

Monica Hildrum

## **"When kids move with a smile".**

An empirical study about happiness with physical activity in physical education.

Bacheloroppgave i Grunnskolelærer 1.-7.

Mai 2019



Monica Hildrum

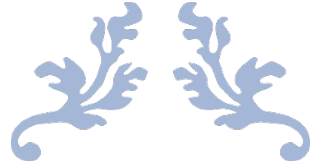
## **"When kids move with a smile".**

An empirical study about happiness with physical activity in physical education.

Bacheloroppgave i Grunnskolelærer 1.-7.  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet





---

# “NÅR BARNNA BEVEGER SEG MED ET SMIL”

---

En empirisk studie om bevegelsesglede i kroppsøving.  
«When kids move with a smile» An empirical study about happiness with  
physical activity in physical education.



21. MAI 2019

13002

6. semester

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Summary</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Bakgrunn for- og formål med studien .....	5
1.2 Problemstilling med begrunnelse.....	5
1.3 Oppgavens oppbygning .....	6
<b>2. Teori</b> .....	<b>6</b>
2.1 Læreplanen i kroppsøving .....	7
2.2 Bevegelsesglede .....	7
2.3 Motivasjon.....	7
2.3.1 Indre motivasjon.....	8
2.3.2 Ytre motivasjon .....	8
2.3.3 Flyt teori.....	9
Figur 1.....	9
2.3.4 Mestringsforventning.....	10
2.3.5 Målorientering.....	10
2.4 Lek .....	11
2.4.1 «Til forsvar for barns spontane lek» .....	12
2.5 Tilpasset opplæring.....	12
2.6 Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving .....	13
<b>3. Metode</b> .....	<b>13</b>
3.1 Hva er metode?.....	13
3.2 Valg og begrunnelse av metode .....	14
3.3 Kvalitativt intervju (dybdeintervju).....	14
3.4 Utvalg.....	15
3.5 Analyse av data.....	16
3.6 Etske betraktninger .....	17
3.7 Validitet og reliabilitet .....	17
3.8 Metodekritikk.....	18
<b>4. Analyse</b> .....	<b>19</b>
4.1 Lærernes forståelse av begrepet bevegelsesglede.....	19
4.2 Hvordan tilrettelegger lærerne for bevegelsesglede? .....	19
<b>5. Drøfting</b> .....	<b>20</b>
5.1 Læreplanen i kroppsøving .....	20
5.2 Hva er bevegelsesglede? .....	21
5.3 Hvordan tilrettelegge for bevegelsesglede.....	22
5.3.1 Motivasjon .....	22
5.3.2 Leken .....	22

5.3.4 Mestringsforventning.....	24
5.3.5 Målorientering.....	24
5.3.6 Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving .....	25
<b>6. Avslutning.....</b>	<b>25</b>
<b>7. Litteraturliste .....</b>	<b>27</b>
<i>Vedlegg 1 (intervjuguide).....</i>	<i>31</i>

## Sammendrag

I denne oppgaven rettes det fokus mot bevegelsesglede i kroppsøvingfaget. Oppgavens problemstilling er: *«Hvordan definerer tre lærere på mellomtrinnet begrepet bevegelsesglede og hvordan tilrettelegger de for bevegelsesglede hos barn i kroppsøvingundervisningen?»* For å finne svar på problemstillingen valgte jeg en kvalitativ metode og intervjuet tre lærere på mellomtrinnet. Deres forståelse av begrepet, samt deres tanker rundt tilrettelegging for dette i kroppsøvingfaget, danner grunnlaget for oppgaven. Oppgavens teoriforankring rundt begrepet er hentet fra Kathrine Bjørgens (2017) doktoravhandling «Bevegelsesglede i barnehagen» og Idar Lyngstads kapittel «Bevegelsesgleden i kroppsøving» (2010). Videre er det benyttet flere teorier for å finne svar på hvordan man kan tilrettelegge for bevegelsesglede hos barn i kroppsøvingundervisningen. Ulike motivasjonsteorier er blitt brukt for å få en forståelse for dette. Teoriene om Indre- og ytre motivasjon, flyt, målorientering og mestringsforventning er benyttet. Videre er lek, fysisk-motorisk ferdighetsutvikling og tilpasset opplæring med i oppgaven som sentrale holdepunkt for å tilrettelegge for bevegelsesglede hos barn.

Ut i fra mine funn ser det ut til at leken har en sentral rolle når det kommer til å tilrettelegge for bevegelsesglede hos barn i kroppsøvingstimene. Videre er det å tilpasse undervisningen etter elevenes ulike evner og forutsetninger viktig for at alle skal kunne føle på mestring. På en annen side kan elevens motivasjon for faget og de aktivitetene de skal gjennomføre være avgjørende for om de oppnår bevegelsesglede. Variasjon i undervisningen vil være viktig for å fenge flest mulig, men likevel ser det ut til at elevene samtidig må få god nok tid med oppgavene de blir satt til for å kunne mestre og å oppleve bevegelsesglede. Elevenes opplevelse av autonomi virker å spille en viktig rolle, samt deres tidligere erfaringer rundt det å mestre eller ikke mestre bestemte oppgaver.

## Summary

My focus in this assignment is about happiness with physical activity in Physical Education. The issue is: «How does three teachers in middle school define the term happiness with physical activity, and how do they arrange for it when teaching Physical Education?» To find an answer to the issue I chose a qualitative method and interviewed three teachers in middle school. Their understanding of the term, as well as their thoughts about arrangements



is the foundation for this assignment. The assignments theoretical foundation is taken from Kathrine Bjørgens doctorate «Happiness with physical activities in kindergarten» (2017) and Idar Lyngstads chapter «Happiness with physical activity in Physical Education» (2010).

I have used different motivational theories to find an answer to how we can arrange for happiness with physical activity for children when teaching Physical Education. Different motivational theories have been used to understand this. The theories about inner- and outer motivation, flow, goal orientation and expectation about mastering has been used. Further on play, physical-motorial evolvement of skills and adjusted training are in the assignment as central clues to arrange for happiness with physical activity for children.

From my findings I can clearly see that playing has a central role when it comes to arranging for happiness with physical activity for children in Physical Education. It is also important to adjust the teaching after the kid's abilities and conditions, so that they can feel that they are mastering the subject. In another hand the student's motivation for the subject and the activities they are supposed to carry out, can be decisive for if they can achieve happiness with physical activity. Variations in teaching are important to capture most of the kids, but still it seems like the students need to have enough time for each assignment to feel that they have mastered it and to achieve happiness with physical activity. The students feeling of autonomy seems to be decisive, as well as their former experiences when it comes to mastering or not mastering specific tasks.

## 1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunnen for valg av problemområde, oppgavens formål, problemstillingen med begrunnelse og oppgavens oppbygning.

### 1.1 Bakgrunn for- og formål med studien

I formålet for kroppsøvingsfaget, kommer det fram at det er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Da jeg først ble oppmerksom på dette, vekket det min interesse. Jeg ble nysgjerrig på hva livslang bevegelsesglede innebar og fasinert over hvilket ansvar lærere har når det kommer til barns glede ved å være i bevegelse. Jeg ser på det som viktig å utvikle bevegelsesglede hos barn og unge, da man kan anta at dette bidrar til et ønske om å være i aktivitet i et livslangt perspektiv. Dette kan sees i sammenheng med teorien om mestringsforventning, hvor det kommer frem at mestringsforventning styrer valg av aktiviteter. Når elevene har et valg, er det en klar tendens til at de velger aktiviteter de tror de vil greie og unngår aktiviteter de ikke tror de vil mestre (Bandura, 1997). Bacheloroppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i en interessant tematikk, samtidig som jeg har fått innblikk i vitenskapelig teori og metode. Jobben med bachelor har hatt til hensikt å gjøre meg til en forskende lærer som forholder meg selvstendig og kritisk til vitenskapelig forskning, samtidig som den har bidratt til at jeg har utviklet kunnskap om metodikk og systematisk databehandling. Mitt individuelle bidrag gjennom bacheloroppgaven kan bidra til litt mer kunnskap innen et større kunnskapsområde. Oppgavens formål er å belyse tre læreres syn på bevegelsesglede, og man får innblikk i hvordan de mener man bør tilrettelegge kroppsøvingsundervisningen for å oppnå bevegelsesglede hos barn. Oppgaven kan være veiledende for kroppsøvingslærere når det kommer til viktige aspekter for å legge til rette for bevegelsesglede. For min egen del har oppgaven en praktisk nytte ved at den gir råd som jeg ønsker å ta med meg inn i min undervisning som fremtidig kroppsøvingslærer. På en annen side gir oppgaven en akademisk nytte på bakgrunn av at jeg i forbindelse med skrivingen av oppgaven har lest meg opp på området, og fått et bredere teorigrunnlag som jeg kan ta med meg inn i fremtidig jobb som kroppsøvingslærer. Denne oppgaven kan også være et bidrag inn mot videre forskning på dette feltet. Både i form av praktisk og akademisk verdi.

### 1.2 Problemstilling med begrunnelse

*«Hvordan definerer tre lærere på mellomtrinnet begrepet bevegelsesglede og hvordan tilrettelegger de for bevegelsesglede hos barn i kroppsøvingsundervisningen?»*

Bakgrunnen for valg av problemstilling var at jeg ønsket å finne ut mer om dette problemområdet. I første omgang ønsket jeg å se på hva både lærere og elever la i begrepet, men oppgavens lengde er ikke tilstrekkelig for å kunne utdype begge sider. Jeg har valgt å se på bevegelsesglede i et lærerperspektiv. Jeg tenker at det vil være nyttig for meg som framtidig kroppsøvlingslærer, samtidig opplevde jeg at jeg ikke hadde nok kunnskap rundt kravene som stilles til personvern og valgte derfor å unnlate å intervju barn. Jeg anser det som viktig å vite noe om hvordan man kan skape og tilrettelegge for bevegelsesglede hos barn, da regelmessig fysisk aktivitet er avgjørende for normal vekst og utvikling (Helsedirektoratet, 2019). Helseperspektivet gjør seg gjeldende, da vi vet at barn som har et lavt fysisk aktivitetsnivå og ellers er i dårlig fysisk form, har økt forekomst for å utvikle for eksempel hjerte-karsykdom og diabetes type 2. Regelmessig fysisk aktivitet er også viktig for blant annet kognitiv utvikling og god mental helse (Helsedirektoratet, 2019). Jeg opplever det som urovekkende at helsedirektoratet fastslår at andelen barn som tilfredsstillere anbefalingene om fysisk aktivitet synker med økende alder (Helsedirektoratet, 2012). Som framtidig kroppsøvlingslærer mener jeg det er viktig å legge til rette for bevegelsesglede hos barn, slik at de kan ha et ønske om å drive med fysisk aktivitet både som barn, men også senere i livet.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp i ulike kapitler hvor jeg først presenterer relevant teori rundt mitt problemområde. I metoddelen som danner grunnlaget for oppgaven, vil jeg fortelle hvordan jeg har gått fram for å få tak i informasjonen. Under metoddelen kommer et avsnitt om metodekritikk, som sier noe om oppgavens mangler. Deretter følger analysen hvor jeg redegjør for mine resultater, før jeg i drøftingen kobler mine funn opp mot tidligere presentert teori. Til sist vil jeg vise til min konklusjon av oppgavens funn og resultat sett opp mot problemstillingen.

## 2. Teori

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske forankringer. Temaer som belyses er læreplanen i kroppsøving, bevegelsesglede, ulike motivasjonsteorier, leik og tilpasset opplæring.

## 2.1 Læreplanen i kroppsøving

I formålet for kroppsøvingfaget, kommer det fram at det er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Faget skal også medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre. Det kommer også fram at opplæringen skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut i fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015).

## 2.2 Bevegelsesglede

Idar Lyngstad (2010) skriver at bevegelsesglede er aktivitets- og situasjonsbetenget. Det er en subjektiv opplevelse som kan oppstå, eller forsvinne på kort tid (Lyngstad, 2010, s. 65).

Videre formidler han at bevegelsesgleden er med på å påvirke kroppsøvingundervisningen på en positiv måte som kan gi positiv selvfølelse hos elevene og er utviklende for personlig vekst, selvforståelse og identitetsdanning. Lærere i kroppsøvingfaget legger merke til elevenes bevegelsesglede gjennom å tolke deres atferd i kroppsøvingstimene. Elevene uttrykker bevegelsesglede på ulike måter og styrkegrader, avhengig av hvilken aktivitet som utføres og hvilken situasjon de befinner seg i. I noen situasjoner kan bevegelsesgleden være stor, i andre situasjoner føles den noe svakere (Lyngstad, 2010, s. 67).

I Katrine Bjørgens doktoravhandling (2017), hvor hun skriver om bevegelsesglede i barnehagen, er begrepet satt i sammenheng med høyt nivå av trivsel, involvering og fysisk aktivitet, en opplevelses tilstand som oppstår og forsvinner og er aktivitets- og situasjonsbetenget (Bjørge, 2017, s. 37). Trivsel er her relatert til en tilstand av uttrykk for glede og vitalitet. Involvering relateres til en tilstand av flyt og å være dypt oppslukt i en aktivitet, mens fysisk aktivitetsnivå er forstått som intensitet og varighet av kroppslige bevegelser i fysisk lek (Bjørge, 2017, s. 39).

## 2.3 Motivasjon

Motivasjon kan forstås som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir aktiviteten retning, mål og mening (Imsen, 2014, s. 294).

### 2.3.1 Indre motivasjon

I følge Ryan og Deci (2009) som står bak selvbestemmelsesteorien (SDT), kan indre motivasjon sees i sammenheng med indre verdi. Gleden og tilfredstillessen ligger i selve aktiviteten og ikke i ytre tilført ros eller belønning som følge av en aktivitet (Ryan & Deci, 2009). For å stimulere og opprettholde indre motivasjon hos elevene, er det i følge Jakobsen (2012) viktig med et læringsstimulerende miljø, fritt for karakterpress, belønninger og kontroll. Videre formidler Jakobsen (2012) viktigheten av å vektlegge indre kontroll og selvregulering for å opprettholde indre motivasjon hos elevene.

### 2.3.2 Ytre motivasjon

Ryan og Deci (2009) skiller mellom to typer ytre motivasjon, kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon dreier seg om at man ikke føler at man har noe valg, og at man opplever at man er tvunget til å utføre en bestemt aktivitet (Gagné & Deci, 2005). Ved denne type motivasjon kan elever arbeide for å oppnå en belønning eller for å unngå en form for straff. Elevenes arbeid kontrolleres av læreren eller andre som har makt til å tilføre belønning eller straff. På en annen side kan elever som har en kontrollert ytre motivert læringsatferd arbeide med en aktivitet i frykt for å gjøre det dårlig eller for å unngå skyldfølelse og skam (Ryan & Deci, 2009). Her har barnet internalisert verdien ved å gjøre det bra på skolen og vurderer seg selv ut fra de kriteriene som f.eks. skolen benytter. Det er ingen som tilfører straff eller belønning etter gitt aktivitet. Ved autonom ytre motivasjon har elevene internalisert skolens verdier for elevatferd på lik linje med verdien ved å lære skolefagene. Elevene jobber ikke bare for å gjøre det godt, men fordi arbeidet med fagene i seg selv har en verdi (Ryan & Deci, 2009).

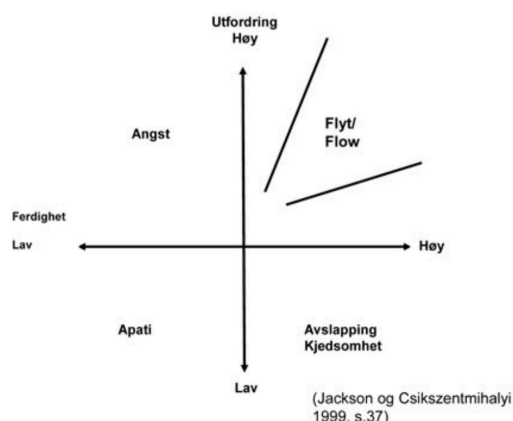
Læringsmiljøet har stor betydning for hvilken motivasjon elever utvikler (Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan, 2008). I følge selvbestemmelsesteorien fremmes indre og autonom ytre motivasjon når aktiviteten og miljøet tilfredsstiller tre grunnleggende psykologiske behov hos elevene (Deci & Ryan, 2000). Disse behovene er autonomi (selvbestemmelse), kompetanse og tilhørighet. Det er lagt stor vekt på behovet for autonomi i selvbestemmelsesteorien. Dette behovet refererer til at elevene har et behov for å føle selvstendighet og at de er årsaken til egne handlinger og beslutninger. Selve opplevelsen av autonomi betinger dermed en følelse av at det man gjør er frivillig eller at man har et valg.

Følelse av kompetanse dreier seg både om mestring, mestringsforventning, faglig selvvurdering og forventning om å lykkes. Behovet for tilhørighet dreier seg om positive sosiale relasjoner, en følelse av å bli medregnet og respektert, samt følelsen av trygghet og tillit (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

### 2.3.3 Flyt teori

Csikszentmihalyi (1975) bruker i sin sosialkognitive teori begrepet «flow», heretter kalt «flyt», som forklaring på trivsel. Videre trekker han frem glede og nytelse som viktige aspekter i menneskets liv. For å oppnå vekst, er man avhengig av glede. Når man har en opplevelse av at læringen er påtvunget, forsvinner gleden ved å mestre gradvis. Glede i sammenheng med indre motivasjon gir en opplevelse av flyt. Dersom elever skal oppleve flyt, er det flere forutsetninger som må være tilstede i undervisningen (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). Videre nevner jeg disse forutsetningene, men velger å ikke gå inn på hver og en av dem. Aktiviteten må være utfordrende og kreve ferdigheter, sammensmelting av handling og bevissthet, klare mål, utvetydelig tilbakemelding, konsentrasjon om oppgaven, følelse av kontroll, mister selvbevissthet, forvandling av tid, autotelisk opplevelse. Under følger en modell av tilstanden for flyt, hvor sammenhengen mellom utfordringer og ferdigheter spiller en sentral rolle.

Figur 1



Slik vi ser av modellen må det være en sammenheng mellom utfordringer og ferdigheter, for å kunne oppnå flyt. Dersom ferdighetene er for lave i forhold til utfordringene vil elevene oppleve angst. Hvis elevene opplever at de her for høye ferdigheter i forhold til utfordringene,

vil de oppleve kjedsomhet, som igjen fører til at de slapper av. Dersom både ferdigheter og utfordringer er lave, fører dette til apati hos elevene. En ideell situasjon er når alle elever opplever utfordringene de blir gitt er i samsvar med egne evner. Dersom dette skal være mulig, er det avgjørende at man tilrettelegger undervisningen ut i fra elevens ulike premisser (Jakobsen, 2012).

#### 2.3.4 Mestringsforventning

Teorien om mestringsforventning (oppgaveorientering) er utviklet av Bandura (1997). Mestringsforventning refererer til om elevene tror de vil greie de oppgaven de til enhver tid står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-18). Det er fire faktorer som kan påvirke elevens tro på mestring: hvilke oppgaver, tid, hjelpemidler, og arbeidsforhold (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.18). Elevenes forventning om mestring har stor betydning for deres motivasjon for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.19). Mestringsforventning styrer langt på vei valg av aktiviteter (Bandura 1997). Når elevene har et valg, er det en klar tendens til at de velger aktiviteter de tror de vil greie og unngår aktiviteter de ikke tror de vil mestre (Bandura, 1997).

#### 2.3.5 Målorientering

Elevene har ulike grunner til å arbeide eller ikke arbeide med skolefag, til å yte høy eller lav innsats (Duda & Nicholls, 1992; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011). Disse grunnene har innvirkning på elevenes atferd i lærings situasjonen. Det skilles mellom to hovedtyper av grunner elevene har for å yte høy eller lav innsats i skolen: Oppgave-orientering og prestasjonsorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42). Ved oppgave-orientering er det oppgavene og lærestoffet som står i fokus hos elevene. De arbeider for å lære, forstå lærestoffet og løse problemer. Innsats sees på som noe positivt og nødvendig for utvikling. Å gjøre feil oppleves som en naturlig del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42). I prestasjonsorientering er det eleven selv som er i sentrum for oppmerksomhet og eleven arbeider for å bli positivt vurdert av andre. En elev som er prestasjonsorientert, ser faglige prestasjoner som et resultat av evner. Følelsen av kompetanse blir avhengig av hvordan en presterer sammenlignet med andre. I en prestasjonsorientert målstruktur oppleves det å gjøre feil eller å forvente å ikke greie oppgavene som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 43). Skolen kan påvirke elevenes målorientering og hvordan skolens målstruktur framstår, spiller en sentral rolle. Det skilles mellom to hovedtyper av målstrukturer: læringsorientert

målstruktur på sin side legger vekt på kunnskap og forståelse, individuell forbedring og innsats. Viktigheten av å sette seg mål gjør seg gjeldene ved at resultatene vurderes i forhold til målene og tidligere resultater. Prestasjonsorientert målstruktur på den andre siden legger størst vekt på resultatene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 50). Resultatene sammenlignes med andre. Denne målstrukturen signaliserer at elevene verdsettes ut fra sine prestasjoner (Covington, 1992). En læringsorientert målstruktur fremmer indre motivasjon og oppgaveorientering hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52).

## 2.4 Lek

Det er vanskelig å gi en entydig definisjon på lek, men Torben Hangaard Rasmussen (1985) beskriver lek som en bevegelse som settes i gang av seg selv. Barnet lar leken komme til seg uten den minste kraftanstrengelse. Plutselig dukker den opp og er der, og barnet er i den. Det er det å være i leken som er viktig for de som leker (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 133). I boken «I bevegelse. Sansemotorikk, leik og observasjon» (2000) trekker forfatterne fram sju momenter som utgangspunkt for å forstå leken som fenomen (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 133). Det første momentet de fremlegger er at barn leker for å leke og leken er et mål i seg selv (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 132). Et annet kjennetegn på leken, er følelsen av at den er frivillig. Det er noe den enkelte selv vil. Joseph Levy (1978 s. 19) har laget en multidimensjonal modell for å beskrive forskjellen mellom «lek» og «ikke-lek». I denne modellen kommer begrepet indre motivasjon tydelig frem ved at leken må være basert på at en har lyst til å delta. Et annet viktig moment i leken dreier seg om å være tilstede her og nå. Det eneste som betyr noe, er å være her akkurat nå midt i den prosessen som foregår. Å være i en lektilstand kan være oppslukende og får de som deltar til å glemme tid og sted (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 135). Konsentrasjon nevnes også som et moment av leken, ved at en som er oppslukt i lek, konsentrerer seg sterkt om det han eller hun gjør, og de går inn og deltar i det som skjer på fullt alvor. Leken tar hele oppmerksomheten. Videre trekker Jagtøien og Hansen (2000) inn spenning og trygghet som moment i leken. Det er nødvendig med en viss trygghet for å kunne gå inn og delta i lek, samtidig er det viktig med et element av spenning i det som skjer for at leken skal fenge og få næring til å drives videre. Det sjettede momentet dreier seg om at leken er en arena for spontanitet. Leken går hit og dit, vi vet ikke hva som kommer til å skje, fordi det hele tiden er mulig å endre retning i det som er, når en lar spontaniteten være en del av «å leke». Det siste elementet handler om «å late-som-om», noe som Levy (1978)



definerer som å sette virkeligheten til side. Dette sier noe om at fantasi og kreativitet er viktige ingredienser i leken (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 138).

#### 2.4.1 «Til forsvar for barns spontane lek»

Einar Sundsdal og Maria Øksnes (2015) har med utgangspunkt i at FN i 2013 gikk ut og advarte om at barns rett til lek er truet, skrevet en artikkel hvor de forsvarer barns spontane lek. De formidler at leken nærmest er forsvunnet fra læreplanen i skolen og at det som i utgangspunktet skulle være tid for lek gjøres om til undervisningstid. Videre peker de på at en målorientert pedagogikk som vektlegger resultater og testing har fått en større plass i Norsk skole. De skriver at forskjellen mellom lek og læring i mange tilfeller nærmest viskes ut. Leken som voksne anser som legitim er den leken som er nyttig, fornuftig og som kan betale seg i formell forstand. Denne leken har ingen egenverdi, men er et middel for å oppnå en pedagogisk målsetning. En lek som er strukturert og organisert av voksne (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 6). Forfatterne skriver videre at lek i vår kultur, nærmest kun blir rettfærdiggjort når den er «pedagogisk nyttig» i en eller annen forstand. Lek for sin egen del, som noe verdifullt i seg selv, synes å være undervurdert (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 7). Senere trekker de frem lekens egenverdi for å si noe om hvorfor leken er viktig. Lekens egenverdi dreier seg om en umiddelbar glede og lykke hos barna, den fornøyelse og velbehag barn finner i leken. Lek er ikke et middel for noe annet, den er verdifull i sin egen rett. Den skal ikke settes i resultat, den er sitt eget særegne fenomen og mangfoldig i sitt vesen (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 7). Burghardt (2005) formidler at leken representerer ikke en fremtidsrettet praksis, som skal gjøre den som leker klar for livet (Burghardt, 2005, s.114). På samme måte skriver Sutton-Smith (2008) at det mest åpenbart og viktig med lek, er at det er en spennende og morsom aktivitet som deltakerne driver med bare fordi de liker å holde på med det de gjør (Sutton-Smith, 2008).

## 2.5 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven, uttrykt i § 1-3, hvor det kommer fram at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1999, § 1-3). Prinsippet gjelder for alle elever og for all opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 20). Tilpasset opplæring dreier seg med andre ord om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen ved at de får utvikle seg som personer, tilegne seg faglig

kunnskap og oppleve fellesskap (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Formålet med å tilpasse opplæringen er å legge til rette for ønsket læring (Håstein & Werner, 2014, s. 30).

## 2.6 Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving

Yngvar Ommundsen (2013) retter fokuset mot kroppsøvingfaget og betydningen av fysisk-motorisk ferdighetsutvikling for elevenes personlighetsutvikling, allmenndannelse og varige bevegelseslyst. Ommundsen fastslår at god fysisk-motorisk ferdighet i vid forstand, utgjør en del av de unges allmenndannelse og er et viktig fundament for deres helse, funksjon og kulturelle deltagelse i skole og samfunnsliv, i nåtid og som voksne (Ommundsen 2008). Ennis (2011); McNamara mfl. (2011) peker på at å fremme elevenes kroppslige-motoriske kapital er avgjørende for å kunne oppnå kroppsøvingfagets formål om å bidra til livslang bevegelsesglede. Ommundsen mfl. (2010) formidler at fysisk-motoriske ressurser utgjør en viktig forutsetning for å ta del i fysisk og sosialt fritidsliv som barn og ungdom, og som grunnlag for fysisk funksjon, selvhjelpenhet og velvære i eldre år (Solberg mfl. 2011). Motoriske ferdigheter og god bevegelseskompetanse, er en viktig grunnlagskapital for fysisk aktivitet som barn. Dette har igjen betydning for aktivitetsmønster senere som ungdom og videre som voksen (Barnett mfl. 2009; Lopes mfl. 2011, Lubans mfl. 2009; Stodden mfl. 2008). Videre skriver Telema mfl. (2006) at stabil deltakelse i organisert idrett gjennom barne- og ungdomsårene gir større sjans for at man er fysisk aktiv inn i voksenlivet. Ommundsen (2013) konkluderer med at fysisk-motorisk kompetanse utgjør en viktig del av inngangsbilletten til å ta del i ulike former for bevegelseskulturer i samfunnet, og bidrar på samme måte til bedret fysisk og mental helse.

## 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive hva metode er, valg og begrunnelse av metode og hva jeg gjorde for å samle inn empirien som oppgaven bygger på. Jeg vil videre si noe om utvalget jeg har gjort, analyse av data, etiske betraktninger, validitet og reliabilitet før jeg til slutt sier noe om oppgavens mangler.

### 3.1 Hva er metode?

Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2017, s. 51). Vilhelm Aubert formulerer metode på denne måten: «En

metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, 1985, s. 196).

### 3.2 Valg og begrunnelse av metode

I denne studien har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode. Empiren i metoden bygger på subjektive opplevelser, da disse oppfyller den kvalitative forskningens mål om å fortelle hvordan virkeligheten oppfattes, og hvordan det er å være menneske i bestemte sammenhenger (Nyeng, 2018, s. 72). Kvalitative metoder er knyttet til induksjon, til å finne mangfold i data, å avdekke summen av de kvaliteter som samlet sett gjør et sosialt fenomen til det det er. Målet med den kvalitative metoden er å gå i dybden, ved å si «mye om lite» framfor lite om mye eller mange (Nyeng, 2018, 72 – 73). Metoden er detaljrik, nyansert og forståelsesskapende (Nyeng, 2018, s. 73). Valget av vitenskapelig metode ble tatt på bakgrunn av at jeg ønsket å gå i dybden og fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2017, s. 52). Valget av et intensivt intervju ble tatt for å komme frem til en best mulig fremstilling av et sosialt fenomen, som i denne sammenhengen dreide seg om begrepet bevegelsesglede.

### 3.3 Kvalitativt intervju (dybdeintervju)

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få tak i intervjupersonenes egen beskrivelser av den livssituasjon han eller hun befinner seg i (Dalland, 2017, s. 65). Et kvalitativt intervju er en fleksibel metode som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer et kvalitativt forskningsintervju som en samtale med en struktur og et formål. Strukturen er i denne sammenhengen knyttet til deltakernes rollefordelinger. Formåler på sin side, dreier seg om å forstå eller beskrive noe (Kvale & Brinkmann, 2009). Problemstillingen min åpner opp for å gi informantene stor frihet til å uttrykke seg, dermed var valget av et kvalitativt intervju å foretrekke.

Jeg hadde utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg) før intervjuene fant sted for å stille faglig og mentalt forberedt. I og med at jeg ikke har gjennomført intervju tidligere, valgte jeg å skrive ned spørsmålene jeg ønsket å stille i intervjuguiden. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men det ble gjort noen forandringer i rekkefølgen spørsmålene kom opp. Imidlertid

var det et mål at alle spørsmålene skulle bli behandlet i løpet av intervjuene. Jeg brukte intervjuguiden som en slags veileder under intervjuene, men intervjuene ble en dialog, da jeg tok utgangspunkt i intervjupersonenes svar og refleksjoner som utgangspunkt for å finne svar på det jeg ønsket. Spørsmålene jeg stilte i intervjuet, ble utviklet i samtalen og etterfulgt av svarene som intervjupersonene ga. Intervjuguiden er ment til å lede intervjueren gjennom intervjuet (Dalland, 2017, s. 78). Det kvalitative intervjuet er genuint (Dalland, 2017, s. 79). Det lar seg med andre ord ikke repetere. Dette erfarte jeg ved at jeg gjennomførte 3 ulike intervjuer. Jeg gjorde meg erfaringer underveis, som jeg tok med meg inn i neste intervju, men valgte likevel å benytte samme intervjuguide alle gangene, da jeg opplevde de spørsmålene som jeg hadde nedskrevet som relevante og forståelige for intervjupersonene.

Intervjuene startet med at jeg presenterte meg selv og oppgaven. Intervjupersonene ble informert om hva deres bidrag skulle brukes til og hva hensikten med intervjuet var. De samtykket til å delta og jeg fortalte samtidig at de hadde mulighet til å trekke seg når de måtte ønske. Videre var det viktig å formidle til intervjupersonene deres krav om anonymitet. Jeg forklarte hvordan jeg skulle ivareta lærernes anonymitet, ved at jeg ikke skulle utlevere deres navn eller arbeidssted. Jeg fortalte om at jeg hadde taushetsplikt for å få en fortrolighet i intervjuet, slik at intervjupersonene skulle kunne fortelle åpent om det jeg spurte om og formidle sine meninger. Videre informerte jeg de om at jeg kom til å ta notater underveis, slik at jeg kunne benytte deres svar i skrivingen av bacheloroppgaven min. Hensikten med disse intervjuene var å få en forståelse av hvordan lærere så på begrepet bevegelsesglede og hvordan de la til rette for dette i sin undervisning. For å få en best mulig gjengivelse av deres oppfatninger var det viktig for meg å ha få informanter, slik at jeg kunne ta meg god tid til å forstå deres refleksjoner. Det kvalitative intervjuet sikter mot å gå i dybden. Da kan ikke antallet intervjupersoner være for stort (Dalland, 2017, s. 76). Alle tre intervjuene ble gjort over en tjuetersperiode og hadde en varighet på ca. 20-30 minutter hver. De to første jeg intervjuet, snakket jeg med på arbeidsplassen. Det siste intervjuet ble gjennomført over telefon, da intervjupersonen var hjemme fra jobb den dagen intervjuet fant sted.

### 3.4 Utvalg

Måten jeg valgte ut intervjupersonene på, kan sies å være strategisk. De tre lærerne jeg valgte å intervju, satt rundt et bord på personalrommet og diskuterte en aktivitetsdag, noe som kan tyde på at de har interesse for kroppsøvningsfaget. Ved å velge personer som du mener har

bestemte kunnskaper eller erfaringer, gjør du et strategisk utvalg (Dalland, 2017, s. 74). Jeg gikk bort til de og introduserte meg selv og fortalte at jeg skulle skrive en bachelor om bevegelsesglede i kroppsøving og lurte på om de kunne tenke seg å bli intervjuet. Alle sa seg villig til å intervju, så jeg avtalte tidspunkt for intervju med hver enkelt.

For å anonymisere mine intervjupersoner, har jeg valgt å kalle de lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Jeg ønsker først å si noe om bakgrunnen til mine intervjupersoner før jeg beretter deres tanker rundt bevegelsesglede. Lærer 1 har tatt en 4-årig lærerutdanning (adjunkt) og har 60 studiepoeng i kroppsøving. Han er nyutdannet lærer og har jobbet som lærer i et halvt år. Under studiene jobbet han som vikar og underviste i blant annet kroppsøving. Lærer 2 har tatt en 4-årig lærerutdanning og har 60 studiepoeng i kroppsøving. Han har jobbet som lærer i 10 år og undervist i kroppsøving i alle de årene. Lærer 3 har tatt en 4-årig lærerutdanning, men har ikke noe studiepoeng eller annen utdanning innen kroppsøving. Han har vært trener i flere idretter på fritiden og har trenerkurs 1 og 2 på skøyter. Han har vært lærer i 12 år og har undervist i kroppsøving i 10 av de årene.

### 3.5 Analyse av data

I bearbeidingen av innhentet data, forsøkte jeg å få fram innholdet i intervjuene på en saklig måte, samtidig som jeg prøvde å finne meningen i det intervjupersonene hadde formidlet. Dalland (2017) poengterer at arbeidet med å få oversikt over dataene innebærer å tenke over hva de betyr og hvilke perspektiver de kan forstås fra. I og med at jeg kun tok notater underveis, var det det eneste materialet jeg hadde å jobbe med i etterkant av intervjuene. Jeg bearbeidet notatene mine samme kveld som jeg hadde utført hvert enkelt intervju. Jeg leste over det jeg hadde skrevet og satt svarene inn i spørsmålene fra intervjuguiden, slik at jeg skulle være sikker på hvilket svar som tilhørte de ulike spørsmålene jeg hadde stilt. Jeg renskrev notatene mine slik at de skulle være forståelig når jeg skulle ta de frem igjen senere i prosessen. Jeg sorterte datamaterialet mitt etter dato, slik at jeg hadde oversikt over hva jeg hadde gjort fra dag til dag. Jeg sorterte systematisk funnene mine fra de ulike forskningsdeltakerne.

Får å finne i essensen i svarene fra mine informanter, valgte jeg å kode innsamlet empiri. Åpen koding som forøvrig er inspirert av forskningsmetoden «grounded theory», innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg

(Nilssen, 2014, s. 78). Åpen koding er en induktiv tilnærming og den delen av analysen der forskeren koder fenomener og ytringer gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet (Nilssen, 2014, s. 78). Kodene ble senere gruppert i ulike kategorier for at datamengden skulle bli håndterlig. Dette kalles i «grounded theory» aksial koding, hvor kategoriene blir relatert til sine subkategorier (Nilssen, 2014, s. 79). Videre fulgte selektiv koding, hvor jeg forsøkte å finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til andre kategorier. Kategoriene danner utgangspunktet for min teoridel. De representerer essensen i innsamlet empiri og samlet sett vil de kunne gi svar på min problemstilling.

### 3.6 Etske betraktninger

Personvern er en viktig del av forskningens etiske grunnlag. Da jeg besluttet at jeg ønsket å intervju lærere, var det viktig for meg å vise respekt for de som deltok i min forskning. Det var viktig å informere informantene om hva de ble med på og at de kunne trekke seg fra forskningsprosessen når de selv ønsket. Jeg var opptatt av at de skulle få god informasjon om oppgaven, slik at de visste hva den innebar. Alle informantene fikk anledning til å kontakte meg i ettertid dersom det var noe de synes var uklart eller om de ønsket å tilføye noe til sine bidrag. Denne muligheten har ingen av lærerne benyttet seg av.

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Validitet dreier seg om at man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke (Nyeng, 2018, s. 109). Jeg ønsket å finne ut av hvordan lærere på mellomtrinnet definerte begrepet bevegelsesglede og hvordan de tilrettela for bevegelsesglede hos barn i sin kroppsøvningsundervisning. For å sikre validitet gikk jeg nøye gjennom mine spørsmål i intervjuguiden, slik at de skulle være enkle å forstå og slik at de skulle kunne gi svar på det jeg ønsket å undersøke. Samtidig viste jeg ikke hvilke svar jeg ville få fra mine intervjupersoner og om de ville forså og klare å svare på de spørsmålene jeg stilte. Reliabilitet på sin side bygger på pålitelighet, og om dataene er tillitvekkende eller til å stole på (Nyeng, 2018, s. 105). Når det kommer til oppgavens reliabilitet, kommer spørsmålene jeg stilte i intervjuene tydelig frem i intervjuguiden som er vedlagt. Likevel vil hvert enkelt intervju finne sin egen form og jeg kan ikke utelukke at andre informanter kunne kommet med ulike svar. Jeg mener jeg har forklart hvordan jeg gikk frem for å finne svar på min problemstilling, med forbehold om det det kanskje kan være vanskelig for den som leser å forstå, da den ikke

har vært tilstede i prosessen. Det er viktig å få fram at jeg kun tok notater underveis i intervjuene og disse sier ingenting om stemningen, kroppsspråk eller lignende. Samtidig kan det tenkes at jeg ikke har tolket svarene fra intervjupersonene på den måten de var ment fra deres side. Likevel opplevde jeg at når jeg i slutten av intervjuene stilte spørsmål for å oppklare mulige uklarheter, ga de tilbakemelding på at jeg hadde forstått de riktig. Mine forkunnskaper kan også ha vært med på å påvirke mine observasjoner.

### 3.8 Metodekritikk

Jeg hadde ingen nære relasjoner til noen av intervjupersonene. Dette opplevde jeg som positivt med tanke på at jeg ikke visste noe om deres bakgrunn eller holdninger til faget da intervjuene startet. I ettertid tenker jeg at det kunne vært interessant å intervju enda flere lærere, for å kunne få en bedre forståelse for hvordan bevegelsesglede blir oppfattet av lærere. På en annen side var det viktig for meg å ta meg tid til å forstå hva de som bidro til denne oppgaven faktisk la i begrepet bevegelsesglede. Dette fordi intervjupersonene skulle oppleve at jeg tok deres meninger på alvor og at det skulle være mulig å avslutte intervjuene med å oppklare eventuelle uklarheter. På samme måte var målet med oppgaven å gå i dybden, og da var valget om kun tre intervjupersoner noe som gjorde dette mulig. De tre lærerne som bidro til denne oppgaven var alle menn og hadde interesse for faget. Dette er noe jeg stiller meg litt kritisk til i ettertid, da det kunne vært relevant å snakke med både kvinner og menn, samt noen som ikke hadde utdanning eller interesse i faget. En annen svakhet med denne oppgaven er at jeg kun har tatt notater under intervjuene og det er mine tolkninger og observasjoner av det som ble sagt, som ligger til grunn for resultatet. Jeg opplevde at de lærerne jeg intervjuet var tydelige og at de var enige i mine observasjoner når jeg stilte spørsmål om jeg hadde forstått de riktig. Samtidig fikk de anledning til å kontakte meg i ettertid dersom det var noe de synes var uklart eller om de ønsket å tilføye noe til sine bidrag. Problemstillingen min er formulert på en slik måte at det også kunne vært relevant å benytte observasjon som metode for innsamling av empiri. Dette var noe jeg valgte bort da jeg i praksis var ansvarlig for alle kroppsøvingstimene selv og dersom jeg skulle observert samtidig som jeg hadde hovedansvar for timen, ville mine observasjoner blitt nokså vage. På en annen side ville dette blitt mye data, noe som oppgaven ikke er stor nok i omfang til å realisere. Til sist vil jeg si at de svarene jeg fikk fra intervjupersonene kan være formulert fra deres side på en måte som skulle tilfredsstille meg eller sette de i et godt lys. Dette har jeg selvsagt ikke noen informasjon om, men det er viktig for meg å tenke at det kan være en mulighet.

## 4. Analyse

I dette kapitlet skal jeg legge fram mine funn. Her vil opplysningene jeg har fått fram av mine undersøkelser komme frem. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen deler av besvarelsene som jeg anser som relevant for min problemstilling.

### 4.1 Lærernes forståelse av begrepet bevegelsesglede

Lærer 1 mente at bevegelsesglede var når barna hadde glede med en aktivitet, at de var indre motivert og at aktiviteten var så gøy i seg selv at de hadde et ønske om å gjenoppta den på et senere tidspunkt. Lærer 2 forklarte at bevegelsesglede for han var når man får lov til å være seg selv, når barna beveger seg med et smil og når de mister litt tid og sted, distraksjoner forsvinner og man bare er i aktiviteten. Lærer 3 fortalte at bevegelsesglede for han er når alle sammen har glede av å røre seg på det nivået de er på. Samtidig var han opptatt av at bevegelsesgleden oppstod når barna tenke at de lekte isteden for at de følte at de drev med en aktivitet som de var pålagt.

### 4.2 Hvordan tilrettelegger lærerne for bevegelsesglede?

Lærer 1 fortalte at han la til rette for bevegelsesglede ved lekpreget undervisning og var samtidig opptatt av at alle måtte ha en rolle og være i aktivitet, slik at det skulle være mindre synlig hvem som mestret en aktivitet og ikke. Han har lite konkurranse i sine kroppsøvingstimer og legger til rette for at elevene føler på frihet innenfor leken, ved at elevene kan være med på å påvirke utfallet av aktivitetene. Han mener at elevens behov for autonomi (selvbestemmelse), er viktig. Lærer 2 var opptatt av at tilpasset opplæring i kroppsøving var med på å skape glede hos elevene. Samtidig var han opptatt av å skape en kultur i kroppsøvingstimene hvor det var viktig å bygge lag og ikke fokusere på enkeltprestasjoner. Han bruker mye tid på å skape variasjon i undervisningen, samtidig som at elevene får jobbet med de samme aktivitetene over lengre tid, slik at de har mulighet til å se en framgang og føle på mestring. På samme måte la han vekt på å gi positive tilbakemeldinger til elevene og trekke de fram når de mestret noe eller hadde kunnskap som de kunne formidle til resten av klassen. Han har også fokus på det å skjerme elevene der det lar seg gjøre og forteller at man ikke kan utsette barn for store tap, hvis man skal skape bevegelsesglede. I dette legger han at barn ikke må få mange dårlige opplevelser ved å være i



bevegelse, for dette kan føre til at de på sikt ikke har et ønske om å være i aktivitet. Lærer 3 var opptatt av at elevene skulle få oppleve flest mulig ulike aktiviteter og variert undervisning samtidig som at barna skulle få tid til å bli kjent med aktivitetene. Han var opptatt av å jobbe med ulike temaer i kroppsøving over flere uker, slik at alle hadde en mulighet til å mestre noe. Han fokuserer på at leken skal få plass i kroppsøvingstimene for å skape bevegelsesglede hos barna. Samtidig trakk han fram viktigheten av å gi elevene utfordringer og vise at han hadde tro på at de kunne mestre. Han synes også at det er viktig at kroppsøvingslærere er en motpol til de overengasjerte foreldrene og trenerne som mange av barna møter på fritiden. Alle de tre intervjupersonene la vekt på medbestemmelse hos elevene, lek, variasjon, indre motivasjon, tilpasset opplæring og et brennende engasjement hos læreren.

## 5. Drøfting

I dette kapittelet ønsker jeg å drøfte mine funn med utgangspunkt i relevant teori. Idar Lyngstads kapittel: «Bevegelsesglede i kroppsøving» (Lyngstad, 2010) og Kathrine Bjørgens doktoravhandling (2017): «Bevegelsesglede i barnehagen» vil være viktige teorigrunnlag når det kommer til begrepet bevegelsesglede. Jeg vil også se bevegelsesglede i lys av mine intervjupersoners bidrag. Jeg vil trekke inn læreplanen i kroppsøving og si noe om elevenes motivasjon. Her vil flere ulike motivasjonsteorier gjøre seg gjeldene. Lek, tilpasset opplæring og betydningen av fysisk-motorisk ferdighetsutvikling vil også tas med i drøftingen.

### 5.1 Læreplanen i kroppsøving

Kroppsøvingsfaget skal bidra til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, noe som danner hele grunnlaget for min problemstilling: «*Hvordan definerer tre lærere på mellomtrinnet begrepet bevegelsesglede og hvordan tilrettelegger de for bevegelsesglede hos barn i kroppsøvingsundervisningen?*» Videre kommer det frem i læreplanen at faget skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter. Dette formålet kan det se ut til at mine informanter har tatt i betraktning ved at de varierer undervisningen for å fenge alle elevene. Lærerne jeg intervjuet mente at variert undervisning kan gi bevegelsesglede hos elevene. På en annen side var de opptatt av å jobbe med de samme aktivitetene over tid, slik at elevene skulle kunne føle på mestring. Elevenes egne forutsetninger skal i følge læreplanen i kroppsøving tas hensyn til også når det gjelder ønske om å oppnå bevegelsesglede. Slik det også tydelig kommer frem i opplæringsloven § 1-3. Dette var lærerne som bidro i forskningen opptatt av ved at de tilpasset undervisningen for

at barna skulle oppnå bevegelsesglede. På samme måte kom dette til uttrykk ved at lærer 2 var opptatt av å skjerme elevene ved behov, slik at de ikke skulle få dårlige opplevelser med å være i bevegelse. På den måten tar han hensyn til elevenes ulike forutsetninger ved å ta vare på dem når de ikke mestrer. På en annen side kan det å tilpasse undervisningen gjøres ved å utfordre elevene ut i fra deres evner og forutsetninger. Dette la lærer 3 vekt på for at elevene skulle kunne utvikle seg og føle på mestring, noe som igjen skulle kunne føre til bevegelsesglede hos barna. Det kan tenkes at viktigheten av å kjenne elevene gjør seg gjelden i en slik situasjon. Ser vi det i sammenheng med teorien om flyt, er det viktig at det er en sammenheng mellom utfordringer og ferdigheter for å kunne oppnå flyt. Bevegelsesglede ser ut til å ha flere likhetstrekk med flyt, ved at det i begge tilfellene dreier seg om å miste litt tid og sted. Katrine Bjørgen (2017) snakker om involvering i sin doktoravhandling hvor hun sier at flyt, eller det å være dypt oppslukt i en aktivitet dreier seg om bevegelsesglede. Dette er igjen momenter som kan sees i leken som fenomen, noe jeg kommer nærmere innpå i avsnittet 5.3.2 (leken). Lyngstad (2010) skriver at bevegelsesglede er aktivitets- og situasjonsbetenget. Det er en subjektiv opplevelse som kan oppstå, eller forsvinne på kort tid. Med dette som utgangspunkt kan man tenke seg til at bevegelsesglede er noe som alle kan oppleve. Slik lærerne jeg intervjuet la frem var det viktig med variert undervisninger for å skape bevegelsesglede. Det kan tenkes at flere kan oppleve bevegelsesglede dersom undervisninger varieres, da alle er forskjellige og liker ulike ting.

## 5.2 Hva er bevegelsesglede?

I Katrine Bjørgens doktoravhandling (2017) er begrepet bevegelsesglede satt i sammenheng med høyt nivå av trivsel, involvering og fysisk aktivitet (Bjørgen, 2017, s. 37). Trivsel i denne sammenheng er relatert til en tilstand av uttrykk for glede og vitalitet, noe som sammenfaller med lærer 1 sin forståelse av bevegelsesglede som dreide seg om at barna opplevde glede med en aktivitet. Lærer 3 trekker også inn glede i sin forståelse av begrepet, ved at han sier at alle sammen har glede av å røre seg på det nivået de er på. Ut i fra disse utsagnene kan det se ut til at bevegelsesglede innebærer mye glede. På en annen side kan det se ut til at det er flere faktorer som spiller inn for å kunne definere begrepet. Bjørgen (2017) sier videre at involvering relateres til en tilstand av flyt og å være dypt oppslukt i en aktivitet. Med dette som utgangspunkt vil utsagnet til lærer 2 gjøre seg gjeldene. Han poengterer at bevegelsesglede innebærer at barna mister tid og sted, distraksjoner forsvinner og man bare er i aktiviteten. Dette kan på samme måte settes i sammenheng med teorien om flyt hvor

Csikszentmihalyi beskriver at glede i sammenheng med indre motivasjon gir en opplevelse av flyt. Ut i fra dette kan man fornemme at bevegelsesglede dreier som å være tilstede i nuet og alt som teller er å være i opplevelsen.

### 5.3 Hvordan tilrettelegge for bevegelsesglede

Det kan se ut til at det er flere faktorer som spiller en viktig rolle når det kommer til å tilrettelegge for bevegelsesglede. I de videre delkapitlene vil jeg drøfte ulike motivasjonsteorier, lek, og fysisk-motorisk ferdighetsutvikling opp mot bevegelsesglede i kroppsøving.

#### 5.3.1 Motivasjon

Det er grunn til å tro at elevens motivasjon spiller en viktig rolle for bevegelsesgleden. Lærer 1 la vekt på at elevene måtte være indre motivert for å oppnå bevegelsesglede. Slik indre motivasjon er beskrevet i selvbestemmelsesteorien, dreier det som om at gleden og tilfredsstillelsen ligger i selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2009). Jakobsen (2012) vektlegger også indre motivasjon i sin artikkel hvor han poengterer at for å opprettholde indre motivasjon hos elevene er det viktig med et læringsstimulerende miljø, fritt for karakterpress, belønninger og kontroll. Likevel kan jeg ikke tenke med at elevene til en hver tid er indre motivert i kroppsøvingstimene. Det er grunn til å tro at de med jevne mellomrom også kan være ytre motivert. I selvbestemmelsesteorien fremmes indre og autonom ytre motivasjon når aktiviteten og miljøet tilfredsstiller tre grunnleggende psykologiske behov hos elevene. Her vektlegges spesielt behovet for autonomi ved at elevene har behov for å føle selvstendighet og at de er årsaken til egne handlinger og beslutninger. Dette sammenfaller med det lærer 1 nevnte ved at for han var det viktig at elevene opplevde frihet innenfor leken og at de fikk være med å påvirke utfallet av aktiviteten. Lærer 3 mente også at det var viktig at elevene ikke følte at en aktivitet var pålagt dem, dersom de skulle oppleve bevegelsesglede. Dette kan sees i sammenheng med autonomi, ved at elevene har et behov for å føle seg selvstendig og får muligheten til å være med å påvirke aktiviteten i kroppsøvingstimene.

#### 5.3.2 Leken

Jeg merker meg at alle mine informanter trakk fram leken som en viktig faktor for å at elevene skulle oppleve bevegelsesglede. De snakket om at aktiviteten måtte være så gøy at

barna hadde et ønske om å gjenoppta den på et senere tidspunkt, at undervisningen måtte være lekpreget og at barna måtte tenke at de lekte for å oppnå bevegelsesglede. Jagtøien & Hansen (2000) skriver at barn leker for å leke og at leken er et mål i seg selv, den er frivillig og noe den enkelte selv vil. Dette kan det se ut til at mine informanter var opptatt av ved at de trakk fram barns lek, samt deres behov for autonomi som viktige moment for å kunne oppleve bevegelsesglede. Likevel kan man stille spørsmålstegn ved om lek styrt av voksne gir en følelse hos barna av at den er frivillig? Kanskje er målet om å lære noe det som settes i høysetet og for å oppnå dette, setter man læring inn i lek for å gjøre det mer lystbetont. Dette kan stride mot det faktum om at leken er verdifull i sin egen rett. Sundsdal & Øksnes (2015) går ut og advarer om at i mange tilfeller er forskjellene mellom lek og læring nærmest visket ut. De snakker om at leken som de voksne anser som legitim er den leken som er nyttig og kan betale seg i formell forstand, et middel for å oppnå en pedagogisk målsetning. På samme måte sier de at lek for sin egen del, som noe verdifullt i seg selv, synes å være undervurdert. Deres bekymringer kan være reelle også i mine funn, ved at lærerne ikke snakket om leken som verdifull for sin egen del, men som et middel for å kunne oppnå bevegelsesglede og utvikling hos barna. På en annen side trakk mine informanter inn indre motivasjon og autonomi som viktige faktorer i undervisningen for å oppnå bevegelsesglede og disse begrepene kan kobles til den spontane leken som barn så sårt trenger. Samtidig kan det tenkes at lærerne vektlegger den spontane leken hos barna, men at dette ikke kom tydelig nok frem i intervjuene. Likefullt kan mine tolkninger og observasjoner være en faktor når det kommer til å forstå hva lærerne egentlig mente. Mine erfaringer vil være med å påvirke mine oppfatninger og det kan tenkes at andre hadde sett det på en annen måte. Slik Jagtøien & Hansen (2000) snakker om barns lek, dreier det om å være tilstede her og nå og det igjen kan sees i sammenheng med det lærer 1 sa som dreide seg om at bevegelsesglede var når barna mister tid og sted, distraksjoner forsvinner og man bare er i aktiviteten. På den måten kan det se ut til at bevegelsesglede og leken henger tett sammen hos barna, da de på mange måter inneholder de sammen elementene. Slik Jagtøien & Hansne (2000) beskriver lekens momenter, vil spenning og trygghet være med på å bestemme om barna deltar i lek. Da kan muligens kroppøvingstimene være en arena for leken ved at lærerne eller elevene gjør noe for at aktiviteten skal fenge og få næring til å drives videre. Likefullt kan læreren eller klassekameratene være en trygghet som gjør at flere barn ønsker å delta i lek. På samme måte kan kroppøvingundervisningen være spontan ved at elevene kan være med på å endre retning i aktivitetene. På den måten kan det tenkes at barna opplever at de leker og at de gjennom lek som de selv kan være må å styre, kan gi de en opplevelse av bevegelsesglede.

### 5.3.4 Mestringsforventning

Bandura (1997) formidler at elevenes mestringsforventning, altså om de tror de vil greie de oppgavene de til enhver tid står overfor, langt på vei styrer valg av aktiviteter. Videre sier han at elevene har en tendens til å velge aktiviteter de tror de vil greie og unngår aktiviteter de tror de ikke vil mestre. Dette kan sees i sammenheng med ønske om å oppnå bevegelsesglede hos barn. Dersom lærerne varierer undervisningen på en måte som gjør at alle kan føle på mestring, vil det trolig kunne føre til at de på et senere tidspunkt vil kunne ønske å gjennomføre aktiviteter de har erfaringer med å mestre. På en annen måte, slik også mine informanter poengterte, vil viktigheten av å jobbe med ulike oppgaver over lengre tid være viktig, slik at alle elevene får mulighet til å mestre noe innen hver aktivitet. Kanskje kan variasjon av undervisningen føre til at ulike elever mestrer forskjellige aktiviteter, samt at varigheten av hver enkelt aktivitet kan spille en rolle for at flere elever skal kunne mestre samme aktivitet. Dersom alle elever får gode erfaringer med å være i bevegelse ut i fra egne forutsetninger, kan kanskje formålet med å oppnå livslang bevegelsesglede være innen rekkevidde. Selv om dette kan sees å være overkommelig, er det nok flere faktorer som spiller inn. Dette ser vi ved at helsedirektoratet (2012) fastslår at andelen barn som tilfredsstillt anbefalingene om fysisk aktivitet synker med økende alder.

### 5.3.5 Målorientering

Elevenes målorientering vil muligens spille en rolle for deres mulighet til å oppnå bevegelsesglede. Dersom elevene har en oppgave-orientering, er det oppgavene og lærestoffet som står i fokus. De arbeider for å lære, forstå lærestoffet og løse problemer. Innsats sees på som noe positivt og nødvendig for utvikling. Å gjøre feil oppleves som en naturlig del av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 42). I prestasjonsorientering er det eleven selv som er i sentrum for oppmerksomhet og eleven arbeider for å bli positivt vurdert av andre. En elev som er prestasjonsorientert, ser faglige prestasjoner som et resultat av evner. Følelsen av kompetanse blir avhengig av hvordan en presterer sammenlignet med andre. I en prestasjonsorientert målstruktur oppleves det å gjøre feil eller å forvente å ikke greie oppgavene som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 43). Prestasjonsorientering kan se ut til å ha likhetstrekk med ytre motivasjon, ved at det er ytre faktorer som spiller en rolle for deres grunner til å arbeide eller ikke arbeide med skolefag, til å yte høy eller lav innsats. Dette kan muligens være truende for ønske om å oppnå bevegelsesglede hos barn. Dette kan vi se av informantenes bidrag til oppgaven. Lærer 1 hadde fokus på at alle måtte være i aktivitet og

ha en rolle, slik at det skulle være mindre synlig hvem som mestret og ikke. Undervisningen var lite konkurransepreget, for å unngå at elevene sammenlignet seg med hverandre. Videre var også lærer 2 opptatt av å bygge lag i kroppsøvningsundervisningen og ikke fokusere på enkeltprestasjoner. Ut i fra informantenes bidrag, kan det se ut til at lærerne la vekt på en læringsorientert målstruktur, ved at individuell forbedring og indre motivasjon hos elevene var viktig i deres undervisning. Det kan se ut til at dette er en gunstig målstruktur, da alternativet, altså en prestasjonsorientert målstruktur kan være skadelig ved at elevene muligens verdsettes ut i fra sine prestasjoner. På en annen side vil krav fra politiske hold og læreplaner, kunne gi liv til en prestasjonsorientert målstruktur ved at elevene skal vurderes ut i fra de samme kompetansemålene og deres prestasjoner blir målt opp i mot andres.

### 5.3.6 Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving

Lærerne jeg intervjuet nevnte ikke noe om barns fysisk-motoriske ferdigheter som utgangspunkt for å skape bevegelsesglede hos elevene. Det finnes imidlertid studier som konkluderer med at dette er viktig. Ommundsen (2013) retter fokuset mot kroppsøvningsfaget og betydningen av fysisk-motorisk ferdighetsutvikling for elevenes personlighetsutvikling, allmenndannelse og varige bevegelseslyst. Ennis (2011); McNamara mfl. (2011) peker også på at å fremme elevenes kroppslige-motoriske kapital er avgjørende for å kunne oppnå kroppsøvningsfagets formål om å bidra til livslang bevegelsesglede. Med dette som utgangspunkt kan det se ut til at fysisk-motoriske ferdigheter er like avgjørende for å skape bevegelsesglede. Dette ser vi også i læreplanen for kroppsøvningsfaget ved at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil hos elevene. Det vil være rimelig å tro at informantene setter dette i fokus i kroppsøvningsundervisningen, selv om de ikke kommuniserte det i intervjuene. Det kan tenkes at det gis rom for fysisk-motorisk ferdighetsutvikling både i kroppsøvningsundervisninger og i andre sammenhenger i skolehverdagen. Dersom elevene har gode fysisk-motoriske ferdigheter, kan det tenkes at de mestrer ulike aktiviteter som innebærer bevegelse og fysisk aktivitet, dette kan igjen med teorien om mestringsforventning som utgangspunkt føre til at de senere i livet velger å gjenoppta disse aktivitetene, da de har erfaringer med å mestre slike bevegelser. På den måten kan muligens målet om livslang bevegelsesglede nås.

## 6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan tre lærere på mellomtrinnet definerer begrepet bevegelsesglede og hvordan de tilrettelegger for bevegelsesglede hos barn i kroppsøvningsundervisningen. Alt i alt tyder denne oppgaven på at det er ulike måter å definere begrepet bevegelsesglede på. Likevel finner jeg noen ting som gjentar seg i beskrivelsen av begrepet. Bevegelsesglede ut i fra mine funn dreier seg om å ha glede med en aktivitet, når man mister litt tid og sted, distraksjoner forsvinner og man bare er i aktiviteten. På samme måte ser det ut til at barn som tenker at de leker, kan oppnå bevegelsesglede. Oppgaven finner klare likhetstrekk mellom den spontane leken, indre motivasjon, flyt og bevegelsesglede da de inneholder flere av de samme momentene. Likevel er det verdt å merke seg at resultatene hefter noe usikkerhet da jeg har gått gjennom et begrenset utvalg av tilgjengelig litteratur og forskning. Samt at intervjuene jeg har utført bygger på min observasjon og forståelse av lærernes formeninger om begrepet. Med disse forbeholdene kan det likevel se ut til at elevene har behov for å føle på autonomi for å oppnå bevegelsesglede. Resultatene av oppgaven viser også til at leken er sentral, samt elevenes mestringsforventninger og opplevelse av flyt. Valg av målorientering kan være avgjørende for om barna opplever glede ved å være i bevegelse. Videre kan det også se ut til at elevenes fysiske-motoriske ferdigheter kan være med på å påvirke elevenes bevegelsesglede.

Jobben med bacheloroppgaven har hatt til hensikt å gjøre meg til en forskende lærer som forholder meg selvstendig og kritisk til vitenskapelig forskning, samtidig som den har bidratt til at jeg har utviklet kunnskap om metodikk og systematisk databehandling. Mitt individuelle bidrag gjennom bacheloroppgaven kan bidra til litt mer kunnskap innen et større kunnskapsområde. Oppgaven kan bidra til å forstå begrepet bevegelsesglede og hvordan det er mulig å tilrettelegge for det hos barn i kroppsøvningsundervisning. Denne oppgaven kan også være et bidrag inn mot videre forskning på dette feltet. Det kunne vært interessant å sett på bevegelsesglede ut i fra et elevperspektiv eller ved å lytte til enda flere lærere for å få mer kunnskap om dette fenomenet.

## 7. Litteraturliste

Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Barnett, Lisa M. mfl. (2009). Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity. *Journal of Adolescent Health, 252–259*.

Bjørngen, K. (2017). *Bevegelsesglede i barnehagen*. Trondheim: NTNU.

Burghardt, G. (2005). *The genesis of animal play*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Christoffersen L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: University Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly: (1975) *Beyond Boredom and Anxiety, Experiencing Flow in Work and Play* Jossey-Bass Publishers, San Francisco DeCharms, Christopher R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York, New York Academic Press.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 227 – 268*.

Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 290 – 299*.

Ennis, Catherine D. (2011). Physical Education Curriculum Priorities. Evidence for Education and Skillfulness. *Quest, 63, 1, 5–18*.



Gagné, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 331 – 362.

Helsedirektoratet. (2012). *Fysisk Aktivitet Blant 6-, 9- Og 15-åringer I Norge: Resultater Fra En Kartlegging I 2011*. Hentet fra:

<https://www.helsedirektoratet.no/search?page=2&searchquery=fysisk%20aktivitet%20blant%206%209%20og%2015>

Helsedirektoratet. (2019, 2. mai). *Fysisk aktivitet for barn, unge, voksne, eldre og gravide*.

Hentet 08.05.19 fra: <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge#barn-og-unge-bor-vaere-i-fysisk-aktivitet-minimum-60-minutter-hver-dag>

Håstein, H. Og Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: Bunting, M. (red.) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Kap. 2, s. 19 – 55.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Jackson Susan. A. & Mihaly Csikszentmihayli, (1999) *Flow in Sport, The keys to optimal experiences and performances*. Human Kinetics, Champaign, Illinois.

Jagtøien, G. L. & Hansen, K. (2000). *I bevegelse. Sansemotorikk. Leik. Observasjon*. Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag ASA.

Jakobsen, A. M. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Hentet fra: <https://idrottsforum.org/jakobsen121010/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Levy, J. (1978). *Play behaviour*. Waterloo: John Wiley & Sons.

Lopes, Vitor P. mfl. (2011). Motor Coordination as Predictor of Physical Activity in Childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 663–669.

- Lubans, David R. mfl. (2009). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents. Review of Associated Health Benefits. *Sports Medicine*, 1019–1035.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I: Stene, M. (red.) *Forskning Trøndelag*. Kap. 4, s. 65 – 78.
- MacNamara, Aine mfl. (2011). Promoting Lifelong Physical Activity and High Level Performance: Realising an Achievable Aim for Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 265–278.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y., Gundersen, K. A. & Mjaavatn, P.E. (2010). 4th Graders' Social Functioning with Peers – A Prospective Study on the Role of Children's 1st Grade Physical Activity, Weight Status and Motor Proficiency. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 377–394.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I Per Arneberg & Lars Gunnar Briseid (red.). *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). "Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving; Et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen." *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 97.2 (2013): 155-66. Web.
- Opplæringsloven (1999) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*, 367 – 382.

Rasmussen, T. H. (1985). *Den store leg*. København: Forlaget Børn og Unge.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being, i K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). New York: Routledge.

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring Teori + praksis* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Solberg, Paul Andre mfl. (2012). Effects of Different Types of Exercise on Muscle Mass, Strength, Function and Well-Being in Elderly. *European Journal of Sports Science*. DOI: 10.1080/17461391.2011. 617391.

Stodden, David F. mfl. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 290–306.

Sundsdal, E. & Øksnes, M. Til Forsvar for Barns Spontane Lek. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik* 1.0 (2015): 1-11. Web.

Sutton-Smith, B. (2008). Play theory. A personal journey and new thought. *American Journal of Play*, 1 (1), 80 - 123.

Telema, Risto mfl. (2006). Participation in Organized Youth Sport as a Predictor of Adult Physical Activity: A 21-Year Longitudinal Study. *Pediatric Exercise Science*, 76–88.

Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 460 - 472.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)* Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

## Vedlegg 1 (intervjuguide)

