktig for oss å finne et godt rom for intervjuene, der deltakerne ble skjermet for offentlighet. Samtidig ble vi invitert inn i hjemmet til noen av deltakerne, noe som førte til at vi måtte ta en etisk beslutning på om dette var riktig for oss. Med tanke på at disse deltakerne var bekjente av oss, bestemte vi i samråd med deltakerne at intervjuet skulle gjennomføres i deres nærmiljø. Der kan de dele sine tanker i trygge omgivelser. En annen måte å skape en trygg atmosfære på, kan være å tilby deltakerne noe å drikke og spise. Derfor stilte vi med enkel servering, slik at intervjuet startet uformelt, for så å bli mer formelt etter at skuldrene senket seg.

I våre øyne vil det ikke være nødvendig for deltakerne å oppgi personlig informasjon, da vi ser på dette som irrelevant for vår problemstilling. Siden vi skal intervjuer deltakerne, tok vi lydopptak av intervjuene. Et lydopptak vil gi oss muligheten til å lytte på intervjuene gjentatte ganger, noe som kan være til fordel for vår forskning. Samt at vi får med oss mer detaljer og setningsoppbygging som vi ikke hadde klart å se dersom vi bare skulle tatt notater. Stemmen til deltakerne ble derfor den største personvernbeskyttelsen vi måtte vurdere. På bakgrunn av dette meldte vi vårt forskningsprosjekt inn til SIKT. Lydopptakene ble transkribert, og vil bli slettet etter gjennomført studie. Samtidig vil eventuell personlig informasjon deltakerne selv trekker frem bli anonymisert.

En annen etisk problemstilling vi har tatt i betraktning, omhandler formulering og valg av direkte sitat. De sitatene vi har valgt å ta med i vår studie er nøye gjennomtenkt med tanke på å bevare etiske betraktninger som deltakernes integritet og personvern. Samtidig kan selvutvikling som tema være sensitivt for noen. På bakgrunn av dette er spørsmålene i intervjuguiden nøye gjennomtenkt, slik at deltakerne kan unngå å dele noe de ikke føler seg komfortable med. Vi hadde tenkt gjennom oppfølgingsspørsmål på forhånd, og tok vurderinger underveis, med tanke på hvilke oppfølgingsspørsmål vi følte var etisk riktig å stille hver enkelt deltaker. Dersom vi oppfattet at noen ble ukomfortable gikk vi videre til nye spørsmål.

4 Analyse

I dette kapitlet presenterer og analyserer vi våre funn fra dybdeintervjuene. Disse funnene har vært til hjelp for å finne vårt svar på følgende problemstilling: *På hvilke måter kan opplevelse av tilhørighet i en organisert idrettsaktivitet ha betydning for barns selvutvikling?* Analysen tar utgangspunkt i sosialiseringen som foregår i idrettsaktiviteten, og hvilke kroppslige ferdigheter man tilegner seg gjennom aktiviteten. Vi har derfor valgt å strukturere analysen i to hovedkapitler. I det første delkapitlet viser vi hva sosialisering i idretten går ut på, og det er det sosiale miljøet man blir en del av som står i sentrum. I det andre delkapitlet tar vi for oss konkrete ferdigheter man tilegner seg gjennom denne sosialiseringen. Dette ser vi på som ferdigheter kroppen husker, og som har blitt en viktig del av livet til deltakerne. Vi har valgt å strukturere analysekapitlet på denne måten, fordi vi mener ferdighetslæring finner sted i sosialisingsprosesser. Sosialisering ser vi dermed på som et grunnlag for at ferdighetslæring kan skje. Samtidig ser vi at sosialisering og ferdighetslæring er avhengig av hverandre, siden de ferdighetene man lærer kan påvirke hvordan man blir sosialisert i miljøet.

4.1 Sosialisering

Sosialisering er kort forklart en prosess der man blant annet lærer normer, verdier og ferdigheter i et miljø (Skirbekk & Tjora, 2020). Ved å lære seg dette, blir man sosialisert inn i miljøet (Skirbekk & Tjora, 2020). Idretten er en sosial arena der man kan lære normer, verdier og ferdigheter. Flere av deltakerne viser betydningen av å ha en arena der folk har like interesser, og kjenner på en sosial tilhørighet til gruppa. Dette er eksempler på sosialiseringen som foregår i idretten. I analysen ønsker vi derfor å gå i dybden på hvordan sosialisering i idrett foregår, og hvordan det kan ha betydning for barns utvikling.

4.1.1 Omgivelser, sanseinntrykk og kroppsminne

Vi fant interessante funn da vi spurte deltakerne om det et øyeblikk fra idrettsaktiviteten som du husker veldig godt. Etter å ha studert deltakernes svar, så vi at det var omgivelser og sanseinntrykk fra øyeblikket de husket godt. Det kan ha vært omgivelser i form av å ha delt gode øyeblikk med nære venner:

Geir: [...] Det jeg kommer til å tenke tilbake mye på er jo... [...] ja meg, bror og kompis, som har reist mye rundt... altså vi har vært på sommerferier sammen, og vært på samme skirenn [...], jeg kan ikke si det er en spesiell hendelse, men på en måte det scenarioet av oss tre som reiser rundt. Det husker jeg godt, og det kommer jeg alltid til å huske godt. [...] Fordi det er da jeg har hatt det morsomst. [...] fordi det er da jeg liksom fikk gjort det jeg syns er morsomst, og det var å være med de jeg er glad i.

Det er øyeblikkene han har delt med sine nærmeste venner, de han er glad i, som han alltid kommer til å huske. Det interessante med dette sitatet er at han fremmer øyeblikk som ikke nødvendigvis handler om idrettsaktiviteten, men som likevel har hatt stor betydning for ham. Dette kan vise hvordan det å dele gledesfylte øyeblikk med andre er sanseopplevelser. Disse gledesfylte øyeblikkene blir værende i kroppen.

Øyeblikk kan også huskes gjennom sanseinntrykk, som hva man ser, hører, lukter, smaker og kjenner fra omgivelse i rommet. Det kan også ha vært omgivelser i form av å huske konkret hvordan rommet rundt var i det øyeblikket. Sissel fremmer et øyeblikk der hun mestret en stor individuell prestasjon, men i beskrivelsen er det sanseinntrykkene hun refererer til;

Sissel: Jo [...] det dukke opp en sånn, når æ slo inn og tok en sånn bronsemedalje i NM. Det å, på en måte, dæm... klubben min satt å jubla, det huske æ. Det va en sånn, helt konkret sånn, huske svømmehallen, huske kor dæm satt, huske koss bane æ hadd. Så det e et minne som ligg der, ja.

Her kan hun huske å høre klubben juble, støtten og oppmuntringen fra klubben. Hun kan huske hvor de satt, hvordan svømmehallen så ut og hvilken bane hun hadde. Det er det som har "satt seg fast", de sanseinntrykkene som har bidratt til å gjøre øyeblikket minneverdig.

Funnene viser hvordan minneverdige øyeblikk "lagres i minne" etter mange år. Det fremmer Sissel i et av sine svar. Hun er 51 år, og har gjenfunnet sporten etter 30 år. Hun fremmer hvor fascinerende det er at hun husker ting. Dette kommer frem i dialog med intervjueren:

Sissel: Ja, ja. Det e helt fasinerende kordan ting ligg der i kroppsmindet.

Intervjuer: Ja, ja den husker på...

Sissel: Ja, teknikken.

Intervjuer: Ja.

Sissel: Ja. følelsen og, ja...

I dialogen kommer det frem at kroppen husker ferdigheter som den har lært seg på et tidligere tidspunkt. Den husker det etter tretti år. Kroppen husker teknikken for å svømme, altså de bevegelsene som kroppen har lært seg gjennom svømming. Samtidig husker kroppsminne følelsen av å svømme. Dette viser hvordan følelser er et kroppslig fenomen. Følelsen ligger i kroppen, og "det e helt fascinerende kordan ting ligg der i kroppsmindet".

Tommy og Nina kan også huske følelsen av å mestre noe. Det har lagt seg i deres kroppsminne, og de kan gjenkjenne følelsen i dag.

Tommy: [...] Bare den følelsen av å få det te liksom, man bare vente og vente, også endelig lykkes man sammen med hele klubben da... den kan du si kanksje som æ huske veldig godt da.

Nina: [...] Men da va det liksom den der... følelsen av å ha klart å score et mål, og ikke bare at æ scora det, men at vi som lag hadde scora det ene målet mot det laget som var så sykt mye bedre enn oss. det synes vi va yberstats.

Leah fremmer et øyeblikk fra idretten, der hun har vært stolt over egen prestasjon. Hun viser til et øyeblikk der hun havnet i en vanskelig situasjon med en krevende hest. Situasjonen kunne blitt kritisk, men hun klarte å holde roen. Hun forteller at hesten hadde tillit til henne:

Leah: [...] Men det æ'kke sikkert det dær hadde nødvendigvis godt så bra som det gjorde da. Og da æ lissom sånn alt strevet med å på en måte få den tilliten til denne, dære, frie vilja av et dyr lissom. Det ær... man følte veldig mestring og stolthet dær. Det æ lissom no. Den dær sitter skikkelig i mæ. For det kunne gått veldig gæ'ærnt, men så gikk det så bra på grunn av tilliten da som ho valgte å ha til mæi.

Ut ifra dette, ser det ut til at mestring av krevende situasjoner har hatt stor betydning for henne. Samtidig viser Leah hvordan slike øyeblikk sitter i kroppsminne. *Den dær sitter skikkelig i mæ*, og kroppen husker øyeblikket.

4.1.2 Bevegelsesglede

Mange av deltakerne trekker frem bevegelsesglede som en viktig del av deres utvikling. Vi ser på begrepet med en dobbeltsidig betydning. På den ene siden ser vi på bevegelse i fysisk forstand, der begrepet betyr å røre seg eller være i aktivitet. På den andre siden er glede en lystbeton følelse. Det interessante med bevegelsesglede er at begrepet beskriver hvordan kroppen, via bevegelse, kan tilegne seg en følelse av lykke, altså glede. Slik kan man se på bevegelsesglede som et kroppslig fenomen, der individet kan oppleve både ferdigheter og følelser gjennom kroppen. Vi mener bevegelsesglede har vært drivkraften til deltakerne gjennom idretten. De kan huske at de har opplevd glede av å være i bevegelse. Dette er ferdigheter som har vært med dem hele veien, og som de fremdeles verdsetter.

Tommy: [...] Det e jo my man huske på [...] Det e jo både den gleden av å få te ting liksom, kan du si, og bare vær i aktivitet e jo egentlig det som har gitt mæ nå hele veien da.

Her viser deltakeren at det å være i bevegelse *har gitt han noe hele veien*. I dette tolker vi at bevegelsesglede har vært drivkraften til deltakeren, og dermed gitt han motivasjon til å fortsette å være i bevegelse. Han fremmer også gleden av å få til noe, som kan tolkes som mestring. Dette viser hvordan mestring og motivasjon spiller på lag, samtidig fremmer han at det *har gitt han noe hele veien*. Dette tolker vi som at idretten har vært

betydningsfull med tanke på å gi deltakeren en bevegelsesglede som han verdsetter høyt i dag. Nina forteller også at aktivitetsgleden har betydd mye for henne:

Nina: Tja, æ tru en veldig viktig del for mæ, uansett ka æ har holdt på med, e jo den aktivitetsgleden. Altså, æ har hatt idrettsglede, æ syns det e artig å hold på.

Samtidig måtte hun på et tidspunkt velge mellom håndball og fotball, da det ble for mye i hverdagen. I dette dukket det opp et interessant funn om koblingen mellom sosialisering og bevegelsesglede:

Nina: [...] Men da huske æ i vertfall at æ tenkte; ok, nå e det for my æ må velg. Og da tru æ det va to ting som va ... Det ene va at æ hadde spilt fotball lenger, så æ va bedre i fotball enn i håndball. Og så ... Så vil æ tru at det va det sosiale på fotballaget som va det som tippa vektskåla. For egentlig, når æ ser tilbake, så tror æ det va enda artigere på det tidspunktet å spill håndball.

Hun forteller at på det tidspunktet hun tok valget tror hun håndball var morsommere, men valgte likevel fotball. En av grunnene var det sosiale miljøet på fotballaget som *tippa vektskåla*. Dette viser hvordan et godt sosialt miljø kan ha betydning for en persons glede av å drive med aktivitet. Samtidig var hun bedre i fotball enn håndball. På bakgrunn av dette mener vi hun ønsket å drive med en aktivitet hun mestret, da det påvirket bevegelsesgleden. Det kan dermed sies at hun fikk økt motivasjon til å drive med fotball på grunn av mestring og forsterket glede fra et sosialt miljø. Vi mener derfor at å mestre idretten, og ha det gøy med den, har vært viktig for Nina. Hun husker bevegelsesgleden, og den følelsen sitter hun igjen med.

Geir fremmer bevegelsesglede på en annen måte, og viser hvordan dette er en viktig faktor for "*å holde hodet på plass*":

Geir: [...] Skal du være best i langrenn, eller hvilken idrett du driver med, så må man ha hode på plass, da må du like det du driver med. [...] uavhengig av hva det fysiske prestasjonsmålet er da... så må hode være på plass, og da må du like det du driver med [...]

Ut ifra dette sitatet tolker vi at drivkraften hos deltakeren har vært gleden av å være i aktivitet. Dette bunner ut i å ha glede av det man bruker tiden sin på. Samtidig viser dette et gjensidig samspill mellom kropp og sinn, der hodet må være på plass for å mestre ferdigheter, i tillegg til at gleden må være til stede for at hodet skal være på plass. Slik kan dette vise et helhetlig syn på ferdigheter, der de både kan sees i kroppslig, sosial og personlig betydning.

4.1.3 Ulike forståelser av det sosiale miljøet

Vi ønsker å vise hvordan deltakerne beskriver det sosiale miljøet. Vi har valgt å vise til Sofia, Geir og Tommy, fordi de får frem forskjeller i hvordan det sosiale miljøet kan være. Deltakerne ordlegger seg forskjellig, noe vi mener kan tyde på at de har ulik oppfatning av hvordan de opplever det sosiale miljøet. Sofia snakker om viktigheten av å ha en arena å komme til der folk har like interesser:

Sofia: [...] det å komme til no. For det merka jeg forskjell... For jeg hadde jo et lite opphold fra fotball fordi når jeg flytta hit til (stedsnavn). [...] Ehh, hvor jeg ikke spilte fotball, og det å ikke ha noe på ettermiddagen å gå til da. Du hadde bare det sosiale på skolen. Så, ja, vi leser sammen, men det æ'kke no annet. [...]. Ehhm, så da begynte jeg jo på (stedsnavn). Og det er jo bare det å komme til et sted der alle, ja, kjenner på det samme og, ja, som hele greia handler om, tilhørighet til en gruppe. Ehhm, ja. Du har lagnavn liksom, du spiller for den klubben og ja.

Det å ha noe å komme til, der man har samme interesse, er viktig for Sofia. Hun viser til betydningen av å komme på fotballtrening der "alle kjenner på det samme". Vi tolker dette utsagnet som at hun selv oppfatter å ha like verdier og interesser som de andre på fotballaget. Noe som kan sees på som sosialisering. Dette tolker vi som at å møte mennesker med felles interesser, har betydning for å trives i et sosialt miljø. Geir er på sin side opptatt av betydningen venner har for det sosiale miljøet:

Geir: Sosiale. Definitivt det sosiale, å ha det kameratskapet og vennene og de du også snakker med. Altså sosiale, du har en gjeng da. [...] Eh, Det ække nødvendigvis på skirennene, eller på premieutdelinga, eller underveis i skirenn. Det er ikke det som har betydd noe for meg. Eh, det har vært på en måte bare noe man må gjøre for å gjøre alt det sosiale i tillegg. Altså ja selvfølgelig, det har jo ikke vært sånn at det har vært dritkjedelig, eh, men det ække det jeg har sett frem til. Jeg har alltid gleda meg til, eh, det å komme tilbake på hotell, og spise middag med resten av gutta, og slappe av og reise. Altså sånn det ække treninga som har vært viktigst. Det har på en måte bare vært en del... Det er noe jeg må ha gjort for å kunne være med på resten.

Geir viser at det sosiale med gode kompiser har vært det viktigste for ham. I motsetning til Sofia som viste til hvordan det sosiale miljøet er til stede på trening, viser Geir til at det sosiale miljøet for han er i situasjoner utenfor trening. For hans del var det viktigste i det sosiale miljøet å spise mat og slappe av med gutta. Disse sitatene viser at det sosiale miljøet har vært sentralt for begge, men at det er ulike sider ved miljøet som har vært viktig for deltakerne. Felles for begge er betydningen av å være med folk man deler interesser med. Enten det er under trening, eller i sosiale kontekster rundt.

Alle deltakerne viser til at følelsen av å være en del av et fellesskap er en viktig faktor for deres tilhørighet i idrettsaktiviteten. Dette ser vi på som en del av det sosiale miljøet, og ønsker derfor å se nærmere på hva som kan skape denne fellesskapsfølelsen. Tommy poengterer hvordan fellesskapet har vært viktig for ham:

Tommy: [...] Så det e jo på en måte den følelsen av at man klare nåkka sammen med andre, det e jo det som... Når du har nåkka å del det med å da, kan du si, det e jo en følelse som [...] det e det som trumfe gjennom alt egentlig [...] Man får individuell mestring, men samtidig så kan man del det med dæm andre på laget, og da har du på en måte toppen, som æ syns vertfall da.

I utsagnet er det ikke den individuelle prestasjonen som er i fokus, men heller "følelsen av at man klarer noe sammen med andre". Deltakeren fokuserer på at å dele gode øyeblikk med andre er "det som trumfe alt egentlig", og det har gir han mer enn individuell mestring. Dette viser at det å dele gode øyeblikk med andre kan bidra til å

forsterke opplevelsen av tilhørighet, som igjen øker fellesskapsfølelsen. Samtidig kan dette vise at et sosialt miljø, og følelsene knyttet til dette sitter i kroppen. I tillegg tolker vi at deltakeren kan gjenkjenne kroppslige følelser, ved å fortelle om følelsen på ny. Det ligger i kroppen som et minne. På denne måten kan man se at et sosialt miljø skapes gjennom en kroppslig opplevelse i samspill med andre.

4.1.4 Støtte fra miljøet

Gjennom intervjuene viser alle deltakerne hvordan det å få støtte i miljøet har hatt betydning for dem. Hvem de fremhever som viktige støttespillere er derimot forskjellig. Noen av deltakerne snakker om støtte fra trener eller foreldre, mens andre snakker om at idretten i seg selv har vært støttende. Felles for alle er de kroppslige følelsene de fikk av å kjenne på støtte, de sitter igjen hos deltakerne. Sofia og Sissel finner emosjonell støtte i laget:

Sofia: [...] Det å gjøre noe for andre. [...] Er det en som ehh *misser* ballen, så er det bare å spurte hjem. Asså, det der med at man jobber for hverandre, og at man vinner og taper som et lag.

Sissel: [...] Det va litt sånn; *high-five, bra jobba*, det å stå på sammen å sånn [...]

Sofia viser at et lag alltid jobber for hverandre. Dette mener vi kan sees på som støtte fra lagspillere da de hele tiden jobber sammen og støtter hverandre. Selv om en lagspiller gjør en "feil", er laget støttene og "spurter hjem" for å hjelpe til. Sissel viser også til fellesskapet, og at man står på sammen. Vi tolker det at man gir hverandre "high five" og sier "bra jobba" som støtte fra fellesskapet.

Geir viser hvordan det å få støtte fra familien har hatt betydning for han. Vi ser på familiestøtte som en vesentlig del av organisert barneidrett, da barn er avhengig av støtte i form av økonomi, transport, tid og lignende. Geir fremmer dette på følgende måte:

Geir: Du må ha foreldre da, som støtter. Det er kanskje noe av det viktigste, uansett. For hvis du har foreldre som ikke støtter deg, så er det jo ikke noe morsomt å drive med noe som helst. Altså jeg hadde aldri kunne drevet med langrenn på den måten jeg gjør nå, hvis det ikke hadde vært for foreldre og familie som støtter. Ehm, og det hadde jo aldri gjort at jeg hadde fått selvtilliten eller selvbilde på noen som helst måte. Altså, de trygge rammene hjemme er jo desidert det viktigste. [...] Jeg tror jeg kommer til å tenke at de støtter meg i mye annet og. eh, og det er jo på en måte en liten sikkerhet og da. Hvis du vet at de ikke støtter deg så er det kanskje ikke så lurt. Det er det jeg har tenkt å gjøre da, hahah. rett og slett, hahah.

Her er det tydelig at familiestøtte er, og har vært, viktig for han. Uavhengig av hva han driver med er han opptatt av familiens støtte. Han sier at "de trygge rammene hjemme er jo det desidert viktigste" og at denne støtten har hatt betydning for den selvtilliten og selvbilde han har i dag. Dette tolker vi som at Geir mener han hadde hatt et annet syn på seg selv dersom han ikke hadde hatt disse trygge rammene med familiestøtte.

Nina er på sin side opptatt av den rollen treneren på fotballaget har hatt for henne. Flere steder i intervjuet kommer hun tilbake til hvordan treneren har hatt betydning for henne:

Nina: [...] Han va en veldig sånn, litt sånn, autoritær, men veldig varm trener som hadde god struktur og sånn. Han va god til å få alle til å føle at han va viktig på det laget. [...] Æ huske treneren vår va god på å trekke frem det folk gjorde bra. Så han kunne: "Stopp, stopp, stopp. Nu ser dåkker hu gjord det, [...] no skjedde det". Også huske æ en gang han stoppet spillet, også sa han sånn "se korsen Nina står nu. Hu spring hver gang sånn at ho e ledig. Hu e flink tel å plassere sæ". Og det har hengt med mæ som en greie, uansett ka æ har holdt på av i idretta, at æ e god på å plasser mæ. [...] Så det va en sånn ting som æ va stolt av, og som æ fortsatt kan kjenne i dag.

Deltakeren viser at treneren var god på å trekke frem det folk gjør bra, dette tolker vi som støtte fra treneren. Hun viser betydningen av det treneren fortalte henne fremdeles henger igjen, og at hun vet hun er god til å plassere seg i spillet. På denne måten ser vi hvordan støtte fra andre har betydning både for hvordan man har det i situasjoner her og nå, men også at man tar det med seg videre. Det er følelser som sitter igjen i kroppen.

Leah og Tommy snakker om hvordan idretten kan virke støttende i form av "terapi" eller "et fristed":

Leah: [...] Det æ jo det hære forholdet da, man får til dyret som bare er helt sånn: gå'kke an å beskrive engang. Det er sånn, hvis man har en dårlig dag da, å kommer dit så æ jo'kke den dære hesten, den æ jo'kke (i) dårlig humør lissom. Den står jo bare der som alle andre dager. Så den... Du bli på en måte i godt humør uansett [...]. Det æ sånn terapi nesten da. Kan man kalle det. For det... Assa hvis jeg går ut døra sur, å drar til stallen så kommer jeg alltid hjem igjen blid. [...].

Tommy: [...] Uavhengig av lagidrett det da, så e det jo i perioda så treng man jo litt støtte [...]. Så det e jo fint å kom sæ en plass kor man har kamerata å støtt sæ på, og kanskje tenke på helt annja ting og da [...]. Det va itj sånn at æ snakka nå høyt om det i garderoben, kan du si, men det no en plass som du kan, på en måte, komma og gløm... eller sånn, du rekk itj å tenk på det, du får på en måte fri noen tima da.

Leah viser til det å være med hesten som "terapi" og at hun blir i bedre humør av å være med den. Med andre ord finner hun støtte av å være med hesten, og hesten er en del av hennes idrett. Tommy viser hvordan idretten har vært et fristed for han i vanskelige livssituasjoner. Idretten er et sted der han kan tenke på noe annet over en periode. Vi tolker dette som at han finner støtte i idretten, og det har betydd mye for han i ulike situasjoner.

4.2 Ferdigheter

I dette delkapitlet skal vi presentere ferdigheter deltakerne har lært i idretten, og som de har tatt med seg videre i livet. Vi ønsker å vise hvordan ferdigheter som pågangsmot, selvstendighet, ansvar og mestring er noe man kan lære i idretten. Samt hvordan disse ferdighetene sitter i kroppen.

4.2.1 Pågangsmot

Da vi spurte deltakerne om de hadde tatt med seg noen holdninger eller verdier fra idretten, svarte 5 av 6 deltakere at de har tatt med seg verdier knyttet til pågangsmot. Noen av deltakerne fokuserer på hvordan et fellesskap ikke må gi opp, mens andre er opptatt av hvordan man som individ ikke kan gi opp. Sofia og Tommy viser hvordan man jobber som et fellesskap for å ikke gi opp:

Sofia: [...] Det er jo veldig klisjé å si aldri gi opp, men det er noe med det å kunne... Du har x antall kamper hvor du ligger under flere mål åsså har du bare den laginnsatsen som bare snur hele kampen. Og det ender opp med at du vinner. Ehh, og det er jo bare en dritkul følelse. Og det han ene trener'n alltid sa til oss, det var at når vi slipper inn mål: "Opp med hue, begynn på nytt". Og det er absolutt noe man kan ta med seg i alle situasjoner. Asså sånn går det nedover, så kan det snu på en måte.

Tommy: [...] Ja, det å være ydmyk for eksempel da, de e jo en verdi som har vorri viktig. Går det no bra så e det greit å hollj sæ litt ned, og den biten der [...] Man bli jo fort straffa hvis man bli høyt opp, så døtt du fort ned igjen, så det en en verdi som har vorri viktig, og det å klar å sjå annjer. [...] Gruppen funke itj bra hvis du ikke får med dæ det svakeste leddet heller, så det e bra. Og lojal da, man kan jo være uenig i en trener i koss man tar ut lag og plana og sånn, men man må jo på en måte lære sæ å stå i det, hvis ikke så e det jo itj nå vits [...].

Sofia og Tommy har begge drevet med fotball. De viser hvordan det å jobbe som et lag er vesentlig for å kunne prestere. Sofia sier at man *aldri må gi opp*, mens Tommy sier at man *må lære seg å stå i det*. Vi tolker disse utsagnene som at man må lære seg å jobbe gjennom krevende situasjoner. Tommy legger vekt på det å være lojal. Slik vi ser det handler det å være lojal om at man må lære seg å stole på andre, og at de gjør en god jobb. Vi ser muligheten for at lojalitet er en ferdighet han har tilegnet seg gjennom å være sosialisert i idrettsaktiviteten, og denne ferdigheten vil igjen påvirke hans videre sosialisering. Geir og Leah er i større grad opptatt av at man må gjøre jobben selv for å få ting gjort:

Geir: Ja, altså sånn du må være strukturert da. Ehm, du må, du må, altså sånn du kan'ke forvente at andre skal gjøre noe for deg. Eh, altså ja det er hyggelig å gjøre ting for andre, men du må... du må gjøre ting sjøl og. Eh, du kan'ke sitte på ræva og forvente at ting skal bli gjort [...].

Leah: [...] Stå på vilje. Sånn du må faktisk jobbe for å få det til. Det kommer ikke av seg selv. Det går ingenting gratis a de hære dyra. De liker jo ikke å jobbe lissom. [...] Så det æ'kke et skritt gratis. Du må jobbe for hvert evige skritt, både lissom fysiske skritt og faktisk på en måte, du må jobbe for det. Så det ha jo

kanskje blitt en litt sånn verdi for meg da. Det hvis du skal oppnå nå, så må du faktisk sette inn et støt selv. Du kan ikke bare sitte vente på at det ska skje”.

Geir har drevet med langrenn, mens Leah har drevet med ridning. Begge deltakerne mener man ikke kan vente på at andre gjør jobben for deg. Dersom du ønsker å få resultater må du sette inn *støtet* selv.

4.2.2 Mål og mestring

Sofia, Tommy og Nina har alle drevet med fotball. I deres intervjuer er det målsettinger fellesskapet setter seg, som er sentralt. Resten av deltakerne har holdt på med individuelle idretter, og viser annen forståelse av mål og mestring. Geir mener målsettinger er noe han har tatt med seg som en ferdighet fra idretten. Han forklarer mål på følgende måte:

Geir: [...] Du må ikke bruke krefter på noe du ikke vet at du for noe igjen for. Ehm, så man setter seg ned å lager en plan, og har en begrunnelse på hvorfor man skal gjøre som man gjør. Hva er det jeg skal bli bedre i? Hvorfor gjør vi det her? Eh, og så kan vi begynne. Og det samme gjelder i arbeidslivet. At vi setter ned en plan, vi setter ned et mål. Okei, hvordan skal vi nå det målet her? Okei, hvordan er det vi skal gjøre det på den og den måten? Fordi da får vi til sånn og sånn og sånn. Så at man har en grundig plan på hvorfor man gjør som man gjør, og at man bruker kun den energien man trenger på å gjøre som man gjør. [...]

I sitatet kommer det frem at Geir ønsker å være strukturert og jobbe med en plan. Han setter seg mål, og finner ut hvordan disse målene kan nås. Leah, Sofia og Sissel viser hvordan det å jobbe med mål er en selvfølge i idretten:

Leah: [...] Ehm, så vi satt jo mål sammen (treneren). Og det va jo på en måte alt fra hvilken klasse man skulle ri da, ulike nivåer. [...] Og du skal komme deg opp på så mange stevner, vi ska klare den og den øvelsen, og ska bli så og så myk. Assa, det æ veldig mye personlige mål, og det må man nesten i den sporten føle jæ, for å på en måte ha no å jobbe mot. [...] Og hvertfall på, når man rir for trener og sånn så for man instruksjer, men når man ska sitte å ri alle andre dagene alene da, så må man ha noe spesifikt å jobbe med. Hvis ikke så bli man på en måte bare, ehh, riende rundt i ring da og ikke har non nytte [...].

Sofia: [...] Så da fikk du litt sånn bevisst forhold til målsettinga da. [...] Ja, eller det var litt... eller det var, bli best mulig med det jeg gadd å legge inn. Asså sånn, ja jeg skulle jo trene de treningene som var satt. Jeg skulle trene på morgningen, så alle fotballøktene va jeg jo på. Med da, ehh, jeg gadd ikke legge inn no mer ekstra enn det. At, ja, arbeidsoppgaven det var at du sku sette et mål, og bli bedre på no. Ehm, jeg satt opp et mål osså gjorde jeg det. Men ikke noe sørlig ekstra. Det va bare at, ja...

Sissel: Ja, det (personlige mål) tror æ va en del veldig innebygd i opplegget, rettet opp mot kanskje mesterskap eller treningsmengde.

I disse sitatene viser deltakerne at de ser på mål som noe man setter seg i idretten. Leah er bevisst på at hun trenger målene for å ha noe konkret å jobbe mot. Sofia snakker om hvordan idrettsaktiviteten bidro til å gi et bevisst forhold til å sette seg mål. Det var noe hun måtte gjøre fordi hun deltok i idretten, men hun ga ikke det lille ekstra for å nå målene. Sissel viser betydningen av å få til noe: "[...] Mestring e på en måte sånn velvære følelse med å få te nån ting. Ehh. Få te veldig god teknikk, eller få te no... ja. Ehh." I dette sitatet viser Sissel hvordan det å få til noe kan føre til en følelse av mestring. Dette tolker vi som at man kan kjenne på en mestringsfølelse av å lykkes med de målene man setter seg.

Uavhengig av hvilke typer mål deltakerne setter seg, viser 5 av 6 hvordan de tar med seg målsetting i jobb eller studiehverdag. I det følgende skal vi vise hvordan Tommy og Sissel fremmer dette:

Tommy: [...] Æ sitt jo med skole no, æ e jo itj sånn A4 student... æ jobbe jo som snekker, da, også spille æ fotballj, så bli det jo skole på den tida som æ rekk det, så det kreve jo at æ sett mæ mål på skola og da; Okei, nå ska æ kom mæ gjennom dæm to emnan her, i tillegg det det annjere (andre). Så må man jo legg plana for å driv å få det te da, for man må jo på en måte... Det kjæm jo itj av sæ sjøl det heller, det kreve jo en innsats. Så sånn sett så e det jo ganske overførbart te fotballjen det og, liksom, det at man får jo liksom karakter etter arbeidsinnsatsen der og [...].

Sissel: Ja, asså bare apropo, for no har æ jo sånn fordypningspermisjon å eh, fra jobben min. Det e veldig uvant å ikke ha klar retning på ting ja, ja faktisk. [...] Æ tru'kke æ tænke på alt og et helt år og alt som egentlig ikke går an å få gjennomført før læng. Så æ tru kanskje at tankegangen e litt sånn hele tida et sånn delmål.

Intervjuer: "e det vanskelig når du ikke har en struktur i hverdagen?"

Sissel: "Ja, det tror æ på en måte, det e nå æ må øve mæ på."

I sitatene over fremmer Tommy og Sissel hvordan de setter seg mål i studie- eller jobbhverdagen. Uavhengig av om deltakerne setter seg individuelle eller felles mål, tar de med seg målsetting i jobb eller studiehverdag. På denne måten tolker vi at målsetting er en ferdighet deltakerne har lært i idrettsaktivitet, og som de tar med seg videre i livet.

4.2.3 Selvstendighet og ansvar

Mange av deltakerne kan se tilbake på selvstendighet som en ferdighet de har tatt med seg fra idretten. Leah og Nina forteller om opplevelser fra deres idrettsaktivitet, der deltakelse har gitt dem en ansvarsfølelse til å bli selvstendig:

Leah: [...]Det æ bare deg selv og hesten, så du kan på en måte ikke satse på at noen andre fikser ting for deg. Det ær til syvende og sist bare du som kan gjøre

det. Så jæ føler at jæ har blitt veldig selvstendig ut av... At jæ har kommet godt ut a det på den måten da. At jæ ha'ke no problem med å gjøre ting selv. [...] Det var min hest og mitt ansvar og det va lissom opp dit hver dag etter skolen, uansett hvo my anna man hadde på agendaen og venner som ville gjøre ting. Ehm, så jæ føle jæ ha blitt veldig sånn selstendig og god på, på en måte, prioritere.

Leah fikk sin egen hest i tidlig alder, og er opptatt av at hesten har gitt henne en form for selvstendighet. Hun fikk ansvar for et levende vesen, som gjorde henne forpliktet til å prioritere hesten overfor for eksempel det sosiale med venner. Samtidig sier hun at ridningen har lært henne at ting ikke kommer av seg selv. Det er bare hun og hesten, og du kan ikke forvente at andre fikser ting for deg. Er det noen som skal gjøre jobben, så må man gjøre den selv. Hun uttrykker at hun ikke har noe problem med å gjøre ting selv. Dette tolker vi som at hun har tatt med seg selvstendighet i andre livssituasjoner. Samtidig ser vi en takknemlighet i det hun uttrykker knyttet til selvstendigheten hun har tilegnet seg.

Mange idrettsaktiviteter innebærer å delta på samlinger, cuper, og aktiviteter bort fra familien. Nina trekker frem dette, og viser at det kan ha bidratt til å gi henne en type selvstendighet:

Nina: Æ huske jo ved Dana cup og sånt... det va jo den lengste... Vi va jo en familie som ikke reiste mer enn på hytta. Så det å fær dit og sånt. det å navigere sæ rundt og forstå dansk. Altså sånne ting. det har nok vært med på å gi en sånn selvstendighet.

Dette kan tolkes som at idretten har hatt en medbestemmelse i hennes selvutvikling. Der hun har opplevd en ansvarsfølelse hun kan gjenkjenne som selvstendighet i dag. Deltakelse i idretten har vært en påvirkningsfaktor for at hun har tilegnet seg selvstendighet. Hun valgte å delta i en idrettsaktivitet som medførte å være borte fra det trygge miljøet hjemme. Dette kan ha ført til at hun måtte ta ansvar for seg selv, og skape sitt eget trygge miljø borte fra hjemmet. Hennes deltakelse i idrettsaktiviteten har gitt en selvstendighet.

I motsetning til Leah og Nina der idretten har hatt betydning for deres selvstendighet, viser Geir hvordan ansvar for egen deltakelse kan være en faktor til selvstendighet. Han forteller om et konkret eksempel hvor han følte seg som en del av gruppa. I funnet legger han vekt på at hans bidrag til fellesskapet, forsterket hans følelse av tilhørighet i gruppa:

Geir: [...] Konkret eksempel, jo, altså sånn når man føler... man føler seg jo veldig del av laget... For eksempel når mor'n og far'n min stiller med hytte for hele gruppa. [...] Da føler man seg veldig en del av laget, og man bidrar, ikke minst, for da bidrar du til laget. og man føler seg kanskje veldig med i et lag når man bidrar med å tilføre gruppa noe mere... [...] Da føler man seg veldig inkludert og veldig med... som en del av fellesskapet.

I funnet legger Geir vekt på at han følte seg som en del av laget da han bidro med noe mer. Han bidro med noe til fellesskapet, og fikk dermed forsterket sin opplevelse av

tilhørighet. Videre trekker han tråder til at det var i disse situasjonene han følte seg mest inkludert. På denne måten kan man si at idrettsaktiviteten har vært en arena hvor deltakeren har lært å ta ansvar for egen inkludering.

5 Diskusjon

Denne studien har som mål å undersøke hvordan opplevelse av tilhørighet i en organisert idrettsaktivitet kan ha betydning for barns selvutvikling. Gjennom grundig arbeid med en tematisk analyse har vi kommet fram til at idrettsaktivitet har gitt deltakerne ulike ferdigheter som de har tatt med seg videre i livet. Dette er sosiale, personlige, og følelsesmessige ferdigheter som har satt seg i kroppen, og har blitt en viktig del av deltakernes liv. I samsvar med Merleau-Ponty ser vi på kroppen som menneskets primære forankring i verden (Merleau-Ponty, 2012, s. xii). Vi lever i verdens omgivelser gjennom våre kropp, vi opplever og erfarer gjennom våre kropp. Slik vil kroppen være en vesentlig del av vår selvutvikling. Under teorikapitlet forklarer vi vår forståelse av opplevelse og erfaring (s. 5 i egen oppgave), dette vil være sentralt for videre diskusjon. I dette kapitlet vil vi diskutere våre resultater i lys av Merleau-Pontys kroppsfenomenologiske teori. Samtidig vil vi trekke tråder til Banduras teori om agent i eget liv, samt annen relevant teori. I dette kapitlet har vi først fokus på kroppslige erfaringer og sosialisering som et grunnlag for ferdighetslæring. Funnene viser hvordan støtte fra andre og tro på egne ferdigheter er viktige faktorer som foregår i sosialiseringprosesser i idretten. Videre diskuterer vi hvordan de ulike ferdighetene har betydning for barns selvutvikling. Til slutt skal vi aktualisere tematikken opp mot den norske skolen, og rette et kritisk blikk mot vår egen studie.

5.1 Sosialisering

Idrett er ikke bare en arena der barn får utfolde seg fysisk. Det er også en sosialiseringarena der barn kan lære seg ferdigheter, normer og verdier som de tar med videre i livet. Dette kan man få bruk for på idrettsarenaen, men også for eksempel i jobb, skole eller andre situasjoner. Sosialisering går ut på at individer tilegner seg normer, verdier og atferdsmønstre som finnes i kulturen de befinner seg i (Skirbekk & Tjora, 2020). Denne prosessen skjer når individer samhandler med andre mennesker og omgivelsene rundt (Skirbekk & Tjora, 2020). Med bakgrunn i Merleau-Pontys kroppsfenomenologi som forteller at individer opplever verden gjennom kroppslige sanseinntrykk i møte med dens omgivelser og relasjon til andre mennesker (2012, s. 216), ser vi på sosialisering som en vesentlig faktor i kroppsfenomenologisk perspektiv. Videre vektlegger Erikson (1968) hvordan omgivelsene rundt barn påvirker deres identitetsutvikling. Utviklingen av ens egen identitet kan ikke foregå isolert fra barnets sosiale kontekst. Samfunnets forventninger, normer og verdier har også betydning (Erikson, 1968, s. 221-233). Vi ser en tydelig sammenheng mellom sosialiseringsfaktorene til Skirbekk og Tjora (2020), Eriksons faktorer for identitetsutvikling, og vårt perspektiv på selvutvikling i lys av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi.

Merleau-Ponty fokuserer på den kroppslige dimensjonen av hvordan mennesker tilegner seg ferdigheter, mens Bandura fokuserer på hvordan ulike kilder til forventning om mestring kan påvirke evnen til å bli agent i eget liv. Bandura skiller mellom ytre og indre faktorer til forventning om mestring (Bandura, 1986, s. 400). Vi mener støtte fra andre vil være en ytre faktor, mens tro på egne ferdigheter vil være indre faktorer. Dette mener vi fordi støtte kommer fra andre, mens tro på egne ferdigheter er noe individet selv har. Det er en gjensidighet mellom disse faktorene som skaper en evne til å bli agent i eget liv (Bandura, 1986, s. 409). Uten støtte fra andre og troen på egne ferdigheter, er det ikke sikkert at barn tør å utfordre seg selv slik at de kan kjenne på mestring. Vi ser på sosial støtte og tro på egne ferdigheter som to viktige faktorer i sosialiseringen, og disse faktorene er i vår studie en del av grunnlaget for at ferdighetslæring kan skje. Sagt med andre ord må sosial støtte og tro på egne ferdigheter være til stede for at individer kan tilegne seg nye ferdigheter. I Lys av kroppsfenomenologien er kroppslige sanseinntrykk og erfaringer grunnlaget for menneskers kontakt med verden og andre (Merleau-Ponty, 2012, s. 99). Slik ser vi at sosialisering foregår gjennom sansing og kroppslige erfaring. I vår studie ser vi på sosialisering og identitetsutvikling som to vinklinger av samme tema. Begge vinklingene handler om faktorer man tilegner seg gjennom tilhørighet i et miljø. Vi har sett hvordan bevegelsesglede er noe deltakerne assosierer med opplevelsen av tilhørighet. Barn er en del av mange ulike sosiale kontekster, der idrettsaktiviteter kan være en av dem. Slik vi ser det vil derfor idrettsaktiviteter være en vesentlig sosialiseringsarena, der barn kan utvikle egen identitet. I det følgende skal vi først diskutere betydningen av sansing og kroppslig erfaring. Videre vil vi diskutere bevegelsesglede som en faktor for opplevelse av tilhørighet. I tillegg skal vi se på hvordan deltakerne i vår studie trekker frem støtte fra andre og troen på egne ferdigheter som mulige faktorer til selvutvikling.

5.1.1 Sansing og kroppslig erfaring

I lys av Merleau-Ponty har vi kommet frem til at det er gjennom omgivelser og sanseinntrykk at erfaringer skapes, og ferdigheter læres. Han forteller at det er i kroppens møte med verden rundt oss, omgivelsene og menneskene vi omgås med, at vi opplever og erfarer (Merleau-Ponty, 2012, s. 99). Det er dette vår studie viser under delkapitlet *omgivelser, sanseinntrykk og kroppsminne*. Vi vil nå trekke frem noen refleksjoner som viser hvordan ulike ferdigheter tilegnes kroppslig, og kan påvirke utvikling av selvet.

Vi har blant annet sett hvordan noen av deltakerne verdsetter øyeblikk de har delt sammen med andre, og at disse øyeblikkene blir lagret i kroppen og sinnet. Geir forteller om øyeblikk han har delt med kompiser han er glad i, som mest minneverdig (s. 18 i egen oppgave). Han påpeker at han alltid kommer til å huske de øyeblikkene, som kan tolkes til at de har betydd mye for ham. Merleau-Ponty er opptatt av at sansing alltid skjer i kroppen, og at sansingen er kommunikasjonen mellom mennesket og verden (2012, s. 53). Sett i et kroppsfenomenologisk perspektiv viser dette hvordan sosiale relasjoner og gode opplevelser skapes i en kroppslig kommunikasjon mellom mennesker i kontakt med verden. Ifølge Merleau-Ponty (2012) er kroppen både et subjekt og objekt på samme tid (s. 10-11), der en forståelse av verden skjer gjennom kroppen (Locke & McCann, 2015, s. 4). Geir sine gode opplevelser er sanseinntrykk i møte med verdens omgivelser, mens Geirs relasjoner til sine kompiser er sanseinntrykk som oppstår i møte

med dem. Dette viser hvordan kroppen er til stede i verden som et objekt, samtidig som kroppen er et subjekt fordi den inntar sanseintrykk. Sammen har kompisene opplevd, og i senere tid kan kroppen gjenkjenne disse gode opplevelsene. Gjennom et kroppslig samspill med verden og andre har Geir erfart gode øyeblikk, som har ført til at kroppsminne husker disse øyeblikkene. Kroppens tilstedeværelse i samfunnet kan dermed sies å ha skapt kroppslige erfaringer. I lys av Merleau-Pontys filosofi blir vår evne til å forstå verden formet og påvirket av slike kroppslige erfaringer (2012, s. 430), og på denne måten vil slike opplevelser Geir forteller om, ha stor betydning for en persons selvutvikling.

Når vi nå har reflektert oss frem til at gode øyeblikk er kroppslige erfaringer, vil vi i vår videre refleksjon se hvordan slike erfaringer kan være en påvirkningsfaktor for en persons selvoppfatning. Ståle Finke (2019) ser på kroppens fenomenologi i sammenheng med det kroppsliggjorte selvet i artikkelen *Om å gjenvinne stemmen*. Der understreker han, blant annet, at opplevelser og erfaringer skapt i relasjon til andre mennesker spiller en viktig rolle i hvordan vi mennesker forstår og oppfatter vårt eget selv (Flinke, 2019, s. 45). Dette kan sees i sammenheng med Banduras tanker om hvordan ulike kilder til forventning om mestring påvirker en persons selvoppfatning (Bandura, 1986, s. 409). Under delkapitlet *omgivelser, sanseintrykk og kroppsminne* kommer det frem at flere av deltakerne kan huske følelsen av å lykkes med noe, og spesielt når de lykkes sammen med andre (s. 17 - 19 i egen oppgave). Bandura forklarer at tidligere erfaring med mestring kan øke motivasjonen, og evnen til å tilegne seg nye ferdigheter (Bandura, 1986, s. 399). Videre forteller han at observasjon av andres mestring, og oppmuntring fra andre, kan øke en persons tro på seg selv til å mestre bestemte handlinger (Bandura, 1986, s. 400). I det øyeblikket Tommy og fotballaget nådde sine mål (s. 19 i egen oppgave), er både observasjon av andres mestring, oppmuntring fra andre og egen mestring til stede. Gjennom kroppslige minner ser han tilbake på dette øyeblikket, og kan gjenkjenne alle disse kildene til forventning om mestring. På denne måten kan deltakelse i idrettsaktivitet ha en betydningsfull faktor for hvordan barn får troen på seg selv til å tilegne seg nye ferdigheter. Med bakgrunn i dette ser vi en sammenheng mellom Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og Banduras teori om forventning om mestring. Der en forståelse av verden skapes gjennom kroppslige erfaringer, som spiller inn på en persons forventning om mestring. Videre vil det påvirke oppfatningen man har av seg selv, og ens evne til å ta kontroll over eget liv. Dette viser hvordan kropp og sinn må sees i en gjensidighet med hverandre, og at dette samspillet påvirker utviklingen av selvet. Ut ifra dette ser vi hvordan barnet utvikles i samfunnets ulike arenaer, der idrettsaktivitet er en arena for kroppslig utvikling og læring.

Ifølge Merleau-Ponty utvikler mennesket seg gjennom kroppslige erfaringer i møte med verden (2012). Han forteller at en kroppslig tilstedeværelse påvirkes av den tiden vi lever i, og at erfaringer skapt i fortiden ikke kan oppleves på nytt i framtiden (Merleau-Ponty, 2012, s. 72). På den ene siden vil dette bety at slike erfaringer er tidsbestemt i situasjonen som de opplever der og da. På den andre siden ser Merleau-Ponty hvordan erfaringene kan oppstå på nytt, i en ny form, gjennom gjenkjennelse av opplevelsen fra fortiden (2012, s. 72). Ved å være i kontakt med våre kroppslige sanser kan vi gjenkjenne minner fra fortiden, i form av erfaringer. Det vil si at gjennom sanseintrykk som lukt, lyd, syn, smak og kjensel, forsterkes minne om den ferdigheten som kroppen har tilegnet seg. Under delkapitlet *omgivelser, sanseintrykk og kroppsminne* har vi funnet flere eksempler på nettopp dette. Vi tillater oss å se nærmere på Sissel som trekker frem fascinasjonen rundt "kordan ting ligg der i kroppsminne" (s. 18 i egen

oppgave). Gjennom å gjenkjenne sanseinntrykk kan hun huske øyeblikket hun vant NM-medaljen. Øyeblikket er tidsbestemt, men likevel kan hun sitte mange år etter og gjenkjenne minnet. Videre forteller hun om ferdigheten å svømme som et kroppsminne hun husker på, etter 30 år med pause. Hun forteller ikke om øyeblikket hun lærte seg å svømme, men at kroppen husker teknikken og følelsen av å svømme. De øyeblikkene hun lærte seg å svømme, er tidsbestemte øyeblikk. Svømmeferdighetene hun tilegnet seg, og følelsen hun fikk av å svømme, kan gjenkjennes i kroppsminne etter 30 år, og er dermed uavhengig av tid. I lys av Merleau-Pontys filosofi vil det si at hennes svømmeferdigheter som oppsto i fortiden, kan gjenkjennes i nåtiden, og er dermed uavhengig av tid. Siden Merleau-Ponty (2012) forteller at kropp og sinn må sees som en gjensidig dynamisk prosess (s. 79), kan dette tolkes som at kroppslige ferdigheter blir automatisert og tillært i et samspill mellom kropp og sinn. Samtidig forteller han at kroppen må sees i sammenheng med verden og andre, som til sammen skaper en bevissthet om virkeligheten (Merleau-Ponty, 2012, s. 99). Med bakgrunn i dette kan man si at de erfaringer som er skapt i fortiden, kan gjenkjennes i nåtiden, og dermed påvirke fremtiden.

I analysekapitlet så vi på hvordan følelser kan være et kroppslig fenomen (s. 17 - 19 i egen oppgave). Mange av deltakerne forteller om mestringsopplevelser og mestringserfaringer som en følelse. De kan huske følelsen av å score det målet, følelsen av å klare noe sammen med laget, eller å mestre en krevende utfordring. I likhet med tidligere refleksjoner om svømmeferdigheter og kroppsminne, vil denne mestringsfølelsen være et gjenkjent minne fra fortiden. Dette kan si oss at mestringsfølelse, på lik linje med ferdigheter, kan tilegnes og læres i takt med kroppens samspill med sinnet, verden og omgivelsene. Vi vil dermed diskutere hvordan tilhørighet i idrettsaktivitet skaper en arena hvor barn og unge kan tilegne seg følelsesmessige ferdigheter. Som Merleau-Ponty (2012) påpeker skapes en bevissthet i det gjensidige samspillet mellom kroppen, verden og andre (s. 79), og det er den bevisstheten vi ser betydningen av på det følelsesmessige planet. Deltakerne kan gjenkjenne den tidsbestemte følelsen de har opplevd i fortidens øyeblikk, som har gitt dem en bevissthet over deres kroppslige følelse. Den følelsen de hadde, kan gjenkjennes i kroppen, og gjenskapes på nytt i nåtiden. På denne måten kan gjenkjennelse av følelser være en faktor for hvordan personer håndterer ulike situasjoner. Vi ser på denne håndteringen av følelser og situasjoner som en ferdighet deltakerne tar med seg i livet. Dette kan ses i sammenheng med andre kroppslige ferdigheter man tilegner seg, som blant annet svømmeferdigheter. Disse ferdighetene er, på lik linje med andre ferdigheter, uavhengig av tid, og blir med en person videre i livet. Vi ser dermed på ferdigheter knyttet til følelser og håndtering av utfordringer som sentrale faktorer for barns selvutvikling.

5.1.2 Bevegelsesglede

En forutsetning for denne studien var at deltakerne må ha følt på tilhørighet til idretten. I dette delkapitlet skal vi diskutere hvordan bevegelsesglede kan være en faktor for tilhørighet. Deci og Ryan (2000) fremmer et behov for nærhet til andre personer som en viktig del av tilhørigheten (s. 231). Det å føle seg inkludert og som en integrert del av miljøet man tilhører spiller en stor rolle (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Når man deltar i en idrettsaktivitet, blir man integrert i et sosialt miljø. I vår studie forteller flere av deltakerne at de husker hvordan laget jobbet mot felles mål, og at de vant og tapte som

et lag. I tillegg viser alle deltakerne, uavhengig av hvilken idrett de har holdt på med, at de opplevde støtte og nærhet til andre i idretten. Baumeister og Leary (1995) trekker frem ønske om å bli akseptert og anerkjent som viktige faktorer for å oppleve tilhørighet (s. 498). Under delkapitlet *bevegelsesglede* i analysekapitlet forteller Nina at hun valgte fotball over håndball på grunn av det sosiale miljøet i fotballen (s. 20 i egen oppgave). Med utgangspunkt i kroppens fenomenologi der mennesker opplever og erfarer gjennom en kroppslig tilstedeværelse i relasjon til andre (Merleau-Ponty, 2012, s. 99), vil nærhet, aksept og anerkjennelse først oppstå i et kroppslig møte med verden og andre. På denne måten kan det sies at et sosialt miljø, der man opplever i samspill med andre, kan forsterke en opplevelse av tilhørighet. Med bakgrunn i dette ser vi på bevegelsesglede som et utfall av et sosialt samspill, der kroppen har tilegnet seg en følelse av lykke i fysisk aktivitet med andre mennesker. Gjennom vår studie har vi sett at å jobbe mot mål, oppleve støtte fra andre, og mestring- og bevegelsesglede i et fellesskap, er faktorer som skapes i idrettsaktivitet. Alle disse faktorene ser vi på som viktige for å oppleve tilhørighet i et miljø. De spiller fotball, går på ski, svømmer eller rir sammen med andre. I idrettsaktiviteten har de sammen skapt et sted å høre til. Et sted der kroppen får oppleve bevegelsesglede gjennom å kjenne på nærhet, aksept og anerkjennelse. Disse kroppslige følelsene kan føre til en opplevelse av tilhørighet.

I lys av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi kan vi forklare bevegelsesglede som en kroppslig erfaring uavhengig av tid. I vår studie forteller deltakerne at den fysiske aktiviteten de har opplevd gjennom idretten, har gitt dem glede. I likhet med tidligere refleksjoner om mestringsfølelse, kan deltakerne gjenkjenne lykkefølelsen av å være i bevegelse. Under *bevegelsesglede* i analysekapitlet forteller Tommy at det er denne følelsen som har gitt han noe hele veien (s. 19 i egen oppgave), og han har tatt med seg denne følelsen videre i livet. Bevegelsesglede har dermed vært en drivkraft for hans deltakelse i idrettsaktiviteten. Vi har undersøkt hvordan ulike faktorer som oppstår i idrettsaktiviteten kan være kilder for tilhørighet. Slik vi ser det kan derfor idrettsaktiviteten gjenkjennes, i form av en lykkefølelse, der man har fått oppleve å være en del av et miljø. Når deltakerne holder på med, eller ser tilbake på idrettsaktiviteten, kan kroppen gjenkjenne opplevelsen av tilhørighet. I likhet med tidligere refleksjoner rundt Sissel sin uttalelse om kroppsminne (s. 18 i egen oppgave), ser vi på dette som svært interessant. Ikke bare fordi idretten har vært en kilde for tilhørighet i fortiden, men fordi følelsene man opplevde i idretten blir værende i kroppen som et godt minne.

I tillegg til at bevegelsesglede kan være en faktor for tilhørighet, vil vi videre se på sammenhengen mellom fysisk aktivitet og bevegelsesglede. Vi ønsker å se fysisk aktivitet i et samspill med kropp og sinn, og hvordan dette kan påvirke en persons velvære. Southwick og Charney (2012) viser hvordan fysisk aktivitet kan påvirke individets humør, mental helse og generelle velvære (s.109). Når kroppen er i fysisk aktivitet frigjøres lykkehormonene endorfin og dopamin (Southwick & Charney, 2012, s.115). Det å være i bevegelse gir kroppen en reaksjon av lykke. Dersom man er mer i bevegelse, vil sannsynligheten være større for at man synes det er gøy å være i bevegelse. Økt fysisk aktivitet vil altså gi en økt følelse av bevegelsesglede. I analysekapitlet under *bevegelsesglede* kommer det frem at deltakerne har tatt med seg gleden av å være i bevegelse videre i livet (s. 19 – 20 i egen oppgave.). Sett i sammenheng med Southwick og Charney (2012) vil dette ha positiv betydning for deltakernes velvære. Samtidig påpeker Southwick og Charney at fysisk aktivitet utløser dopamin som bidrar til å redusere stress, og styrker en persons kropp og sinn til å

håndtere stress og utfordringer (2012, s. 115). Dette viser gjensidigheten mellom kropp og sinn, der prosesser i kropp og sinn påvirkes av hverandre. Slik kan vi trekke tråder til Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, der kropp og sinn sees på som en helhet (2012, s. s. xii). Vi ser dermed betydningen av hvordan idrettsaktivitet kan bidra til å skape en livslang bevegelsesglede, noe som igjen vil påvirke deres selvutvikling ved at kroppen har bedre forutsetninger til å håndtere utfordringer.

5.1.3 Støtte fra andre

Et viktig funn i vår studie er knyttet til det deltakerne forteller om støtte de har mottatt i idretten. Det varierer hvem de har fått støtte fra, men alle opplever idretten som et støttende miljø. Bandura viser hvordan støtte fra andre har betydning for individets læring og utvikling (Bandura, 1986, s. 400). Det å motta støtte fra andre, enten det er trener, foreldre eller venner er med å skape et trygt miljø, noe som igjen kan føre til at individet føler seg akseptert og verdsatt. Dersom man føler seg trygg og anerkjent i et miljø, vil det være sannsynlig at man tør å utforske og utvikle sine egne ferdigheter og evner (Honneth, 2008, s.113). Når et individ mestrer nye ferdigheter eller utvikler seg, samtidig som de får støtte fra andre, kan det derfor føre til bedre tro på egne ferdigheter og påvirke personens selvoppfatning. På denne måten kan vi trekke tråder til Banduras teori om å være agent i eget liv. Der en person utvikler seg i møte med andre, samtidig som den har evnen til å styre sin egen utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.46). Sofia og Sissel trekker frem støtten de opplevde i fotballaget som svært viktig for dem (s. 22 i egen oppgave). Sett i sammenheng med hvordan Bandura og Honneth beskriver betydningen av støtte, mener vi det er en klar kobling mellom støtte fra andre, mestringsfølelse og tro på seg selv.

De fleste deltakerne i vår studie viser hvordan støtte fra trenere eller andre har hatt betydning for ferdighetslæring i idretten. Geir forteller at den støtten han fikk fra sine foreldre har hatt betydning for hans prestasjon og motivasjon i idretten, men det har også påvirket han på andre områder. Han forteller at foreldrestøtten har gitt han økt selvtillit og selvsikkerhet, som har påvirket hans selvutvikling (s. 22 i egen oppgave). Southwick & Charney (2012) viser til hvordan det å motta støtte kan ha betydning for en persons fysiske og psykiske helse, herunder utvikling av selvoppfatning. De ser blant annet på sosiale relasjoner, nettverk og støtte som viktige faktorer med tanke på hvordan man håndterer utfordringer og stress (s.91-92). I vår studie fremhever flere av deltakerne hvordan støtten og fellesskapet de har opplevd i idretten har hatt stor betydning for dem (s. 22 - 23 i egen oppgave). Merleau-Ponty (2012) forteller at å være i kontakt med andre mennesker vil påvirke vår oppfatning av oss selv (s. 212). Med bakgrunn i dette ser vi sannsynligheten for at støtte og anerkjennelse fra andre påvirker selvutviklingen til deltakerne.

Som vi har sett, lagres minner i kroppen vår, og disse vil være med på å forme vårt syn på verden (Locke & McCann, 2015, s. 4-8). Vi mener støtte fra andre kan være et eksempel på kroppslige minner. Geir forteller at dersom familien ikke støtter ham i det han ønsker å gjøre, er det kanskje ikke så lurt å gjøre (s. 22 i egen oppgave). Nina forteller at støtte fra treneren har hatt betydning for henne (s. 23 i egen oppgave). Bandura (1986) ser på oppmuntring og tillit fra betydningsfulle andre som en viktig faktor til hvordan en person oppfatter seg selv (s. 400). Samtidig ser Merleau-Ponty utvikling som en kontinuerlig prosess i møte med andre (2012, s. 216). Med bakgrunn i

dette kan man se en sammenheng mellom deltakerens selvoppfatning, syn på verden og støtte fra andre. Geir trekker frem foreldrene som viktige veivisere for sine valg og handlinger (s. 22 i egen oppgave). Nina trekker frem treneren som en viktig støttespiller, og har tatt med seg trenerens råd videre i livet (s. 23 i egen oppgave). De erfaringene Geir og Nina har med støtte, ligger som et minne i kroppen, og påvirker hvordan de opptrer i verden.

5.1.4 Tro på egne ferdigheter

Under delkapitlet *ulike forståelser av det sosiale miljøet* har vi sett at deltakerne forbinder det sosiale miljøet i idrettsaktiviteten til det som foregikk på treningen, men også det sosiale som foregikk i andre situasjoner (s. 20 – 22 i egen oppgave). I dette delkapitlet skal vi diskutere hvordan ulik forståelse av et sosialt miljø kan ha betydning for troen på egne ferdigheter.

Forventning om mestring er grunnlaget for økt motivasjon, og påvirker hvordan en person oppfatter seg selv (Bandura, 1986, s. 409). Når barn har tro på seg selv, tør de å utfordre seg, slik at de kan tilegne seg nye ferdigheter. Mestrer man nye ferdigheter, skaper det en mestringsfølelse. Ifølge Bandura (1986) må man ha tro på seg selv for å mestre nye ferdigheter, samtidig som man får tro på seg selv av å mestre ferdigheter (s. 399). Denne mestringsfølelsen fører igjen til at man får økt tro på egne ferdigheter. Slik vi ser det henger derfor troen på seg selv og mestringsfølelsen tett sammen, og påvirker hverandre. Dette ser vi på som svært relevant med tanke på barns selvutvikling.

I vår studie fant vi forskjeller mellom deltakerne som har drevet med lagidrett og de som har drevet med individuell idrett. De som drev med lagidrett hadde større fokus på fellesskapet, og at man jobbet mot felles mål som en gruppe. Dette stemmer godt overens med Banduras definisjon av sosiale fellesskap, da et sosialt fellesskap fungerer gjennom atferden til individene som er en del av fellesskapet (2002, s. 271). Det er individets egne handlinger gjennom felles tro og mål som skaper et fellesskap (Bandura, 2002, s. 271). De som drev med individuell idrett hadde mindre fokus på et sosialt fellesskap, men trakk likevel frem sosiale relasjoner som viktige i idretten. Geir og Leah har drevet med individuell idrett, og viser til hvordan de tok ansvar for egen utvikling (s. 24 - 25 i egen oppgave). Tro på egen utvikling henger sammen med det Bandura kaller forventning om mestring. Det betyr at individet har tro på egne evner til å oppnå mål i forskjellige situasjoner (Bandura, 2002, s. 270 - 271). For å oppnå utvikling og mestre nye utfordringer er det vesentlig å ha tro på seg selv. Siden Bandura forteller at et sosialt fellesskap består av individuelle handlinger, blir det like viktig at individene i et sosialt fellesskap har troen på seg selv. Samtidig er en viktig faktor i teorien til Bandura at en person blir påvirket av miljøet og påvirker sitt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 46), hvor forholdet mellom en persons miljø, tanker, og handlinger er gjensidig (Bandura, 1986, s. 24 - 25). Fellesskapet vil ikke nå sine mål dersom individene ikke har tro på seg selv. Dette har en klar sammenheng med kroppsfenomenologien hvor kroppen både er et subjekt og objekt i verden, og videre skaper en forståelse av virkeligheten i relasjon til andre (Merleau-Ponty, 2012, s. 99). Ut ifra dette blir det tydelig at forventning om mestring er sentralt enten man driver med lagidrett eller individuell idrett, og at dette skjer i et kroppslig samspill mellom seg selv og andre.

Merleau-Ponty forteller at gjennom kroppen forstår vi og engasjerer oss med verden (Locke & McCann, 2015, s. 4-8). Ifølge Merleau-Ponty vil derfor den troen vi har på oss selv påvirkes av de kroppslige erfaringene vi gjør når vi utfører handlinger eller når vi mestrer de mål vi har satt oss. Flere av deltakerne i vår studie trekker frem hendelser fra idretten der de har mestret noe. Sett i lys av kroppsfenomenologien, vil slike hendelser påvirke vår forventning om mestring. Vi mener det er gjennom kroppslige erfaringer at vi danner oss et bilde av hvordan vi er som mennesker, og disse kroppslige erfaringene legger grunnlaget for hvordan vi tilegner oss nye ferdigheter. Dette viser sammenhengen mellom det kroppslige og det tankebaserte. Disse nye ferdighetene vil igjen påvirke det bildet vi har av oss selv. Sosialisering og ferdighetslæring vil på denne måten påvirke vår selvutvikling.

5.2 Ferdigheter

Som vi har sett på tidligere er det en sammenheng mellom det kroppslige og det tankebaserte. I denne sammenhengen er støtte fra andre og troen på egne ferdigheter vesentlig for at barn tør å utfordre seg, og tilegne seg nye ferdigheter. Gjennom kroppslige erfaringer har deltakerne i vår studie dannet seg et bilde av hvem de er, og hvilke ferdigheter de har. I dette kapitlet skal vi derfor se på hvilke ferdigheter man kan lære i idretten gjennom kroppslige erfaringer, dersom støtte og troen på egne ferdigheter er til stede.

5.2.1 Pågangsmot

Vi synes det er interessant at 5 av 6 deltakere i vår studie fremhever pågangsmot som en verdi de tok med seg fra idretten. Vi ser på pågangsmot som en ferdighet som bidrar til at deltakerne utfordrer seg selv, håndterer utfordringer, og hvordan de jobber dedikert med å nå mål. Man setter seg ambisiøse, men realistiske mål, i tillegg til at man klarer å jobbe seg gjennom krevende situasjoner eller utfordringer ved å aldri gi opp. Ifølge Erikson (1968) vil verdier, som pågangsmot, påvirke hvordan man utvikler seg (s. 221-233). Deltakerne forteller om hendelser utover idrettsaktiviteten, der de håndterte utfordringer eller andre situasjoner, der mentaliteten var å aldri gi opp (s. 24 - 25 i egen oppgave). I lys av Merleau-Pontys filosofi vil individet utvikles av de kroppslige opplevelser mennesker erfarer i sammenheng med verden og andre (Merleau-Ponty, 2012, s. xii). De kroppslige erfaringer man tilegner seg på en av livets arenaer vil være uavhengig av tid og sted, siden kroppen beveger seg mellom ulike arenaer. Ferdighetene man lærer i idretten blir dermed med til andre arenaer, fordi ferdighetene sitter i kroppen. På denne måten blir idrettsaktivitet en brikke i barns selvutvikling, og utvikling av selvet må sees som en helhet. Videre skal vi diskutere hvordan pågangsmot kommer til uttrykk gjennom mål, mestring og håndtering av utfordringer. I tillegg skal vi diskutere hvordan det har betydning for barns selvutvikling.

5.2.1.1 Mål og mestring

I vår problemstilling ønsker vi å undersøke hvordan tilhørighet i idrettsaktivitet kan ha betydning for barns selvutvikling. Vi har kommet frem til at en av ferdighetene man lærer seg i idretten er pågangsmot, blant annet gjennom mål og mestring. Flere av deltakerne viser at dette var en verdi de tok med seg fra idretten. For å kunne jobbe

mot disse målene kreves det pågangsmot. Man må være villig til å legge ned innsatsen som trengs for å kunne oppnå resultater. Dette kan sees i sammenheng med Deci og Ryan (2017) sine behov autonomi og kompetanse. Autonomi er at individet har frihet til å bestemme over seg selv (s. 97). Individet trenger ikke å gjøre en aktivitet, men ønsker å gjøre den fordi man har motivasjon til det. Kompetanse handler om mestringsfølelsen og troen man får på egne ferdigheter av å mestre en aktivitet (Ryan & Deci, 2017, s. 97). I vår studie viser Leah hvordan det å jobbe med mål i idretten, var sentralt for at ridningen skulle ha nytte, og hun skulle se fremgang (s. 25 i egen oppgave). Motivasjon og pågangsmot er det som driver deg til å fortsette mot målet, selv om du møter på hindringer underveis. Som flere av deltakerne, viser Tommy at han har satt seg mål på flere områder i livet, som jobb og skole, for å få hverdagen til å gå rundt (s. 26 i egen oppgave). Dette henger sammen med at ferdigheter er uavhengig av tid og blir med kroppen i ulike arenaer. Slik vi ser det er pågangsmot en kroppslig ferdighet, som påvirker hvordan individer utvikler seg.

Når vi snakker om målsetting i idretten, er mestring et nøkkelbegrep. Deci og Ryan (2000) viser hvordan autonomi kan gi mestringsfølelse, samtidig som det kan ha negative konsekvenser dersom man ikke opplever autonomi (s. 227). Dette skal vi se nærmere på gjennom utsagnet til Sofia (s. 25 i egen oppgave). På den ene siden forteller Sofia at det å jobbe målbevisst var en naturlig del av treningene, men fremmer at det ikke var noe hun selv valgte. Sett i lys av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori vil dette være et eksempel på at motivasjon gjennom autonomi ikke er til stede. Deci og Ryan mener at dersom autonomi ikke er til stede, kan det ha negative følger for motivasjon, trivsel og velvære (2000, s. 227). Dersom man føler seg kontrollert eller begrenset, kan det påvirke motivasjonen til å gjennomføre noe. I tillegg kan mangel på autonomi føre til stress, ved at man ikke når de mål eller forventninger andre har satt (Ryan et al., 2008, s. 163). På denne måten kan mangel på autonomi føre til at man mister troen på egne ferdigheter, noe som igjen kan påvirke egen selvoppfatning (Bandura, 1986, s. 409).

På den andre siden er idrettsaktivitet frivillig, og Sofia har selv valgt å delta i idretten. Dermed mener vi at behovet for autonomi er dekket. Selv om hun ikke bestemmer alle mål i idretten, kan hun velge å forlate miljøet dersom hun føler seg kontrollert eller begrenset. I tillegg ser det ut til at pågangsmot i form av mål og mestring har vært viktig for Sofia. I intervjuet legger deltakeren stor vekt på hvordan hun var en del av fotballaget, og den fellesskapsfølelsen hun fikk da laget mestret felles mål. Deci og Ryan (2000) viser at behovet for tilhørighet er at man føler seg som en del av gruppa (s. 231). Samtidig forteller de at man er motivert til å nå mål dersom man føler på tilhørighet og kompetanse (s. 231). Ut ifra det Sofia forteller, ser det ut til at hun har en sterk tilhørighet til laget, samtidig som hun husker at laget mestret sine mål. Sett i sammenheng med selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan, kan tilhørigheten og kompetansen hun følte på, ha medført motivasjon. Det at hun måtte jobbe med mål hun ikke satt selv, ser dermed ikke ut til å ha påvirket motivasjonen eller pågangsmotet hennes.

Vi ser på det som viktig at mål er overkommelige. Dersom man setter seg store og urealistiske mål, er sannsynligheten større for at man ikke når disse målene. Bandura (1986) forteller at dersom en person ikke når mål de har satt seg, kan det svekke deres forventning om mestring og tro på seg selv (s. 399). Dette kan igjen påvirke hvordan en person opptrer som agent i eget liv, og ha negative konsekvenser for individet. Gjennom

vår studie har vi sett at de målene deltakerne har satt seg utenfor idretten er realistiske og med en klar struktur. Geir forteller at han lagde planer for å jobbe strukturert med sine mål (s. 25 i egen oppgave). Målene har han satt selv (autonomi), og han jobber strukturert med dem, noe som gjør at det mulig å nå målene med god innsats og pågangsmot (kompetanse). Slik vi ser det kan dermed målsetting være en ferdighet deltakerne har tilegnet seg i idretten. Av å nå mål man setter seg, kan det føre til økt forventning om mestring. Som ifølge Bandura (1986) vil øke en persons motivasjon til å utføre bestemte handlinger, noe som igjen vil ha påvirkning for individets selvoppfatning (s. 409). Med bakgrunn i dette mener vi pågangsmot gjennom mål og mestring er sentrale faktorer for barns selvutvikling.

5.2.1.2 Håndtering av utfordringer

En annen form for pågangsmot i idretten er hvordan man håndterer motgang eller utfordringer. Med bakgrunn i det Southwick og Charney forteller, ser vi på et støttende miljø som sentralt med tanke på hvordan man håndterer utfordringer. Merleau-Ponty (2012) forteller at vi blir påvirket og utvikler oss av de kroppslige opplevelsene vi erfarer (s. 10-11), dermed ser vi en sammenheng mellom håndtering av utfordringer og hvordan det er en kroppslig erfaring. Det å ha opplevd krevende eller stressende situasjoner, sitter i kroppen, og man kan gjenkjenne disse situasjonene på et senere tidspunkt. På denne måten ser vi på håndtering av utfordringer som sentralt med tanke på barns selvutvikling. Ved å ha mestret utfordringer i idretten, kan man bli bedre egnet til å håndtere utfordrende situasjoner senere. Utfallet av hvordan man håndterer en situasjon, vil igjen påvirke hvordan man utvikler seg som person. Videre skal vi se nærmere på hvordan håndtering av utfordringer påvirkes av flere faktorer.

I vår studie viser flere av deltakerne at de jobbet seg gjennom utfordrende perioder. Slik vi ser det må pågangsmot være til stede for å kunne jobbe seg gjennom krevende situasjoner. I Southwick og Charney (2012) sin studie viser forfatterne at sosial støtte er viktig med tanke på håndtering av utfordringer (s. 91-92). Vi har tidligere sett på hvordan miljøet og støtten barn får i idretten kan påvirke mestring og utvikling av egen identitet. I analysekapitlet under *støtte fra miljøet*, viser Tommy hvordan det å komme på treninger var viktig for ham i de periodene han opplevde krevende situasjoner utenfor idretten (s. 23 i egen oppgave). Å være til stede, og oppleve støtte fra kompis, trener og idretten, har vært betydningsfullt for ham. Vi ser på dette som en faktor for opplevelse av tilhørighet, og ser en sammenheng mellom opplevelse av tilhørighet, sosial støtte og håndtering av utfordringer.

Bandura viser at dersom man har mestret en utfordrende situasjon tidligere, er sannsynligheten større for at man mestrer en lignende situasjon senere (Bandura, 1986, s. 399). I våre funn har vi eksempler på at deltakerne tilegnet seg ferdigheter som problemløsning. Med utgangspunkt i kroppens fenomenologi mener vi dette er ferdigheter kroppen har erfart, og som kan påvirke hvordan personer håndterer utfordringer. I analysekapitlet under delkapitlet *pågangsmot* er det flere deltakere som mener at man må bare "stå i det" og "aldri gi opp". Tommy trekker frem at det å være uenig med en trener i lagoppstillinger eller lignende vil skje, og at det er viktig å lære seg å stå i det (s. 24 i egen oppgave). I andre situasjoner, som for eksempel jobb, vil det kunne skje at noen har bestemt hvordan ting skal være, og man må forholde seg til det. Tommy har opplevd en slik situasjon tidligere, og sett i sammenheng med Bandura,

vil han ha bedre forutsetninger for å håndtere slike situasjoner nå. De opplevelsene og erfaringene han har fått gjennom idretten, er med han som en kroppslig ferdighet, og har påvirket hans selvutvikling. Siden Merleau-Ponty viser at vi utvikler oss av våre kroppslige erfaringer (2012, s. 10-11), vil det deltakerne forteller knyttet til pågangsmot ligge i kroppen som ferdigheter.

5.2.2 Selvstendighet og ansvar

Når vi ser på selvstendighet og ansvar som en ferdighet deltakerne har tatt med seg fra idretten, ser vi et skille mellom individuell idrett og lagidrett. Som vi har diskutert tidligere viser flere av deltakerne med bakgrunn fra individuell idrett at de må legge ned en innsats selv, dersom de skal oppnå resultater. Deltakerne som har drevet med lagidrett har derimot større fokus på laginnsats for å oppnå resultater.

Til tross for at deltakerne som drev med individuell idrett har et mer individualistisk syn på ansvar, finner vi eksempler der de tok ansvar for gruppa som helhet. Geir viser at han følte seg mer inkludert i klubben dersom han tok ansvar for egen inkludering (s. 27 i egen oppgave). Han trakk fram det å bidra til fellesskapet som en viktig del av inkluderingen. Erikson (1968) viser til at individer formes og former det sosiale og kulturelle miljøet de befinner seg i (s. 221-233). Når Geir forteller at han tar ansvar for inkludering i gruppa, er han med på å forme miljøet i idretten, samtidig som miljøet former han. Dette kan vise at det er et gjensidig samspill mellom eget ansvar for inkludering, og felles ansvar for inkludering. På denne måten kan dette ha en sammenheng med det Qvortrup og Qvortrup (2018) forteller om ulike nivåer av inkludering. Der inkludering må sees på som en helhetlig prosess, hvor man alltid beveger seg mellom totalt inkludert og totalt ekskludert (s. 814). De fremmer at en person kan bli inkludert av fellesskapet, men dersom man ikke inkluderer seg selv, kan man oppleve å være utenfor fellesskapet (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). Funnet fra Geir viser at eget bidrag til laget, forsterker opplevelsen av inkludering. Som ifølge Qvortrup og Qvortrup kan medføre en nærmere tilstand av total inkludering (2018, s. 814). Å tilegne seg selvstendighet, hvor man forstår at ansvar for egen inkludering kan forsterke den helhetlige opplevelsen av inkludering, er dermed en viktig ferdighet som kan oppstå i idrettsaktivitet. Tidligere har vi reflekter over at inkludering og tilhørighet er to begreper som henger tett sammen, og er avgjørende for individets selvutvikling. På denne måten ser vi at selvstendighet er en viktig faktor for barn selvutvikling.

Et annet interessant funn knyttet til selvstendighet er Leah som trekker frem hvordan hun raskt måtte bli selvstendig som et resultat av idretten. Hun forteller at det å ta vare på en hest krever mye, både i form av økonomi og tid. Hun måtte i stallen hver dag, noe som førte til at hun måtte prioritere mellom for eksempel hesten og venner (s. 26 – 27 i egen oppgave). Leah påpeker at hun har blitt selvstendig i tidlig alder, fordi hun måtte ta vare på en hest. Dette stemmer med Merleau-Pontys kroppsfilosofi, siden man utvikler seg i takt med verden og dens omgivelser (Merleau-Ponty, 2012, s. 430). Dette betyr at når verden utvikler seg, må man ta selvstendige valg som vil påvirke egen utvikling. Merleau-Ponty (2012) forteller at kroppen vår gjenkjenner erfaringer fra fortiden (s. 99), og i et samspill med kroppen, verden og andre skapes en bevissthet om virkeligheten. Dette er grunnlaget for all kunnskap vi har om oss selv (Merleau-Ponty, 2012, s. 430). Når en person er oppmerksom over egen kropp og følelser, er man i stand til å ta bevisste valg og handlinger. Bevisstheten rundt egne valg blir dermed helt

sentral med tanke på hvordan vi erfarer og forstår verden. Dette henger sammen med Banduras teori om å bli agent i eget liv. Han viser at en persons forventning om å ta kontroll over en bestemt handling påvirker personens liv (Bandura, 1986, s. 391). For Leah kommer denne bevisstheten og kontrollen over egne valg og handlinger frem gjennom blant annet prioriteringer hun tar. Hun har erfart at man ikke har tid til alt man ønsker, og må derfor prioritere hva som er viktigst. Gjennom slike erfaringer kan hun ha fått økt forventning om å ta kontroll over sitt liv, og på denne måten en større forutsetning til å bli agent i eget liv.

5.3 Kroppen i dagens skole

De siste årene har det vært stort fokus på at fysisk aktivitet er viktig for barn, og at vi må få mer fysisk aktivitet inn i skolen. I 2017 vedtok Stortinget et forslag om å innføre minst én time fysisk aktivitet hver dag for elever fra 1. til 10. trinn (Innst. 51 S (2017–2018)). I overordnet del av læreplanen kommer det frem at fysisk aktivitet er viktig for egen utvikling og helse. Det står blant annet at "Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for dette, ser det ut til å være for lite fysisk aktivitet i skolen. I studien til Steene-Johannessen et al. (2019), kommer det frem at aktivitetsnivået hos barn har vært for lavt i perioden mellom 2005 og 2018. Funnene fra deres studie viser at det var færre 9 år gamle gutter som møtte kravene om anbefalt aktivitetsnivå i 2018 enn i 2005 (Steene-Johannessen et al., 2019, s. 4-5). Det ser ut til at aktivitetsnivået til 9 år gamle gutter blir lavere med årene. Selv om flere instanser er enige om at fysisk aktivitet er viktig, ser det ikke ut til at det er gjort tilstrekkelige tiltak for å bedre aktivitetsnivået hos barn.

I forbindelse med vedtaket om 1 time fysisk aktivitet for elever på 1. - 10. trinn, ble det ikke vedtatt noen bestemmelser som skulle sikre hvordan dette gjennomføres. Stortinget mener at myndighetene ikke styrer hvordan undervisningen skal foregå, og at det en del av lærerens profesjonelle skjønn og yrkesutøvelse å bestemme dette (Innst. 51 S (2017–2018), s. 6-7). De viser videre til at læreplanen ikke er til hinder for å integrere fysisk aktivitet i skolen (Innst. 51 S (2017–2018), s. 6-7). Siden Steene-Johannessen et al. (2019), viser at flere barn og unge ikke er nok aktive, er det tydelig at det må skje en forandring. Studien til Dyrstad et.al. (2022) har undersøkt hvordan mer fysisk aktivitet i skolehverdagen kan være betydningsfullt for elevene. I deres studie viser de at mer fysisk aktivitet i skolehverdagen har økt elevenes fysiske og psykiske helse, samt medført bedre relasjoner mellom elev-lærer, og elev-elev (Dyrstad et.al. ,2022, s. 95). I vår studie har vi sett på betydningen fysisk aktivitet og kroppslige erfaringer kan ha for barns selvutvikling. Dette mener vi er viktig å undersøke nærmere, med tanke på sosiale, personlige og følelsesmessige ferdigheter som sitter i kroppen, og som kan påvirke barns selvutvikling. På bakgrunn av vår egen studie og tidligere forskning, mener vi at den norske skolen må bli mer fysisk aktiv.

Skolen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess (Kunnskapsdepartementet, 2017), og dybdelæring er vesentlig i skolens grunnopplæring. Utdanningsdirektoratet (2019) definerer dybdelæring som en varig læringsprosess, der man lærer å forstå begreper, metoder og sammenhenger slik at man kan bruke kunnskapen i andre situasjoner. I vår studie har vi sett hvordan kroppslige ferdigheter man lærer i idretten er uavhengig av tid, og blir med kroppen i ulike arenaer. Det betyr at man benytter seg av disse

ferdighetene på flere områder i livet. Sett i sammenheng med opplæringens verdigrunnlag, kan man argumentere for at kroppslige ferdigheter som selvstendighet, ansvar og pågangsmot er eksempler på dybdelæring. Siden vår studie undersøker hvordan disse ferdighetene tilegnes i idrettsaktivitet, viser dette hvordan idrett kan være en arena for dybdelæring.

Ifølge Djupdal (2022) har undervisningstida i skolen økt kraftig siden 1990, der teoretiske fag som norsk og matematikk er dominerende (s. 29). Skolen kan dermed sies å ha blitt en arena hvor teoretiske ferdigheter verdsettes. Dette strider imot Merleau-Pontys kroppsfenomenologi som viser betydningen av at kropp og sinn må sees i sammenheng (Locke & McCann, 2015, s. 4). Samtidig viser han at denne sammenhengen er grunnlaget for hvordan vi mennesker utvikler oss (Merleau-Ponty, 2012, s. 430). Med utgangspunkt i våre tidligere refleksjoner i lys av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, har vi kommet frem til at det er gjennom kroppslige erfaringer vi tilegner oss nye ferdigheter. Ut ifra våre refleksjoner og tidligere forskning ser det ut til at skolen kan ha blitt en arena hvor kroppslig ferdighetslæring er i ferd med å forsvinne. Vi ser dermed viktigheten av organisert idrett, da dette er en arena hvor dagens barn og unge kan tilegne seg kroppslige ferdigheter som påvirker deres selvutvikling. Samtidig ser vi betydningen av å få mer bevegelse og aktivitet inn i skolen.

5.4 Kritisk blikk på egen studie

Vi ser nå slutten på denne studien, og sitter igjen med dypere kunnskap om hvordan tilhørighet og kroppslig ferdighetslæring i idrett påvirker barns selvutvikling. Det er viktig for oss å få frem at det finnes andre vinklinger på temaene vi tar for oss i denne oppgaven. Blant annet har vi erfart at å forske på opplevelse av tilhørighet i idrettsaktivitet og dens betydning for barns selvutvikling har vært et omfattende tema. Både tilhørighet og selvutvikling er komplekse områder, og påvirkes av mange faktorer. Det har derfor vært nærmest umulig for oss å gå i dybden på denne kompleksiteten, da vi må begrense innholdet i vårt masterstudium. Vi har blant annet vurdert hvordan temaet i vår oppgave kan sees opp imot et helhetlig helseperspektiv, men avstått fra å gå i dybden på dette, som følge av det enorme omfanget tilhørighet og selvutvikling medbringer. Siden studien vår viser at idrettsaktivitet er en arena hvor barn og unge tilegner seg kroppslige ferdigheter som påvirker barns selvutvikling, har vi derfor valgt å trekke frem disse kroppslige ferdighetene i korte trekk. De kroppslige ferdighetene vi trekker frem i denne studien, er de ferdighetene som er mest fremtredende i våre funn. Det er svært sannsynlig at det finnes flere ferdigheter man kan tilegne seg fra idrettsaktivitet, som vi ikke har tatt med i denne studien. Samtidig kunne vi gått grundigere gjennom hver enkelt ferdighet, og betydningen den kan ha for barns selvutvikling. Ettersom vi ikke har hatt mulighet til dette, hadde det i videre arbeid vært interessant å gå i dybden på hver enkelt av ferdighetene.

Et annet punkt man kan se med et kritisk blikk er hvordan våre funn domineres av positive hendelser fra idrettsaktiviteten. Deltakerne som har deltatt i vår studie har opplevd tilhørighet i idretten, og vi har sett en overvekt av positive opplevelser i deres svar. På grunn av dette har vi valgt å diskutere de kroppslige ferdighetene i positiv forstand. Det er derfor viktig for oss å være selvkritiske. Vi vil poengtere muligheten for at det kan være negative sider ved idrettsaktivitet som kan påvirke barns selvutvikling,

noe vi ikke har fremmet i vår studie. I tillegg har vi erfart, gjennom vårt kroppsfenomenologiske perspektiv, at kroppslig erfaring er språkløst. Det kan ikke beskrives på en god akademisk måte, men det kjennes i kroppen. Gjennom arbeidet med denne studien har vi opplevd kompleksiteten av kroppslige ferdigheter og hvordan vi skal ordlegge oss rundt dette. Våre opplevelser med dette vil på ingen måte avsluttes ved vårt studiums ende, men vil være erfaringer vi tar med oss videre inn i vår egen selvutvikling.

6 Avslutning

I denne studien har vi utforsket kroppen som bindeleddet mellom oss mennesker og verden. Med utgangspunkt i følgende problemstilling: *På hvilke måter kan opplevelse av tilhørighet i en organisert idrettsaktivitet ha betydning for barns selvutvikling?* har vi fått et nytt perspektiv på ulike faktorer ved barns selvutvikling. Vi har sett hvordan barnet utvikles i samfunnets ulike arenaer. Der idrettsaktivitet er en arena for kroppslig utvikling og læring. Våre funn viser at gjennom kroppslige opplevelser og erfaringer tilegner vi oss ferdigheter. I vår diskusjon kom vi frem til at ferdighetslæring oppstår gjennom sansing og kroppslig erfaring, som finner sted i sosialiseringprosesser i idrettsaktivitet. Støtte fra andre, tro på egne ferdigheter og bevegelsesglede er viktige faktorer i sosialiseringen, og for at ferdighetslæring skal skje. Studien viser hvordan ferdigheter som pågangsmot; i form av mål, mestring og håndtering av utfordringer, samt selvstendighet og ansvar, er kroppslige ferdigheter man tilegner seg i idrettsaktivitet. I et kroppsphenomenologisk perspektiv har vi sett at disse kroppslige ferdighetene oppleves i tidsbestemte øyeblikk, og kan gjenkjennes uavhengig av tid. Det er ferdigheter man tar med seg inn i livets ulike arenaer som jobb, skole og fritid, og som påvirker de valg og handlinger man tar. Med utgangspunkt i kroppsphenomenologien til Merleau-Ponty har vi sett hvordan sanseintrykk fra omgivelser, mennesker og verden rundt oss er hovedkilden til våre kroppslige erfaringer som skaper en grunnmur til vår forståelse av oss selv. I tillegg viser studien, med bakgrunn i Banduras teori, hvordan disse kroppslige ferdighetene legger grunnlaget for en persons forventning om å ta kontroll over eget liv. Med dette som grunnlag har vi sett at barns selvutvikling skjer i et gjensidig samspill mellom det sosiale, kognitive og kroppslige.

Som sosialpedagoger ser vi hvordan idrettsaktivitet er en arena for opplevelse av tilhørighet og inkludering. Deltakerne i vår studie forteller hvordan bevegelsesglede, og det å være i aktivitet i et sosialt fellesskap, var viktig for deres opplevelse av tilhørighet. På denne måten ser vi hvordan fysisk aktivitet og kroppslig bevegelse kan være relevant for inkluderingsarbeid i skolen. Ut ifra det vi har kommet frem til i vår studie, mener vi mer fysisk aktivitet i skolehverdagen kan fremme opplevelse av inkludering og tilhørighet blant elever. Samtidig har vi sett at de kroppslige ferdighetene deltakerne tilegnet seg gjennom idrettsaktiviteten, ikke blir glemt og at disse ferdighetene benyttes på ulike områder i livet. På bakgrunn av dette mener vi kroppslige ferdigheter barn tilegner seg i idrett påvirker hvordan de blant annet håndterer vanskelige situasjoner med venner, hvordan de jobber strukturert og målrettet med skolearbeid, og hvordan de tar initiativ for egen inkludering i skolen. Våre resultater er tydelige; kroppen er bindeleddet mellom oss mennesker og verden. Det er tydelig at kroppslige ferdigheter man tilegner seg i idrettsaktivitet vil påvirke barns selvutvikling på ulike måter.

7 Til videre forskning

Vi ser på denne studien som et godt utgangspunkt for videre forskning. Hvordan opplevelse av tilhørighet i organisert idrettsaktivitet kan påvirke barns selvutvikling er en omfattende tematikk. Denne studien går i overflaten på hvordan ulike kroppslige ferdigheter tilegnes i idrettsaktivitet, og påvirker barns selvutvikling. I et videre arbeid hadde det vært interessant å gå i dybden på hver enkelt av de kroppslige ferdighetene. Vi har sett hvordan kroppslig ferdighetslæring nedprioriteres i dagens skole, men ser hvordan skolen har et godt potensial til å bli en arena for kroppslig ferdighetslæring. I videre forskning vil det være interessant å undersøke hvordan hver enkelt skole fokuserer på det kroppslige aspektet med læring og utvikling. Der man kan undersøke hvordan lærere kan legge til rette for mer fysisk aktivitet i sin undervisning, samt hvordan de kan bruke dagens læreplan til å få mer fysisk aktivitet inn i skolen og undervisningen.

8 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied psychology*, 51(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Baumeister, R.F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivasjon. *Psychological Bulletin* 117(3): 497 - 529.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforl. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*(4. utg.). Sage.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.(2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (1. utg.). New York: Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste: grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape fremtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), 29-40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Dyrstad, S. M., Stråtveit, I., Thoresen, E. & Leibinger, E. (2020). Daglig fysisk aktivitet i ungdomsskolen: elever og læreres erfaringer. *Daily physical activity in lower secondary school: students' and teachers' response*, 104(2), 95-109. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-02>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Faber & Faber.
- Finke, S. (2019). Om å gjenvinne stemmen. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 54(1-2), 39 - 54. Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-2901-2019-01-02-05>
- Gundersen, D., Johansen, P. & Bjerkestrand, N. E. (2005-2007, 16. desember 2022). *transkripsjon*. Store norske leksikon. <https://snl.no/transkripsjon>
- Haldorsen, K. L. (2014). «Hvis et barn er sint, så har det på en måte rett til å være det» - Om barnehagens relasjonsarbeid og barns selvutvikling. [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Agder. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/223171/PED511%20202014%20Masteroppgave%20vår%20Kristine%20Lavik%20Haldorsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2008). Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1992).
- Innst. 51 S (2017–2018). *Innstilling fra helse- og omsorgskomiteen om representantforslag om å innføre en ordning som sikrer elever på 1.–10. trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag*. Helse- og omsorgskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-051s/>

- Jansen, J. K. S. & Glover, J. (2018, 6. september). *Sansene*. Store medisinske leksikon
<https://sml.snl.no/sansene>
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F. & Kleven, T. A. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Locke, P. M. & McCann, R. (2015). *Merleau-Ponty: space, place, architecture* (Bd. number 48). Ohio University Press.
- Madsen, B. (2006). Sosialpedagogikk. Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. (D. Landes, Overs.) Taylor & Francis Group. (Opprinnelig utgitt 1945).
- Nervik, H. (2022). Livskvalitet for personer med psykiske lidelser gjennom fysisk aktivitet. [Mastergradsavhandling]. Norges Tekniske Naturvitenskaplige Universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3006264/no.ntnu%3ainspera%3a110626502%3a38106413.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Netland, T. & Hovd, S. (2009, 13. februar 2024). *Fenomenologi*. Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/phenomenologi>
- Norges idrettsforbund. (u.å). *Historikk*. Hentet 30.april 2024 fra
<https://www.idrettsforbundet.no/om-nif/historikk/>
- NTNU. (u.å.). *MGLU5228 - Sosialpedagogisk arbeid i skolen*. Hentet 20. mai 2024 fra
<https://www.ntnu.no/studier/emner/MGLU5228#tab=omEmnet>
- (Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.)
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education*. International Journal of Inclusive Education. 22(7). s. 803 - 817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ryan, R. M., Huta, V. & Deci, E. L. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9(1), 139-170.
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skirbekk, S. & Tjora, A. (2020, 30. november). Sosialisering. I. Store norske leksikon.
<https://snl.no/sosialisering>
- Southwick, S. M. & Charney, D. S. (2012). *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*(1. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139013857>
- Standal, Ø, F., (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Standal, Ø, F., & Rugseth, G, (red.), (2015). *Inkluderende kroppsøving* (s. 9 – 23). Cappelen Damm akademisk.
- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., Kolle, E., Ekelund, U. & Dalene, K. E. (2019). *Kartlegging av*

- fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3).*
Norges idrettshøgskole i samarbeid med Folkehelseinstituttet.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Østhus, A. (2023, 26. januar). *3 av 4 barn deltar i organisert idrett på fritiden*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/kultur/statistikk/norsk-kulturbarometer/artikler/3%20av%204%20barn%20deltar%20i%20organisert%20idrett%20p%C3%A5%20fritiden>

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Tilhørighet og selvutvikling: En undersøkelse av betydningen idrettsaktivitet kan ha for en persons selvutvikling»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan tilhørighet til en idrettsaktivitet kan ha betydning for en persons selvutvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom vår problemstilling: "På hvilke måter kan opplevelse av tilhørighet i en organisert idrettsaktivitet ha betydning for barns selvutvikling?" ønsker vi å undersøke nærmere hvordan tilhørighet til et idrettsmiljø kan påvirke ulike aspekter ved en persons selvutvikling. Noen av disse aspektene kan for eksempel være verdier og holdninger du har tilegnet deg gjennom en bestemt idrettsaktivitet, eller hvordan du mer generelt hvordan du har utviklet deg som person. Vi ønsker å finne ut av om det er noen verdier eller karaktertrekk som utvikles gjennom tilhørighet til en idrettsaktivitet, og hvordan dette kan påvirke holdninger og selvutvikling. Samtidig ønsker vi å få innsikt i konkrete opplevelser du har knyttet til idrettsaktiviteten du har gått på. Både i sammenheng med tilhørighet og selvutvikling. Vi vil gjerne vite om disse opplevelsene har vært med på å forme deg som person.

Vi ønsker at vår forskning kan bidra til å se nye perspektiver på fysisk aktivitet og opplevelse av tilhørighet som en viktig faktor i barn og unges liv. Samtidig ønsker vi å øke bevisstheten i samfunnet om hvor viktig opplevelse av tilhørighet til idrettsaktivitet og bevegelse i hverdagen kan være for en persons selvutvikling.

Tidsrammen på dette prosjektet vil være fra november 2023 til mai 2024. I løpet av denne perioden skal vi planlegge og gjennomføre intervju, for deretter å analysere dette. Som til slutt vil ende i en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Lærerutdanningen ved NTNU Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å være med fordi vi vet at du har drevet med, eller holder på med, organisert idrettsaktivitet. Der du har følt på tilhørighet. Vi tror at du kan være til stor hjelp for vår forskning knyttet til hvordan idrettsaktivitet og tilhørighet har hatt betydning for din selvutvikling. Totalt er det fire deltakere fra alderen 20 - 50 år med i denne forskningen. Du har blitt valgt ut fordi du oppfyller kriteriene for deltakelse i vår forskning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Velger du å delta i prosjektet vil det innebære at du deltar på et intervju som vil ha et omfang på 30 - 45 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din deltakelse i en idrettsaktivitet, hvordan det var å delta i denne aktiviteten, og hvordan denne aktiviteten har vært med på å forme deg som person.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er masterstudentene Guro Karlsen og Ragne Amante Beitland. I tillegg til to veiledere ved NTNU; Halvor Hoveid og Hanne Alterhaug. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger vil navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysningene som blir publisert er knyttet til erfaringer og tanker som kommer frem i intervjuet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 27. mai 2024. Etter prosjektet vil datamaterialet med dine opplysninger anonymiseres. Underveis i prosjektet skal vi transkribere intervjuene der dine opplysninger anonymiseres. Etter prosjektet vil lydopptaket og dine

opplysninger slettes. Anonymiserte opplysninger vil ikke bli slettet, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Studenter: Guro Karlsen på Epost: gurokar@stud.ntnu.no eller Ragne Amante Beitland på Epost: ragneab@stud.ntnu.no

Veiledere: Hanne Alterhaug på Epost: hanne.alterhaug@ntnu.no eller Halvor Hoveid på Epost: halvor.hoveid@ntnu.no

Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen på Epost: thomas.helgesen@ntnu.no eller mobil: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *"Tilhørighet og selvutvikling: En undersøkelse av betydningen idrettsaktivitet kan ha for egen selvutvikling"*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (ca. 27.05.2024)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Problemstilling:

På hvilke måter kan opplevelse av tilhørighet i en organisert idrett ha betydning for barns selvutvikling?

Åpningsspørsmål:

- Alder? Kjønn?
- Hvilken idrett har du holdt på med?
- Hvor gammel var du når du startet?
- Hva gjør du nå? Student? Jobb?
- Holder du fremdeles på med idrettsaktiviteten?
 - Deltar du på organiserte treninger og konkurranser? Eller er det hobby?
 - Når sluttet du med idretten?
 - Hvor ofte holder du på med idrettsaktiviteten? (Timer i uken)

Tilhørighet

- Hva fikk deg til å starte med idrettsaktiviteten?
 - Hadde du venner i idretten før du startet?
 - Fikk du venner der underveis?
 - Har dere fortsatt kontakt som venner/forhold til de nå?
- Følte du at du hørte til miljøet i idrettsaktiviteten?
 - Hva fikk deg til å føle på det?
- Hvordan vil du beskrive din opplevelse av tilhørighet til idrettsaktiviteten?
- I hvilken grad følte du på å høre til? Var det til hele idrettsmiljøet, din idrettsgruppe, eller bare noen personer innad i gruppa?
 - Hva gjorde at du ville fortsette med idrettsaktiviteten?
- Tror du ferdighetsnivået i idrettsaktiviteten har betydning for følelsen av å høre til? På hvilken måte?

Selvutvikling

- Har din deltakelse i idrettsaktiviteten påvirket det synet du har på deg selv? På hvilken måte?
- Hvordan håndterer/håndterte du nederlag eller utfordringer du møtte i idrettsaktiviteten?
 - Hvordan har dette påvirket deg?
 - Påvirker det din motivasjon til å fortsette å forbedre deg?
 - Hvordan løser du utfordringer i livet ellers?
- Har deltakelsen din i idrettsaktiviteten påvirket andre områder av livet ditt? På hvilken måte?
- Har du tilegnet deg noen egenskaper gjennom idrettsaktiviteten som har vært til nytte ellers/senere i livet?
- Satt du deg personlige mål når du holdt på med idretten? Hvordan jobbet du med å nå disse målene?
 - Har dette hatt betydning for deg på andre områder?
 - Hva var det som betydde mest for deg i idrettsaktiviteten?

- Var det resultatene? Var det gruppa?
- Har idrettsaktiviteten lært deg noen holdninger og/eller verdier som du har tatt med videre i livet? I så fall hva og hvilke?

Konkrete eksempler

- Har du noen konkrete eksempler der du følte deg som en del av gruppa/laget?
 - Hvordan har det hatt betydning for tilhørigheten?
- Har du eksempler på noen hendelser fra idrettsaktiviteten der du har vært stolt over egen prestasjon?
 - Tror du slike hendelser har hatt betydning for din utvikling?
- Kan du dele en spesiell hendelse fra idrettsaktiviteten der du mestret en utfordring? På hvilken måte har dette påvirket deg?
 - Kan slike hendelser være med på å forme deg som person?
 - Hva følte du da?
- Er det et øyeblikk fra idrettsaktiviteten som du husker veldig godt?
 - Hvorfor tror du at du husker dette så godt?

Vedlegg 3: Vurdering fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

07.12.2023

Referansenummer
335442

Vurderingstype
Automatisk

Dato
07.12.2023

Tittel

Tilhørighet og selvutvikling: En undersøkelse av betydningen idrettsaktivitet kan ha for en persons selvutvikling

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Hanne Alterhaug

Student

Guro Karlsen

Prosjektperiode

01.01.2024 - 27.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Samskrivingsdokument

I dette dokumentet vil vi presentere våre forventninger til hverandre i skriveprosessen vi har vært gjennom. Det har vært viktig for oss å ha forståelse for hverandres arbeidsmetoder og skrivemåter. Samtidig har det vært viktig for oss å forstå at samskrivingen ikke har handlet om å dele arbeidet i to, men å fokusere på at våre ulike forståelser av tematikken vil øke kvaliteten i forskningen. Det har derfor vært en stor del av vårt arbeid å diskutere, reflektere og formulere oss frem til et felles valg.

Vi har både hatt perioder der vi har jobbet individuelt og felles. Det individuelle arbeidet omfattet lesing av teori og tidligere forskning, samt koding av datamaterialet. Samtidig har vi hatt perioder der vi måtte fordele noe av skrivingen, da en av oss har vært fraværende. Heldigvis lever vi i et digitalt samfunn, der facetime har vært helten vår en gang iblant.

Vi har satt av faste dager i uken til å møtes for å jobbe med oppgaven, de andre dagene har vi vært fri til å disponere arbeidet selv. Vi har hatt klare forventninger om å si ifra i god tid dersom en av oss ikke kan være til stede på enten veiledningsmøter eller de avtalte dagene. Samtidig har vi fra start avklart en forventning om ærlighet under hele forskningsprosessen. Dette var godt for oss, da det har gitt oss en trygghet på å si ifra om vi har kjent på noe.

