

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i kroppsøving og idrettsfag med fagdidaktikk.**

August 2019

Konkurransen i kroppsøving: en kvalitativ studie om lærere på
ungdomstrinnet og videregående skole sine holdninger til
konkurransen.

Even Dugstad Nordeide

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Etter fem års utdanning ved OsloMet, kulminerer det hele i denne masteroppgaven. I løpet av mine fem år som student har jeg lært veldig mye. Både faglig kunnskap, teoretisk og praktisk og, ikke minst, mye om meg selv. Jeg har også fått nye vennskap som jeg håper varer livet ut.

Først ønsker jeg å takke min veileder, Øyvind Standal, og biveileder, Mats Hordvik. Uten deres hjelp ville denne oppgaven neppe endt opp som et ferdig produkt. Takk for det dere har gitt meg av konstruktive tilbakemeldinger, engasjement og iherdig innsats for å hjelpe meg i mål med denne oppgaven.

Jeg vil også takke informantene som har gitt meg litt av sin tid og mye av sine kunnskaper. I en hektisk arbeidshverdag har dere sluppet meg inn og delt deres tanker og erfaringer. Uten dere hadde det ikke vært noen oppgave å skrive.

Det har vært en krevende prosess å skrive denne oppgaven. Det har bydd på både frustrasjon og glede, som har trengt sitt utløp. Derfor retter jeg en stor takk til all støtte jeg har fått fra familie og venner, som blant annet har vært offer for frustrasjonen min. Kollokviegruppen har vært til stor hjelp både faglig og på humøret i denne prosessen. Av dere vil jeg spesielt takke Knut-André Skjærstein, som jeg har jobbet tett med i dette prosjektet.

Ski, august 2019

Even Dugstad Nordeide

Sammendrag

Konkurranser kommer i mange former og fasonger. De mest kjente innebærer lagidretter som fotball, håndball og basketball, og individuelle idretter som langrenn, friidrett og turn. Det kan også være å klatre et fjell, padle ned et stryk eller å overvinne sin egen indre stemme som forteller deg å gi opp forsøket på å løpe et maraton. Motivasjonen for å konkurrere varierer fra person til person, og noen liker ikke å konkurrere i det hele tatt. Flere empiriske forskningsrapporter tilsier at konkurranse bringer med seg svært negative virkninger, som for eksempel fiendtlighet, angst og lavere selvtillit.

Faget kroppsøving henter mye inspirasjon fra idretten, som gjør at konkurranseelementet i stor grad er til stede i faget. Læreplanen tilsier ikke at konkurranse er en nødvendig del av faget, men likevel er det ofte en eller annen form for konkurranse i undervisningen. Hensikten med denne studien er å belyse hvordan lærere i kroppsøving stiller seg til konkurranser. Prosjektets problemstilling lyder derfor som følger: «*hvordan forstår lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet og i videregående skole begrepet konkurranse, og hvordan bruker de det i undervisningen?*».

Studien er gjennomført med et kvalitativt forskningsdesign. Seks lærere i kroppsøving har blitt intervjuet. Fire av dem underviser på ungdomstrinnet og to av dem i videregående skole. Intervjuene har blitt transkribert og en tematisk analyse gjennomført for å identifisere sentrale temaer. Det teoretiske rammeverket oppgaven er bygget på er didaktisk teori, både generell didaktikk og fagdidaktikk. Gjennom didaktiske spørsmål som *hvem, hva, hvordan og hvorfor* og didaktiske modeller for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, blir resultatene diskutert og satt i sammenheng.

Resultatene forteller at konkurranse blir oppfattet som det å vinne og tape, eller oppnå suksess eller ikke. Selv om læreplanen ikke tilsier at konkurranse er en nødvendig del av faget, så er det noe som ofte forekommer i undervisningen. Hvordan konkurranse brukes i undervisningen er veldig forskjellig, både fra lærer til lærer og fra klasse til klasse. Store forskjeller begrenser og muliggjør ulike arbeidsmåter og innhold for hver enkelt elevgruppe. Slik lærerne oppfatter det, kan konkurranser på den ene siden motivere elevene til å yte ekstra, øke konsentrasjonen og gi dem mestringsopplevelser. På den andre siden kan konkurranseaktiviteter skape tapere og gi elevene negative opplevelser preget av angst, stress og frykt, få elevene til å miste fokus på læringsmålene og trigge konflikter.

Konklusjonen er at konkurranse blir oppfattet for snevert. Konkurranse er unødvendig, men mye brukt i undervisningen. Det er en balansekunst å legge til rette for det lærerne opplever som gode konkurranseaktiviteter.

Stikkord: konkurranse, kroppsøving, lærer, fagdidaktikk.

Abstract

Competition takes various shapes and forms. The most common form of competition is recognisable in team activities such as football, handball and basketball and individual activities such as cross country skiing, athletics and gymnastics. It can also be competition to climb a mountain, manoeuvre down a stream or overthrowing your own mind telling you to quit trying to finish a marathon. What motivates us to compete differs from person to person. Some of us do not find any joy in competing at all. Numerous empirical studies reveal that competition can have a rather negative effect on those participating. It can encourage hostility, anxiety and lower self-esteem.

The school subject physical education is heavily inspired by organised sports. That includes competitive activities as well. The curriculum does not say anything about competition as a part of the subject at all. Still many teachers include some form of competitive activities during the lessons. The aim of this study is to find out what attitudes and perceptions teachers in physical education has towards competition and competitive activities in physical education. The project's main question is: "how do teachers in physical education perceive competition, and how is it integrated in their teaching?".

This study uses a qualitative design. Six teachers in physical education have been interviewed. Four of them are working in Norwegian secondary school, with pupils aged from 14 to 16. The two others are working in Norwegian high school, with pupils aged from 17 to 19. The interviews have been transcribed and analysed using a thematic analysis method, in order to uncover important themes. The theoretical framework of this study consists of didactic theories. Both general and subject specific didactic. Through the questions like *who*, *what*, *how* and *why*, and didactic models for planning, performing and evaluating lessons and subjects, the results will be discussed and put into meaning.

The results of this study tells us that competition is interpreted as a matter of winning and losing, achieving success or not. Even though the curriculum does not say anything about competing, competitive activities are often used in some form or another during physical education lessons. How competitive activities are integrated in the lessons, is different based on the teacher in charge and the group of pupils. Major differences among the students within the classes limits and permits for a big variety of possibilities in terms of how competitive activities are conducted into practical lessons. From the teacher's point of view, competitive activities can motivate the pupils to try harder, make them more focused and give them authentic experiences of succeeding. On the other hand,

competition can create losers and give pupils negative experiences of anxiety, stress and fear, make the pupils forget about what they are learning and it can create, or accelerate, conflicts.

The conclusion is that competition is defined too narrow. Competition is unnecessary in physical education, but still often included into lessons. To create lessons with competitive activities that the teacher think of as positive is an art.

Key words: competition, physical education, teacher, subject specific didactique.

Innhold

Forord	1
Sammendrag.....	2
Abstract	4
1 Innledning.....	9
1.1 Valg av forskningsområde.....	9
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Tidligere forskning	10
1.3.1 Definisjon og kategorisering av konkurranse.....	10
1.3.2 Distinksjonen av «konkurranse-med» og «konkurranse-mot».....	12
1.3.3 Hva deltakelse i konkurranse kan føre til.....	13
1.3.4 Konkurranse i kroppsøving	14
1.3.5 Læreplanen i kroppsøving: LK06	20
1.4 Oppgavens videre struktur.....	21
2 Teori	22
2.1 Didaktikk	22
2.1.1 Begrepet didaktikk	22
2.1.2 Fagområdet didaktikk.....	22
2.1.3 Fagdidaktikk.....	25
2.1.4 Didaktiske modeller	27
2.2 Didaktikkens bruksområde innenfor forskning	30
3 Metode.....	32
3.1 Valg av metode og begrunnelse.....	32
3.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	33
3.3 Utvalg av informanter.....	34
3.4 Forberedelser, gjennomføring og bearbeiding.....	35
3.4.1 Forberedelser	35
3.4.2 Gjennomføringen av datainnsamlingen	37
3.4.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet	39
3.5 Kvalitetskriterier	40
3.5.1 Reliabilitet	40
3.5.2 Validitet.....	40
3.5.3 Overførbarhet	41
3.6 Etske retningslinjer	42
3.6.1 Informert samtykke	42
3.6.2 Konfidensialitet	42

3.6.3	Konsekvenser	42
4	Resultater.....	44
4.1	Informantene.....	44
4.2	Definisjon	44
4.2.1	Konkurranse generelt	45
4.2.2	Konkurranse i kroppsøving	45
4.3	Læreplan	46
4.3.1	Fagets formål.....	47
4.3.2	Kompetansemål	48
4.4	Didaktiske tilpasninger	49
4.4.1	Klassemiljø.....	50
4.4.2	Balansegang	51
4.4.3	Tilpasset opplæring	53
4.5	Hvordan konkurranseelementet virker inn på elevene	54
4.5.1	Fordeler	55
4.5.2	Ulemper.....	56
5	Drøfting	58
5.1	Begrepet konkurranse – en definisjon	58
5.1.1	Konkurranse generelt	58
5.1.2	Konkurranse i kroppsøving	60
5.2	Konkurranse i læreplanen i kroppsøving.....	61
5.2.1	Fagets formål.....	61
5.2.2	Kompetansemålene	63
5.3	Didaktiske avgjørelser – akseptere, unngå, spørre eller tilpasse?	64
5.3.1	Store forskjeller mellom elevgruppene, elevene og lærerne og skolene.....	64
5.3.2	Å finne balansegangen mellom god og dårlig konkurranse	68
5.3.3	Jevnbyrdige konkurranser, valgfri deltakelse og tilpasset opplæring – differensiering	70
5.4	Hvilke didaktiske fordeler og ulemper ligger i konkurranse?	73
5.4.1	Fordelene med å konkurrere i undervisningen	73
5.4.2	Ulempene med å konkurrere i undervisningen.....	77
6	Konklusjoner	81
6.1	Hvordan forstår lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet og i videregående skole begrepet konkurranse, og hvordan bruker de det i undervisningen?.....	81
6.1.1	En snever forståelse av konkurranse	81
6.1.2	Konkurranse er unødvendig, men mye brukt i undervisningen	82
6.1.3	Konkurranse er en balansekunst.....	82
6.2	Veien videre.....	83

7	Avslutning	85
	Referanser.....	86
	Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD	89
	Vedlegg 2 - Informasjonsskriv	90
	Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring	92
	Vedlegg 4 – Intervjuguide.....	93

1 Innledning

1.1 Valg av forskningsområde

Å være en vinnerkalle er kun bra når den egenskapen blir anvendt til noe positivt. I hovedsak er det negativt, for vinnerkaller har stort ego, og et stort ego kan være til plage for omgivelsene i alle sammenhenger. En vinnerkalle liker å vinne. Og tåler ikke å tape. Alle liker å vinne, for det er gøy, men vinnerkallene hater å tape så intenst at det er en kjempeutfordring å ha mange av dem i hus. Henrik har hatt en ekstrem vinnerkalle fra han ble født, og inntil han ble stor nok til å konkurrere i idrett hadde han et digert, uforløst potensial. Alt ble til konkurranser, det var førstemann til døra, førstemann i bilen, førstemann opp og førstemann ned, førstemann i alle retninger. Alt er en konkurranse og sånn har det vært alltid (Ingebrigtsen, 2018, s. 175).

I offentlig skole møter man på mange ulike elever. De har sin helt unike personlighet, og responderer ulikt på forskjellige situasjoner. En elev som Henrik Ingebrigtsen, i utdraget over beskrevet av sin far og trener Gjert Ingebrigtsen, liker å konkurrere. Samtidig har denne eleven et stort konkurranse- og vinnerinstinkt. I den andre enden av skalaen finner vi elever som kvier seg for å konkurrere. I faget kroppsøving kan det ofte oppstå situasjoner der elevene konkurrerer. Det kan være å spille fullskala innebandy eller hvem som går fortest en gitt distanse på ski. Hvordan kan læreren tilrettelegge undervisningen for de ulike elevene? Dette er bare ett av spørsmålene jeg ønsker å finne ut av med dette forskningsarbeidet.

Selv har jeg alltid vært glad i å konkurrere, både i kroppsøvingfaget i skolen og i organisert idrett helt siden jeg var en neve stor. Senere har jeg også engasjert meg som trener i fotball for barn og ungdom i klubben jeg selv har spilt for i mange år. Som elev, utøver, trener, lærervikar og student har jeg observert at konkurranseaktiviteter kan få ut både gode og dårlige sider i mennesker. Det er derfor viktig å påpeke at jeg går inn i dette prosjektet med en positiv forforståelse og syn på konkurranse.

1.2 Problemstilling

Tema for denne studien er konkurranse i kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet og i videregående skole, sett fra lærernes synsvinkel. Jeg ønsker å finne ut av hvordan lærere forstår hva konkurranse er, og hvordan og hvorfor de bruker det i undervisningen. Problemstillingen for dette prosjektet lyder derfor slik: *«hvordan forstår lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet og i videregående skole begrepet konkurranse, og hvordan bruker de det i undervisningen?»*.

1.3 Tidligere forskning

I denne delen av kapittelet skal jeg først presentere en definisjon av begrepet konkurranse og ulike tilnærminger til fenomenet. Etter det vil jeg presentere en alternativ definisjon og distinksjon av begrepet. Deretter skal jeg se nærmere på fenomenet konkurranse og hvordan undersøkelser har funnet negative og positive følger av å delta i konkurranse. Videre ser jeg på ulike tilnærminger til konkurranse i skolefaget kroppsøving, før jeg til slutt ser på læreplanen i kroppsøving for ungdomstrinnet og videregående skole.

Bøkene og artiklene som danner grunnlaget for denne delen av oppgaven har jeg funnet gjennom søk på ordene «konkurranse» og «kroppsøving», «*competition*» og «*physical education*», «*tävling*» og «*skola*», «*konkurrence*» og «*skole*» i databasene Oria og SportsDiscus gjennom universitetets egne hjemmesider og i Google Scholar.

1.3.1 Definisjon og kategorisering av konkurranse

Shields & Bredemeier (2011, s. 27) definerer konkurranse på denne måten:

A contest is a specified task that allows for a winner to be determined based on luck, superior performance, or a combination of extrinsic factors and performance. During a contest, two or more parties seek to outperform the other party or parties in an effort to achieve victory.

Denne definisjonen forteller oss at konkurranse handler om å kåre en vinner av en spesifisert kappestrid. To eller flere motparter gjør sitt ytterste i å prestere best, gitt konkurransen regler. Vinneren avgjøres av hvem som presterer best, eller det kan være tilfeldigheter som avgjør. I idretten blir utøvernes prestasjon målt opp mot hverandre på flere ulike måter for å bestemme vinneren av en konkurranse (Loland, 2002). Det kan dreie seg om å score flest mål eller poeng, tilbakelegge en gitt distanse på kortest mulig tid, hoppe høyest eller lengst, løfte tyngst eller kaste et objekt lengst.

Skultety (2011) deler konkurranse inn i fire ulike kategorier, basert på hvorvidt man møter direkte motstand eller ikke, og om man konkurrerer opp mot en motstander eller en satt standard. Den mest kjente formen for konkurranse, hvert fall i vestlig kultur, kaller Skultety (2011) for *vis-à-vis, encumbered competition*. Da møter man direkte motstand i form av en motstander, og poenget er å score flest mulig poeng slik regelverket beskriver aktiviteten. Dette innebærer idretter som fotball, volleyball og tennis. Den neste formen for konkurranse blir kalt for *vis-à-vis, unencumbered competition*. I denne formen for konkurranse møter man ikke direkte motstand fra motstanderen, men poenget er likevel å prestere bedre enn motstanderen(e) som deltar. Idretter som 100-meter sprint, hekkeløp og svømming faller innenfor denne kategorien. En tredje form for konkurranse er

standardised, unencumbered competition. Målet med denne formen for konkurranse er å prestere opp til en standard som er satt på forhånd, og å gjøre det bedre enn en motstander. Motstanderen har ingen direkte innvirkning på din egen prestasjon. Det gjelder idretter som isdans, stupning og turn. Den fjerde og siste kategorien er *standardised, encumbered competition*. Med denne formen for konkurranse er målet også å prestere opp mot en satt standard, i møte med direkte motstand fra motstanderen(e). Eksempler på slike konkurranser er *boccia*, biljard og kortspill. Neumann & Steen-Johnsen (2009) skisserer en liknende kategorisering av idretter. Det som skiller den fra Skultety (2011) sin kategorisering, er at Neumann & Steen-Johnsen (2009) sorterer idrettene etter hva slags interaksjon som finner sted. Den første interaksjonen finner sted mellom individet og naturen, som i kajakkpadling og klatring. Den andre interaksjonen skjer mellom individet i samarbeid med andre og i konflikt med et annet lag, som i lagidrettene basketball og rugby. Den tredje interaksjonen er når to individer møtes ansikt til ansikt, som i boksing og badminton. Den fjerde og siste interaksjonen blir betegnet som et individ mot seg selv, som i maraton og fitness.

Kretchmar (1975) argumenterer for hvordan konkurranse kan deles opp i *test* og *contest*. *Test* er den konkurransen et individ oppfatter å møte i en utfordring og forsøker å løse etter beste evne. Det kan for eksempel være en fjelltopp som tilbyr en *test* i form av å bestige den, en godt slått serve i tennis som tilbyr en *test* i form av å slå den tilbake over nettet igjen, eller en *test* som tilbys av å løpe 3000-meter under en viss tid. Det som oppleves som en *test* for én person, kan oppleves som uoverkommelig for en annen og altfor enkelt, og dermed heller ikke en *test*, for en tredje person. *Contest* er den utfordringen et individ eller flere individer oppfatter å møte i et annet individ eller flere andre individer og forsøker å overvinne. Det kan for eksempel være å score flere mål enn motstanderen i en fotballkamp, løpe raskere enn motstanderen i et hekkeløp, eller prestere en arabere i turn bedre enn motstanderen. For at konkurransen skal oppfattes som en *contest*, må de konkurrerende partene anerkjenne hverandre som verdige motstandere. Kretchmar (1975) beskriver nemlig videre hvordan man er delt inn i forskjellige *testing families* (testfamilie, min oversettelse). Det betyr ikke nødvendigvis at alle som driver med den samme aktiviteten er i samme testfamilie. Ferdighetsnivå og andre faktorer som for eksempel klær, utstyr og språk kan definerer hvilken testfamilie man hører til i. Når to eller flere mennesker innenfor samme testfamilie konkurrerer, kan dette foregå på ulike nivåer. For eksempel kan den ene parten kun oppfatte konkurransen som en *test* og ikke en *contest*. Motivasjonen for å delta kan være å forbedre sine egne ferdigheter, mosjonere for helsen sin skyld eller fordi aktiviteten er lystbetont. Når to eller flere parter innenfor samme testfamilie derimot møtes med ønske om *contest*, søker partene å bryne sine ferdigheter på hverandre. De anerkjenner hverandre som verdige motstandere og konkurrerer i en *contest*.

1.3.2 Distinksjonen av «konkurrans-med» og «konkurrans-mot»

Kohn (1992) argumenterer for at konkurranse bør unngås på generelt grunnlag, siden det gir mange negative følger. Med bred støtte i forskning, viser Kohn at konkurranse blant annet kan hemme kreativitet, skade selvtillit, skape stress, angst, sinne og fiendtlighet. Dette er ikke ønskelige følger siden det kan ødelegge både for individet og en gruppe. Det kan til og med ødelegge hele bransjer, så derfor blir konklusjonen til Kohn (1992) at konkurranse må unngås. Både Shields & Bredemeier (2010) og Shields & Funk (2011) gir Kohn rett i sin argumentasjon mot konkurranse, men samtidig mener de at Kohn tar feil. De argumenterer for at mangler i vokabularet har skapt en misforståelse når det kommer til konkurranse. Etymologisk stammer det engelske ordet «*competition*» fra de latinske ordene «*com*», som betyr «*with*», og «*petere*», som betyr «*to strive*» eller «*to seek*». Med andre ord betyr det engelske ordet «*competition*» å strebe sammen. Det skal gjøre deltakerne i stand til å øke sin egen prestasjon for å svare på motstanden de møter i hverandre. Motstanderen blir i større grad en samarbeidspartner enn en motstander. Ifølge Shields & Bredemeier (2010) var det ikke denne forståelsen av *competition* Kohn (1992) hadde identifisert og advart mot. Ved å legge til prefikset «*de-*», som vil indikere «det motsatte av», foran «*competition*», betyr begrepet «*decompetition*» «*striving against*». Forskjellen mellom å konkurrere med og mot noen, gir ulike konsekvenser for de som deltar. De negative konsekvensene som Kohn (1992) viser til, stammer fra *decompetition*. Dersom det er denne varianten av konkurranse som foregår, så vil deltakerne betrakte hverandre som motstandere som skal overvinnes. I noen situasjoner må motstanderen overvinnes for enhver pris, som for eksempel kan føre til juks, siden det å vinne er så viktig at midlene for å få det til ikke har noe å bety. Shields & Funk (2011) argumentere for at barn og unge må lære seg *competition*, slik at det ikke blir til *decompetition*. Dette er en oppgave for alle som jobber med barn og unge, spesielt de som jobber innenfor skole og idrett.

En slik distinksjon av begrepet «konkurranse» kan vi også finne i Skandinavia. Schmidt (1985) bruker formuleringene «konkurranse-med» og «konkurranse-mot». «Konkurranse-med» er et harmonisk syn på konkurranse, der gleden ved å konkurrere og å utfolde sine krefter med en jevnbyrdig motstander står i sentrum. Motstanderen er ikke en fiende som skal overvinnes, men en nødvendig motpart som sørger for at konkurrentene må ta ut sitt ytterste for å prestere. Det er i denne forståelsen av konkurranse at *fair play* har sin bakgrunn i. «Konkurranse-mot» beskriver den konkurransen vi kjenner igjen i toppidretten, og i fremstillingene i media. Der er resultatet av konkurransen målet i seg selv, og motstanderen er en fiende som må overvinnes for enhver pris. Belønningen for å konkurrere er resultatet og eventuelle premiepenger eller liknende. Et godt bilde på medias fremstilling av idrettskonkurranser med et «konkurranse-mot»-perspektiv, er rangeringen av nasjoner opp mot hverandre i de olympiske lekene. Tabellen over hvilke nasjoner som har tatt

flest gull-, sølv- og bronsemedaljer oppdateres stadig gjennom lekene, helt til vinnernasjonen blir mediens vinner av de olympiske leker. Denne distinksjonen av konkurranse kan ved første øyekast virke som en svart-hvitt-fremstilling. Derfor er det viktig å påpeke at «konkurranse-med» og «konkurranse-mot» er to ender av en skala, der også utøvere i toppidretten kan helle mer mot «konkurranse-med» enn «konkurranse-mot», og vice versa for elever i skolen. Dette ser vi at er det samme som Shields & Bredemeier (2010; 2011) og Shields & Funk (2011) skriver om, om *competition* og *decompetition*.

1.3.3 Hva deltakelse i konkurranse kan føre til

Fenomenet konkurranse har sine støttespillere og sine motstandere. Argumentene for hvilke positive følger deltakelse i konkurranse kan resultere i, går ofte ut på at konkurranse bygger karakter (Drewe, 1998). Gjennom å delta i aktiviteter med preg av konkurranse, så vil deltakerne lære seg karakterbyggende verdier som mot, hengivelse, disiplin og evnen til å holde ut i motgang. Det vil også være en nødvendig tilvenning til den konkurransen man møter andre steder i samfunnet, i det minste i et vestlig samfunn, som for eksempel konkurransen om studieplasser eller å bli ansatt i arbeid. Deltakelse i konkurranse kan også øke evnen og viljen til å samarbeide, argumentert det for. Det engelske ordet «*competition*» blir i artikkelen definert til rotordet «*com-petitio*», som betyr *å strebe sammen*. Denne holdningen til konkurranse legger vekt på at deltakerne sammen bruker sine egenskaper på en slik måte at de ulike deltakerne presterer bedre enn de ville gjort alene. Det er den samme oversettelsen av ordet *competition* som blir brukt av Shields & Bredemeier (2011). I motsetning til Drewe (1998), har Shields & Bredemeier (2011) satt navnet «*decompetition*» på den formen for konkurranse der man ikke streber sammen, men *mot* hverandre. Drewe (1998) beskriver videre hvilke negative følger deltakelse i konkurranse kan føre med seg. Det første som trekkes frem, er det faktum at i en konkurranse vil det alltid være én eller flere tapere. Flere negative opplevelser, som regel knyttet til gjentatte tap, kan føre til lavere selvtillit og mindre deltakelse. På den andre siden vil flere positive opplevelser øke motivasjonen for å delta. En annen negativ konsekvens konkurranse kan føre med seg, er holdningen at det skal vinnes for enhver pris. I iveren etter å vinne, kan deltakerne forsøke å jukse for å oppnå seier, lysten til å vinne kan påvirke teknisk utførelse negativt og læringsmålene kan bli oversett. Med andre ord kan konkurranse føre til at deltakerne mister seg selv og sine prinsipper i kampen om seieren. Et annet argument mot konkurranse, er at det kan skape en holdning om at motstanderen er en fiende som må beseires. På den måten vil konkurranse bygge opp under egoisme og fiendtlighet og bryte ned evnen og viljen til å samarbeide.

1.3.4 Konkurransse i kroppsøving

Konkurransse blir sett på som en helt naturlig del av idrett (Drewe, 2000; Layne, 2014). Siden idrett har en stor plass i faget kroppsøving, er det naturlig at konkurransse følger med. Enten om elevene skal lære seg tekniske ferdigheter i håndball, samarbeid gjennom fotball eller *fair play* gjennom volleyball, så vil elevene mest sannsynlig være innom en form for konkurransseaktivitet. Vinje (2016) beskriver det som «idrettsperspektivet» i den norske læreplanen. Det blir poengtert at det å mestre eller bli god i idrett ikke er et mål med faget, selv med et idrettsperspektiv. Fokuset på idretter blir av Vinje (2016) sett på som et ledd i å gi elevene livslang bevegelsesglede i tillegg til å ha en dannende funksjon.

Orlick (1984) viser blant annet til to ulike studier fra 1950-tallet. I disse studiene blir barn og unge satt i ulike situasjoner, eller til å gjennomføre aktiviteter, som enten bærer preg av konkurransse eller som krever samarbeid. Funnene er nokså entydige: konkurransse fremmer negative egenskaper som fiendtlighet overfor konkurrenten(e) og egoisme. I den ene studien der deltakerne ble delt inn i lag ble hver enkelt gruppe flinkere til å samarbeide internt, men fiendtligheten eksternt mot de andre gruppene økte. Til og med i aktiviteter uten konkurransse, som å se på film, ble fiendtligheten mellom gruppene opprettholdt. Tross i en heller negativ fremstilling av konkurransse gjennom de ulike studiene, argumenterer Orlick for at barn og unge gjennom konkurransse kan, med veiledning fra voksne, lære seg å ta kontroll over konkurransen i stedet for at konkurransen skal få kontroll over dem. Gjennom konkurransse kan barn og unge lære seg ulike verdier og selvbeherskelse, fremheves det. Denne argumentasjonen kan minne om det Drewe (1998) karakteriserer som argumentet om at konkurransse bygger karakter. Singleton (2003) argumenterer også for at konkurransse, dersom det brukes på riktig måte, kan være en læringsarena for sunne verdier og god moral. Fallgruven er derimot at fokuset blir for ensidig, enten mot å vinne og å tape. Mange av de samme argumentene går igjen i artikkelen til Bunch & Berger (2011). De skriver at kroppsøvingsfaget er en arena der elevene kan lære seg mer enn det som står i læreplanen om idrettslig aktivitet, helse og hygiene. Artikkelforfatterne argumenterer for at kroppsøving er en arena der elevene kan lære seg å takle nederlag, bevege seg utenfor komfortsonen ved å prøve nye ting, samarbeid og respekt for andre, hva innsats og hardt arbeid har å si og selvtillit. Alt dette er egenskaper som har stor overføringsverdi til livet utenfor kroppsøving og idrett. Gjennom blant annet å konkurrere, så kan elevene lære seg disse egenskapene, som vil hjelpe dem senere i livet, skriver Bunch & Berger (2011).

Harvey & O'Donovan (2013) har gjennomført en studie om hva lærerstudenter tenker om konkurransse i kroppsøving. De aller fleste mente at konkurransse handlet om å vinne og tape, eller å oppnå suksess eller ikke, slik definisjonene til Loland (2002) og Shields & Bredemeier (2011) beskriver

konkurranse. Videre forklarte studentene at det er viktig for elevene å lære seg å takle nederlag, da dette er en del av livet og samfunnet rundt oss. Artikkelforfatterne fremhever at tanken om at konkurranseidrett bygger karakter har for liten bakgrunn i forskning til å være noe mer enn en påstand. På spørsmål om hva slags læringsutbytte elevene kan ha av konkurranseaktiviteter, svarte studentene samarbeid (*co-operation*), samhandling (*teamwork*) og *fair play*. Dersom vi tar frem igjen Schmidt (1985) sine «konkurranse-med» og «konkurranse-mot», ser vi at lærerstudentene heller mot begge retningene. Fokuset mot å vinne og tape går i retning av «konkurranse-mot», og verdien samarbeid, samhandling og fair play går i retning av «konkurranse-med».

Flere svenske studier som Patriksson (1990) presenterer viser at et klart flertall av elevene på *läg-* og *mellanstadiet* i den svenske skolen stiller seg positive til å konkurrere. Selv de elevene med lavere kompetanse er positive til å konkurrere. For de elevene som er negative til konkurranse nevnes det viktigheten av at de får være med å påvirke hva de skal konkurrere i og hvilke regler som skal gjelde. Muligheten til å påvirke konkurransen er også viktig for de som allerede er positive til konkurranse. På *högstadiet* og i *gymnasiet* blir flere negative til konkurranse, selv om majoriteten fortsatt er positiv. Det blir også et tydeligere skille mellom kjønnene, der guttene foretrekker konkurranse mer enn jentene. Igjen presiserer Patriksson viktigheten av å tilpasse konkurransesituasjonen til elevene med negativt syn på konkurranse. De må ikke, argumenterer Patriksson (1990), skjermes helt for konkurranse da det kan ende opp som en bjørnetjeneste. Ellers i skolen og i samfunnet utenfor skolen vil også disse elevene møte på situasjoner med preg av konkurranse, poengterer Patriksson (1990). Hastie et al. (2017) sin studie støtter dette argumentet. De målte antallet vellykkede og mislykkede involveringer i aktiviteter over en periode på 18 undervisningsøkter med håndball. I konkurranseaktiviteter der elevene ble delt inn etter ferdigheter og møtte lag på samme ferdighetsnivå, hadde elevene med svakere ferdigheter flere vellykkede involveringer enn når lagene var blandet med både svake og sterke elever. De sterke elevene hadde like mange vellykkede involveringer uansett laginndeling. Artikkelforfatterne konkluderer med at svakere elever vil få styrket motivasjonen sin for deltakelse dersom de opplever flere vellykkede involveringer i aktivitetene, slik Patriksson (1990) også argumenterer for innen konkurranseaktiviteter.

I Norge har Säfvenbom, Haugen, & Bulie (2015) gjennomførte en kvantitativ undersøkelse, for å finne ut hvordan elever på ungdomstrinnet og i videregående skole stiller seg til kroppsøving som fag. 56% av elevene svarte at de likte faget kroppsøving slik det er, og vil gjerne at det forblir slik det er. 32% av elevene svarte at de likte faget kroppsøving, men at det kunne gjøres endringer i hvordan det er. 12% av elevene svarte at de ikke likte faget kroppsøving. Studien viser at gutter i større grad enn jenter likte faget. I likhet med studiene som Patriksson (1990) viser til, så er det en liten økning i

antall elever som ikke liker kroppsøving fra ungdomstrinnet til videregående skole, men majoriteten liker fortsatt faget i videregående skole. Den viktigste faktoren som skilte elevens svar fra hverandre, fant Säfvenbom et al. (2015) at var elevenes deltakelse i organisert konkurranseidrett (*organised competitive youth sports*) utenfor skolen. Artikkelforfatterne argumenterer med at kroppsøving, hvert fall i norsk skole, likner på organisert konkurranseidrett utenfor skolen. Det kan være grunnen til at de elevene som deltar i organisert konkurranseidrett liker faget kroppsøving bedre enn de elevene som ikke deltar i organisert konkurranseidrett, at det er gjenkjennelig i innhold og organisering.

Bernstein, Phillips, & Silverman (2011) gjennomførte en kvalitativ studie om elever i amerikanske *middle school* sine opplevelser av konkurranser i kroppsøving. Elevene ble delt inn i tre ferdighetsnivåer: *high-skilled* (høyt ferdighetsnivå), *moderate-skilled* (middels ferdighetsnivå) og *low-skilled* (lavt ferdighetsnivå). Artikkelforfatterne avdekket tre større temaer: å ha det gøy i konkurranseaktiviteter, læring av ferdigheter i konkurranseaktiviteter og hvordan organiseringen av konkurranseaktivitetene påvirker deltakernes opplevelse. Elevene med høyt ferdighetsnivå opplevde ikke konkurranseaktivitetene i kroppsøving som seriøse konkurranser. Det som var morsomt var å delta i aktiviteter med venner, uansett hva resultatet ble. Elevene med middels ferdighetsnivå opplevde konkurranseaktiviteter som var utfordrende som morsomme. Elevene med lavt ferdighetsnivå opplevde det som gøy å kunne samarbeide med de andre elevene i en konkurranseaktivitet. For å kunne delta aktivt i en konkurranseaktivitet, var det viktig å ha gode nok ferdigheter, var elevene enige om. Elevene med høyt ferdighetsnivå opplevde derfor å være involvert i spillet og forbedre ferdighetene sine gjennom å bruke dem ofte. Elevene med middels ferdighetsnivå var mindre involvert i spillet enn elevene med høyt ferdighetsnivå, og fikk dermed færre sjanser til å bruke og forbedre ferdighetene sine. Elevene med lavt ferdighetsnivå var lite involvert i spillet, enda mindre enn elevene med middels ferdighetsnivå, og fikk enda færre sjanser til å bruke og forbedre ferdighetene sine i spillet. Det kom også frem i undersøkelsen at elevene som var mye involvert i spillet, oppfattet de elevene som var lite involvert som lite engasjert. Også elever med middels ferdighetsnivå oppfattet elevene med lavt ferdighetsnivå som at de står i ro eller steller seg i hjørnene. Til slutt fortalte elevene i studien om hvordan organiseringen av konkurranseaktivitetene kunne påvirke opplevelsen. For det første var det viktig at elevene ble delt inn i jevne lag for at konkurranseaktiviteten skulle fungere. Selv om lærerne alltid forsøkte å dele inn i jevne lag, var ikke alltid elevene enige om at lagene var jevne. For det andre kunne lærerens valg av hvilke elever som fikk ekstra ansvarsoppgaver påvirke opplevelsen. Som regel ble elevene med høyt ferdighetsnivå valgt til å ha ekstra ansvarsoppgaver, som kunne oppleves som ekskluderende for elevene med lavt ferdighetsnivå. For det tredje trekker elevene med middels og lavt ferdighetsnivå

frem egoisme og ikke å involvere alle på laget i spillet som en negativ faktor. Dette gjaldt elever med høyt ferdighetsnivå som enten ønsket å vinne eller å score målene selv. For det fjerde kunne konkurranseaktiviteter skape dårlig stemning, i form av dårlige vinnere og dårlige tapere. Studien viser hvordan elever liker å samarbeide med hverandre og lære nye aktiviteter. Mye av dette kan ødelegges ved at elever som vinner en konkurranse ertet de som tapte, eller at elever som taper en konkurranse blir sure og tar resultatet altfor seriøst.

Som det kommer frem hos Bernstein et al. (2011), så utarter konkurranse seg forskjellig fra gruppe til gruppe. Gjøsund & Huseby (2015) poengterer at det er vanskelig å gi en nøyaktig fremstilling av en gruppe, siden en gruppe bestandig endrer seg. Viktige faktorer for gruppens indre funksjon er hva gruppen holder på med, hvor lenge gruppen har vært sammen og hvilke personer som utgjør gruppen. Dette er høyst relevant med tanke på en klasse, eller rettere sagt en elevgruppe. Gruppen vil fungere annerledes de første ukene på ungdomsskolen i 8. klasse enn de vil gjøre mot slutten av 10. klasse. Når enkelte medlemmer av gruppen ikke er til stede, forandrer gruppens dynamikk seg litt. I kroppsøving vil hva slags aktiviteter undervisningen inneholder ha en innvirkning på gruppedynamikken. En gruppes funksjon blir delt inn i tre deler. For det første dannes grunnlaget for gruppen. Dette grunnlaget består av person- og situasjonsfaktorer. Hver enkelt person tar med seg sin personlighet, erfaring, kunnskap, ferdigheter, verdier, holdninger og motiver for å delta. Situasjonen setter premisser for gruppedynamikken, det kan for eksempel være faktorer som oppgaven det jobbes med, arenaen det jobbes på og antall medlemmer i gruppa. Når grunnlaget danner et utgangspunkt for gruppedynamikken, kommer selve prosessen. Prosessen deles inn i gruppestruktur og gruppesamspill. Strukturen forteller om relasjonen mellom gruppemedlemmene, rollen til hvert enkelt medlem og hvilke normer og regler som gjelder i gruppen. Samspillet i gruppen forteller hvem i gruppen som samarbeider godt og ikke, hvordan beslutninger blir tatt og hvordan konflikter løses. Til slutt kommer konsekvensene av gruppearbeidet, som deles i konsekvenser for individet og for gruppen. Gruppearbeidet kan føre til at en eller flere medlemmer tilegner seg nye kunnskaper og ferdigheter, som kan endre de interne rollene. Når de individuelle rollene endres, endres også gruppens dynamikk og nye relasjoner oppstår og normer og regler utvikler seg i takt med endringene.

Harvey et al. (2014) og Drewe (1998; 2000) forteller hvordan læreren til enhver tid må vurdere elevgruppens modenhet og utvikling for å kunne tilpasse konkurranseaktiviteter til gruppen. Det er først når elevene opplever at alle har like muligheter til delta på like premisser, at konkurranse kan fungere som læringsaktivitet. Både Harvey et al. (2014) og Drewe (1998) beskriver ulike tiltak en kan gjøre for å skape gode lærings situasjoner gjennom konkurranseaktiviteter. Disse tiltakene dreier seg

om å manipulere reglene for spillet, slik at utgangspunktet for å delta i konkurranseaktiviteten blir noenlunde likt for elever som er på ulikt ferdighetsnivå. Alle idretter har mange ulike og innviklede regler for alt fra bekledning, påbudt sikkerhetsutstyr og banestørrelse, til hvordan poeng scores, hvor lang tid laget i angrep kan bruke og hvilke handlinger som er ulovlig. For eksempel er det mulig å skape en lærings situasjon der målet er å lære enkle regler, samarbeid og spesifikke teknikker gjennom fotball. Da kan reglene manipuleres ved å endre eller fjerne eksisterende regler eller å legge til nye regler som påvirker spillet. For eksempel kan arealet det spilles på gjøres mindre, regelen om *offside* fjernes og en regel om at det må fullføres minst fem pasninger innad i laget for å kunne score mål, legges til. Da blir aktiviteten fotball manipulert slik at det ikke lenger likner særlig på fotball slik det spilles i full skala, men fungerer bedre som en bevegelsesaktivitet der elevene kan lære noe gjennom å konkurrere. Dersom det viser seg at konkurransen likevel blir ujevn, vil det være viktig å gjøre nye endringer underveis slik at den jevner seg ut. Da kan det være aktuelt å gjøre endringer på reglene igjen, men nødvendigvis ikke for begge lag. En mulig endring er å fjerne én spiller på det laget som har overtaket, skape en pressfri sone slik at laget som ligger under kan spille seg ut med kontroll eller legge føringer for hvordan laget som har overtaket kan score mål. Slik er det mulig å holde på til aktiviteten blir jevnbyrdig og begge lag har like stor mulighet til å oppleve både seier og nederlag, argumenterer Harvey et al. (2014) og Drewe (1998; 2000). På den måten kan konkurranseaktiviteter være meningsfulle for elevene, når de ikke kun opplever å tape.

Layne (2014) kommer med fem anbefalinger for å bruke konkurranse som en god læringsaktivitet i kroppsøving. Først og fremst er det viktig å ha fokus på prestasjon, eller mestring, i stedet for resultat. I kroppsøvingen er det ikke viktig hvem som scorer flest poeng eller løper fortest, derfor er det ikke vits å ha fokus på resultat. I stedet bør fokuset være på utførelse, innsats og fremgang hos hver enkelt elev. Det er også den andre anbefalingen, at alle elevene får anerkjennelse for det de oppnår, ikke kun de som får gode resultat. For det tredje advarer artikkelforfatteren mot å la konkurranseinstinktet ta overhånd. Da vil fokuset naturlig flyttes over til resultat og ikke mestring. Den fjerde anbefalingen er å holde seg til det som er viktig, nemlig hva elevene skal få ut av aktiviteten. Enten målet er å lære seg ferdigheter, samarbeid, *fair play* også videre, så er det dette læreren sitt fokus skal være rettet mot. Det er også det elevene skal få tilbakemelding på, hvordan de ligger an med tanke på måloppnåelse. Til slutt er det viktig at elevene har det gøy når de konkurrerer. Som vi allerede har sett på, så har elevene ulik oppfatning av hva som er gøy (Bernstein et al. 2011). Derfor er det viktig å skape et miljø som er inkluderende og aktiviteter som ivaretar interessene for de ulike elevene.

Aggerholm, Standal, & Hordvik (2018) stiller spørsmålstegn ved hvilken rolle konkurranse bør spille som en del av faget kroppsøving i skolen. De viser til et stort spenn i meningene og forskningen om konkurranse, og følgene av å delta i konkurranseaktiviteter. Funnene deres ble sammenfattet til fire normative argumenter angående konkurranse i kroppsøving. Det første normative argumentet forteller at konkurranse bør unngås (*avoid*) for enhver pris i kroppsøving. Siden elevene har ulike forutsetninger, vil de ikke kunne delta på lik linje. Derfor vil ikke konkurranseaktiviteter være givende på noe som helst vis. I tillegg kan deltakelse i konkurranse føre til svært negative følger, som å fremme egoisme, fiendtlighet og juks, og å hemme kreativitet, selvtillit og samarbeidsvilje. Til slutt argumenteres det for at kroppsøving ikke kun skal bestå av aktiviteter som elevene driver med på fritiden, som for eksempel organiserte konkurranseidretter. Det andre normative argumentet er at elevene bør spørres (*ask*) om de vil delta i konkurranseaktiviteter eller ikke. Da kan de selv velge å om de ønsker å delta, eventuelt kan de velge vanskelighetsgrad av utfordringen de ønsker. Med en slik tilnærming spiller elevene en mer aktiv rolle og kan føle større eierskap til innholdet i undervisningen, siden de får muligheten til å medvirke i å ta avgjørelser. Et annet poeng med denne tilnærmingen, er at elevene ikke blir tvunget til å delta, men deltar eller avstår fra å delta på frivillig basis. Det tredje normative argumentet beskriver hvordan konkurranseaktiviteter kan tilpasses (*adapt*) til den enkelte elevgruppen. Hovedpoenget med å tilpasse aktiviteten, er å gi alle elevene like muligheter til å delta og å lykkes. Siden konkurranse spiller en stor rolle, spesielt innenfor vestlig kultur, er dette noe som elevene trenger å lære seg. De må lære hva som er god konkurranse, og selv oppleve det på kroppen. På den måten kan de møte konkurranse andre steder i samfunnet med visshet om hva det er og hva slags oppførsel som er god konkurranse og hva som ikke er det. Det fjerde og siste normative argumentet er å akseptere (*accept*) at konkurranse ikke er for alle. Skolen sin oppgave er å forberede elevene på å delta i samfunnet, som for eksempel i konkurranseidrett. Ved å erfare hvordan det er å konkurrere, får elevene gjøre seg opp sin egen mening, enten de liker eller ikke liker konkurranser. Sammenliknet med argumentet om å tilpasse, som kan gi elevene en kunstig positiv opplevelse, vil elevene få en autentisk opplevelse av å konkurrere, ved å akseptere hva konkurranse er og at det ikke er for alle.

I tillegg til de fire ulike tilnærmingene til konkurranse, redegjør Aggerholm et al. (2018) for noen viktige faktorer som skiller kroppsøving fra organisert idrett og konteksten disse opererer i. For det første er organisert idrett frivillig, i motsetning til skolen som er obligatorisk. I organisert idrett deltar man, i utgangspunktet, frivillig. Det er fullt mulig å melde seg ut, dersom man ønsker det. Samfunnet tvinger ingen til å delta i organisert idrett. Å delta i kroppsøving på skolen er derimot obligatorisk. For det andre, så er nivåforskjellene mindre i organisert idrett enn i en skoleklasse. Det fører til at man møter noenlunde jevne motstandere i konkurransesituasjoner i organisert idrett. Det er ikke like lett

å få til i skolen, da man er prisgitt det spriket i ferdigheter som finnes i hver enkelt klasse. For det tredje blir prestasjoner i organisert idrett sammenliknet med hverandre, og poenget er å prestere bedre enn de andre. Når en vinner kåres, sier det seg selv at det finnes minst én taper på bekostning av vinneren. I kroppsøving blir elevene vurdert etter måloppnåelse, ikke resultater på bekostning av andre. Med andre ord, så har alle mulighetene til å lykkes i kroppsøving, der det i organisert idrett er nødt til å være én eller flere som ikke lykkes.

1.3.5 Læreplanen i kroppsøving: LK06

Læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015) beskriver blant annet formålet med faget i skolen og kompetansemålene som elevene skal nå innen ulike trinn. De to første setningene om fagets formål inneholder flere innfallsvinkler til hva det skal være: «kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Vinje (2016) peker ut fire formål som kan identifiseres i disse to første setningene av læreplanen. Det første formålet er et helseperspektiv, at kroppsøving skal være en arena hvor elevene kan kompensere for mangel på tilstrekkelig fysisk aktivitet i hverdagen, lære om helse og utvikle en sunn livsstil. Det andre formålet er å utvikle en livslang bevegelsesglede, slik at elevene blir glade i eller forsterker gleden ved å være i aktivitet og velger å leve et aktivt liv. Det tredje formålet er å lære elevene kunnskap og ferdigheter innenfor trening, idrett, alternative bevegelsesaktiviteter og friluftsliv, som tidligere har fått beskrivelsen «idrettsperspektivet». Det fjerde og siste formålet er at kroppsøving skal være et allmenndannende fag som gjør elevene kjent med egen kropp, utvikler motoriske ferdigheter og gir opplæring i demokrati, selvbestemmelse og solidaritet.

Gjennom bevegelse, allsidig idrett og dans skal elevene dannes, skape en egen identitet, erfare, oppleve og lære i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fair play, respekt, innsats og mot til å tøyne egne grenser blir nevnt som verdier elevene skal lære gjennom kroppsøving. Alt dette er det lærerne som skal legge til rette for, slik at elevene når målene i læreplanen.

Kompetansemålene som gjelder for ungdomstrinnet og i videregående skole blir knyttet opp mot hovedområdene idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil. Ingen av målene inneholder begrepet «konkurranse», men målene som handler om å praktisere ulike idretter og *fair play* kan assosieres med konkurranse. Som tidligere nevnt blir konkurranse sett på som en naturlig del av idrett (Drewe, 2000; Layne, 2014), slik at det blir naturlig å assosiere idrett med konkurranse. Ulike idretter handler som regel om de ulike konkurranseidrettene som er store enten lokalt eller globalt, som volleyball, langrenn og friidrett. Det står ingen steder at det å vinne noe er et mål i seg selv, på samme måte som at det ikke står at det å konkurrere er et mål i seg selv. Punktene i læreplanen om at elevene skal

lære seg blant annet *fair play*, respekt og innsats, blir også nevnt i litteraturen som mulig å lære gjennom konkurranse (Drewe, 1998; Harvey & O'Donovan, 2013; Orlick, 1984; Singleton, 2003).

1.4 Oppgavens videre struktur

Dette prosjektet handler om lærere i kroppsøving sin oppfattelse av begrepet konkurranse, og didaktiske bruk av konkurranse i undervisningen. I dette kapittelet har jeg først presentert forskningsområdet og mitt eget engasjement for det, før jeg har introdusert oppgavens problemstilling. Til slutt har jeg lagt frem tidligere forskning om tema konkurranse og konkurranse i kroppsøvingsfaget i skolen, samt sett på læreplanen i kroppsøving for ungdomstrinnet og videregående skole. I de videre kapitlene vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for tolking og analyse av datainnsamlingen min. Jeg skal gjøre rede for valg av forskningsmetode og fortelle hvordan jeg har gått frem i forskningsarbeidet mitt, før resultatene av forskningen min legges frem. Deretter vil resultatene drøftes opp mot tidligere forskning, læreplanen og det teoretiske rammeverket for prosjektet. Til slutt oppsummerer jeg og trekker noen konkluderende slutninger.

2 Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for analysen og drøftingen av resultatene. Det teoretiske rammeverket skal også hjelpe til med å konkretisere og belyse både problemstillingen og de aspektene jeg ønsker å undersøke. Derfor skal jeg først gjøre rede for begrepet og fagområdet didaktikk og bryte det ned til fagdidaktikk. Jeg skal også presentere to forskjellige didaktiske modeller for planlegging og evaluering av undervisning, før jeg til slutt forteller hvordan alt dette skal brukes i dette forskningsarbeidet.

2.1 Didaktikk

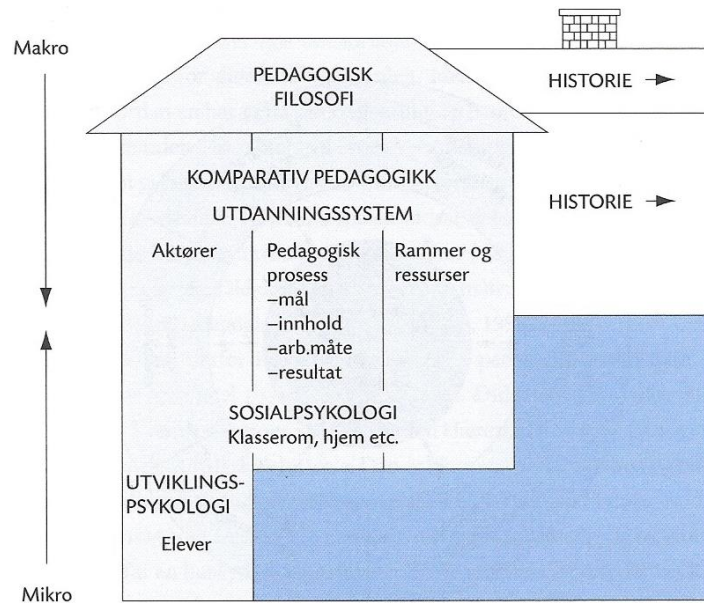
2.1.1 Begrepet didaktikk

Etymologisk stammer ordet didaktikk fra det greske ordet *didaskein*, som til norsk blir oversatt til *undervisningskunst* eller *kunsten å lære bort* (Skagen, 2012). Gudem (1998) viser til et annet mulig opphav, nemlig det greske ordet *deixis*, som betyr tilvisnings- og henvisningshandling. Videre blir det tolket som kunsten å veilede, gjøre oppmerksom på, oppdage vrangforestillinger og dermed oppnå en «erkjennelse om forhold som i seg selv ikke var enkle eller åpenbare» (Gudem, 1998, s. 37). Begge disse tolkningene henspiller på den eller de personene som veileder eller lærer noe bort til noen andre, som for eksempel en lærer til sine elever i skolen. Didaktikk innebærer nemlig blant annet undervisningens hvem, hva, med hvem, hvordan, med hva og hvorfor (Gudem, 1998; Lyngsnes & Rismark, 2016; Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Som tradisjon innen undervisning og lærerutdanningene, er didaktikk først og fremst fremtredende i Skandinavia og Europa på kontinentet, spesielt i Tyskland og Frankrike (Amade-Escot, 2006; Gudem, 2008). Likevel har ikke begrepet «didaktikk» et entydig innhold, hverken på tvers av landegrenser eller innad i institusjonene.

2.1.2 Fagområdet didaktikk

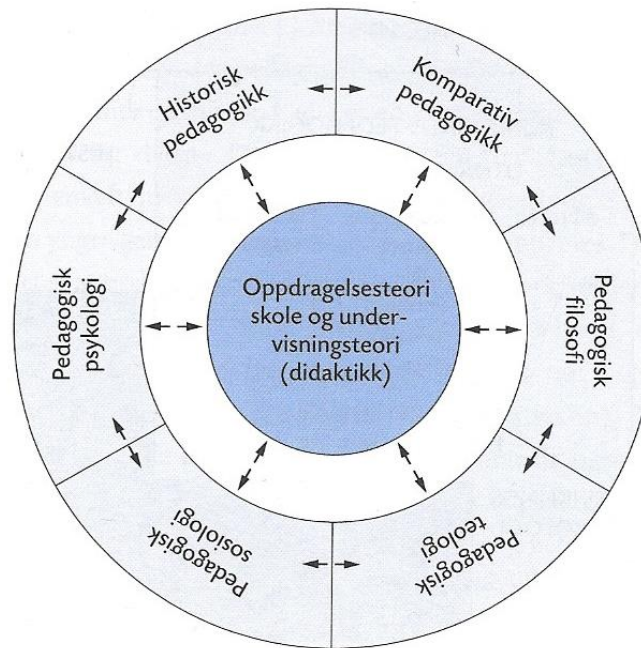
Didaktikk kan ifølge Gudem (2008) ses på som et produkt av fagområdet pedagogikk. Skagen (2012) klassifiserer også didaktikk som underordnet pedagogikk, både som forskningsfag og studiefag. Pedagogikk blir av Lyngsnes & Rismark (2016) forenklet forklart som å omhandle oppdragelse og undervisning av en yngre generasjon. Fagfeltet pedagogikk er stort og innhenter mye av kunnskapen sin fra andre fagområder, som for eksempel filosofi, sosiologi og psykologi. Lyngsnes & Rismark (2016, s. 21-22) viser til to ulike modeller som på hver sin måte illustrerer pedagogikkfaget. Den ene modellen (se figur 1) viser hvordan pedagogikk kan fremstilles vertikalt, med mikro- og makronivå som ytterpunktene. Selve illustrasjonen er et hus med utviklingspsykologi nederst på mikronivå, og pedagogisk filosofi øverst på makronivå. Mellom disse ytterpunktene finner vi sosialpsykologi,

analyser av hele utdanningssystemer og komparativ pedagogikk. Det er også en horisontal inndeling i denne modellen. På hvert vertikale plan ovenfor det som handler om utviklingspsykologi, finnes det tre dimensjoner. Den ene dimensjonen er aktørene, for eksempel lærere eller undervisningsinspektører, både i form av enkeltindivider og som grupper. En annen dimensjon er rammer og ressurser, for eksempel skolens økonomiske ressurser eller tilgang til uteområder. Den tredje dimensjonen er den pedagogiske prosessen, i form av mål, forløp og resultater.



Figur 1: "Pedagogikkens hus" (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 21).

Den andre modellen (se figur 2) illustrerer pedagogikkfaget som en sirkel som omslutter en kjerne. I den ytre sirkelen er de pedagogiske disiplinene pedagogisk filosofi, pedagogisk teologi, pedagogisk sosiologi, pedagogisk psykologi, historisk pedagogikk og komparativ pedagogikk avgrensede felt som omslutter kjernen. I kjernen i midten av sirkelen finner vi oppdragelse-, skole- og undervisningsteori, også kalt didaktikk. Alle de pedagogiske disiplinene påvirker hverandre og didaktikken, samtidig som didaktikken påvirker alle de pedagogiske disiplinene. Sammenliknet med modellen der pedagogikk fremstilles som et hus, er ikke denne delt inn i makro- eller mikronivå. I denne modellen er didaktikken kjernen som de andre deldisiplinene innenfor pedagogikk sentrerer rundt. I planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av praktisk undervisning, henter aktørene som skal undervise teori og forskning fra de ulike deldisiplinene og drar det inn i et didaktisk arbeid. På denne måten inngår både teoretiske og praktiske overveielser i didaktikken, men det kommer jeg nærmere inn på senere i dette kapittelet.



Figur 2: "De pedagogiske disipliner" (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 22).

Begge disse modellene forsøker på en enkel måte å vise hvordan det store fagområdet pedagogikk kan deles opp i ulike delområder. Samtidig viser de hvordan de ulike delområdene påvirker hverandre og dermed også fagområdet selv. Den første modellen viser en mer hierarkisk inndeling av pedagogikkfaget fra makro- til mikronivå, og den andre modellen viser hvordan de ulike deldisiplinene er likestilte, påvirker hverandre og kretser om didaktikk. Lyngsnes & Rismark (2016) argumenterer videre for at didaktikk ikke er en egen pedagogisk deldisiplin på linje med psykologi og sosiologi, samtidig som det heller ikke kan reduseres til et emne innenfor pedagogikk, slik som for eksempel skolehistorie. Nå som fagområdet didaktikk har blitt satt i den konteksten det eksisterer i, skal vi gå dypere inn i didaktikkens røtter og bryte det ned til fagdidaktikk for å forstå didaktikken bedre.

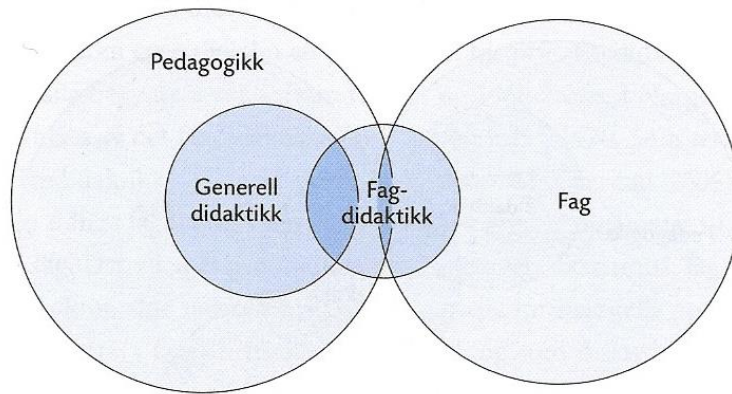
Didaktikk som begrep dukket først opp på 1600-tallet gjennom tyske Wolfgang Ratke og tsjekkiske Johann Comenius (Gundem, 1998). Det er fra 1600-tallets Tyskland og Mellom-Europa vi kan finne røttene til dagens moderne didaktikk (Skagen, 2012). Begrepet didaktikk blir brukt i forskjellige sammenhenger, og blir tillagt ulike definisjoner (Gundem, 1998). En skulle tro at begrepet hadde et entydig og klart innhold etter å ha vært i fokus i anslagsvis 400 år, men det stemmer med andre ord ikke. Gundem (1998, s. 36) viser til fem sentrale betydningsinnhold av didaktikk: 1) som vitenskap og lære om undervisning og læring, 2) som allmenn undervisningsteori, 3) som teori om danningsinnholdets struktur og utvelgelse, 4) som teori om læringsprosessens styring, og 5) som anvending av psykologisk lærings- og undervisningsteori. Fire av disse fem betydningene dreier seg om didaktikk som teori, og én av dem om didaktikk som praksis. Med årene har praksis blitt knyttet

tettere til didaktikk som fagområde. I inndelingen av didaktikk fra 1 til 5 ovenfor, beveger vi oss kronologisk fra en vid, mer abstrakt betydning av begrepet, til en snever, mer konkret betydning. I den snevreste, mest konkrete betydningen finner vi didaktikk som undervisningens praksis. Disse betydningene av didaktikk, som teori og som praksis, blir ikke strengt atskilt. Derfor kan vi forenkle og oppsummere med at didaktikk handler om *hva* det skal undervises i (innhold), *hvordan* det skal undervises (formidling) og *hvorfor* noe skal undervises (hensikt).

2.1.3 Fagdidaktikk

Didaktikk alene står på litt ustø grunn (Gundem, 2008). Dersom det blir forankret i et fag, som for eksempel kroppsøving, står det stødigere. En del didaktiske aspekter vil være gjeldende uansett hvilken fagdisiplin det skal undervises i, enten det er i norsk, naturfag eller kroppsøving (Lyngsnes & Rismark, 2016). Det kalles for generell eller allmenn didaktikk. Andre didaktiske aspekter derimot, er knyttet til hver sin fagdisiplin. Det kalles for fagdidaktikk. Gundem (2008) viser til hvordan fagdidaktikk ga allmenndidaktikk en renessanse utover 1970- og 80-tallet, spesielt i Norge. På slutten av 1970-tallet ble det avholdt et pedagogisk seminar. Der ble det satt en komité med oppgave å ta for seg universitetsfagene fra en skolefaglig synsvinkel. I denne komiteen ga begrepet didaktikk dårlige assosiasjoner og hadde ikke særlig stor popularitet, så det innlæringspsykologiske ble vektlagt. Likevel fikk etter hvert didaktikk, ved hjelp av fagdidaktikk, sin renessanse. I allmennlærerutdanningen kom fagdidaktikk inn i studieplanen av 1974, som blant annet en motvekt mot et snevert fokus på opplæring innen metodikk. Senere, på 1980-tallet, ble fagdidaktikk innlemmet i universitetenes lærerutdanning. Også her som en motvekt, men denne gangen mot en overvekt av det akademiske. Vi kan finne det samme i Frankrike, der generell didaktikk også trenger en forankring i faget, altså fagdidaktikk (Ligozat, Amade-Escot, & Östman, 2015). For å forstå samspillet mellom generell didaktikk og fagdidaktikk bedre, skal jeg nå gå mer i dybden av sistnevnte.

Pedagogikk og fag, som for eksempel naturfag, kroppsøving og norsk, har tradisjonelt blitt holdt fra hverandre i lærerutdanningen (Lyngsnes & Rismark, 2016). Som tidligere nevnt er didaktikk en del av fagområdet pedagogikk. I spenningsfeltet mellom pedagogikk og fag, finner vi fagdidaktikk (se figur 3). Fagdidaktikk springer ut fra den generelle didaktikken. I den generelle didaktikken blir spørsmål om undervisning stilt på et overordnet, mer abstrakt nivå. I fagdidaktikken blir derimot spørsmålene mer spesifikke inn mot hver enkelt fagdisiplin. Der didaktikken er et eget felt innenfor pedagogikk, ligger fagdidaktikk innenfor feltene pedagogikk og generell didaktikk på den ene siden og det enkelte faget sin egen kunnskapsbase på den andre siden. I kroppsøving vil faget hente kunnskap fra en kunnskapsbase bestående av for eksempel treningslære, anatomi og fysiologi og idrettspsykologi.

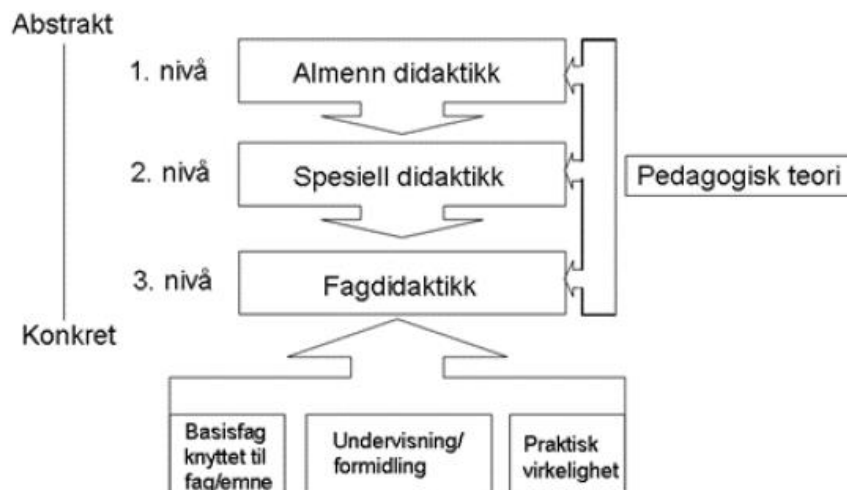


Figur 3: Fagdidaktikk i spenningsfeltet mellom fag og generell didaktikk (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 31).

Som tidligere nevnt har generell didaktikk sine røtter helt tilbake til 1600-tallet. Fagdidaktikk er i sammenlikning et nytt fenomen. Som fagområde begynte det å vokse frem i 1950- og 1960-årene, og slo først rot i Norge rundt 1970 (Lyngsnes & Rismark, 2016). Grunntanken bak fagdidaktikk lå i teoretisk viten om at hvert enkelt fag har sin særegne struktur, nøkkelbegrep og spesielle intellektuelle operasjoner. Dette skulle overføres til elevene gjennom undervisning, der hvert enkelt fag hadde sine egne røtter adskilt fra de andre fagene. Siden de ulike fagene skiller seg fra hverandre med at de blant annet henter kunnskap fra forskjellige vitenskapsgrener, vil også de didaktiske beslutningene være ulike og med ulik argumentasjon. Amade-Escot (2000) viser også til at didaktikk er avhengig av å forankres i ett bestemt fag for å gi mening. En annen faktor som påvirker hvilke didaktiske valg læreren gjør, er erfaringen fra praksis. Med andre ord blir fagdidaktiske avgjørelser påvirket av blant annet generell didaktikk og pedagogikk, vitenskap om faget og om læring og erfaringene som er gjort i praktiske undervisningssituasjoner, slik figur 4 nedenfor illustrerer. Etter hvert har synet på fagdidaktikk flyttet seg mer i retning av praksis. Praktisk viten om faget er en forutsetning for å forstå den teoretiske viten i faget, hevdes det av Lyngsnes & Rismark (2016).

Gundem (2008) viser til en tysk inndeling av didaktikk som er lite brukt i norsk sammenheng (se figur 4). Den forteller oss at fagdidaktikk ligger på et mye mer konkret nivå enn det allmenn didaktikk gjør. På det høyeste, mest abstrakte nivået finner vi allmenn didaktikk, som handler om didaktiske spørsmål som ikke er knyttet til en spesifikk pedagogisk situasjon. Det er rettet mot generelle lærings- og undervisningssituasjoner. Et nivå under generell didaktikk ligger spesiell didaktikk, som sikter seg inn mot bestemte skoleslag eller utdanningsinstitutt, for eksempel ungdomstrinnet, voksenopplæring eller spesialscole. Her blir generell didaktikk utarbeidet, tilpasset og anvendt etter hvilket skoleslag det skal benyttes på. Spesiell didaktikk er et hakk mer konkret enn generell didaktikk, men er fortsatt mer abstrakt enn fagdidaktikk. Det er nemlig fagdidaktikk som er på det mest konkrete nivået av disse tre formene for didaktikk. Da blir didaktisk teori anvendt på et meget

konkret nivå. Problemer knyttet til innholdet i undervisningen og gjennomføringen av den i det bestemte faget, blir gjort rede for med utgangspunkt i skoleslag og utdanningsnivå. De abstrakte teoriene fra generell didaktikk blir trukket ned til faget, og prøvd ut og evaluert i praksis. I tillegg påvirkes fagdidaktikk fra pedagogisk teori og basisfagene knyttet til faget på den ene siden, og fra den praktiske virkeligheten gjennom erfaringer. Slik plasseres fagdidaktikk mellom teori og praksis.



Figur 4: En tysk inndeling av didaktikk (Gundem, 2008, s. 10).

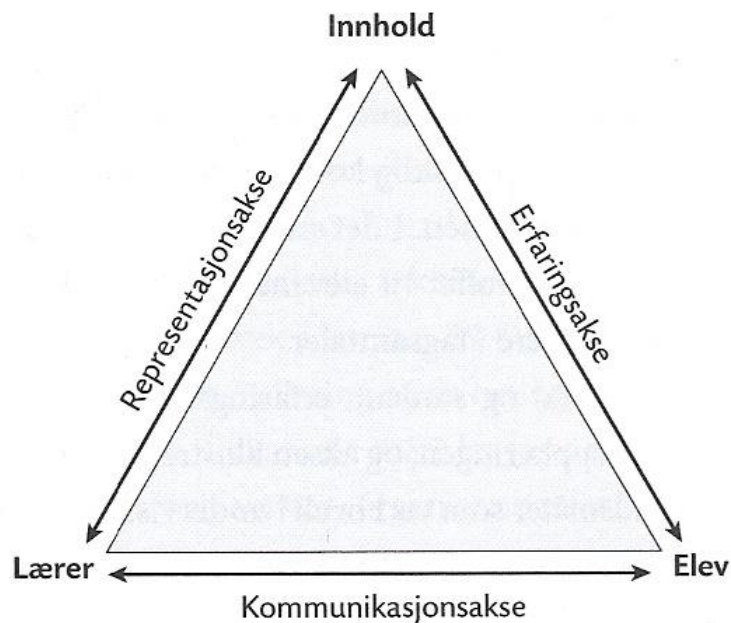
2.1.4 Didaktiske modeller

I den generelle didaktikken har det blitt laget flere modeller for utvikling, planlegging og evaluering av undervisning (Gundem, 1998). Disse modellene er forenklete uthevninger av momenter som er en del av en mer sammensatt virkelighet. Selv om de er forenklete og skjematisk, så gir disse modellene en god forståelse av kompleksiteten i all undervisning. Forskjellige lærere vil forstå, tolke og vektlegge modellenes punkter ulikt (Lyngsnes & Rismark, 2016). Det betyr at elever i skolen vil møte svært ulike undervisningssituasjoner, selv om tema for den enkelte undervisningstime er det samme fra klasserom til klasserom. Siden undervisningen stadig oftere planlegges i grupper, enten på tvers av trinn eller faggrupper, så kan en felles bruk av slike modeller bidra til en mer ensartet opplæring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Undervisningen blir fortsatt ulik fra lærer til lærer, men det felles utgangspunktet er klarere lærerne imellom. Jeg skal nå presentere to forskjellige didaktiske modeller som kan være til hjelp med å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning.

2.1.4.1 Den didaktiske trekanten

Den didaktiske trekanten (se figur 5) kan spores tilbake til Johan Comenius og hans verk *Didactica Magna* fra 1600-tallet (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 25). Den illustrerer en trekant, med ordene *innhold*, *elev* og *lærer* på hver sin spiss. Langs streken mellom lærer og innhold står det

representasjonsakse, langs streken mellom lærer og elev står det *kommunikasjonsakse* og mellom elev og innhold står det *erfaringsakse*.



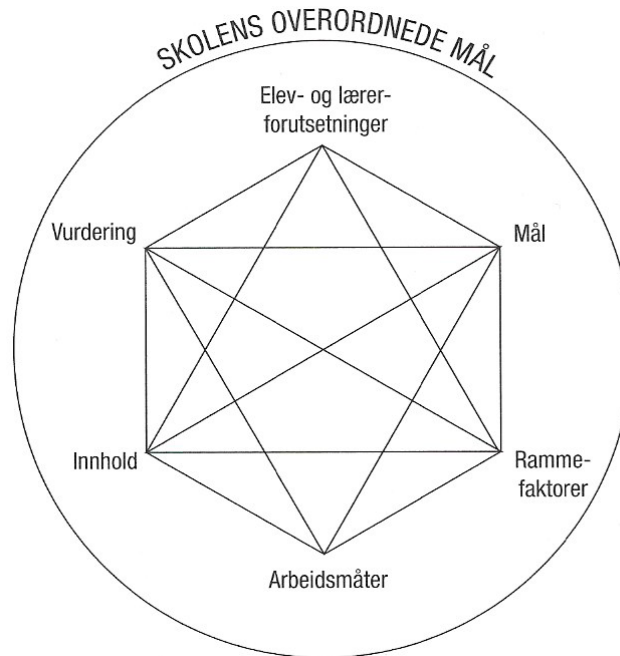
Figur 5: Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 25).

Det er skolen og læreren sin jobb å representere innholdet i opplæringen for elevene (Lyngsnes & Rismark, 2016). Det skal gjøres i tråd med gjeldende læreplan og opplæringsloven. Læreren skal kommunisere dette innholdet til elevene på best mulig måte. Her kan spennet være stort mellom lærere. Noen bruker for eksempel overvekt av faglige samtaler der elevene er mer aktive, og andre formidler innholdet gjennom mer tradisjonell tavleundervisning der elevene er mer passive. Det siste forholdet forteller om elevens erfaring med innholdet og med ulike arbeidsmetoder. For at undervisningen skal være best mulig er det viktig at læreren har et bevisst forhold til elevens forkunnskaper, for å skape gode lærings situasjoner for elevene. Representasjonen av innholdet må ikke kommuniseres for enkelt eller for vanskelig til elevene ut ifra deres tidligere erfaring med innholdet.

2.1.4.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen (se figur 6) er en mer omfattende modell enn den didaktiske trekanten. Den er videreutviklet fra en modell som Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg utviklet rundt 1975, og har fått stor innflytelse (Gundem, 2011). Selve modellen illustrerer et heksagram, en sekskantet stjerne, der hvert punkt har forbindelser til hverandre. Fordelt på hvert punkt kan vi finne ordene *mål*, *elevforutsetninger*, *rammefaktorer*, *innhold*, *læringsaktiviteter* og *vurdering* (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 80; Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 86). Alt dette omslutes av en ring som

illustrerer skolens overordnede mål. Modellen viser at de ulike aspektene står i relasjon til hverandre, og at ingen av de seks punktene nødvendigvis er viktigere enn de andre. Den kan brukes til å planlegge alt fra en enkelt undervisningstime, til opplæring over lengre tid.



Figur 6: Den didaktiske relasjonsmodellen (Gundem, 2011, s. 55).

Mål handler om hvilke kompetanse-, ferdighet-, kunnskap- og holdningsmål som gjelder for undervisningstimen eller perioden (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Rammefaktorer vil si hva slags forhold som påvirker undervisningen, som for eksempel tilgjengelig utstyr, læringsarena eller klassestørrelse. Arbeidsmåter sier noe om hvordan undervisningen organiseres, som for eksempel induktiv eller deduktiv tilnærming, dele i små eller store grupper, eller om aktivitetene skal være med eller uten konkurranse. Innholdet i undervisningen er det middelet læreren benytter seg av for å nå målet for undervisningen. Det kan for eksempel være idrettsaktiviteter, friluftsliv eller lekaktiviteter. Vurdering handler først og fremst om hvordan læreren skal vurderer elevenes måloppnåelse i undervisningen. Det kan også handle om hvordan læreren vurderer sin egen undervisning. Elev- og lærerforutsetninger handler om hva slags bakgrunn elevene og læreren tar med seg inn i undervisningen. Det kan for eksempel handle om hva slags erfaring elevene og læreren har med innholdet fra før, hvilke holdninger de har til faget eller hvilket fysisk, psykisk og sosialt utviklingsnivå de ligger på. Til slutt omslutes det hele av skolens overordnede mål, som er å lese i læreplanen.

Det fremtredende med denne modellen, er hvordan alle faktorene står i relasjon til hverandre (Gundem, 1998). De ulike aspektene påvirker hverandre gjensidig og kan ikke vurderes separat.

Dersom en faktor endres, må de andre faktorene revurderes og eventuelt endres. Modellen illustrerer med andre ord hvordan man er nødt til å ta hensyn til flere aspekter samtidig i planleggingen av undervisningen. Det er ikke kun det ene som bestemmer hvordan et didaktisk opplegg skal gjennomføres, men summen av alle de begrensende og muliggjørende faktorene. En slik modell er selvfølgelig et veldig forenklet bilde på en mer sammensatt virkelighet, men vil gjøre prosessen med å forberede et godt undervisningsopplegg enklere for læreren.

Sammenliknet med den didaktiske trekanten, så tar den didaktiske relasjonsmodellen for seg flere aspekter ved undervisningen. Det som skiller de to modellene er først og fremst at relasjonsmodellen også tar for seg vurdering og rammefaktorer. Punktene innhold og lærer- og elevforutsetninger er eksplisitt nevnt i begge modellene. Punktet om arbeidsmåter i relasjonsmodellen kan sammenliknes med både representasjon- og kommunikasjonsaksen i den didaktiske trekanten. På samme måte kan punktet om mål i relasjonsmodellen sammenliknes med punktet om innhold i trekanten. Da er det to punkter fra relasjonsmodellen som står igjen, rammefaktorer og vurdering. Det vil være mulig å argumentere for at vurdering, forstått som vurdering av elevene sin måloppnåelse, kan plasseres sammen med innhold. Vurdering forstått som læreren sin vurdering av undervisningsopplegget, kan plasseres under lærerforutsetninger. Siden det kan argumenteres inn under to forskjellige punkter, så vil det kanskje klare seg like godt som et eget punkt.

2.2 Didaktikkens bruksområde innenfor forskning

Frem til nå har jeg beskrevet hva generell didaktikk og fagdidaktikk er og hvor det kommer fra historisk og geografisk. Jeg har også presentert to modeller for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Likevel er det et spørsmål som ennå er ubesvart: hvorfor er dette aktuelt for dette prosjektet, og hvordan skal det brukes i forskningsarbeidet?

Didaktisk forskning tar for seg å beskrive utdanning og undervisning, blant annet hvordan akademisk kunnskap gjøres om til praktiske undervisningssituasjoner, hvordan teori påvirker praksis og hvordan læringssituasjoner kan forbedres (Amade-Escot, 2000). Både Amade-Escot (2000) og Gundem (1998; 2011) viser til hvordan didaktikk kan brukes i forskning på ulike nivåer og med ulike objekt for forskningen (se figur 7). Det deles inn i tre nivåer: et makro-, meso- og mikronivå. På makronivå finner vi forskning på skolen som en del av samfunnet, for eksempel læreplaner gitt fra sentrale myndigheter. Det kan også dreie seg om å forklare hvordan akademisk vitenskap og samfunnet påvirker institusjonens utforming av et skolefag. På mesonivå dreier det seg om forskning på skolenivå, for eksempel hvordan læreplanen arter seg på en bestemt skole. Det kan også være å presentere hvordan lærestoffet blir undervist for elever på ulike utdanningsnivå. På et mikronivå blir individet lagt under lupen, for eksempel prestasjonene og erfaringene til enkeltelever i et bestemt

fag sin læreplan. Det kan også være undersøkelser av hvordan lærere planlegger og gjennomfører undervisningen sin i et bestemt fag. Det vil også være ulike objekt for forskningen. Det kan være forskning på læreplaner, undervisning og læring, eller utdanningssystemer.

Didaktisk forskning	
Makro (samfunnsnivå)	Pedagogisk forskning Forskning på utdanning Læreplanforskning Medieforskning
Meso (skolenivå)	Forskning på utdanning Forskning på undervisning Forskning på undervisning og læring Læreplanforskning Medieforskning
Mikro (individnivå)	Forskning på undervisning og læring Medieforskning Forskning på læring Læreplanforskning

Figur 7: En kategorisering av didaktisk forskning (Gundem, 2011, s. 67).

Av de forskjellige nivåene det kan brukes på, er det forskning av undervisningen på et mikronivå som er relevant for denne studien. Det er selve undervisningen som foregår i klasserommet, eller gymsalen i dette tilfellet, som er motivet dette prosjektet skal undersøke. Formålet er å finne og fortelle om de didaktiske beslutningene som legges til grunn for konkurransen sin plass i kroppsøvfaget. Gjennom didaktikkens briller vil datamaterialet jeg sitter igjen med etter datainnsamlingen, bearbeides, analyseres og forstås fra en didaktisk synsvinkel.

For å komme nærmere et svar på hvordan lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet og i videregående opplæring bruker konkurranse i undervisningen, er generell didaktikk og fagdidaktikk et teoretisk rammeverk som vil strukturere resultatene i undersøkelsen på en grei måte. Prosjektet ønsker å undersøke *hva* lærerne legger i begrepet konkurranse, *hvordan* de bruker konkurranse i undervisningen og *hvorfor* de bruker, eller ikke bruker, konkurranse i undervisningen. I analysen av datamaterialet jeg sitter igjen med etter intervjuene, vil dette være til hjelp for å strukturere svarene lærerne gir. Da blir det også enklere å analysere resultatene og trekke slutninger basert på dem.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg beskrive metoden jeg har valgt å bruke i forskningsprosjektet mitt, samt begrunne hvorfor jeg har valgt nettopp den metoden. Jeg skal først greie ut om hvordan litteraturen beskriver metoden, før jeg forteller hvordan jeg har benyttet meg av den i dette prosjektet. Til slutt skal jeg drøfte ulike kvalitetskriterier og etiske retningslinjer som er gjeldende for utførelsen og bearbeidelsen av forskningsarbeidet mitt. Metoden jeg har valgt å benytte meg av for å komme nærmere et svar på problemstillingen min «*hvordan forstår lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet og i videregående skole begrepet konkurranse, og hvordan bruker de det i undervisningen?*», er et kvalitativt forskningsintervju.

3.1 Valg av metode og begrunnelse

Christoffersen & Johanessen (2012, s. 16) forteller oss at metode, fra greske *methodos*, «betyr å følge en bestemt vei mot et mål». For å kunne oppnå utvidet kunnskap om et tema, fordrer det en fremgangsmåte som kan gi oss den kunnskapen vi ønsker. For problemstillingen «*hvordan forstår lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet og i videregående skole begrepet konkurranse, og hvordan bruker de det i undervisningen?*», vil flere ulike metoder kunne bringe oss frem til et svar. Det kan både være en kvantitativ tilnærming og en kvalitativ tilnærming. En kvantitativ forskningsmetode kjennetegnes ved at et relativt stort utvalg respondenter svarer på forhåndsdefinerte spørsmål, gjerne gjennom et spørreskjema (Christoffersen & Johanessen, 2012). På den måten blir det mulig å tallfeste resultatene man får, for eksempel at «80 % av lærerne i undersøkelsen beskriver konkurranse som det å vinne og å tape». En slik metode egner seg godt for å trekke paralleller og å generalisere ut ifra tallfestet fakta fra mange respondenter. Siden spørsmålene på forhånd er definert og rekkefølgen på dem er lik for alle respondentene, er metoden lite fleksibel og kan gi oss lite dybde i tema som undersøkes. En kvalitativ metode henvender seg stort sett til færre respondenter enn en kvantitativ metode. Sammenliknet med kvantitativ metode, så egner kvalitativ metode seg bedre for å gå i dybden i temaet som undersøkes. Det gir en helt annen form for fleksibilitet i forskningen, siden interaksjonen mellom forsker og respondent kan tilpasses underveis. Det gir muligheten til å gå dypere inn i problemområdet og kompleksiteten i det. Til gjengjeld blir det vanskeligere å generalisere og trekke slutninger basert på funnene man gjør, siden informasjonen hentes inn fra færre kilder.

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming. Jeg ønsker å komme i dybden av hva lærere i kroppsøving tenker og har erfart om konkurranse i faget. Som allerede nevnt er det en ulempe med kvalitativ metode at det blir vanskeligere å generalisere ut ifra de svarene jeg får fra færre respondenter.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Ifølge Christoffersen & Johanessen (2012) er intervju den mest brukte metoden for å samle inn kvalitative data. Metoden gir stor fleksibilitet til å produsere kunnskap gjennom å samtale om for eksempel tanker, intensjoner og følelser. Med andre ord gir intervjuet et innblikk i intervjuobjektets livsverden. Et kvalitativt forskningsintervju blir, av Kvale & Brinkmann (2015), beskrevet som en faglig samtale med et formål om å produsere kunnskap. Forskeren sin rolle er å stille spørsmål til intervjuobjektet og å følge opp svarene denne gir. Det gjør at intervjuet i større grad likner en dialog, fremfor et intervju der den ene person svarer på den andres spørsmål. Det som likevel skiller intervjuet fra å være kun en dagligdags samtale, er at intervjuet har et på forhånd definert tema eller utgangspunkt for samtalen mellom forskeren og intervjuobjektet.

Kunnskapsproduksjonen i et kvalitativt forskningsintervju bygger på fenomenologisk filosofi, grunnlagt av filosofen Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien har senere blitt videreutviklet av andre filosofer, som for eksempel Martin Heidegger og Maurice Merleau-Ponty. I forskningen har det gitt oss en avklaring av forståelsen og produksjonen av kunnskap gjennom bruken av intervju som metode. Dersom vi ønsker å undersøke og beskrive verden, er det menneskenes oppfattelse av virkeligheten vi må undersøke. Det kan for eksempel gjøres gjennom et intervju. Da vil intervjupersonene sine beskrivelser av temaet fortelle oss hvordan dagliglivet oppfattes, ut ifra sine egne opplevelser og forståelser av omverdenen. Slik blir kunnskapen uttrykt gjennom nyanserte beskrivelser gjort av intervjuobjektet om tema for intervjuet.

Når intervjudeltakeren uttrykker seg, oversetter vedkommende fra sitt indre, i form av tanker, erfaringer og meninger, til det ytre, i form av sitt uttalte språk (Krogh, 2014). I neste instans skal forskeren forstå og fortolke det intervjuobjektet forteller. I hermeneutisk filosofi forklarer Hans-Georg Gadamer at det er umulig å forstå uten en forforståelse, eller fordommer, som Gadamer kaller det. Det vil si at den kunnskapen vi sitter inne med, enten den er riktig eller feilaktig, forutsetter hvordan vi oppfatter og møter verden. Gjennom ny kunnskap får vi ny forforståelse, som igjen danner et nytt grunnlag for å oppfatte og møte verden. Derfor er det viktig å beskrive de forforståelsene jeg som forsker tar med meg inn i fortolkningen av det intervjuobjektene forteller meg. Aktuelle forforståelser, eller fordommer, jeg som forsker tar med meg inn i dette prosjektet, er at jeg er positivt innstilt til konkurranseaktiviteter, siden dette er noe jeg har drevet med og satt pris på fra barnsben av. Jeg har vært aktiv i organisert idrett fra jeg var seks år gammel, og er det fremdeles den dag i dag. I tillegg til å drive med konkurranseidrett selv, er jeg også trener i den organiserte idretten. Jeg tar med andre ord med meg fordommer om at konkurranse er gøy, gir gode opplevelser og som andre også burde sette pris på.

Kvalitative forskningsintervjuer blir gradvis delt inn etter som hvor strukturerte de er (Christoffersen & Johanessen, 2012). I dette prosjektet kommer jeg til å benytte meg av et strukturert intervju, men som heller i retning av å være semistrukturert. Det som kjennetegner et strukturert intervju, er at tema, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene er bestemt på forhånd. Det kan derfor likne på et spørreskjema, som er mer vanlig innenfor en kvantitativ forskningsmetode. Det er likevel en vesensforskjell, nemlig at spørsmålene i intervjuet er mer åpne og krever utdyping. I et semistrukturert intervju er intervjuguiden mer overordnet, slik at spørsmål, tema og rekkefølgen på spørsmålene kan variere. I dette prosjektet kommer intervjuguiden til å bestemme tema og de fleste spørsmålene samt rekkefølgen på dem, men variasjon og spontanitet kan forekomme. Derfor kan intervjuene i dette prosjektet betegnes som å være et sted mellom et strukturert og et semistrukturert intervju.

3.3 Utvalg av informanter

Det finnes mange ulike utvalgsstrategier for å rekruttere informanter til kvalitative forskningsintervjuer (Christoffersen & Johanessen, 2012). I dette prosjektet er det i hovedsak benyttet en kriteriebasert utvelgelse. Det vil si at informantene velges ut på bakgrunn av på forhånd definerte kriterier. For å kunne svare på problemstillingen i denne studien, er det naturlig at informantene må være lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet eller i videregående skole. Lærere i kroppsøving på barne- og mellomtrinnet kunne også blitt inkludert, men konkurranse som aktivitetsform er mer i bruk på de eldre trinnene. Derfor konsentrerer denne studien seg om ungdomstrinnet og videregående opplæring. Informantene må ha minst 4 års erfaring i yrket. Skaalvik & Skaalvik (2012) viser til at de første årene i læreryrket er kritiske for den enkeltes lærer trivsel i yrket. I ytterste konsekvens velger noen lærere å forlate profesjonen i løpet av de første årene i yrket. Derfor er det to grunner til at dette er et kriterium for informantene. For det første har disse lærerne opparbeidet seg erfaring i yrket, noe som gjør svarene deres mer troverdige. For det andre vil disse trolig ta seg bedre tid til å svare på spørsmålene og å være mer avslappet i intervjusituasjonen. Dette vil også gjøre svarene mer troverdige, siden informantene i større grad kan konsentrere seg om å besvare spørsmålene. I tillegg må informantene ha utdanning innenfor kroppsøving eller idrett. Det er et kriterium siden undersøkelsen beveger seg inn på fagdidaktiske spørsmål. Derfor er det viktig at informanten har utdanningsbakgrunn innenfor fagfeltet. Det vil også kunne danne et bilde på hva lærerutdanningene lærer studentene om konkurranse i faget kroppsøving. Det er ikke tema for denne undersøkelsen, men kan danne et utgangspunkt for videre undersøkelser om for eksempel lærerutdanningenes opplæring om konkurranse i kroppsøving. Etter at kriteriene er satt, er neste steg å komme i kontakt med aktuelle kandidater.

Å rekruttere informanter til et kvalitativt forskningsintervju kan være utfordrende (Christoffersen & Johanessen, 2012). For det første kan det være utfordrende å komme i kontakt med potensielle informanter. Det kommer selvfølgelig an på hvordan kontakten initieres. En epost kan drukne i andre eposter og aldri bli lest eller en telefonoppringning eller et møte kan avvises. For det andre kan det være at potensielle deltakere av praktiske eller emosjonelle hensyn ikke ønsker å delta. Det kan være at det ikke er tid til overs i en hektisk arbeidsdag eller at informanten ikke ønsker å utlevere seg selv og sin praksis. For det tredje kan man støte på dørvoktere. Det kan for eksempel være rektorer eller andre i skolens ledelse som ikke ønsker at sine ansatte skal delta i forskningsprosjektet. Dørvokteren har for øvrig en tvilling, nemlig døråpneren. Det kan være personer som forskeren har i sitt sosiale nettverk, som kan gå god for forskeren overfor potensielle deltakere.

Som tidligere nevnt er det vanskeligere å generalisere med en kvalitativ forskningsmetode. I et kvalitativt forskningsintervju er det et spørsmål om å intervju mange nok personer (Kvale & Brinkmann, 2015). På lik linje kan antallet intervjupersoner bli for høyt, som kan gjøre datamengden for stor til å kunne analysere dyptgående i datamaterialet. Tommelfingerregelen forteller oss at så mange personer som trengs for å finne svar, er det riktige antallet intervjupersoner. I noen sammenhenger vil det være nok med én person, i andre sammenhenger trengs det mange flere enn det. Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler, i kvalitativ forskningsmetode, at antall intervjupersoner bør ligge mellom 5 og 25. Når du kommer til det punktet at det ikke lenger tilføres ny kunnskap, har du nådd riktig antall intervjuobjekter. Med bakgrunn i denne informasjonen, ønsket jeg å intervju åtte forskjellige lærere i denne undersøkelsen. Av ulike grunner fikk jeg ikke tak i åtte informanter, slik at antallet ble seks i stedet. Det er i det lavere sjiktet for hvor mange personer Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler. Det gjør det enklere å gå i dybden når jeg skal analysere de dataene jeg sitter igjen med etter endt innsamling, men svekker mulighetene til å generalisere. Svakheten med seks informanter kan være at jeg ikke treffer skjæringspunktet for når det ikke lenger tilføres ny kunnskap. Med andre ord kan det være at studien går glipp av kunnskap som ville endret resultatene, drøftingen og konklusjonene.

3.4 Forberedelser, gjennomføring og bearbeiding

3.4.1 Forberedelser

3.4.1.1 Søknad til NSD

Norsk senter for personverndata (NSD) har blant annet som oppgave å godkjenne forskningsprosjekter. Dersom datainnsamlingen innebærer kontakt med mennesker, krever forskningsprosjektet en godkjennelse fra NSD. Kontakten med potensielle informanter kan ikke starte før NSD har godkjent prosjektet. Derfor er det ønskelig at en slik godkjennelse er i orden når

forskeren er klar til å starte innsamlingen av data. I dette tilfellet tok det litt tid før prosjektet ble godkjent. Noen av punktene i søknadsskjemaet var både jeg og veilederen min usikre på, men søknaden ble etter hvert sendt inn. Etter cirka 30 dager fikk jeg tilbakemelding om et par punkter som måtte rettes på, og da det var gjort ble prosjektet godkjent og kunne settes i gang.

Godkjennelsen fra NSD for dette prosjektet er lagt ved som vedlegg 1.

3.4.1.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

I informasjonsskrivet blir prosjektet gjort rede for og beskrevet på en overordnet måte. For å få med de riktige opplysningene fulgte jeg en mal for informasjonsskriv hentet fra NSD. En samtykkeerklæring er en kontrakt der informanten bekrefter sitt samtykke til å delta, samtidig som det blir opplyst at dette samtykket kan trekkes når som helst. Begge disse dokumentene ble sendt som vedlegg i epost til rektorer, ledelse og lærere. I noen tilfeller forklarte jeg også prosjektet direkte til lærere over telefon og svarte på spørsmål om undersøkelsen. Ved ett tilfelle forklarte jeg prosjektet først muntlig, før deltakeren ønsket å lese igjennom informasjonsskrivet før vedkommende valgte å delta eller ikke. I forkant av intervjuene hadde jeg med informasjonsskrivet på papir og ga deltakerne muligheten til å lese igjennom før vi begynte, samt samtykkeerklæringen for å innhente underskrift på denne. Informasjonsskrivet (vedlegg 2) og samtykkeerklæringen (vedlegg 3) er lagt ved som vedlegg.

3.4.1.3 Intervjuguide og pilotintervju

En intervjuguide er en overordnet skisse for intervjuet som skal gjennomføres (Christoffersen & Johanessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Den kan skrives mer eller mindre strukturert, avhengig av hvor strukturert intervjuet skal være. Jo mindre struktur, jo mer åpen er intervjuguiden med temaer som skal diskuteres og rekkefølgen på dem. Jo mer struktur, for eksempel på forhånd definerte spørsmål og rekkefølgen på dem, jo mer lukket blir intervjuet. Som tidligere beskrevet vil tema for intervjuet og spørsmålene være definert på forhånd, men ikke såpass rigid at ikke intervjuobjektene skal kunne snakke fritt og åpent. I samarbeid med en annen student med et liknende prosjekt, utarbeidet vi forskjellige undertemaer og konkrete spørsmål vi kunne ha med i intervjuguiden. Deretter ble det laget et førsteutkast til intervjuguiden, som ble sendt til veilederen min. Etter tilbakemeldingene fra veilederen, ble intervjuguiden revidert med nødvendige justeringer. Den endelige intervjuguiden ligger vedlagt som vedlegg 4.

Før datainnsamlingen begynner, kan det være lurt å gjennomføre ett eller flere pilotintervjuer (Christoffersen & Johanessen, 2012). Det vil si at forskeren gjennomfører et intervju i tråd med intervjuguiden, sammen med et intervjuobjekt som ikke er en del av empirien for selve undersøkelsen. Da kan forskeren teste ut intervjuguiden sin og eventuelt gjøre nødvendige

endringer. I tillegg får forskeren øvd seg på å intervju og håndtere intervjusituasjonen. Jo mer intervjuobjektet likner på de som skal delta som informanter i undersøkelsen, jo mer autentisk blir pilotintervjuet. Da blir det også enklere for intervjuobjektet å gi tilbakemeldinger om opplevelsen sin av situasjonen til forskeren, slik at den faktiske datainnsamlingen blir best mulig. I dette prosjektet ble det gjennomført ett pilotintervju før datainnsamlingen begynte. Intervjuobjektet i pilotintervjuet var en lærer i kroppsøving på en videregående skole. Etter gjennomføringen ble intervjuguiden revidert enda en gang, etter innspill fra intervjuobjektet.

3.4.2 Gjennomføringen av datainnsamlingen

3.4.2.1 Rekruttere informantene

Det skulle vise seg å bli en tidkrevende prosess å få tak i informanter til prosjektet. Av de utfordringene det er mulig å støte på i rekrutteringen av informanter som ble presentert tidligere, støtte jeg på alle sammen. Først ble informasjonsskrivet sendt på epost til rektorene på aktuelle skoler. De færreste svarte, enten de videresendte til fagansvarlig for kroppsøving i ledelsen eller direkte til faglærerne på skolen. Én informant meldte seg tidlig i prosessen, de fem andre tok det en god stund før jeg fikk tak i. Den andre utfordringen meldte seg nemlig, da eposten ble sendt i perioden før karakterene skal settes før jul. Derfor var det en del som ikke hadde tid, og mest sannsynlig enda flere som ikke leste eposten i det hele tatt. Jeg benyttet meg av noen døråpnere, i form av kroppsøvingslærere i mitt sosiale nettverk. Disse satte meg i kontakt med flere potensielle deltakere, som til slutt resulterte i to informanter. Gjennom en annen døråpner kom jeg i kontakt med en inspektør på en av skolene jeg tidligere hadde sendt epost til. Vedkommende forhørte seg med faglærerne på skolen, der én informant meldte interesse for å delta. Den femte informanten kontaktet meg og meldte sin interesse for å delta. Trolig var vedkommende en av de som ikke hadde tid før jul, men husket prosjektet og tok kontakt med meg etter jul. Den sjette kontakten kom jeg i kontakt med gjennom en tredje døråpner. I utgangspunktet skulle prosjektet hatt to informanter til. Etter å ha diskutert med veilederen min kom vi frem til at det holdt med de seks jeg hadde fått tak i, da det begynte å bli lite tid til å gjennomføre og bearbeide flere intervjuer. Det første intervjuet ble gjennomført i starten av desember 2018, og det siste i starten av mars 2019. Alle deltakerne ble intervjuet på sin egen arbeidsplass uten forstyrrelser fra andre underveis. Tidsanslaget på 45 minutter stemte godt, da intervjuene varte fra 35 til 50 minutter.

3.4.2.2 Intervjuenes kvalitet

For å sikre kvalitet i analysen og rapporteringen av et intervju, er det viktig at selve intervjuet er av god kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015, s. 194) lister opp seks kvalitetskriterier for et intervju: svarene til informanten bør være spontane, innholdsrike, spesifikke

og relevante, spørsmålene bør være korte og svarene lange, svarene til informanten bør følges opp av intervjueren, idealintervjuet blir tolket mens det pågår, intervjueren verifiserer sine fortolkninger underveis og intervjuet bør være selvkommuniserende, altså at det ikke er nødvendig med ekstra forklaringer og kommentarer. Tema for intervjuene i dette prosjektet, konkurranse i kroppsøving, satt rammene for innholdet i intervjuet. Derfor opplevde jeg de fleste svarene som spesifikke og relevante. Informantene viste engasjement for tema og ga innholdsrike svar. Etter hvert som vi gikk dypere inn i tema, kom det flere lange og relevante svar fra alle informantene. Jeg fulgte opp svarene etter beste evne, men i retrospekt synes jeg selv at jeg kunne vært flinkere til å følge opp flere av svarene. Dette kan med andre ord være en svakhet med intervjuene. Underveis i intervjuene tolket jeg svarene fortløpende, og begynte å se flere mønster gå igjen allerede etter de to første intervjuene. På lik linje forsøkte jeg å verifisere disse tolkningene, samtidig som jeg var engstelig for å legge ord i munnen på informantene. Jeg ønsket å få frem beskrivelsene og erfaringene deres, uten å stille ledende spørsmål eller legge ord i munnen på dem som kunne påvirke svarene deres. Jeg oppfattet intervjuene som selvkommuniserende, da det kun var ett spørsmål i det ene intervjuet som krevde ekstra forklaring fra min side.

3.4.2.3 Kvaliteten på informantene og intervjueren

Som Kvale & Brinkmann (2015) poengterer, så finnes det ikke en ideell intervjuperson. Det kommer an på hva intervjueren er ute etter.

Jeg opplevde informantene som kunnskapsrike, engasjerte og samarbeidsvillige. Slik jeg oppfattet det, virket fire av informantene svært avslappet og trygge og to som litt mer tilbaketrukket i starten av intervjusituasjonen. Etter hvert som vi kommer lenger inn i intervjuene, virket det som de to ble mer avslappet.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 195-196) lister opp ti kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Kort oppsummert skal intervjueren være kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende. Selv er jeg av den oppfatning at jeg som intervjuer traff godt på å være kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende og erindrende. Jeg traff mindre godt på å være kritisk og tolkende. Som tidligere nevnt var jeg engstelig for å legge ord i munnen på informantene, som gjorde meg litt tilbakeholden på å være kritisk til det de fortalte meg eller legge frem tolkningene mine.

3.4.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

3.4.3.1 *Transkripsjon av lydopptakene*

Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter at de var gjennomført. De ble alle ferdig transkribert senest syv dager etter at intervjuet var gjennomført. På den måten hadde jeg intervjusituasjonen friskt i minne, slik at det var enklere å forstå lydopptakene uten å se kroppsspråk, blikk og liknende fra intervjusituasjonene. Det oppstod ingen tekniske problemer med utstyret i noen av intervjuene, slik at alt materiale var forståelig og brukbart.

Kvale & Brinkmann (2015) poengterer at i prosessen med å transkribere tale til tekst, blir samtalen mellom forsker og intervjuobjekt abstrahert og oversatt fra talespråk til skriftspråk. Det kommer til syne blant annet ved at jeg valgte å transkribere alle intervjuene til bokmål, selv om noen av deltakerne hadde en dialekt som går dårlig overens med bokmål. Det i seg selv er fortolkninger som jeg gjør, i og med at enkelte ord kan ha en meningsbærende ulikhet på forskjellige dialekter. For eksempel kan ordet «kjekk» bety «pen» på en dialekt og «grei» på en annen. I tillegg fjernet jeg prober fra intervjuet til transkripsjonene. Prober er korte responser for å holde flyt i en samtale, som for eksempel «ja» og «mhm» (Thagaard, 2018). Det ble likevel stående der det kunne være tegn på at deltakeren trengte tenketid før svaret kom.

3.4.3.2 *Tematisk analyse*

En tematisk analyse blir definert som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster, eller tema, i empirisk data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Det finnes ulike måter å gjennomføre en tematisk analyse på, men i denne oppgaven har jeg fulgt oppskriften som Braun & Clarke (2006) presenterer. Den innebærer seks ulike faser i analysearbeidet.

I den første fasen skal forskeren bli kjent med datamaterialet som skal analyseres. Siden jeg samlet inn og transkriberte all dataen på egenhånd, hadde jeg allerede opparbeidet meg god kjennskap til materialet. Likevel leste jeg gjennom alle transkripsjonene flere ganger, i tilfelle det var noe jeg hadde gått glipp av i innsamlingen og transkriberingen. Samtidig som jeg leste gjennom transkripsjonene begynte jeg å notere og markere momenter jeg fant interessante. Deretter begynte jeg å lage koder for interessante aspekter i datamaterialet, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Dette er den andre fasen i analysearbeidet. I den neste fasen, den tredje, leste jeg igjennom kodene fra fase to, for å finne mønstre og mulige temaer. I denne fasen identifiserte jeg temaene «definisjon», «fordeler», «ulempes» og «didaktiske tilpasninger», som hver hadde flere undertemaer. Disse ble organisert i både et felles tankekart og i separerte tankekart for hvert hovedtema. I den fjerde fasen gikk jeg igjennom temaene fra fase tre. Etter flere gjennomganger av

temaene, satt opp mot datamaterialet og problemstillingen gjorde jeg noen endringer.

Hovedtemaene «fordeler» og «ulempen» ble slått sammen til ett hovedtema, «virkninger». Til hovedtemaet «didaktisk tilpasning» var det mange undertemaer. Derfor gjorde jeg undertemaet «innhold» om til et eget hovedtema, med tittelen «læreplan». I den femte fasen blir temaene definert og revidert. Hvert hovedtema fikk sin beskrivelse av hva slags informasjon de skulle inneholde. Deretter fikk også undertemaene sine egne beskrivelser, der undertemaene under samme hovedkategori i tillegg fikk beskrevet hva som skilte dem fra hverandre. Den sjette og siste fasen er å rapportere funnene i datamaterialet. Da skal resultatene publiseres og drøftes opp mot relevant teori.

3.5 Kvalitetskriterier

3.5.1 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet sier noe om resultatene som forskningen produserer, er pålitelige og troverdige eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015). Christoffersen & Johanessen (2012) forteller oss at forskningens troverdighet er knyttet til forskningens data. Nærmere bestemt dreier det seg om hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. For å teste om resultatene av en undersøkelse er pålitelige, så finnes det to måter. Den ene er å gjenta undersøkelsen på de samme deltagerne på ulike tidspunkt. Dersom svarene fortsatt er de samme etter for eksempel fire uker, så er dataene troverdige. Den andre måten å undersøke forskningens pålitelighet på, er at flere forskere undersøker det samme fenomenet. Om de ulike forskerne får samme resultat, så er resultatene til å stole på.

For å øke dette forskningsprosjektet sin troverdighet, beskriver jeg så nøyaktig som mulig hvordan datamaterialet har blitt samlet inn og hvordan det har blitt bearbeidet. På den måten kan mulige feilkilder i innsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet avdekkes. Siden et kvalitativt forskningsintervju ikke gir målbare data, er det en mulighet for at svarene ville endret seg dersom jeg hadde gjennomført intervjuene en gang til med noen ukers mellomrom. Derfor lener jeg meg i større grad på den andre metoden for å teste troverdigheten til datamaterialet mitt. Ved å sammenligne funnene jeg har gjort, med tidligere funn om samme tema, kan det styrke eller svekke påliteligheten. Slik jeg leser mine egne resultater, ser jeg flere likheter med annen forskning innenfor samme tema.

3.5.2 Validitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) finnes det ulike tilnærminger til forskningens validitet. Kort fortalt kan det uansett bli sett på som forskningens sannhet, riktighet og styrke. I en metodologisk positivistisk tilnærming skal forskningen kunne svare i målbare tall. I så måte er kvalitativ forskning

lite valid, siden den ikke gir målbare tall. Derimot vil en bredere tolkning konsentrere seg om hvorvidt forskningsmetoden undersøker det den ønsker å undersøke. Med en slik oppfatning av validitet, kan kvalitativ forskning resultere i gyldig, vitenskapelig kunnskap.

Siden jeg har benyttet meg av en kvalitativ metode i dette forskningsprosjektet, vil den vitenskapelige kunnskapen det produserer bære preg av lav validitet, i en metodologisk positivistisk tilnærming. I en bredere tolkning derimot, kan den vitenskapelige kunnskapsproduksjonen være gyldig også med en kvalitativ tilnærming. Det forutsetter i så fall at metoden og datainnsamlingen er egnet til å gi svar på undersøkelsens problemstilling. For å svare på spørsmålet «*hvordan forstår lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet og i videregående skole begrepet konkurranse, og hvordan bruker de det i undervisningen?*», er det viktig å få utfyllende beskrivelser og svar. Som tidligere beskrevet, så er det nettopp dette et kvalitativt forskningsintervju kan gi, sammenliknet med en kvantitativ metode.

3.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet, eller generaliserbarhet, sier noe om resultatene til et forskningsarbeid har overføringsverdi (Kvale & Brinkmann, 2015). En vanlig innvending mot kvalitativ forskning, er nettopp det at den er lite overførbar. Det skyldes først og fremst at antallet intervjudeltakere er lavt, at spørsmålene ikke er standardiserte og at intervjudeltakerne ikke er trukket tilfeldig.

I denne studien vil alle de tre kritiske innvendingene være gjeldende. Det er få intervjudeltakere, spørsmålene er åpne og mulige å gi forskjellige svar på og intervjudeltakerne er ikke tilfeldig valgt, men filtrert gjennom en kriteriebasert utvelging. Derfor er det lite overføringsverdi i dette forskningsprosjektet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 289) sitt svar til denne kritikken er: «*hvorfor generalisere?*». All vitenskapelig kunnskap trenger ikke være en sannhet så ubestridelig at den vil være sann uansett hvem du spør og når du spør. Siden jeg ikke forsøker å komme med et endelig og bastant svar, er spørsmålet til Kvale & Brinkmann (2015) om generalisering høyst relevant. Gjennom å belyse ulike oppfatninger om tema for undersøkelsen, ønsker jeg å bidra med ytterligere kunnskap innenfor temaet lærere sin oppfatning av konkurranse i kroppsøving. Det vil i større grad bli en analytisk generalisering, når leserne selv kan bedømme prosjektets holdbarhet med tanke på generalisering. Når bevisene og argumentene for påstandene mine blir gjort eksplisitte, kan leseren selv avgjøre hvorvidt de er logiske og gir mening eller ikke.

3.6 Etske retningslinjer

Når forskningen involverer andre mennesker, er det noen etiske spørsmål som reiser seg. Deltakerne i forskningsprosjektet bør vite hva deltakelse innebærer og samtykke til å delta, prosjektets konfidensialitet og hvilke konsekvenser deltakelse kan innebære.

3.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke vil si at deltakerne samtykker til å delta på bakgrunn av å ha fått tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens formål og design, samt hva deltakelse vil innebære for den enkelte informant (Kvale & Brinkmann, 2015; Allmark et al., 2009). Et slikt informert samtykke opplyser om formålet med prosjektet og hva deltakelse innebærer. I tillegg skal informasjon om behandlingen av datamaterialet beskrives, for eksempel hvordan det lagres og hvem som har tilgang til materialet.

Alle informantene i denne studien har blitt presentert for et informert samtykke i form av et informasjonsskriv (se vedlegg 2), før de valgte å delta i prosjektet. Etter å ha satt seg inn i informasjonsskrivet og fått muligheten til å stille spørsmål, har informantene signert en samtykkeerklæring (se vedlegg 3) på at de ønsker å delta i intervjuet. Informantene ble alle informert om at de kunne trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt, uten å måtte oppgi en grunn til hvorfor de ønsker å trekke seg.

3.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om at deltakerne skal kjenne til og samtykke til hvordan datamaterialet etter deres deltakelse brukes (Kvale & Brinkmann, 2015; Allmark et al., 2009). I første rekke er det deltakernes anonymitet som skal ivaretas. Det betyr å holde informasjon som navn og kontaktinformasjon hemmelig, samt ikke nevne informasjon som indirekte kan identifisere personene.

I denne oppgaven har alle informantene fått erstattet navnene sine med en kode. Det eneste koden opplyser om er hvilket trinn vedkommende jobber på, ungdomsskole eller videregående, og hvem i rekkefølgen for intervjuene vedkommende er, 1-6.

3.6.3 Konsekvenser

Konsekvensene av å delta i et forskningsprosjekt, kan by på både eventuelle fordeler og skader for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015; Allmark et al., 2009). Det sier seg selv at skaderisikoen for deltakerne bør være på et minimumsnivå. Det er forskeren sitt ansvar å reflektere over hvilke konsekvenser det kan ha for informantene å delta i forskningsprosjektet sitt. Gjennom intervjuet kan

forskeren og informanten skape et emosjonelt bånd som gjør at informanten deler informasjon vedkommende senere angrep på.

I forkant av intervjuene fortalte jeg at noen av spørsmålene mine kunne virke anklagende, men utdypet at det ikke var intensjonen med intervjuet. Jeg informerte om at spørsmålene og eventuell oppfølging ikke var personlige angrep, men hadde som formål å belyse og innhente informasjon om det aktuelle tema.

4 Resultater

I dette kapitlet blir informantene i studien presentert, slik at vi blir bedre kjent med hvor datamaterialet kommer fra. Videre vil jeg legge frem funnene som er gjort i den tematiske analysen av datamaterialet. Funnene er organisert inn i hovedtemaene «definisjon», «læreplan», «virkninger» og «didaktiske tilpasninger». Hvert hovedtema har ulike undertemaer og vi bli presentert med utvalgte utsagn fra intervjuene, som belyser de forskjellige funnene. Noen av funnene vil kunne høre til under flere ulike hoved- og underkategorier, men blir presentert der det er mest relevant. Noen av funnene som presenteres har blitt nevnt av flere av informantene, mens andre vil være nevnt av færre av informantene.

4.1 Informantene

Informantene i denne studien er anonyme deltakere. De vil få en kode i stedet for et pseudonym som forteller noe om hvilken informant det er snakk om videre i kapitlet. Koden vil lages etter hvilket trinn de underviser på (U = ungdomsskole og VG = videregående skole) og et tall som forteller hvem jeg intervjuet først og sist (1-6). Alle informantene jobber på skoler i Oslo eller østlandsområdet, fire av dem jobber på ungdomsskolen og to i videregående skole. Tre av dem er kvinner og tre er menn.

U1 har jobbet som lærer i kroppsøving i 23 år, med erfaring fra både barne- og ungdomsskolen. Vedkommende har studert på Norges Idrettshøgskole (NIH) i 4 år. U2 har en mastergrad fra NIH, og har jobbet som lærer i kroppsøving i 10 år. Vedkommende har også litt erfaring fra videregående skole, som vikar. VG3 har bred erfaring som strekker seg fra barneskolen til videregående skole. Vedkommende har jobbet som lærer i kroppsøving i 11 år, og har en mastergrad fra NIH. U4 har jobbet i 19 år som lærer i kroppsøving. Vedkommende har studert 3 år som faglærer i idrett i tillegg til spesialpedagogikk og en påbegynt mastergrad i idrett. VG5 har 6 års utdanning, hvorav 4 av dem fra NIH. Vedkommende har jobbet som lærer i kroppsøving i 26 år. U6 har jobbet i cirka 24 år som lærer i kroppsøving, og tok en bachelorgrad ved NIH. Vedkommende har også erfaring fra videregående skole. De forteller alle sammen at de liker å konkurrere, noe de har likt siden skolealder av.

4.2 Definisjon

Synet på konkurranse var i grunnen ganske ensartet blant informantene. Utover i hvert av intervjuene kom det likevel frem ulike nyanser for hvordan konkurranse er eller burde være i kroppsøving. Derfor blir definisjonen av konkurranse delt opp i delkategoriene «konkurranse generelt» og «konkurranse i kroppsøving».

4.2.1 Konkurransen generelt

Alle informantene ser på konkurranse som det å vinne eller tape. Når det telles poeng eller på en annen måte måles noe, så befinner vi oss i en konkurransesituasjon. Det handler om å være best og å slå sine gamle rekorder eller være bedre enn en motstander. Det kan være i konkurranse med et lag mot et annet lag, individer mot hverandre eller et individ mot seg selv. Det er noe som forekommer naturlig i utvalgte aktiviteter, som for eksempel ballspill og stafetter. VG3 forklarer det på denne måten:

Så fort man begynner å måle ett eller annet, så er vi inne på noe konkurranse, det tenker jeg er, på en måte, jeg vet ikke, ikke definisjonen men det er et sted vi havner, når vi prater om konkurranse i praksis. Så fort man begynner å måle ett eller annet, det kan være, spille fotball, løpe fortest, ta mest *push-ups*, så fort man begynner å måle, det trenger ikke være opp mot noen andre, det kan være opp mot deg selv også, men så fort du begynner å telle eller måle eller, ett eller annet, så nærmer vi oss konkurranse.

Informantene forteller at konkurranse kan være lagvis, individuelt eller at eleven konkurrerer med seg selv. Lagvis kan det være å spille volleyball i full skala, individuelt kan det være å løpe sprintdistanser i friidrett, og mot seg selv kan det være å løpe en lengre distanse flere ganger for å slå sine gamle rekorder. U4 beskriver konkurranse på ulike nivå på denne måten:

Jeg forstår det (konkurranse) enten som en konkurranse mellom, hvis det er individuelt som det er et løp, at man konkurrerer mot de man løper sammen med. I lagspill så konkurrerer man jo mot det laget man står overfor. Også i forhold til seg selv, at man konkurrerer, jeg vet ikke om det er riktig, men at man har mål på en måte, om å slå sine gamle resultater.

4.2.2 Konkurransen i kroppsøving

I kroppsøving er konkurranse i seg selv fortsatt det samme, det bevarer den samme formen som en vanlig konkurranse. Det er lag, individer eller enkeltindividet som kjemper seg imellom om å vinne eller slå sine egne rekorder. Det som gjør konkurranse annerledes i kroppsøving, er at resultatet er ubetydelig og at konkurransen i seg selv kun er et verktøy, eller rettere sagt et middel, for å nå målene i undervisningen, forteller informantene. Tre av dem understreker det at konkurranse kun er et verktøy veldig tydelig, mens de andre tre kun nevner det. VG3 understreker det på denne måten:

Det (konkurranse) er unødvendig, det viktigste hele tiden er at man bruker konkurranse som et verktøy i noen ting, og at elevene skjønner at, bare fordi vi teller poeng så betyr ikke det noen ting med en gang vi er ferdige med aktiviteten.

Informantene forteller også at elevene har ulik grad av konkurranseinstinkt i seg, som de ser på som naturlig. Elevene kan selv bringe inn et konkurranseelement i aktiviteter der det ikke er lagt opp til å være en konkurranse i det hele tatt. U1 beskriver det slik: «Jeg føler at det bare blir sånn, når du har aktiviteter, så klarer på en måte elevene å lage en konkurranse ut av det, selv om ikke læreren har tenkt å skape en konkurranse».

Konkurranse blir også omtalt som en naturlig forekomst i faget kroppsøving og i utvalgte aktiviteter, av flere av informantene. U6 forteller det på denne måten: «det er jo faktisk litt av faget det også, å konkurrere, tenker jeg da, men det er jo fordi man tenker det mot idrettslig aktivitet». U4 beskriver det slik: «i skolesammenheng så tenker jeg at man må, man kommer ikke utenom det (konkurranse), når vi driver med kroppsøving, i de fleste delene av kroppsøving i hvert fall».

På spørsmål om fagfornyelsen og om konkurranse har en plass i kroppsøvingsfaget i fremtiden, er informantene ganske enige. Som en naturlig del av faget, spesielt innenfor idrettslig aktivitet, har konkurranse en plass. Det skal likevel ikke være et eget uttalt mål om konkurranse. VG5 beskriver det på denne måten:

Jeg ser liksom ikke at det skal vektlegges på noe voldsomt vis. Men det vil jo uansett, hvis man har en aktivitet, som sagt så er det jo veldig mange, mange av oss har et konkurranseelementet i seg, uansett hva vi driver med, så vil mange føle at det er konkurranse selv som det ikke blir sagt.

4.3 Læreplan

Mye av det informantene snakket om gjennom intervjuene, var knyttet opp mot læreplanen i faget. Den består av blant annet formålet med faget i skolen og kompetansemålene som elevene skal nå innen ulike årstrinn. Derfor blir hovedtema «læreplan» delt opp i undertemaene «fagets formål» og «kompetansemål», siden det var dette det ble snakket mest om innenfor læreplanen.

Dette handler om hvordan informantene leser læreplanen i kroppsøving, og hva slags relasjon konkurranse og konkurranseaktiviteter har til læreplanen. De leser læreplanen noe ulikt, som viser seg ved at to av informantene ser annerledes på formålet med faget enn de fire andre. I relasjon til fagets formål, er konkurranse et tveegget sverd. Slik fire av informantene leser kompetansemålene, så er ikke konkurranse i seg selv noe som må være med i undervisningen. To av informantene påpeker at konkurranseaktiviteter egner seg godt i undervisningen, men utdyper ikke hvorvidt det er nødvendig eller ikke.

4.3.1 Fagets formål

I synet på formålet med kroppsøving er de fleste informantene samstemte. De fleste ser på elevens helse og det å skape livslang bevegelsesglede som formålet med faget. En av informantene ser på kroppslig dannelse som formålet, men at det er på vei til å forandre seg i retning av elevenes helse. En annen informant beskriver at det kommer an på kulturen på forskjellige skoler. U6 beskriver det på denne måten:

Jeg tenker at elever skal ha det gøy, elever skal like fysisk aktivitet, det er jo hovedmålet mitt, at elever får øvelser som de kan bruke senere i livet og får en positiv opplevelse av faget, sånn at de resten av livet velger å gjøre noe fysisk aktivt på fritiden.

U1 forteller at kulturen og miljøet på skolen påvirker hvordan formålet med kroppsøving oppfattes. I dette eksempelet illustrerer informanten hvordan formålet ved en tidligere arbeidsplass var mer rettet mot idrett enn mot helse, slik det er på den nåværende arbeidsplassen:

Det tror jeg kan være veldig forskjellig fra skole til skole, hvilken, for eksempel, der hvor jeg jobbet på (skole i Østlandsområdet), hvor det var en idrettshall med masse utstyr, så du ser at det er, på en måte, har litt høy status. Her tror jeg ikke det har samme statusen, og det er fordi at det er, for det tro jeg har noe med hele miljøet å gjøre.

VG3 oppfatter formålet i kroppsøving som kroppslig dannelse, men at det forsvinner mer og mer fra kompetansemålene i læreplanen:

I utgangspunktet så er jo kroppsøving et fag som går på, egentlig kroppslig dannelse, og det er jo noen ting som nesten er helt borte fra kompetansemålene helt, altså lære å kjenne egen kropp, bevegelser, få kunnskap om egen kropp, hvordan man bruker kroppen i ulike sammenhenger, bevegelsesaktiviteter sammen med andre og alene, og hvordan man kan utforske kroppen og forbedre den til å ha et livslangt samarbeid med kroppen.

For å oppnå de ulike formålene som informantene presenterer, kan konkurranse være et tveegget sverd, forteller de. På den ene siden kan det både trigge til innsats og høyere aktivitetsnivå, få elever til å oppdage aktiviteter og idretter og lære seg selv å kjenne i en konkurransesituasjon. På den andre siden kan det være en demper på innsats og aktivitetsnivå og skape negative opplevelser og erfaringer med aktivitet og idrett. Informantene er noe delt i hvordan konkurranse kan brukes til å nå de ulike formålene. U4 beskriver hvordan de negative konsekvensene kan få størst utslag:

De 60-70-80 prosentene som elsker kroppsøving, de har en positiv opplevelse, men det har ikke så innmari mye å si om de har kroppsøving på skolen eller ikke for deres livslange bevegelsesglede. Mens det er jo egentlig den der siste prosenten som er kanskje den viktigste jobben for kroppsøvingslærere, for det er jo der du kan gjøre en forskjell egentlig, fra å kanskje drepe det lille som er av muligheter og lyst til det, til å kanskje skape en sånn, et positivt forhold til aktivitet.

U2 trekker frem et eksempel på en mulig positiv konsekvens av konkurranseaktiviteter, med tanke på livslang bevegelsesglede:

Etter at vi hadde hatt bryting, så sa hun (en elev), det synes hun var så gøy, for det var tydelig at hun var litt sterk da, og hadde vunnet over de som er sett på som veldig spreke og gode i gym. Hun hadde møtt opp på en brytetrening for å sjekke hvordan det var, men hun kom ikke til å gå igjen sa hun. Men jeg tenker sånn, da har jeg jo faktisk oppnådd noe.

Konkurranser kan også være en arena der eleven kan lære seg å takle seiere og nederlag, så lenge det ikke blir for mange nederlag, forteller U4:

Det tenker jeg er en greie å jobbe litt med, å gjøre det greit å tape, at det er greit. Men å skal tape og tape og tape, det må man jo søke å unngå i kroppsøvingsfaget, sånn at man har en balanse på det da, at man vinner og taper.

4.3.2 Kompetansemål

Slik kompetansemålene er definert i læreplanen, så er ikke konkurranse noe som trenger å være en del av undervisningen. U1 oppsummerer det kort og konsist: «jeg tenker jo at alle målene i læreplanen fint kan nås uten konkurranse». U6 forteller at konkurranse kan passe innunder noen kompetansemål, men at det ikke er hovedfokuset i for eksempel kompetansemålet om lagidretter:

Noen (kompetansemål) er det, synes jeg, men det står ikke noe spesifikt om konkurranse noe sted, det gjør det ikke. Så der blir det jo hva man, hvilken metode man velger å bruke selv som lærer da. Så det er ingen som sier at vi skal spille fotball, det er ingen som sier at vi skal ha lagid-, jo det sier lagidretter, faktisk, det gjør det, men at du trenger ikke ha fokus på resultat i en lagidrett.

Selv om konkurranse ikke trenger å være en del av undervisningen, så er det noen av kompetansemålene hvor konkurranseaktiviteter kan være en passende læringsaktivitet. I tillegg til å kunne se og vurdere elevenes innsats, så egner konkurranse seg til å dekke kompetansemålene om

samarbeid, fair play og idrettsaktiviteter, forteller informantene. U2 beskriver det slik: «hvis vi spiller volleyball da, så kan jeg jo se, da sitter jeg og ser på de og så kan jeg se, ja, klarer å få til server, inviterer til spill, for eksempel». VG5 beskriver en undervisningstime som nylig var gjennomført, der klassen spilte *frisbee ultimate*: «det som er fint der er egentlig at det er en selv-, der har man selvjustis, i den idretten, man avgjør selv, hvis det er konflikter, så må de avgjøre selv». *Frisbee ultimate* er en konkurranseaktivitet der man konkurrerer lagvis mot hverandre, uten noen form for dommer som ser til at reglene for spillet overholdes. Deltakerne er selv ansvarlige for å kjenne til og praktisere reglene for spillet, og avgjøre hva som er brudd på spillets regler underveis.

Flere av informantene trekker frem orientering og friidrett, først og fremst løping, som aktiviteter der konkurranse kan brukes på en god måte og det er enklere å tilpasse opplæringen. To informanter trekker også frem å gå på ski i samme ordelag. Da kan elevene konkurrere med seg selv, det er enklere å differensiere etter nivå og de som ikke ønsker kan delta uten å måtte konkurrere, skisserer informantene. U1 forteller om en undervisningstime med stjerneorientering:

Også var det da å løpe løyper, så var det noen, ikke sant, de fikk jo de nærmeste postene, men de følte jo ikke at de ikke mestret, de så jo ikke at andre løp langt, og at jeg noen ganger slang på to-tre poster.

U2 beskriver avslutningen på en undervisningstime med ski, der elevene skulle gå en rundløype: «de som vil gå fort de gjør det og finner en å konkurrere mot, de som ikke vil de går vanlig».

Hvor ofte konkurranse brukes, avhenger av hvilke mål det jobbes med, hvilke aktiviteter som gjennomføres og, som jeg beskriver nærmere senere, klassemiljøet. Informantene forteller at en eller annen form for konkurranse, enten det er en volleyballkamp som varer i 20 minutter eller en sistenlek som varer i 5 minutter, forekommer ofte. Informantene gir et ganske unisont anslag på nesten hver time. U4 beskriver det på denne måten:

I en eller annen form så gjør jeg sikkert, det er ikke så langt unna hver time at det kommer en eller annen-, med unntak av liksom friluftsliv da. Hvis man bare er ute og aker og griller pølser, liksom. Så, ofte, og mer enn annenhver time.

4.4 Didaktiske tilpasninger

Informantene har mange ulike måter å gjennomføre det de opplever som gode aktiviteter med et element av konkurranse i seg. De påpeker alle sammen at det er svært få eller ingen undervisningstimer som består kun av konkurranseaktiviteter. Det er ulike faktorer som påvirker hvorvidt de skal bruke konkurranser eller ikke, og hvordan de skal tilpasse det slik at flesteparten

opplever konkurransen som positiv. De ulike momentene blir kategorisert i undertemaene «klassemiljø», «balansegang» og «tilpasset opplæring». Det vil presenteres både didaktiske utfordringer og noen forslag til løsninger. Noen av løsningene vil være gjeldende for flere utfordringer enn de presenteres i forbindelse med.

4.4.1 Klassemiljø

Klassemiljøet blir påvirket av mange forskjellige faktorer, først og fremst de personene som utgjør gruppen. Gruppen er den enkelte klassen med elever, og de ulike personene som påvirker klassemiljøet er den enkelte eleven og faglæreren. I tillegg kan kulturen på skolen, eller i området der skolen er plassert, og ledelsen ved skolen påvirke hvordan undervisningen utformes.

Informantene forteller at de har opplevd stor variasjon i ulike klassemiljø. Derfor er det nødvendig å tilpasse undervisningen etter hvilken klasse det er snakk om, beskriver informantene. U2 forteller at konkurranse kan brukes mye i noen klasser og mindre i andre klasser: «i noen klasser synes veldig mange at det er kult å konkurrere, og da kan jeg kjøre flere sånne konkurranser, da, mens i noen klasser kan jeg ikke gjøre det». U6 forteller at det kan være nødvendig å tone ned konkurranse i klasser med høyt konkurranseinstinkt:

De største endringene blir jo faktisk at, i de klassene hvor jeg vet at det er ekstra trøkk, hvor de er så nøye på hver minste millimeter og jeg får masse pepper fordi jeg er en rævva dommer, så må jeg på en måte, kan jeg velge å tone litt ned, type konkurranseaktiviteter, fordi det blir litt for høyt under taket.

Klassemiljøet er også en viktig faktor i hvilke mål som settes for undervisningsøktene, forteller VG3:

Det kan hende at vi i kroppsøvingen har andre mål, nå prater jeg kanskje om en klasse som er, den er på et litt høyere nivå, i andre klasser får vi kanskje jobbe med det sosiale, samarbeidet, alt der. Og da kanskje ikke et overarmskast er nødvendig, det kan være nok at vi prøver å sentre ballen til hverandre, og da er det et helt annet type mål.

Videre forteller VG3 at konkurranse kan brukes for å skape mer engasjement i en klasse der det er litt tamt: «konkurranse brukes veldig variert avhengig av classesammensetning, kan man si, så ut ifra grupper der det er tamt, man får lite ut av dem, så kan man legge inn en liten sånn, konkurranseaspekt».

På individnivå kan elevgruppen i en klasse ha store nivåforskjeller i kroppsøving, både med tanke på ferdigheter og konkurranseinstinkt. Det beskriver noen av informantene som en utfordring å tilpasse

undervisningen etter. U1 forteller om et konkret eksempel på nivåforskjell i ferdigheter i svømming: «på åttende trinn, når du har svømming, så har du elever som er konkurransesvømmere, også har du elever som faktisk er redde, for å gå uti vannet». Videre forteller U1 at det er krevende å tilrettelegge undervisningen for elevgrupper med store nivåforskjeller: «jeg synes det er, det med tilrettelegging, det er en krevende del av lærerjobben, å tilrettelegge for hele skalaen».

Læreren er også preget av sin egen kultur. De forteller alle at de er og har vært glad i idrett, aktivitet og konkurranser. Likevel har de ulik bakgrunn, der noen har drevet med mye forskjellig i barne- og ungdomsårene, og noen har drevet med kun én idrett hele oppveksten. Den bakgrunnen læreren har med seg, vil påvirke hvordan de planlegger undervisningen sin. VG3 beskriver det slik:

Jeg har holdt på med både ishockey, fotball, innebandy, alt mulig, og holder fortsatt på med en del av det enda. Så jeg er vel støpt i den samme formen som de fleste andre kroppsøvingslærere. Man bruker nesten å si at det er et lite syndrom, at alle (lærere i kroppsøving) er ganske like.

Kulturen på skolen har også noe å si for hvordan undervisningen utformes. U6 forteller hvordan kulturen er på sin arbeidsplass, med tanke på variasjon i undervisningens innhold:

Da må man legge opp til variert undervisning, og det føler jeg vi prøver å gjøre her på (skolen), hvor vi prøver å kjøre sånn allsidighetsprinsipp fremfor å kjøre få temaer. Så min erfaring er at det er bedre for elevene, men der er det veldig forskjellig fra skole til skole.

4.4.2 Balansegang

Alle informantene beskriver det som en balansegang, å tilpasse aktiviteter med og uten konkurranseelement til ulike elevgrupper. Det er flere faktorer som spiller inn, og ulike måter de håndterer denne balansegangen på.

VG3 beskriver balansegangen mellom konkurranse som et positivt element på den ene siden, og som negativt element på den andre siden:

Konkurranse er fint å bruke når det begynner å dø ut litt, når man begynner å miste fokuset man hadde på å øve, mestre ett eller annet, så kan det hende at det å legge inn konkurranse er lurt, men så er det en balansegang der også, man kan ikke legge inn en konkurranse som ødelegger utførelsen av noe som man øver på heller.

Et viktig moment for å skape en slik balansegang, er å variere mye. Både variere mellom aktiviteter med og uten konkurranse, samt å variere hvilke aktiviteter elevene konkurrerer i. U2 beskriver hvordan stor variasjon kan gi elevene mestringsfølelse:

Jeg tenker at det er veldig viktig å bygge mestringsfølelse for elevene, og da å kunne variere, ha masse forskjellig som du kan variere i, eller idretter og aktiviteter som du kan variere i, vil hjelpe de til å føle mestringsfølelse.

Et annet viktig tiltak som flere av informantene beskriver, er å sette fokus vekk fra resultat. U1 forteller at elevene kan bli mer opptatt av resultatet i en konkurranse enn i det de skal lære i timen. Som eksempel trekker informanten frem avslutningen av en undervisningstime, da elevene skulle spille hjørnebandy:

Og da, når jeg blåser etter tre minutter, dem er veldig klar over, og begynner å krangle da, hvor mange mål har vi, og vi vinner, og vi leder 13-2 og sånn. Men dette er ikke noe poeng, dette er ikke noe VM, dette er en gymtime, her skal vi bare ha det moro. Men det er liksom, hele tiden det jaget etter, selv om jeg ikke legger opp til det. Det skal være gøy, det er ikke VM, så blir det VM likevel.

Flere av informantene forteller at de forsøker å ufarliggjøre konkurransesituasjonene for elevgruppen. Det blir også nevnt som å gjøre konkurranse på en morsom måte eller å bruke lekaktiviteter. Blant annet beskriver U2 en konkret undervisningstime der elevene gjennomførte flere konkurranser på ski, som ble beskrevet som ufarlige konkurranser: «det er liksom sånn ufarlig, og alle bommer og det er ikke noe, tryner på ski og det er liksom moro da. Det synes jeg er litt viktig at man får inn, får inn dette gøyaspektet, og ufarliggjør det». VG3 forteller om en konkret undervisningstime med skøyter, der lekaktiviteten «haien kommer» ble brukt, men uten fokus på å vinne eller tape:

Akkurat i denne økta så hadde vi haien kommer, det er konkurranse. Noen ryker ut og blir flere haier, og så er det noen som vinner til slutt, kanskje. Men det er ikke konkurransen i seg som er viktig, den er bare en metode for at det skal få folk til å bevege seg rundt omkring, og det er ganske, ganske uskyldig type konkurranse.

U1 trekker frem evnen til å gjøre spontane endringer som viktig, enten det er konkurranseaktiviteter eller ikke. Dersom opplegget som er planlagt ikke fungerer, er det viktig å kunne gjøre nødvendige endringer. Da er erfaring i yrket en styrke:

Når du har jobba i 23 år som jeg har gjort nå, så har du en bank, da. Du har laget et opplegg og tenker at, dette fungere jo ikke, da kan du gå i den banken du har i hodet, og så, da gjør vi noe annet i stedet. Det er en fordel med å ha jobba i mange år, at du har lagret en sånn øvelsesbank i hodet.

4.4.3 Tilpasset opplæring

Som i alle andre fag er det læreren sin oppgave å tilpasse undervisningen slik at elevene opplever mestring på sitt nivå. Dette forteller informantene om som en tankekrevende prosess, der nøye planlegging og kreativitet nevnes som viktige momenter for å lykkes.

Et viktig moment for å tilpasse undervisningen til ulike nivåforskjeller, er å sørge for å dele inn i jevne lag, grupper og par. VG5 poengterer at det er læreren sitt ansvar å dele inn i lag når elevene skal konkurrere lagvis, gruppevis eller i par. Disse lagene bør være så jevne som mulig, slik at alle har like muligheter til å delta:

Også at de ikke, det ikke blir at, det gode gammeldagse om at de beste velger lag, men at det er jeg som står for den delingen i lag eller i par eller hva det måtte være for noe. Jeg er veldig bevisst på at elevene får ikke velge noe lag selv, jeg velger. Og jeg kjenner elevene, etter hvert så prøver jeg å lage lagene så like som mulig da, sånn at alle ser at det er en mulighet til å delta og være aktiv.

En måte å tilpasse undervisningen til ulike elever med ulike interesser og så videre, er å tilby et alternativt opplegg til de som ikke ønsker å konkurrere, i stedet for å tvinge dem til å være med. U2 beskriver hvordan et slikt alternativt opplegg kan være:

Hvis man da skal spille basket, så kan, da er de elevene med på å øve og sånne, ja, gjør øvelser og sånne parøvelser og litt sånne ting, men når vi skal spille så spør jeg «har du lyst til å være med?», «nei, absolutt ikke», «da kan du få lov til å gå på styrkerommet eller ta med deg en matte og gjør litt øvelser her. Sett deg på spinningssykkelen» for eksempel.

U6 beskriver at det noen ganger vil være mulig å dele opp klassen i to grupper, etter nivå og/eller konkurranseinstinkt:

Så kan man jo nivådele litt i forhold til, har man ulike ballspill, særlig når det er bedre plass ute, at de spiller fotball, de som ikke spiller fotball spiller mot hverandre, de som har lyst til å være gjerne og ha konkurranse kan gjøre det, og da opplever jeg at de type jentene synes det er mye bedre igjen, ikke sant, men det er ikke alltid man har plass og mulighet, eller at antallet går opp for å få dette her til.

Et viktig grep i tilpasningen av konkurranseaktiviteter, er å manipulere reglene for den aktuelle aktiviteten. U1 forteller at det er viktig for i det hele tatt å få til spill: «det er jo enklere regler i skolen enn det er (i organisert idrett). Vi kan ikke kjøre fulle regler, det går jo ikke, for da får vi ikke spill».

VG3 forteller at retningslinjene og reglene for aktiviteten henger nøye sammen med elevgruppen, for at aktiviteten skal henge sammen med målet for undervisningen: «man må finne ut retningslinjer og regler ut ifra hvilken gruppe man har, for at det skal bli, at man skal jobbe mot det målet som man har for den timen».

En annen måte å tilpasse undervisningen på, er å gi enkeltelever spesifikke oppgaver eller læringsmål. Det kan også være med på å flytte fokus vekk fra resultat. U2 beskriver hvordan elever som er gode i kroppsøving kan få beskjed om å bruke sine ferdigheter til å gjøre medelevene gode:

Jeg ser jo at det er noen som for eksempel ikke får sjans til å vise seg frem, for det er ingen som sentrer til dem, men da, jeg prøver hele tiden å fremheve dette med å være en lagspiller, husk å sentre. Hvis det er noen som er veldig, veldig gode så kan jeg ta en prat med de, «jeg ser at du har gode ferdigheter i det her, nå får du en ekstraoppgave av meg, det er å gjøre de andre på laget ditt gode».

U6 gir et eksempel på at elever som er svake i kroppsøving eller sliter med for eksempel overvekt, kan få spesifikke oppgaver i konkurranseaktiviteten:

Det hender jo at det kommer noen ekstremt overvektige, som skiller seg veldig ut i klasser. Og da må man jo virkelig som lærer tenker ekstra mye på dem, for dem er ikke konkurranse greia. Da må man, man kan ha det innenfor ballspill, du kan delegere en oppgave til eleven og si at du skal være litt sånn bakerste mann, ikke sant. Da har du gitt en type oppgave til en, som på en måte, da trenger du ikke å løpe så mye, du kan også velge å bruke noen som keeper hvis de synes det er ok, for å ikke synliggjøre de så veldig.

For å kunne tilpasse opplæringen på en god måte til den enkelte eleven, forteller informantene at det er viktig med en god dialog med alle elevene. Da er det mulig å bli kjent med hvordan de ulike elevene takler å konkurrere, blant annet. U6 beskriver det slik: «det å snakke med elevene og ha samtaler med de blir også superviktig i den sammenhengen der. For å fange opp også disse angstproblematikkgreiene, hvis noen har konkurransevegning eller hva det er».

4.5 Hvordan konkurranseelementet virker inn på elevene

Informantene beskriver hvordan konkurranseelementet kan virke inn på elevene og aktiviteten. De ulike virkningene som informantene beskriver, bikker enten i en positiv eller en negativ retning. De positive virkningene blir presentert i undertema «fordeler», og de negative i undertema «ulempen».

Det er tre viktige poeng med de virkningene som blir skissert, som leseren må ha i bakhodet. For det første, så er dette lærere sine synspunkt på hvordan konkurranseelementet påvirker elevenes oppførsel i undervisningen. Det forteller oss ingenting om hvordan elevene selv opplever det. For det andre er det ikke nødvendigvis sikkert at disse virkningene inntreffer, hverken for alle elevene eller i hver klasse. Derfor vil alle virkningene omtales som at det *kan* skje. For det tredje kan både de positive og negative virkningene ha en motsats. For eksempel kan konkurranse øke motivasjonen hos noen elever, men samtidig senke den hos andre. Det er ikke gitt at den samme virkningen inntreffer hos alle elevene.

4.5.1 Fordeler

Det første alle informantene trekker frem, er at det kan skape høyere motivasjon og glede for aktiviteten når det er et element av konkurranse i den. De påpeker at dette henger sammen med elevenes varierende grad av konkurranseinstinkt. VG5 beskriver det på denne måten:

For mange er det motiverende. Det farlige kan kanskje være det at man, når man har mye konkurranseinstinkt selv (som lærer), at man synes det er veldig morsomt selv og tenker at alle andre tenker sånn. Men det er hvert fall positivt for de (som liker å konkurrere), men så tenker jeg likevel at de som da ikke synes det er så moro med konkurranse, at de hvert fall synes aktiviteten er morsom.

Den andre fordel som alle informantene forteller om, er at det kan gjøre elevene mer skjerpet og fokuserte. Det blir også beskrevet som at elevene er pålogget, eller er påskrudd. U6 beskriver det slik:

Med en gang jeg drar inn et lite konkurranseaspekt i en øvelse, så er elevene pålogget, selv om du faktisk velger å gjøre akkurat det samme. Med en gang du bare lurert inn en liten sånn ny deløvelse som er nesten lik, men du bare ordlegger deg annerledes, så har du de med deg på en måte, og det føler jeg gjelder veldig mange altså, nesten alle.

VG3 beskriver også denne virkningen av konkurranse:

Konkurranse kan man bruke som et verktøy også for å få aktivitet, det tror jeg kanskje er det viktigste av alt. Man trenger ikke å legge ut, eller ha det som mål at man alltid skal konkurrere, men konkurransedelen kan man alltid ha som et verktøy for at man skal få en bedre aktivitet, få flere som tenner til og fokuserer litt ekstra.

U4 forteller om en annen positiv virkning. Konkurranseselementet kan få elevene til å strekke seg litt lenger og å gi litt mer, spesielt med tanke på innsats: «men også det positive da, hvis du får til, får den ekstra innsatsen til å rekke den ballen eller gi ekstra på slutten av et løp». Dette trekker også U6 frem som en positiv virkning av konkurranse, i form av et konkret eksempel om en klasse som skulle gjennomføre en *beep*-test:

Når de (elevene) bare fikk vite at middels nivå var fra *level* fem til *level* åtte, da gadd jo ikke de å gå-, de stoppet veldig tidlig. Så valgte jeg å si på runde to, for å få en firer så må du komme deg til *level* syv. Da ser jeg at veldig mange valgte å løpe dit, for å klare å få en firer.

Enda en positiv virkning av konkurranse som blir nevnt, er at det kan gi elevene mestringsfølelse å få til en aktivitet. Det blir beskrevet slik av VG5:

At det ikke bare blir det der å få en ball i mål eller løpe fortest eller gå fortest på ski eller hva det er for noe, men at det er det å mestre en aktivitet som er på et sånt nivå at man synes det er åleiret å drive med.

4.5.2 Ulemper

I en aktivitet med et konkurranseselement, kan elevene miste fokus på målene i undervisningen i iveren etter å vinne. U1 forteller hvordan konkurranseselementet påvirker elevenes fokus i feil retning:

Når vi har teknikk og løper, og skal ha teknikk, så er det ikke om å gjøre å gjøre teknikken, men det er om å gjøre å komme først. Når vi er i svømmehallen og skal svømme teknikk, så er det ikke om å gjøre å ta den teknikken, men det er om å gjøre å komme først.

VG3 beskriver hvordan elevene mister fokuset på øving av dragpasning i innebandy, når det legges inn et konkret konkurranseselement: «de skal ha flest mulig pasninger på ett minutt, også ser jeg at de går vekk fra øving av teknikk og går over på at de bare skal sentre frem og tilbake».

En annen negativ virkning med konkurranse, er at det kan skape tapere og gi elevene negative opplevelser. U4 beskriver det slik: «så er det jo også i konkurransesituasjonen, så er det jo noen som takler veldig dårlig å tape. Det ødelegger mye, lager en dårlig opplevelse». Dette kan være med på å skape angst, stress og frykt for noen av elevene. U2 gir et konkret eksempel fra en undervisningstime, hvordan en elev opplevde en konkurranseaktivitet: «hun synes det var ganske stressende, selv om jeg, jeg vil jo ikke tenke på det, det er ikke en så stressende situasjon, det går vel greit liksom, men hun synes det var en veldig stressende opplevelse».

En konkurranseaktivitet kan også trigge konflikter. Enten om det er allerede eksisterende konflikter som blir trigget, eller som oppstår i konkurransen. VG5 beskriver det slik:

Konkurranseelementet kan jo ofte, ja, trigge konflikter da, hvis du på en måte har noen, si klikker i klassen, så kan du plutselig se at her, her er vi litt over vanlig konkurranse, nå var vi på en krangel rett og slett, så det kan jo skje i noen klasser, eller mellom enkeltelever.

U6 beskriver hvordan konkurranse kan trigge konflikter, spesielt i klasser der mange elever har høyt konkurranseinstinkt:

Særlig i de ballspillklassene jeg har, hvor det er mange elever som går på organisert ballspill, der er det nesten slitsomt, fordi jeg må være dommer, når det gjelder ballspill, eller når det, nei faktisk ikke, når det gjelder vanlig pasningsøvelser også, så er dem ekstremt opptatt av millimeter og centimeter.

Resultatene av intervjuene kan oppsummeres i hovedkategoriene *definisjon, læreplan, didaktiske tilpasninger og virkning*. Jeg understreker at alt som er presentert i dette kapittelet er informantenes synspunkter. For eksempel er det ingen elever som fortalt om konkurranseelementets virkninger. I det neste kapittelet skal disse resultatene drøftes opp mot den tidligere forskningen som er presentert helt i starten av denne oppgaven, samt opp mot det teoretiske rammeverket.

5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte mine analyser av datamaterialet opp mot den tidligere forskningen og det teoretiske rammeverket. Først vil jeg presentere funnene fra resultat-kapittelet, så relevante argumenter fra den tidligere forskningen. Deretter vil jeg fortelle hva i didaktikken, den didaktiske trekanten og relasjonsmodellen dette kan sees i sammenheng med, før jeg diskuterer dette opp mot hverandre.

5.1 Begrepet konkurranse – en definisjon

5.1.1 Konkurranse generelt

Analysene av materialet viser at konkurranse blir oppfattet som det å vinne eller tape, eller oppnå suksess eller ikke. Når man måler noe eller teller poeng, så er det en konkurransesituasjon. En konkurranse kan foregå lagvis der to lag konkurrerer med hverandre, det kan foregå individuelt der enten to individer konkurrerer med hverandre eller ett individ konkurrerer med flere, som i et maraton, eller det kan foregå individuelt der ett individ konkurrerer med seg selv.

Shields & Bredemeier (2011) definerer konkurranse som en kappestrid mellom to eller flere parter, der en vinner kåres basert på blant annet prestasjon. Loland (2002) ramser opp de ulike måtene idrettene måler prestasjon for å avgjøre vinneren. Det kan være å score flest mål eller poeng, løpe, gå eller på annet vis tilbakelegge en distanse på kortest mulig tid, hoppe høyest eller lengst, løfte tyngst eller kaste et objekt lengst. Studien til Harvey & O'Donovan (2013) forteller hvordan lærerstudenter oppfatter konkurranser som det å tape og vinne, eller oppnå suksess eller ikke.

Skultety (2011) deler idrettene inn i fire ulike kategorier basert på hvordan konkurransen foregår. Det kan være *vis-à-vis encumbered*, som i fotball og basketball, *vis-à-vis unencumbered*, som i langrenn og løpsøvelser i friidrett, *standardised unencumbered*, som i turn og stupning, eller *standardised encumbered*, som i biljard og boccia. En annen inndeling av idrettene i kategorier kan vi finne hos Neumann & Steen-Johnsen (2009). De deler inn idrettene etter hva slags interaksjon som foregår. Det kan være lagidretter der to lag konkurrerer med hverandre, som i håndball og innebandy, to individer som konkurrerer med hverandre, som i tennis og boksing, ett individ mot seg selv, som i maraton og turn, eller individet som konkurrerer med naturen, som i fjellklatring og elvepadling. Kretchmar (1975) skiller mellom *test* og *contest* innenfor konkurranse. En *test* er den utfordringen et individ opplever å få, for eksempel å klatre en fjelltopp eller returnere en serve i badminton. En *contest* er den utfordringen et eller flere individer sammen opplever å møte i et annet individ eller flere andre individer, for eksempel det å konkurrere i tennis mot en annen eller sammen med andre i innebandy mot et annet lag.

Dette kan sees i sammenheng med didaktikkens *hvem*, i form av *hvem* det er som underviser. I den didaktiske trekanten handler det om *læreren* og forholdet til innholdet, *representasjon*. I den didaktiske relasjonsmodellen heter det *lærerforutsetninger*. Slik informantene i denne studien oppfatter konkurranse, ligger beskrivelsen deres tett opptil definisjonen til Shields & Bredemeier (2011). Konkurranse er en kappestrid der det handler om å vinne eller tape mot en motstander, eller slå sine egne rekorder. Når noe måles, enten det er hvor mange *push-ups* man klarer, hvor mange poeng man scorer i badminton eller hvor raskt man løper 100 meter, så er det en form for konkurranse. Dette er et klart likhetstrekk til idretten, på den måten prestasjoner måles der, slik Loland (2002) beskriver. At informantene beskriver konkurranse som å tape og vinne, stemmer overens med funnene til Harvey & O'Donovan (2013). Siden undersøkelsen til Harvey & O'Donovan (2013) tar for seg lærerstuderter, og denne undersøkelsen erfarne lærere, er det en indikasjon på at denne holdningen er til stedet allerede før man blir lærer. Det kan også være en indikasjon på at denne holdningen ikke endres, selv etter flere år i yrket.

Av kategoriseringen til Skultety (2011), er det først og fremst begge formene for *vis-à-vis*-konkurranser informantene beskriver. For eksempel blir turn, som Skultety (2011) plasserer under *standardised unencumbered*, trukket frem som en aktivitet der konkurranse ikke passer i kroppsøvingen. I en *vis-à-vis*-konkurranse vil man konkurrere mot en eller flere konkurrenter, fremfor mot en gitt standard. Slik informantene beskriver konkurranse generelt, er det mulig å kjenne igjen kategoriseringene til Neumann & Steen-Johnsen (2009) også. Interaksjonene i en konkurranse blir av informantene beskrevet som enten lagvis, individuelt med hverandre eller individuelt med seg selv. Interaksjonen mellom individet og naturen blir også trukket frem, men ikke i like stor grad som de tre andre interaksjonene. Skillet som Kretchmar (1975) gjør mellom *test* og *contest* er også mulig å kjenne igjen, når informantene beskriver at konkurranser kan foregå både lagvis, individuelt med andre og individuelt med seg selv. Aktiviteter der elevene konkurrerer lagvis faller naturligvis innenfor *contest*, og de to individuelle formene for konkurranse innenfor *test*. Det er riktignok forutsatt at deltakerne oppfatter konkurransen som en *test* eller en *contest*. Dersom utfallet av konkurransen mer eller mindre er gitt på forhånd, vil det hverken være en *test* eller *contest* for noen av partene.

I planleggingen av undervisningen tar *læreren* med seg sin fagdidaktiske kunnskap om blant annet innhold, mål og arbeidsmåter. Derfor har det noe å si hvordan læreren forstår konkurranse som en del av innholdet og som en arbeidsmåte, for hvordan det utspiller seg i praksis i undervisningen. Med andre ord, så har det noe å si *hvem* det er som underviser, for hvordan undervisningen vil foregå. I planlegging og gjennomføring av undervisning, så har *lærerforutsetningene* mye å si for selve

utformingen og den praktiske gjennomføringen. Innbakt i lærerforutsetninger, ligger blant annet den faglige kunnskapen som læreren besitter. Hva læreren har erfart og vet om konkurranse, vil påvirke hvordan og i hvilken grad det blir lagt opp til konkurranseaktiviteter i undervisningen.

5.1.2 Konkurranse i kroppsøving

I selve utformingen, så skiller konkurranse i kroppsøving seg lite fra konkurranse generelt, kommer det frem av analysene av materialet. Det som derimot skiller dem fra hverandre, er meningen med dem, hvert fall slik læreren legger opp til konkurranser. Det blir brukt som et verktøy og er ikke et mål i seg selv. Selv om det telles poeng, så er det irrelevant hvor mange poeng som ble scoret så snart aktiviteten er ferdig. Informantene understreker at konkurranse ligger naturlig til faget kroppsøving, spesielt i utvalgte aktiviteter. I tillegg ligger det naturlig i elevene i form av konkurranseinstinkt.

Shields & Bredemeier (2010) skiller mellom *decompetition* og *competition*. Ordet *competition* stammer fra latin og betyr «å strebe sammen». I møte med en motstander, skal hver part kunne øke sin egen prestasjon for å svare på motstanden de møter i hverandre. Slik blir motstanderen i større grad en medspiller enn motspiller. Da brukes konkurranse for å forbedre prestasjonen og gjøre deltakerne i stand til å hente ut alle sine ferdigheter. Med prefikset *de-* foran, betyr ordet *decompetition* de motsatte. Det vil si, «å strebe mot». Da brukes konkurranse til å kåre en vinner, og deltakerne betrakter hverandre som fiender. Resultatet er viktigere enn prestasjonen, som kan føre til juks i forsøk på å vinne konkurransen. Schmidt (1985) beskriver også konkurranse på denne måten, og kaller dette henholdsvis «konkurranse-med» og «konkurranse-mot». Drewe (2000) og Layne (2014) beskriver hvordan konkurranse er en naturlig del av idrett. Siden kroppsøving blant annet har et idrettsperspektiv, slik Vinje (2016) viser til, kommer det derfor frem der også gjennom idrettsaktiviteter.

Dette kan sees i sammenheng med didaktikkens *hvem* og *hva*. I den didaktiske trekanten er det i hovedsak *lærer* og *innhold*, men *elev* har også påvirkning. I den didaktiske relasjonsmodellen heter det *lærer- og elevforutsetninger*, *innhold*, *mål*, og *arbeidsmåter*. Slik informantene beskriver konkurranse i kroppsøving, som et verktøy for å lære noe annet og at resultatet er ubetydelig, heller det i retning av det Shields & Bredemeier (2010) og Schmidt (1985) legger i «konkurranse-med». Læreren forsøker å bruke konkurranse som en *arbeidsmåte* for å nå *målet* i undervisningen, når *innholdet* gjør det naturlig å konkurrere. Når konkurranse blir beskrevet som å vinne og tape, heller det i retning av «konkurranse-mot». Selv om læreren har lagt opp til en konkurranseaktivitet i form av «konkurranse-med», kan konkurranseinstinctet til elevene gjøre at det bikker mot «konkurranse-mot» likevel. Derfor har elevens erfaring med innholdet også noe å si for hvordan det hele utarter

seg. Dersom erfaringen til én eller flere elever tilsier at konkurranse handler om å score flest mål eller ta flest poeng, kan det oppstå en aktivitet med kjennetegnene til «konkurranse-mot», snarere enn «konkurranse-med». Dette vil jeg gå enda mer i dybden av videre i drøftingen, både den fagdidaktiske bruken av konkurranse og hvilke konsekvenser konkurranseelementet kan ha for både aktiviteten og elevene.

5.2 Konkurransen i læreplanen i kroppsøving

Læreplanen i faget forteller hva elevene skal lære i løpet av opplæringen. Den inneholder blant annet en del der formålet med faget blir beskrevet og en annen del der de konkrete kompetansemålene elevene skal lære er formulert. Gjennom analysene av datamaterialet viser det seg at fagets formål først og fremst oppfattes som å gi elevene livslang bevegelsesglede og bidra til bedre helse for elevene. Formålet kan også oppfattes som kroppslig danning for elevene. I så måte kan konkurranse være et tveegget sverd for å oppnå de ulike formålene. Slik kompetansemålene er formulert, så er ikke konkurranse en nødvendig del av faget. Likevel er det ofte i bruk i en eller annen form, siden konkurranse kan egne seg godt til noen av kompetansemålene.

5.2.1 Fagets formål

Som det kommer frem av analysene av materialet, så blir formålet med kroppsøving i skolen først og fremst oppfattet som å skape livslang bevegelsesglede og å bidra til bedre helse for elevene. Gjennom kroppsøving får elevene beveget seg og vært i aktivitet i løpet av uken, og noen oppdager til og med aktiviteter de liker. Én av informantene beskriver først og fremst kroppslig danning som formålet med kroppsøving. Da kan elevene lære å kjenne sin egen kropp, skape et livslangt samarbeid med den og bruke kroppen i bevegelsesaktiviteter sammen med andre og alene. For å oppnå disse formålene, så kan konkurranse passe inn i undervisningen. På den andre siden kan det også ha motsatt effekt, forteller informantene. For eksempel forteller en av informantene hvordan konkurranseaktiviteter kan være en arena der elevene kan lære å takle seier og nederlag.

Vinje (2016) identifiserer fire ulike formål med kroppsøving i fagets læreplan. Det er helseperspektivet, skape livslangbevegelsesglede, idrettsperspektivet og allmenndanning. I den delen av læreplanen som tar for seg formålet med faget, heter det blant annet at elevene skal erfare, oppleve og lære gjennom varierte aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015). For eksempel skal elevene lære om fair play og respekt for hverandre, mot til å tøyne egne grenser og innsats. Bunch & Berger (2011) argumenterer for at kroppsøving bør lære elever å takle seier og nederlag, bevege seg utenfor komfortsonen, samarbeid og sportsånd, innsats og selvtillit. Patriksson (1990) argumenterer for at elever som ikke liker å konkurrere ikke bør skjermes totalt for det i kroppsøvingen. Det vil være å gjøre disse elevene en bjørnetjeneste, argumenterer Patriksson (1990) videre.

Dette kan sees i sammenheng med didaktikkens *hvorfor* og *hva*. I den didaktiske trekanten er det *innhold* og relasjonen mellom innhold til læreren, kalt *representasjon*. I den didaktiske relasjonsmodellen handler det om *mål* og dets forhold til *innhold* og *arbeidsmåter*. Informantene trekker frem tre av de fire formålene som Vinje (2016) identifiserer som formål med faget i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er først og fremst helseperspektivet og livslang bevegelsesglede som informantene trekker frem. Danning blir også trukket frem, men kun av én informant. Idrettsperspektivet blir ikke trukket frem i det hele tatt, men som Vinje (2016) beskriver kan det leses som en del av livslang bevegelsesglede. Hva læreren oppfatter som formål med faget, vil påvirke hvordan undervisningen planlegges og gjennomføres. Det vil legge føringer for *hva* undervisningen skal inneholde og *hvorfor* det blir valgt fremfor noe annet. Valgene som gjøres, blir blant annet gjort på grunnlag av den enkelte lærer eller gruppe læreres erfaring, utdanningsbakgrunn og vektning av formålene. Det vil si hva slags forhold læreren har til innholdet, nemlig *representasjonen*. Hva som er *målet* med undervisningen, enten det er én undervisningstime eller over en periode, legger føringer for både innhold og arbeidsmåter.

Om konkurranse kan fremme noen av formålene med kroppsøving, er opp til læreren å avgjøre. Som informantene trekker frem, så kan det både fremme og hemme målet for ulike elever. Som en av informantene trekker frem, og Bunch & Berger (2011) argumenterer for, kan kroppsøving være en arena for å lære seg blant annet å takle seier og nederlag. Med nederlag trenger det ikke bety å tape en konkurranse, men å mislykkes med for eksempel å slå hjul eller skrense på skøyter. I læreplanen står det ikke noe om å lære seg å takle nederlag, men det står for eksempel at opplæringen skal gi elevene mot til å tøyne egne grenser. For noen kan det å konkurrere være å tøyne egne grenser, slik Patriksson (1990) skriver. Da kan kroppsøving være en arena der konkurranse kan foregå i ordnede former. Likevel er det viktig å huske på at konkurranse ikke er et mål i seg selv, og derfor ikke er nødvendig i undervisningen. Bunch & Berger (2011) argumenterer videre for at kroppsøving er en arena der elevene kan lære seg samarbeid, sportsånd og innsats. Det stemmer overens med det som står i den norske læreplanen at faget skal bidra til (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ved å anerkjenne verdier som innsats, samarbeid og respekt for andre, fremfor resultat og negative verdier som egoisme og fiendtlighet overfor andre, kan elevene ta til seg verdier som de kan få bruk for senere i livet, også utenfor skolen. Da kommer vi igjen tilbake til læreren sin tolkning av formålet, og hvordan elevene best kan nå det gjennom undervisningen. Om konkurranse fremmer eller hemmer de ulike formålene og verdiene som elevene skal lære i faget, er opp til læreren å vurdere.

5.2.2 Kompetansemålene

Analysene av datamaterialet viser at konkurranse ikke er nødvendig i undervisningen, for å nå kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving. Konkurranse er ikke i seg selv et klart uttalt målt i læreplanen, men det er likevel relativt ofte brukt i undervisningen. Det kommer selvsagt an på hva slags mål det jobbes med, siden noen av målene ligger tettere opp mot konkurranseaktiviteter enn andre. Kompetansemålene som handler om idrettsaktiviteter, *fair play* og samarbeid blir trukket frem som relevante til konkurranser. Aktiviteter som orientering, ski og å løpe blir karakterisert som aktiviteter der konkurranser fungerer bra. *Frisbee ultimate* blir også nevnt som en god konkurranseaktivitet med tanke på *fair play*. På den andre siden blir aktiviteter som friluftsliv og turn fremhevet som unaturlige å konkurrere i.

I læreplanen er det spesielt to kompetansemål for ungdomsskolen som blir fremhevet som egnede til konkurranseaktiviteter: «trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar» og «praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjere andre gode» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5-6). For videregående er det kompetansemålene «praktisere og gjere greie for sentrale reglar i utvalde idrettar og aktivitetar», «praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktivitetar» og «gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar» for Vg1, «bruke og overføre prinsipp for fair play i rørsleaktivitetar» og «praktisere treningsmetodar for å forbetre teknikk, taktikk og evne til samspel i lagidrettar» for Vg2 og «vise kunnskapar og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre rørsleaktivitetar gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel», «vurdere eigen kompetanse og korleis ein kan utvikle seg vidare i idrett, dans eller andre rørsleaktivitetar» og «drøfte korleis eiga utøving av fair play kan påverke andre i aktivitetar, trening og spel» for Vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6-7) som sier noe om idrett, fair play og samarbeid. Drewe (2000) og Layne (2014) poengterer at konkurranse er en naturlig del av idrett. Idrett er på sin side sterkt integrert i kroppsøving, noe både kompetansemålene sitert tidligere og Vinje (2016) sin identifisering av et idrettsperspektiv i fagets formål, kan fortelle oss.

Dette er høyst relevant til didaktikkens *hva*, og dets relasjon til *hvordan*. I den didaktiske trekanten heter det *innhold*. I den didaktiske relasjonsmodellen handler det om *mål* og dets relasjon til *innhold* og *arbeidsmåter*. Som informantene helt korrekt forteller, så er ikke konkurranse nevnt i noen av kompetansemålene. Derfor er det ikke en nødvendig del av opplæringen i det hele tatt. Likevel forteller de at det ofte forekommer konkurranse i en eller annen form. Det kan skyldes det faktum at idrett står nevnt konkret i minst ett kompetansemål fra ungdomstrinnet og til Vg3. Som Drewe

(2000) og Layne (2014) poengterer, så er konkurranse en naturlig del av idrett. Da følger det naturlig med å konkurrere når *målet* det jobbes med handler om idrett eller *innholdet* er en konkurranseaktivitet. På den måten støtter argumentet om å bruke konkurranse som et verktøy, eller kanskje heller et middel, for å nå ett eller flere mål, som ble presentert under fagets formål. Enten det jobbes med lagidretter, individuelle idretter eller alternative bevegelsesaktiviteter, så vil det noen ganger følge med en form for konkurranse, som en *arbeidsform*, i løpet av undervisningen.

Orientering, ski og løping blir eksplisitt nevnt som gode konkurranseaktiviteter. Grunnen til at nettopp disse aktivitetene trekkes frem, er fordi de er enklere å differensiere og fordi det er enklere å delta på aktivitetene uten å delta i konkurransene for elevene. I tillegg påpeker informantene at i disse aktivitetene kan elevene konkurrere med seg selv, fremfor å konkurrere med andre elever. *Frisbee ultimate* blir også trukket frem som en konkurranseaktivitet som passer til konkurranser. I *frisbee ultimate* er det ingen dommer, og deltakerne må selv dømme samtidig som de spiller. Derfor, argumenterer informanten, er denne aktiviteten god til å lære *fair play*. Elevene må være ærlige får at aktiviteten skal fungere og ikke ødelegges av forsøk på juks. Det oppstår følgelig uenigheter, men det må elevene løse selv, seg imellom. Derfor kan *frisbee ultimate* være en aktivitet som viser om elevene har forstått og praktiserer reglene for spillet, og viser respekt for med- og motspillere gjennom *fair play* og ærlighet. Dette forutsetter riktignok at det konkurreres under riktige forutsetninger, og at elevene makter å holde aktiviteten innenfor de riktige rammene hele tiden. Læreren må også være på vakt for å hente inn igjen de elevene som eventuelt begynner å konkurrere på feil premisser. Dette viser en tydelig sammenheng mellom *mål* for undervisningen og *innhold* og *arbeidsmåter*. Det siste eksempelet om *frisbee ultimate* viser en logisk tankegang for relasjonene mellom mål, innhold og arbeidsmåter. I undervisningen er det læreplanen som er det styrende dokumentet, og målene for undervisningen som forteller hva elevene skal lære. Hvordan de skal lære det, er opp til skolen, faglærerne og den enkelte lærer å avgjøre.

5.3 Didaktiske avgjørelser – akseptere, unngå, spørre eller tilpasse?

Analysene av datamaterialet viser at det reiser seg en rekke fagdidaktiske spørsmål knyttet til å inkludere konkurranser i undervisningen. Det er mange ulike faktorer å ta hensyn til, og som kan avgjøre hvordan lærerne bruker konkurranse i undervisningen. Analysen av materialet identifiserer alle de fire tilnærmingene som Aggerholm et al. (2018) presenterer: akseptere, unngå, spørre eller tilpasse konkurranse i undervisningen.

5.3.1 Store forskjeller mellom elevgruppene, elevene og lærerne og skolene

I analysene av datamaterialet kommer det frem at det er store forskjeller fra klasse til klasse, med tanke på konkurranser. Gruppene fungerer ulikt innad, enten de er homogene eller heterogene.

Derfor vil undervisningen foregå annerledes fra klasse til klasse, selv om opplegget er det samme. For eksempel vil konkurranser være nødvendig i noen klasser for å øke aktivitetsnivået eller lignende, samtidig som konkurranse må begrenses i andre klasser for at det ikke skal gå utover undervisningens læringsmål og så videre.

Gjøsund & Huseby (2015) legger ut hvordan ulike grupper har ulik gruppedynamikk, basert på blant annet hvem medlemmene i gruppen er, hvor lenge gruppen har vært sammen og hva gruppen holder på med. Grunnlaget for gruppedynamikken ligger i både de personlige faktorene som medlemmene tar med seg og situasjonsbestemte faktorer. Selve prosessen i et gruppearbeid, for eksempel en undervisningstime i kroppsøving, forteller hvilke roller medlemmene har og hvilke normer og regler som gjelder. Medlemmenes samarbeidsevner og evne til konfliktløsning og å ta beslutninger virker også inn på prosessen. Til slutt vil konsekvensene av gruppearbeidet komme til syne. Om en eller flere medlemmer har tilegnet seg ny kunnskap, kan rollene, normene og reglene endre seg.

Studiene Patriksson (1990) henviser til, viser at de fleste elevene i svensk skole liker å konkurrere, selv de elevene på et lavt ferdighetsnivå. Etter hvert som elevene blir eldre blir gruppen med elever som ikke liker konkurranser større, men flertallet vil fortsatt stille seg positive til konkurranser. Det blir også et tydeligere skillet mellom kjønnene, som viser at guttene i større grad enn jentene stiller seg positive til å konkurrere. I Norge har Säfvenbom et al. (2015) gjennomført en kvantitativ studie om norske elever på ungdomstrinnet og i videregående skole stiller seg til kroppsøving som fag. 56% liker faget slik det er, 32% liker faget samtidig som de ønsker endringer og 12% liker ikke faget og ønsker endringer. Det som skilte disse gruppene fra hverandre, var deres deltakelse i organisert konkurranseidrett utenfor skolen.

Bernstein et al. (2011) har undersøkt hvordan amerikanske elever opplever konkurranser i kroppsøving. En viktig faktor for å oppleve konkurranse som morsomme, uansett ferdighetsnivå, er i hvor stor grad elevene blir involvert i aktivitetene. I noen elevgrupper ble alle involvert, eller læreren la reglene til rette slik at alle elevene måtte involveres. I andre elevgrupper ekskluderte elever på et høyt ferdighetsnivå de andre elevene, i iveren etter å vinne eller selv å score mål eller poeng. I tillegg kan elever som tar konkurranser for seriøst, som enten erter motstanderen etter seier eller takler nederlag dårlig, forsure konkurranseaktivitetene.

Dette kan i første rekke sees i sammenheng med didaktikkens *hvem*, i form av hvem klassen er som en gruppe. I den didaktiske trekanten er det *elev* og elevens *erfaring* med innholdet det handler om. I den didaktiske relasjonsmodellen er det i hovedsak *elevforutsetninger* og *rammefaktorer* som spiller inn. Som informantene forteller, er ingen klasse lik. De har alle sin særegne funksjon og ulik grad av

homogenitet og heterogenitet. Gjøsund & Huseby (2015) støtter dette utsagnet, blant annet ved å fortelle hvordan gruppedynamikken påvirkes og er i stadig endring. Siden klassene er satt sammen av forskjellige medlemmer, vil dynamikken være ulik i hver eneste klasse. Normene og reglene er annerledes og derfor vil det samme opplegget utarte seg forskjellig i forskjellige klasser. Hvordan elevene som gruppe takler konkurranseaktiviteter vil derfor være ulikt fra klasse til klasse, som Bernstein et al. (2011) også legger frem. Som Patriksson (1990) viser til, så liker majoriteten av elevene å konkurrere. Dette blir til en viss grad støttet oppunder av Säfvenbom et al. (2015), som viser at majoriteten liker kroppsøving. Det er ikke gitt at hver eneste klasse har samme prosentfordeling som Säfvenbom et al. (2015) viser for alle deltakerne i studien sin. I noen klasser vil det være en større majoritet som liker faget slik det er, og i andre kan antallet elever som ikke liker kroppsøving være høyere enn 12%. Derfor kan det være en avgjørende faktor for læreren å gjøre seg kjent med de ulike elevgruppene. Ved å gjøre seg kjent med hva som motiverer elevene, hvordan de takler å konkurrere og i hvor stor grad klassen er inkluderende, blir det enklere å planlegge undervisningen til de ulike klassene. Det er et tidkrevende arbeid å bli kjent med *hvem* elevene er og hva slags *elevforutsetninger* det er i klassen, som trolig krever litt prøving og feiling i starten. Elevenes tidligere *erfaring* med konkurranseaktiviteter vil danne grunnlaget for hvordan de oppfører seg i en konkurransesituasjon. Som Säfvenbom et al. (2015) slår fast, så har elevenes deltakelse i organisert konkurranseidrett utenfor skolen noe å si for hvordan de oppfatter kroppsøving i skolen. Dersom vi sammenlikner det med Bernstein et al. (2011) sitt poeng om involvering i konkurranseaktiviteter, vil jeg antyde at de elevene som ikke liker kroppsøving trolig opplever sjelden å bli involvert i konkurranseaktiviteter. Hvordan elevene takler seier og nederlag kan også hemme gleden ved å konkurrere. Klassemiljøet, eller gruppedynamikken, er derfor en *rammefaktor* som enten muliggjør eller begrenser mulighetene for hva slags innhold og arbeidsmåter som fungerer. Som informantene påpeker, så vil konkurranseelementet i noen klasser være nødvendig for å skape engasjement, og i andre klasser en kilde til dårlig stemning og fiendtlighet.

Den enkelte aktøren har også ulike forutsetninger for å konkurrere. Læreren har sin egen erfaringsbakgrunn, utdanning og opplevelse av konkurranseaktiviteter. Som en av informantene påpeker, er det ikke derfor like lett å huske på at ikke alle elevene er like glade i å konkurrere, når en selv er det. Informantene i denne studien fortalte om en variert erfaringsbakgrunn, der de fleste hadde vært involvert i flere forskjellige idretter og ulike interesser for aktiviteter. Alle beskrev konkurranse som noe de likte å drive med helt fra de selv var elever. Den enkelte eleven har på lik linje også sin særegne erfaringsbakgrunn, reaksjonsmønster og modningsnivå. Som Gjøsund & Huseby (2015) poengterer, så har hvert enkelt medlem i en gruppe sin egen kunnskap, ferdigheter og holdninger. For eksempel viser studien til Säfvenbom et al. (2015) hvordan holdningene til

kroppsøving preges av elevens erfaring med organisert konkurranseidrett utenfor skolen. Også læreren har sine egne holdninger til å konkurrere, som Aggerholm et al. (2018) viser at kan gå i ulike retninger. De fire normative argumentene tilsier at konkurranse enten bør unngås totalt, være frivillig for elevene å delta i, tilpasses til elevgruppen eller aksepteres og gjennomføres slik det er. Dette er ikke fire adskilte båser som læreren må velge mellom. Likevel vil ulike lærere helle mer i én retningen enn de tre andre.

Dette henger nøye sammen med didaktikkens *hvem*. Hvem er læreren og hvem er den enkelte eleven. I den didaktiske trekanten handler det i første rekke om *elev og lærer*. I den didaktiske relasjonsmodellen heter det *lærer- og elevforutsetninger*. I sitt arbeid med å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning, så tar den enkelte læreren med seg sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger, som Gjøsund & Huseby (2015) viser at alle enkeltstående medlemmer av en gruppe gjør. På lik linje vil hver enkelt elev ta med seg sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger til undervisningen. I faget kroppsøving har for eksempel elevens erfaring med organisert konkurranseidrett utenfor skolen noe å si for hvilke holdninger eleven har til faget (Säfvenbom et al., 2015). Lærerens kunnskaper, ferdigheter og holdninger vil derfor prege hvordan undervisningen ser ut. På lik linje vil eleven sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger prege hvordan undervisningen utarter seg. Med andre ord, så har *hvem* læreren og *hvem* eleven er, mye å si for undervisningens utforming. For eksempel har læreren sine egne foretrukne arbeidsmåter, som kan være veldig forskjellig eller likt andre lærere. Det kan påvirkes av lærerens utdanningsbakgrunn og egenerfaring med innholdet i undervisningen. Eleven har også sin foretrukne måte å lære på, sitt foretrukne innhold i undervisningen og sin måte å takle nye situasjoner på. Jo mer heterogen en gruppe er, jo vanskeligere blir det for læreren å treffe alle elevene til enhver tid.

Kulturen på skolen er også en faktor for hvordan kroppsøvingfaget blir oppfattet og utformet, kommer det frem av analysene av datamaterialet. Som det blir påpekt, kan formålet med faget vektes ulikt fra skole til skole, innholdet kan bære større eller mindre preg av allsidighet og variasjon. I tillegg kan skolens beliggenhet være en begrensende og muliggjørende faktor for fagets utforming. Gjøsund & Huseby (2015) beskriver hvordan medlemmene i en gruppe har sine egne kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Når et arbeid skal gjennomføres, for eksempel lage en periode- eller emneplan i kroppsøving, vil de enkelte medlemmene danne grunnlaget for arbeidsprosessen med sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Arbeidsprosessen vil også bli påvirket av situasjonsbestemte faktorer, som for eksempel lokalet arbeidet skjer i. Dette henger i aller høyeste grad sammen med punktet om *rammefaktorer* i den didaktiske relasjonsmodellen. Rammefaktorer er en særegen faktor for relasjonsmodellen, sammenliknet med de didaktiske spørsmålene og den

didaktiske trekanten. Hvordan et skolefag utformes på den enkelte skole, baserer seg på de individene sin oppgave det er å planlegge, gjennomføre og evaluere opplæringen. I første rekke er dette faglærerne sin jobb. Ledelsen på skolen er igjen ansvarlige for å legge til rette og å se til at denne jobben blir gjort i henhold til læreplanen, opplæringsloven og så videre. Alle disse personene har ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger til de ulike fagene. Dersom holdningene i ledelsen tilsier at kroppsøving blir nedprioritert, for eksempel at det ikke kjøpes inn nytt undervisningsmaterieell eller bedre egnede lokaler enn skolen sine egne ikke leies, vil dette påvirke fagets utforming. Som eksempelet til én av informantene forteller oss, kan faglærernes oppfattelse av formålet med kroppsøving påvirke faget i praksis. Det er dette som er *rammefaktorer*, som muliggjør og begrenser faget. Noe så enkelt som skolens plassering kan være utslagsgivende. For eksempel kan en skole være plassert nært til et markområde der kommunen eller andre foreninger legger til rette for friluftsliv om vår og høst og preparerer skiløyper om vinteren. En annen skole kan ligge plassert langt unna et slikt område, men til gjengjeld være godt egnet til å bedrive parkour i bymiljø eller ha svømmehall, fotballbane og ishall i nærheten.

5.3.2 Å finne balansegangen mellom god og dårlig konkurranse

I analysen av datamaterialet viser det seg å være en hårfin balansegang mellom det lærerne oppfatter som gode og dårlige konkurranser. Denne balansegangen knytter seg opp mot hvordan elevgruppen takler å konkurrere, men kan også påvirkes av læreren sine didaktiske valg. Variasjon i undervisningen, sette riktig fokus i konkurranseaktiviteten og å ufarliggjøre konkurransene er viktige faktorer. Til slutt er det viktig å gjøre spontane endringer underveis, dersom det ikke fungerer som planlagt.

Aggerholm et al. (2018) presenterer blant annet hvordan konkurranse kan brukes uten tilpasninger, og at det kan unngås totalt. I læreplanen for kroppsøving står det beskrevet under fagets formål at elevene skal lære, oppleve og erfare gjennom ulike aktiviteter som allsidig idrett, lek og dans (Utdanningsdirektoratet, 2015). Faget skal også gi elevene mot til å tøyne egne grenser. Som Drewe (2000) og Layne (2014) poengterer, så er konkurranser en naturlig del av idrett. Layne (2014) argumenterer videre for at lærere bør unngå å ha fokus på å vinne eller tape en konkurranse, siden det vil smitte over på elevene, og at fokuset bør være på elevenes læring og mestring. I tillegg bør elevene oppleve at konkurransen er morsom, slik at det er meningsfylt å delta. Som Bernstein et al. (2011) sin studie viser, så har elevene ulik oppfatning av hva som gjør konkurranseaktiviteter morsomme. Videre viser den også at elever på et høyt ferdighetsnivå kan bli egoistiske og lite inkluderende ovenfor elever på et lavere ferdighetsnivå enn dem selv, spesielt dersom fokuset deres er å vinne.

Dette knytter seg spesielt opp mot didaktikkens spørsmål om *hvordan*. I den didaktiske trekanten handler det om hvordan læreren *representerer* innholdet og *kommuniserer* med elevene. I den didaktiske relasjonsmodellen er det *arbeidsmåter* og relasjonen mellom *elevforutsetninger*, *innhold* og arbeidsmåter som spiller inn. Som en naturlig del av idrett, og et element i leker som «hauk og due» og «haien kommer», er det ikke uvanlig å konkurrere i kroppsøving. *Hvordan* læreren legger opp til å ha ulike konkurranseaktiviteter kan ha stor innvirkning på hvorvidt elevene opplever det som god eller dårlig konkurranse. Av de fire ulike tilnærmingene til konkurranse som Aggerholm et al. (2018) viser til, kan vi her tydelig identifisere to av tilnærmingene. For det første er det mulig å kjenne igjen hvordan konkurransen kan brukes uten å bli tilpasset til elevene og elevgruppen. Ved å variere, enten det betyr variasjon i arbeidsmåtene i løpet av en time eller variasjon i innholdet over en periode, får elevene prøve seg på å konkurrere innimellom. Enten det er små eller store konkurranser, så kan elevene erfare hvordan det er å konkurrere og hvordan de kan håndtere en konkurransesituasjon. Trolig vil noen elever erfare at de ikke liker å konkurrere, og noen elever erfare at de liker det. Ved å delta i konkurranseaktiviteter vil også de elevene som ikke liker å konkurrere tøye egne grenser. På den måten er det mulig å argumentere for å konkurrere uten å tilpasse, siden formålet med kroppsøving blant annet er å skape erfaringer og gi elevene mot til å tøye grenser (Utdanningsdirektoratet, 2015).

En måte å lykkes med slike konkurranseaktiviteter på, er å benytte lek, gjøre konkurranseaktivitetene ufarlige og morsomme. Layne (2014) støtter oppunder at konkurranser bør være morsomme å delta i. Relasjonen mellom *innholdet* og *arbeidsmåten* blir her tydelig. Dersom konkurransen har et lekpreg over seg og elevene oppfatter det som en morsom aktivitet, er det ikke alltid nødvendig å gjøre videre tilpasninger. Siden elevene har ulik oppfatning av hva som er gøy (Bernstein et al., 2011), er det viktig at læreren planlegger for å ivareta alle elevene sine interesser. Også ved å sette fokuset vekk fra resultat og over på læring og mestring, så kan kanskje en konkurranseaktivitet fungere uten å tilpasse den ytterligere. Dette poenget blir også støttet av Layne (2014), og også Singleton (2003) advarer mot et ensidig fokus på å vinne og tape når det kommer til konkurranser. Det krever derfor at læreren *kommuniserer* til elevene at resultatet ikke har noe å si, og underbygger det gjennom undervisningen ved å anerkjenne for eksempel innsats og prestasjon fremfor resultat. Dette kan ha en positiv effekt dersom enkelte elever blir for opptatt av å vinne, og derfor ikke inkluderer de elevene som er på et lavere ferdighetsnivå enn dem selv (Bernstein et al., 2011).

Med fokus på å mestre en aktivitet eller en spesifikk ferdighet, kan det gjøres innenfor rammene til en konkurranse. Faren med dette er at deler av elevgruppen kan miste fokuset på å øve, og at de i stedet blir opptatt av å skulle vinne for enhver pris. Da kommer vi tilbake igjen til viktigheten med

hvordan læreren legger opp til en slik aktivitet, og kommuniserer hva som er viktig. Ved å sette premissene før aktiviteten begynner og overvåke at premissene overholdes, kan konkurranseaktiviteten fungere som læringsaktivitet. Skulle noen av elevene miste fokuset, kan læreren gripe inn for å hente dem tilbake igjen. Om det ikke fungerer kan det bli nødvendig med spontane endringer dersom aktiviteten ikke utarter seg slik læreren har planlagt. Da kan det til og med være aktuelt å ty til en annen tilnærming til konkurranse, nemlig å unngå å konkurrere. Det er den andre tilnærmingen det er mulig å kjenne igjen her, av de som Aggerholm et al. (2018) viser til. Mange av aktivitetene behøver ikke være i form av konkurranser, og er dermed heller ikke konkurranser i undervisningen. Selv om målet kan være å trene på ferdigheter i ulike idretter, så er det ikke nødt til å gjøres som en konkurranse. Det kommer an på *hvordan* læreren ønsker å *representere* innholdet for elevene. Dersom *innholdet* i seg selv fungerer uten å konkurrere, eller elevgruppen takler dårlig å konkurrere, er det ikke nødvendig å konkurrere i det hele tatt. På den måten kan *elevforutsetningene* være slik at konkurranseaktiviteter egner seg dårlig for enkelte elevgrupper. Derfor kan det være aktuelt å unngå konkurranser i det hele tatt.

5.3.3 Jevnbyrdige konkurranser, valgfri deltakelse og tilpasset opplæring – differensiering

Analysene av datamaterialet viser hvordan undervisningen kan differensieres på ulike måter, for å skape det lærerne oppfatter som gode konkurranseaktiviteter. Didaktiske grep som å dele inn i jevnbyrdige lag, grupper eller par, eller gi elevene valgmuligheter, kan skape det lærerne oppfatter som gode konkurranseaktiviteter. På lik linje kan det å tilpasse konkurranseaktiviteten til elevgruppen og elevene utjevne ulikheter med tanke på ferdigheter blant elevene.

I analysen av datamaterialet ble ulike aspekter ved det å dele inn i lag, grupper eller par i undervisningen, identifisert. Det er lærerens oppgave, ikke elevenes, å dele inn i lag, grupper eller par. Læreren forsøker da å dele inn i så jevne lag, grupper eller par som mulig, slik at alle elevene får muligheten til å delta.

Drewe (2000; 1998) og Harvey et al. (2014) støtter seg oppunder tilnærmingen om å tilpasse aktiviteten til elevgruppen og elevenes modenhet og utvikling. Det er først når elevene opplever like muligheter til å lykkes i aktiviteten, at konkurranse kan brukes på en god måte argumenterer Drewe (2000; 1998) og Harvey et al. (2014) videre. Undersøkelsen til Hastie et al. (2017) viser hvordan elever på et lavt ferdighetsnivå vil involveres mer i spillet og lykkes oftere, dersom de møter elever på samme ferdighetsnivå. Studien til Bernstein et al. (2011) viser at elever på et lavere ferdighetsnivå opplever ikke å bli inkludert like mye når de spiller med og mot elever på høyere ferdighetsnivå, og dermed ikke opplever å få muligheten til å mestre. Elevene i studien til Bernstein et al. (2011) forteller også at jevne lag er viktig for å skape en velfungerende aktivitet, og at dette er lærerens

oppgave. Studien til Harvey et al. (2014) viser hvordan reglene for aktiviteter kan manipuleres for å sikre et noenlunde likt utgangspunkt for alle deltakerne, slik at alle har muligheten til å lykkes. Denne måten å tilpasse konkurransen til elevgruppen blir også presentert av Aggerholm et al. (2018).

Dette kan sees i sammenheng med didaktikkens *hvordan*. I den didaktiske trekanten handler det om læreren sin *representasjon* av innholdet. I den didaktiske relasjonsmodellen handler det om relasjonene mellom *innhold*, *arbeidsmåter*, *elevforutsetninger* og *rammefaktorer*. For å skape en konkurranse der alle som deltar opplever muligheten til å delta og lykkes, er det viktig å skape så jevne motparter som mulig. Det gjelder enten om det konkurreres lagvis i basketball, én mot én i badminton eller individuelt i 100 meter sprint. Som studien til Hastie et al. (2017) viser, er det dog ikke alle elevene som får lik mulighet til å delta og lykkes dersom elevene blandes uavhengig av ferdigheter. Spesielt i lagspill vil elever på et lavt ferdighetsnivå oppleve ikke å bli involvert i spillet i like stor grad som elever på et høyere ferdighetsnivå (Bernstein et al., 2011; Hastie et al., 2017). For elever på et lavt ferdighetsnivå, vil de involveres mer og lykkes oftere dersom de konkurrerer med elever på samme ferdighetsnivå (Hastie et al., 2017). Elevene på et høyt ferdighetsnivå vil uansett oppleve å være involverte og lykkes med å utføre ferdigheter. Ifølge Harvey et al. (2014), så kan dette løses på andre måter enn nødvendigvis å konkurrere mot andre på samme ferdighetsnivå. Reglene kan tilpasses slik at begge partene har lik mulighet til å lykkes, selv om de er på forskjellig ferdighetsnivå. For eksempel kan banestørrelsen være ulik i badminton, der den sterkere eleven må treffe innenfor et mindre areal for å score poeng enn det den svakere eleven må. I fotball kan lagene deles inn ujevnt i antall, for eksempel fire mot tre, der begge lagene har lik mulighet til å lykkes. Aggerholm et al. (2018) viser hvordan lærere kan tilpasse konkurransen til elevgruppen. Det er med andre ord ulike måter læreren kan *representere* innholdet i undervisningen på. *Hvordan* læreren legger opp til konkurranseaktiviteter i undervisningen, som i dette tilfelle, påvirkes av både *elevforutsetninger* og *rammefaktorer*.

En annen tilpasning som kommer frem av analysene, er å tilby alternative opplegg for elevene som ikke ønsker å konkurrere. Dette gjelder først og fremst for ballspill, men også for aktiviteter som å gå på ski og friidrett. Én av informantene gir et eksempel: når innholdet i undervisningen er basketball og det mot slutten av timen skal spilles i konkurranseform, kan elevene få muligheten til å velge om de ønsker å konkurrere eller ikke. De som eventuelt ikke ønsker å konkurrere får da alternative oppgaver, som for eksempel å gjøre øvelser knyttet til basketball eller egne styrkeøvelser. En liknende variant som blir beskrevet, er å dele opp i flere baner. Da kan elevene velge mellom å konkurrere på bane én eller gjøre den samme aktiviteten uten å konkurrere på bane to. Dette er en av de fire tilnærmingene som Aggerholm et al. (2018) beskriver, nemlig å spørre elevene om de vil

delta eller ikke. På den måten er det frivillig å delta i konkurranseaktiviteten, i motsetning til om alle er nødt til å delta. Studien til Hastie et al. (2017) viser at nivådelte konkurranser er til fordel for elevene på et lavt ferdighetsnivå. Videre viser studien til Bernstein et al. (2011) hvordan elever på et høyt ferdighetsnivå kan ekskludere elever på et lavt ferdighetsnivå i konkurranseaktiviteter. I læreplanen i kroppsøving står det beskrevet at faget skal gi elevene opplæring i blant annet selvbestemmelse (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Å tilby elevene alternative opplegg og å gi dem muligheten til å velge selv, kan sees i sammenheng med didaktikkens *hvordan*. I den didaktiske trekanten er det først og fremst relasjonen mellom lærer og innhold, nemlig *representasjon* som gjør seg gjeldende. I den didaktiske relasjonsmodellen er det først og fremst *arbeidsmåter*, men relasjonene til *mål* og *innhold* er også viktige. Argumentet går hånd i hånd med den tilnærmingen Aggerholm et al. (2018) beskriver som å spørre elevene. Elevene får muligheten til å velge selv, noe som blir omtalt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Når elevene kan velge mellom to baner, kan det gjøre at flere elever inkluderes i aktiviteten. Sett at det er en sammenheng mellom ferdigheter og hvilken bane elevene velger, selvfølgelig (Bernstein et al., 2011; Hastie et al., 2017). Om læreren ønsker å tilby elevene dette valget, eller valget å gjøre alternative aktiviteter, handler om *hvordan* læreren legger opp undervisningen. Det er et didaktisk valg, som begrunnes med at elevene som liker å konkurrere kan gjøre det, og elevene som ikke liker det kan slippe å konkurrere. På den måten blir det frivillig å delta eller ikke, i stedet for at noen må delta mot sin vilje.

En annen didaktisk tilnærming er å tilpasse konkurranseaktiviteten til elevgruppen og enkeltelevne. En god måte å tilpasse konkurranseaktiviteten på, er å manipulere reglene for den aktuelle aktiviteten ut ifra elevenes forutsetninger. Aggerholm et al. (2018) beskriver det også som å tilpasse konkurranseaktiviteten til elevgruppen. Å manipulere reglene i konkurranseaktiviteter til elevgruppen, blir fremhevet som et viktig grep for å lykkes med konkurranse som en del av kroppsøving av Drewe (1998: 2000), Harvey et al. (2014), Hastie et al. (2017) og Patriksson (1990). Kretchmar (1975) beskriver hvordan deltakeren i en konkurranse kan oppleve aktiviteten som en *test* eller *contest* i møte med et annet medlem av samme testfamilie. Er de ikke i samme testfamilie, vil ikke deltakerne oppfatte aktiviteten som hverken en *test* eller *contest*.

Poenget med å tilpasse konkurranseaktiviteten til elevgruppen, kan sees i sammenheng med didaktikkens *hvordan*. I den didaktiske trekanten handler det om forholdet mellom læreren og innholdet, nemlig *representasjon*. Som Harvey et al. (2014) fremhever, kan reglene for aktiviteten endres, fjernes eller nye regler legges til. Analysene av datamaterialet viser at dette er et grep som blir benyttet for å skape det læreren oppfatter som gode konkurranser. For eksempel kan elever som

ikke behersker serve i volleyball gå nærmere nettet når de skal serve, i stedet for å stå bak linjen. På den måten øker sjansen for at eleven lykkes, og dermed opplever mestring. Som Patriksson (1990) fremhever, er det viktig for de elevene som ikke liker å konkurrere, at aktiviteten tilpasses slik at alle kan oppleve å lykkes. Det bekreftes av Hastie et al. (2017), som viser hvordan elevene i større grad blir inkludert og lykkes med involveringene sine når nivåforskjellene jevnes ut. Siden det er sjelden at elevene i en klasse er på et jevnt nivå, eller enkelt kan deles inn etter nivå, kan det være aktuelt å gjøre tilpasninger som jevner ut nivåforskjellene. For eksempel kan det være mulig å ha ulik størrelse på lagene når det konkurreres lagvis. På samme vis er det mulig å ha ulik størrelse på banehalvdelen i badminton, slik at den beste eleven har et større område å forsvare, og den svakere elevene har et mindre område å forsvare. På den måten er det mulig å gjøre utfallet av konkurransen uvisst, selv om de konkurrerende partene i utgangspunktet er på forskjellig nivå. Da kan de konkurrerende partene i det minste oppfatte konkurransen som en *test* (Kretchmar, 1975). Eleven som i utgangspunktet er bedre, får vanskeligere arbeidsvilkår samtidig som den eleven som i utgangspunktet er svakere får enklere arbeidsvilkår. Med tilstrekkelig tilpasning vil begge oppleve det som en jevn konkurranse der de må ta ut sitt beste for å kunne lykkes. Det er først når alle deltakerne opplever like muligheter til å delta og oppnå suksess, at konkurranse kan skape gode konkurranseaktiviteter (Drewe, 1998).

5.4 Hvilke didaktiske fordeler og ulemper ligger i konkurranse?

5.4.1 Fordelene med å konkurrere i undervisningen

I analysene av datamaterialet blir det avdekket ulike positive virkninger som konkurranse kan ha på elevene, sett fra lærernes synspunkt. Det kan øke motivasjonen for aktiviteten siden flesteparten av elevene liker å konkurrere, det kan skjerpe elevene og få dem til å yte ekstra og det kan gi elevene mestring.

Analysen av datamaterialet viser at lærerne oppfatter at de aller fleste elevene liker å konkurrere og motiveres ekstra av konkurranser i undervisningen. Også de elevene som er svakere i faget liker stort sett å konkurrere. Studiene til Patriksson (1990) støtter dette utsagnet. Til en viss grad gjør også studien til Säfvenbom et al. (2015) det. Forskjellen ligger i at Säfvenbom et al. (2015) konsentrerer seg om kroppsøving generelt, ikke konkurranse spesielt. Studien viser at de aller fleste elevene i norsk skole liker faget kroppsøving, og at deltakelse i organisert konkurranseidrett utenfor skolen er den viktigste faktoren som skiller svarene. I studien til Bernstein et al. (2011) kommer det frem at elevene har forskjellig oppfatning av hva som gjør konkurranseaktiviteter morsomme. Elever på et høyt ferdighetsnivå synes det er gøy å konkurrere med vennene sine. Elever på et middels ferdighetsnivå synes det er gøy når aktiviteten er utfordrende, slik at de må strekke seg ekstra for å mestre. Elever på et lavt ferdighetsnivå synes det er gøy når konkurranseaktiviteten gjør det mulig å

samarbeide med andre. I læreplanen for kroppsøving heter det blant annet at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede og at elevene skal oppleve, erfare og lære gjennom tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Et viktig poeng i didaktikken er *hvem* det skal undervises for, eller *hvem* elevene er. I den didaktiske trekanten handler det om *elev* og elevens relasjon til innholdet, som blir kalt *erfaring*. I den didaktiske relasjonsmodellen handler det om *elevforutsetninger* og relasjonene til både *innhold* og *arbeidsmåter*. Både *innhold* og *arbeidsmåter* har også sterke relasjoner til *mål*. Ved å ta utgangspunkt i elevenes interesser, erfaringer og hva som motiverer dem, vil det derfor være naturlig å ha aktiviteter med et konkurranseelement i seg i undervisningen. Ikke hele tiden naturligvis, siden det vil være elever i en klasse som ikke er glade i å konkurrere, har negative erfaringer med det og ikke opplever det som motiverende, slik studiene til Patriksson (1990) og Säfvenbom et al. (2015) viser. Siden arbeidsmåten påvirkes av innholdet i og målet for undervisningen, vil det også noen ganger være mer naturlig å konkurrere og andre ganger ikke. For eksempel er det mer naturlig å konkurrere dersom målet er å lære samarbeid og innholdet er volleyball, enn om innholdet er friluftsliv og målet er å sette opp en gapahuk. Sistnevnte kan også gjøres som en konkurranse, men det faller seg svært lite naturlig. De gangene det passer seg med konkurranseaktiviteter, er det viktig å vite at elevene har ulike oppfatninger av hva det er som gjør det gøy og motiverende å konkurrere, slik Bernstein et al. (2011) beskriver. Dette handler om *hvem* elevene er, og hvordan *innholdet* blir *representert* for elevene. Kjennskap til hva elevene opplever som gøy og motiverende er viktig for å kunne ivareta så mange interesser som mulig, og å se til at alle har blitt ivaretatt over en periode.

Et annet poeng er å skape nye erfaringer, som enten kan være med på å forsterke tidligere erfaringer eller være nye opplevelser. I læreplanen heter det blant annet at elevene skal erfare, oppleve og skape en egen identitet gjennom aktiviteter som for eksempel idrett, lek og dans. Ut ifra det, kan det også argumenteres for å bruke konkurranseaktiviteter i undervisningen. Da kan elevene oppleve og erfare hvordan det er å konkurrere, og finne ut om det er noe for dem eller ikke. Det kan være et ledd i å skape en egen identitet. Det går hånd i hånd med påstanden Aggerholm et al. (2018) viser til, om at konkurranse kan brukes uten tilpasninger, for at elevene skal få erfaring med å konkurrere. Da kan hver enkelt elev finne ut om konkurranse er noe for dem eller ikke. Å delta i konkurranseaktiviteter i kroppsøving kan for eksempel forsterke elevens tidligere erfaring med konkurranse, enten den er positiv eller negativ, eller være med på å endre elevens tidligere erfaring, enten fra positiv til negativ eller fra negativ til positiv. Motargumentet mot dette, kan være at den elevgruppen som allerede ikke liker kroppsøving, ikke opplever mestring i slike aktiviteter og dermed ikke får utviklet en livslang bevegelsesglede. Deres negative erfaring med kroppsøving generelt, og

kanskje konkurranser spesielt, forsterkes. Uansett er det viktig som lærer i kroppsøving å gjøre seg kjent med *hvem* elevene er og hvordan de opplever faget. Siden *innholdet* i seg selv kan være en motiverende eller demotiverende faktor, kan det å bli kjent med elevenes ulike *erfaringer* være utslagsgivende. Kompetansemålene er de samme uansett, men hva slags *innhold* og *arbeidsmåter* som skal benyttes, kan justeres ut ifra elevenes interesser og *forutsetninger*. Som allerede nevnt skal kroppsøving også gi elevene nye erfaringer og opplevelser gjennom bevegelse, så det vil også være aktuelt å prøve ut aktiviteter som er nye for elevene.

En annen positiv virkning med konkurranse som analysene av datamaterialet viser, er at det skjerper elevene, får dem til å fokusere bedre, får dem til å ta ut sitt beste og yte ekstra i aktiviteten. Slik Schmidt (1985), Shields & Bredemeier (2010) og Shields & Funk (2011) beskriver henholdsvis «konkurranse-med» og *competition*, er det denne virkningen konkurranse bør ha på deltakerne. I konkurranse med en jevnbyrdig motstander, skal de ulike deltakerne kunne heve sin egen prestasjon for å svare på motstanden de møter, beskriver Schmidt (1985), Shields & Bredemeier (2010) og Shields & Funk (2011). Dette kan først og fremst sees i sammenheng med didaktikkens *hvorfor*. I den didaktiske trekanten handler det om *representasjon*, *kommunikasjon* og *erfaring*. I den didaktiske relasjonsmodellen handler det om relasjonene mellom *mål*, *innhold*, *arbeidsmåter*, *elevforutsetninger* og, til en viss grad, *rammefaktorer*. Dersom konkurransen får elevene til å konsentrere seg bedre, ta ut sitt best og yte ekstra, da er det «konkurranse-med» elevene driver med. Slik det beskrives av Schmidt (1985), Shields & Bredemeier (2010) og Shields & Funk (2011), så er det ikke mulig å oppnå den samme virkningen dersom det er «konkurranse-mot» elevene driver med. Når læreren bevisst benytter seg av en konkurranse for at elevene skal skjerpe konsentrasjonen og yte bedre, er det tydelig at læreren har tenkt igjennom *hvorfor* konkurranse kan fungere som *arbeidsmåte*.

Det kan være flere forskjellige faktorer som spiller inn i avgjørelsen til læreren. Elevgruppen er kanskje generelt underpresterende og trenger en konkurranse for å yte bedre, eller om en bestemt elevgruppe har kroppsøving seint på dagen i slutten av uken, og trenger derfor en konkurranse for å hente ut alle kreftene sine. Dette er eksempler på henholdsvis *elevforutsetninger* og *rammefaktorer* som kan påvirke en undervisningstime. Det kan variere fra uke til uke eller fra klasse til klasse hvordan elevforutsetningene og rammefaktorene gir muligheter og begrenser undervisningen. Derfor kan det være forskjellen på en velfungerende undervisning og en som ikke fungerer, om læreren har kjennskap til hvilke elevforutsetninger og rammefaktorer som påvirker undervisningen og hvordan det kan håndteres på best mulig måte. I den didaktiske trekanten kan vi plassere dette under elevenes tidligere *erfaring* med innholdet. I noen klasser er elevforutsetningene, eller

erfaringene, slik at enkelte elevgrupper ikke kan konkurrere, og følgelig bør det bli unngått i slike elevgrupper. Dette utdyper jeg grundigere senere i drøftingen.

Med kjennskap til hvilke elevforutsetninger og rammefaktorer som kan påvirke undervisningen, må dette sees i sammenheng med de andre punktene i relasjonsmodellen. Spesielt *mål og innhold* og relasjonene dem imellom, gir en pekepinn på hvorvidt konkurranse kan fungere som en god *arbeidsmåte*. For eksempel kan målet være å øve på tekniske ferdigheter i idrett og innholdet dragpasning i innebandy. La oss si at arbeidsmåten er tradisjonell teknikktraining, der to og to sentrer frem og tilbake seg imellom. Etter hvert som flere elever mestrer dette, begynner flere elever å kjede seg. Ved å legge inn en konkurranse, for eksempel at det er om å gjøre å sentre flest pasninger i løpet av ett minutt, kan konsentrasjonen hentes tilbake igjen. Denne formen for konkurranse er det Skultety (2011) definerer som *vis-à-vis, unencumbered competition*, der elevene konkurrer med hverandre uten å møte direkte motstand. Det som også kan skje, er at elevene glemmer målet og innholdet, øve på den tekniske ferdigheten dragpasning i innebandy, og sentrer frem og tilbake med dårligere teknisk utførelse. Det er en av fallgruvene med konkurranse. I den samme undervisningstimen, så avsluttes timen med en spillvariant der elevene spiller tre mot tre. Denne formen for konkurranse er det Skultety (2011) definerer som *vis-à-vis, encumbered competition*, der elevene konkurrerer med hverandre og møter direkte motstand i hverandre. For at aktiviteten skal likne på innebandy er det med mål i hver ende av banen. Hensikten med dette kan være progresjon i øvingen, nemlig at ferdigheten dragpasning i innebandy øves med aktiv motstand og i bevegelse. Da krever det mer av elevene for å lykkes med pasningen, siden de møter motstandere som aktivt forsøker å hindre dem i å få det til. Da kan virkningen være den at elevene skjerper konsentrasjonen på utførelsen av teknikken og dermed yter bedre. For å lykkes med konkurranse på denne måten, er det viktig at læreren *representerer* innholdet og *kommuniserer* godt med elevene.

En tredje positiv virkning som blir identifisert i analysen av datamaterialet, er at konkurranse kan gi elevene mestring. Dette poenget blir delvis støttet av studien til Hastie et al. (2017). I lagkonkurranser der elevene ble blandet uten hensyn til ferdigheter, så hadde elevene med høyt ferdighetsnivå flere vellykkede involveringer enn elevene med lavt ferdighetsnivå. I lagkonkurranser der elevene ble delt opp etter ferdigheter og møtte lag på samme ferdighetsnivå, hadde elevene med lavt ferdighetsnivå flere vellykkede involveringer og elevene med høyt ferdighetsnivå like mange vellykkede involveringer. Patriksson (1990) argumenterer også for å skape jevnbyrdige konkurranser, spesielt med tanke på elevene med negative holdninger til konkurranse. Med jevnbyrdige konkurranser uten fokus på å vinne, vil aktiviteten ligge godt innenfor «konkurranse-med» (Schmidt, 1985; Shields & Bredemeier, 2010; Shields & Funk, 2011). Dette kan sees i sammenheng med

didaktikkens *hvem, hva, hvordan og hvorfor*. I den didaktiske trekanten handler det om *innhold, representasjon, kommunikasjon, elev og erfaring*. I den didaktiske relasjonsmodellen handler det om *innhold, arbeidsmåter, mål, elevforutsetninger og rammefaktorer*.

Om flest mulig elever skal oppleve mestring gjennom en konkurranseaktivitet, så viser studien til Hastie et al. (2017) at de må møte en motstander på samme ferdighetsnivå. Da bærer konkurransen preg av å være «konkurranse-med», slik det blir beskrevet av blant annet Schmidt (1985). Hvis ikke, vil kun de elevene på et høyt ferdighetsnivå oppleve mestring. Derfor bør lærere i kroppsøving sette seg inn i *hva* som er «konkurranse-med» og *hva* som er «konkurranse-mot». Da blir det enklere å *representere* innholdet som «konkurranse-med», og å kunne kjenne igjen dersom det utarter seg til å bli «konkurranse-mot». Med kjennskap til *hvem* elevene er og hvordan de responderer på konkurranse, vil det være mulig å skape konkurranser der alle kan oppleve mestring. Det vil også være mulig å avgjøre hvorvidt en elevgruppe eller klasse ikke bør konkurrere, dersom det som regel ender opp som «konkurranse-mot». Eventuelt, om læreren likevel ønsker å ha en konkurranseaktivitet, vite *hvordan* aktiviteten bør organiseres for at det skal bli «konkurranse-med». Det kan for eksempel være hvordan læreren *kommuniserer* innholdet til elevene, både i forkant, underveis og i etterkant av aktiviteten. Det vil likevel ikke være like enkelt å få til aktiviteter der alle opplever mestring hver gang. *Rammefaktorene* ligger ikke alltid like godt til rette. Kanskje er det ikke areal nok til å dele opp i flere enn én bane. Skolen har kanskje ikke nok utstyr til at alle elevene i en klasse kan drive med den samme aktiviteten samtidig. Nivåforskjellene i en klasse kan også være såpass ulike at det blir vanskelig å gi alle lik mulighet til å oppleve mestring.

5.4.2 Ulempene med å konkurrere i undervisningen

Ulempene som blir identifisert i analysen av datamaterialet, er at konkurranse kan skape tapere og gi negative opplevelser preget av angst, stress og frykt, kan få elevene til å miste fokus på læringsmålene for undervisningen og trigge konflikter.

Som analysene viser, kan konkurranse skape tapere og gi elevene negative opplevelser preget av angst, stress og frykt. For det første kan elevene takle dårlig det å tape, som skaper dårlige opplevelser knyttet til konkurranse for dem selv og for de andre elevene. For det andre kan selve konkurransesituasjonen stresse elevene og skape angst og frykt for å konkurrere. Disse konsekvensene av konkurranse blir også beskrevet av Drewe (1998), Kohn (1992) og Orlick (1984). I tillegg beskriver Kohn (1992) at konkurranse kan hemme kreativitet, skade selvtillit og skape fiendtlighet. Drewe (1998) trekker frem hvordan fokuset på å skulle vinne en konkurranse kan føre til at deltakerne jukser og mister seg selv og sine prinsipper i kamp om å vinne. Både Layne (2014) og Singleton (2003) poengterer også at fokuset på å vinne og tape i konkurranser bør unngås for enhver

pris. Studiene Orlick (1984) legger frem viser også hvordan konkurranser kan fremme egoisme. Dette blir videre støttet av funnene til Bernstein et al. (2011), som viser at fokuset på å vinne er ekskluderende for enkelte elever. Som en følge av ikke å bli inkludert i spillet, trekker disse elevene seg unna og blir av de andre oppfattet som å stå i ro og ikke engasjere seg. Videre beskriver Bernstein (2011) hvordan elever kan ødelegge stemningen enten de vinner eller taper, ved å erte taperen dersom de vinner eller ta konkurransen for seriøst dersom de taper. Aggerholm et al. (2018) beskriver hvordan konkurranseaktiviteter forutsetter en tapende part, som er uunngåelig i en konkurranse. Dette kan sees i sammenheng med didaktikkens *hva* og *hvordan*. I den didaktiske trekanten heter det *innhold* og *representasjon*. Elevens *erfaring* med innholdet kan også spille inn. I den didaktiske relasjonsmodellen er det først og fremst *innhold* og *arbeidsmåter* som gjelder, men også *elevforutsetninger* og *rammefaktorer* spiller inn.

Som Aggerholm et al. (2018) poengterer, så forutsetter en konkurranse at én eller flere kommer tapende ut. Studiene som både Kohn (1992) og Orlick (1984) viser til, støtter informantenes beskrivelse av at konkurranser kan skape tapere og gi elever negative opplevelser preget av angst, stress og frykt. Det sier seg selv at dette ikke er ønskelig at skal forekomme i undervisningen. Likevel så kan det skje, og det er tydelig at konkurranseaspektet kan trigge dette. Spesielt hvis fokuset til små eller store deler av elevgruppen er på resultat og ikke mestring. Som Bernstein et al. (2011) og Orlick (1984) viser oss, kan fokuset på resultat gjøre at deler av elevgruppen ikke inkluderes i spillet. Dermed får de heller ikke muligheten til å forbedre seg. Dette vil først og fremst gjelde i konkurranseaktiviteter der elevene skal samarbeide, som for eksempel fotball, innebandy eller kanonball. I tillegg kan elever som tar konkurranser for seriøst, enten de vinner eller taper, være med på å skape negative opplevelser for seg selv og de andre (Bernstein et al., 2011). Da har det ikke noe å si om konkurranseaktiviteten bygger på samarbeid eller ikke. Elever som erte taperen dersom de vinner eller blir for seriøse om de selv taper, kan gjøre dette enten om det er volleyball, single i badminton eller «hauk og due» på agendaen.

En annen negativ virkning som blir identifisert i analysen av materialet, er at konkurranse kan få elevene til å miste fokus på læringsmålene i undervisningen. I iveren etter å vinne, så kan elevene for eksempel glemme å samarbeide, bevisst bryte regler for aktiviteten eller glemme å utføre en teknikk riktig. Av kjennetegnene på «konkurranse-mot», beskriver Schmidt (1985), Shields & Bredemeier (2010) og Shields & Funk (2011) blant annet deltakernes fokus på å vinne og å beseire motstanderen. I iveren etter å vinne kan deltakerne få seg til å gjøre hva som helst, til og med å jukse. Bernstein et al. (2011) beskriver hvordan elever på et høyt ferdighetsnivå kan bli egoistiske og ikke involvere elever på et lavere ferdighetsnivå enn dem selv i spillet. Både Orlick (1984) og Schmidt (1985)

beskriver også at konkurranse kan fremme egoisme hos deltakerne. I formålet med kroppsøving i læreplanen kan vi lese at «det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Dette kan sees i sammenheng med didaktikkens *hva* og *hvem*. I den didaktiske trekanten heter det *innhold* og *elev*, samt relasjonen dem imellom, *erfaring*. I den didaktiske relasjonsmodellen er det relasjonene mellom *elevforutsetninger*, *mål*, *innhold* og *arbeidsmåter* som gjør seg gjeldende.

I en konkurranse der elevene mister fokuset på læringsmålene, er det naturlig å se nærmere på *hva* slags konkurranse som utarter seg. Slik det blir beskrevet av Schmidt (1985), Shields & Bredemeier (2010) og Shields & Funk (2011), likner det mest på «konkurranse-mot». Elevenes interesser er ikke å nå læringsmålene gjennom en konkurranseaktivitet, men å vinne konkurransen, enten det er om å gjøre å score flest poeng, gjøre noe fortest eller kaste noe lengst. I en lagspillkonkurranse kan ønsket om å vinne til og med føre til at enkelte elever ekskluderer andre elever fra aktiviteten (Bernstein et al., 2011). Det er i seg selv ikke i tråd med fagets formål om å fremme fair play og respekt for andre (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Den tredje negative virkningen som blir identifisert i analysen av materialet, er at konkurranse kan trigge konflikter. Det kan være elever som allerede har en liten eller stor konflikt på gang, eller om det oppstår spontant i aktiviteten. Det kan også oppstå konflikt mellom elever og lærere i en konkurransesituasjon. Både Kohn (1992) og Orlick (1984) viser til hvordan konkurranser kan skape fiendtlighet mellom de konkurrerende partene. Videre kan Kohn (1992) og Drewe (1998) vise til hvordan deltakerne i en konkurranse tyr til juks for å vinne. Dette er også noen av kjennetegnene på «konkurranse-mot», slik Schmidt (1985), Shields & Bredemeier (2010) og Shields & Funk (2011) beskriver. I læreplanen heter det blant annet at elevene skal lære seg å respektere hverandre og å praktisere *fair play* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette kan sees i sammenheng med didaktikkens *hvem* og relasjonen til *hva*. I den didaktiske trekanten heter det *elev* og *erfaring*. I den didaktiske relasjonsmodellen er det *elevforutsetninger* og relasjonene mellom det og *innhold* og *arbeidsmåter*.

Som Kohn (1992) og Orlick (1984) viser til, så kan konkurranse lede til fiendtlighet mellom partene, som for eksempel kan vise seg gjennom en konflikt mellom deltakerne. Dersom to eller flere deltakere allerede har en konflikt gående, enten liten eller stor, så kan dette blusse opp i en konkurransesituasjon. Spesielt hvis de konkurrerer mot hverandre kan dette trigge en underliggende konflikt. Dette vil Schmidt (1985), Shields & Bredemeier (2010) og Shields & Funk (2011) klassifiserer som «konkurranse-mot», der motstanderne forsøker å overvinne hverandre for enhver pris. Det kan få deltakerne til å ty til juks, som også kan være en triggerfaktor for konflikt. «Konkurranse-mot» kan

også oppstå spontant i aktiviteten, for eksempel ved at den ene parten jukser for å få en fordel i konkurransen. *Hvem* som konkurrerer, hvilke *elevforutsetninger* som finnes i klassen, og hvordan elevene responderer på å konkurrere, kan være en pekepinn på hvorvidt en konflikt kan oppstå eller ikke. Enten om det er enkeltelever eller deler av elevgruppen som takler dårlig å konkurrere, så kan konkurranseaktiviteter være en trigger for fiendtlighet og konflikt. For eksempel kan elevenes *erfaring* med konkurranse tilsi at det er om å gjøre å vinne når de konkurrerer, som igjen fører med seg en atferd som er destruktiv for selve aktiviteten. I et slikt scenario, vil ikke undervisningen fremme *fair play* og respekt for medelevene, slik faget skal bidra til (Utdanningsdirektoratet, 2015). Da bryter undervisningen ned respekt og *fair play* i stedet for å bygge opp under.

6 Konklusjoner

I dette kapitlet skal jeg samle trådene fra de tidligere kapitlene og komme med noen avsluttende konklusjoner. Til slutt runder jeg det hele av ved å ta opp tråden fra oppgavens innledning.

6.1 Hvordan forstår lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet og i videregående skole begrepet konkurranse, og hvordan bruker de det i undervisningen?

For å svare på problemstillingen min, skal jeg formulere tre påstander og greie ut for dem. De leder ut fra drøftingen av resultatene opp mot den tidligere forskningen og didaktisk teori. Påstandene er som følger:

1. Forståelsen av konkurranse er for snever.
2. Konkurranse er unødvendig, men mye brukt i undervisningen.
3. Konkurranse er en balansekunst.

6.1.1 En snever forståelse av konkurranse

Av analysene og diskusjonen kommer det frem at konkurranse blir sett på som det å vinne og tape, eller oppnå suksess eller ikke. Min påstand er at denne definisjonen er for snever og gjenspeiler en form for konkurranse som ikke er ønskelig i skolen. Når det handler om å vinne, så er det *decompetition*, eller «konkurranse-mot», som blir beskrevet (Schmidt, 1985; Shields & Bredemeier, 2010). Da blir de konkurrerende partene fiender, i stedet for å være samarbeidspartnere som sammen sørger for å gjøre hverandre bedre. Siden faget kroppsøving blant annet skal fremme respekt for andre og fair play, vil ikke *decompetition* høre hjemme i faget. Da vil det være riktig å unngå konkurranse totalt i kroppsøving (Aggerholm et al. 2018).

En utvidet forståelse av konkurranse derimot, vil i større grad likne på *competition*, eller «konkurranse-med» (Schmidt, 1985; Shields & Bredemeier, 2010). Da handler konkurranse om noe mer enn resultat, seier og nederlag. I stedet handler det om å måle sine krefter, enten i form av en *contest* eller en *test* (Kretchmar, 1975). Det handler om å få utfordringer som anerkjennes som utfordrende og verdt å prøve sitt beste for å mestre. Enten konkurransen er med andre eller seg selv, vil en slik måte å møte konkurranser på kunne lære elevene å konkurrere i form av *competition* fremfor *decompetition*.

6.1.2 Konkurransen er unødvendig, men mye brukt i undervisningen

Slik formålet med faget er beskrevet og kompetansemålene formulert, så er konkurranse unødvendig i faget kroppsøving. I motsatt fall ville konkurranse være nødvendig, noe det ikke er. Uansett hvordan formålene om helse, livslang bevegelsesglede, idrett og danning vektes, så vil de kunne oppnås uten konkurranser (Utdanningsdirektoratet, 2015; Vinje, 2016). På samme måte er alle kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving mulig å nå uten konkurranser (Utdanningsdirektoratet, 2015). Da forutsetter jeg at det er mulig å gjennomføre idrettsaktiviteter som fotball, volleyball eller orientering uten å konkurrere.

Når det er sagt, så vil jeg også påstå at konkurranser kan egne seg i undervisningen. Så lenge faget og læreplanen henter inspirasjon fra organisert idrett, så følger konkurranse naturlig med (Layne, 2014). Idrettsaktiviteter blir fort unaturlige dersom det aldri forekommer konkurranse i en eller annen form. I tillegg kan det være enklere å lære om kompetansemålene som omhandler å utvikle sentrale ferdigheter i lagidretter og individuelle idretter, fair play og å gjøre andre gode, samt praktisere sentrale regler i idrettsaktiviteter gjennom konkurranser. Det avgjøres av hvorvidt målene for undervisningen, elevforutsetningene og rammefaktorene legger til rette for å bruke konkurranse som innhold og arbeidsmåte. Om elevene takler å konkurrere på en god måte og er inkluderende overfor hverandre, så kan det brukes fullt ut uten videre tilpasninger (Aggerholmet al., 2018). For å sørge for at alle opplever konkurransene som *test* eller *contest*, vil det også være aktuelt å tilpasse aktiviteten til elevene og elevgruppen.

Konkurranser blir ofte brukt i undervisningen. Det henger trolig sammen med at faget henter mye inspirasjon fra organisert idrett og lærernes egne erfaringer av å konkurrere. Det er lett å glemme at ikke alle andre liker å konkurrere, når en gjør det selv. Derfor kan ulike konkurranser bli brukt uten at læreren tenker på dem som konkurranser, eller aktiviteter som kan gjøre elevene engstelige og stresset. Det kan være negativt for de elevene som ikke liker å konkurrere, spesielt dersom disse konkurransene utøves som *decompetition*.

6.1.3 Konkurransen er en balansekunst

Konkurranser kan ha både positive og negative virkninger på elevene, sett fra lærerens synspunkt. Elevene kan bli ekstra motiverte av å konkurrere, yter bedre og få autentiske mestringsopplevelser. På den andre siden kan konkurranser skape tapere og gi negative opplevelser preget av angst, stress og frykt, få elevene til å miste fokus på læringsmålene for undervisningen og trigge konflikter. Å legge opp til en undervisning med konkurranser i seg, er det en balansekunst for å oppnå de positive virkningene fremfor de negative.

Inn i en gruppe tar hvert enkelt medlem med seg sin egen personlighet, erfaring, kunnskap, ferdigheter, verdier, holdninger og motiver for å delta (Gjøsund & Huseby, 2015). Læreren sin kjennskap til elevene som enkeltpersoner og som gruppe, er viktig for å avgjøre hvorvidt konkurranser vil egne seg eller ikke. Ved å variere innholdet mye, sette fokuset vekk fra resultat, ufarliggjøre konkurranseaktivitetene ved å gi dem et lekpreg og å kunne gjøre spontane endringer når undervisningsopplegget ikke fungerer som planlagt, blir fremhevet som viktige faktorer for å holde seg på riktig side av balansegangen. Spesielt det å sette fokuset vekk fra resultat, blir også fremhevet av blant annet Drewe (1998), Layne (2014) og Shields & Funk (2011) som viktig for å skape gode konkurranseaktiviteter. Når fokuset er på å mestre fremfor resultatet, kan konkurransen sies å være *competition* (Shields & Bredemeier, 2010).

Siden det ofte er ujevnt med tanke på ferdigheter i en elevgruppe, kan det å tilpasse konkurransen gjennom å manipulere reglene sørge for like vilkår til å delta og lykkes i konkurransen (Aggerholm et al., 2018; Drewe, 1998). Jevne lag er nemlig en viktig faktor dersom konkurransen skal gi deltakerne like muligheter til å delta og lykkes. For at alle skal kunne delta og lykkes i en lagkonkurranse, betyr ikke jevne lag at elevene fordeles inn i lag som innad er ujevne (Hastie et al., 2017). Da vil mest sannsynlig ikke de svake elevene involveres i spillet, likevel. Siden det ikke er lett å dele inn i jevne lag både innad og utad, kan derfor manipulering av reglene viske ut forskjellene. Ved å gjøre konkurransen ujevn, for eksempel større baneareal å forsvare enn motstanderen i badminton, kan konkurransen bli jevn. Dette vil kreve nøye planlegging, samt kjennskap til elevforutsetninger og rammefaktorer. I tillegg vil evnen til å gjøre spontane endringer for hele tiden å sørge for like muligheter til å delta og lykkes, være viktig.

En annen tilnærming for å ivareta elevenes interesser i konkurranseaktiviteter, er å tilby dem valgmuligheten å delta eller ikke (Aggerholm et al., 2018). Da blir det frivillig for elevene å delta, og de tvinges ikke til det. Med en slik tilnærming krever det at læreren har et alternativt opplegg klart til de som ikke ønsker å konkurrere. Eventuelt kan det deles opp i to baner, én der det konkurreres og én der det ikke konkurreres. Da kan alle elevene være med på aktiviteten, dersom det ikke er et eget alternativt opplegg til de elevene som kvier seg for å konkurrere.

6.2 Veien videre

Jeg startet denne oppgaven med et utdrag som beskrev idrettsutøveren Henrik Ingebrigtsen som barn (Ingebrigtsen, 2018, s. 175). Av sin far blir han beskrevet som en vinnerkalle, der alt handler om å vinne. Å være en vinnerkalle er, som Gjert Ingebrigtsen selv skriver, «kun bra når den egenskapen blir anvendt til noe positivt. I hovedsak er det negativt, for vinnerkaller har stort ego, og et stort ego kan være til plage for omgivelsene i alle sammenhenger». Dette forskningsprosjektet har blant annet

forsøkt å vise hvordan konkurranser kan virke negativt og hvordan det kan virke positivt. Siden man som lærer møter et vidt spekter av elever med ulike personligheter, kunnskaper, ferdigheter og interesser, er det viktig å bli kjent med dem. Først da er det mulig å bli kjent med hvem som liker og ikke liker å konkurrere, og hvem som klarer og ikke klarer å konkurrere på en god måte. Gjennom ulike tilnærminger til å konkurrere i kroppsøving på skolen, er det mulig å få til både gode og mindre gode undervisningssituasjoner knyttet til konkurranser (Aggerholm et al., 2018). Det er ikke nødvendigvis den ene tilnærmingen som er mer riktig enn den andre, men å ta i bruk alle tilnærmingene. Avhengig av de ulike faktorene som allerede er beskrevet og gjort rede for tidligere i oppgaven, er det opp til læreren å vurdere når det vil være riktig å unngå konkurranser, spørre elevene, tilpasse konkurranseaktiviteten til elevene og elevgruppen eller akseptere konkurranse som det er. Til syvende og sist er det viktigste at elevene får den oppøringen de skal ha og får muligheten til å utvikle seg selv gjennom aktiv deltakelse i undervisningen.

Veien videre innenfor dette forskningsfeltet vil være å rette et større fokus mot elevene sin oppfatning av konkurranse i kroppsøving. Kanskje spesielt de elevene som ikke liker konkurranser. Med utgangspunkt i denne oppgaven og studiene til Säfvenbom et al. (2015), kan det også være aktuelt å dokumentere hvilke endringer elevene som ikke trives i faget ønsker seg.

7 Avslutning

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å belyse hvordan lærere i kroppsøving på ungdomsskolen og i videregående skole forstår konkurranse, og hvordan de bruker det i undervisningen. Forhåpentligvis kan det bidra til økt bevissthet rundt tema konkurranse i kroppsøving. Det kan hjelpe lærere til å reflektere over egen forståelse og praksis, samt bidra til en fagdidaktisk debatt om temaet. Det trenger ikke bidra til store endringer i undervisningspraksis, men føre til en tydeligere bevissthet rundt hva konkurranse er, hvordan det kan brukes, eller misbrukes, hvilke faktorer som kan påvirke hvordan konkurranseaktiviteter utarter seg og hvilke virkninger det kan føre med seg.

Referanser

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), ss. 385-400.
- Allmark, P., Boote, J., Chambers, E., Clarke, A., McDonnell, A., Thompson, A., & Tod, A. (2009). Ethical issues in the use of in-depth interviews: literature review and discussion. *Research Ethics*, 2, ss. 48-54.
- Amade-Escot, C. (2000). The Contribution of Two Research Programs on Teaching Content: "Pedagogical Content Knowledge" and "Didactics of Physical Education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), ss. 78-101.
- Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the didactic tradition. I D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan, *The handbook of physical education* (ss. 347-365). Trowbridge, California: Sage Publications.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), ss. 69-83.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), ss. 77-101.
- Bunch, A., & Berger, L. (2011). Physical Education: Teaching More Than Just Sports. *Missouri Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 24, ss. 98-101.
- Christoffersen, L., & Johanessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drewe, S. B. (1998). Competing conceptions of competition: Implications for physical education. *European Physical Education Review*, 4(1), ss. 5-20.
- Drewe, S. B. (2000). An examination of the relationship between coaching and teaching. *Quest*, 52(1), ss. 79-88.
- Gjøvsund, P., & Huseby, R. (2015). *To eller flere: basiskunnskaper i gruppepsykologi* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk - fagdidaktikk. Anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), ss. 1-15.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), ss. 767-787.
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. M. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), ss. 41-62.
- Hastie, P. A., Ward, J. K., & Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), ss. 316-327.
- Ingebrigtsen, G. (2018). *Kunsten å oppdra en verdensmester*. Oslo: Aschehoug.
- Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition* (2. utg.). Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kretchmar, R. S. (1975). From test to contest: An analysis of two kinds of counterpoints in sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 2(1), ss. 23-30.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Layne, T. E. (2014). Competition within Physical Education: Using Sport Education and Other Recommendations to Create a Productive, Competitive Environment. *Strategies*, 27(6), ss. 3-7.
- Ligozat, F., Amade-Escot, C., & Östman, L. (2015). Beyond Subject Specific Approaches of Teaching and Learning: Comparative Didactics. *Interchange*, 46(4), ss. 313-321.
- Loland, S. (2002). *Idrett, kultur og samfunn* (4. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B., & Steen-Johnsen, K. (2009). Meningen med idretten. I K. Steen-Johnsen, & I. B. Neumann (Red.), *Meningen med idretten* (ss. 7-20). Oslo: Unipub.

- Orlick, T. (1984). All a Winner. I Kultur- og vitenskapsdepartementet, *Idrett og oppvekstvilkår: rapport fra seminar på Bårdshaug herregård, Orkanger, 12.-13. november 1984* (ss. 25-41). Universitetsforlaget.
- Patriksson, G. (1990). Tävlning i skola och idrott. I C. Annerstedt (Red.), *Undervisa i idrott: idrottsämnets didaktik* (ss. 92-114). Lund: Studentlitteratur.
- Schmidt, T. (1985). Konkurrence. I T. Schmidt (Red.), *Idræt - Krop - Samfund* (ss. 145-156). Herlev: Carit Andersens Forlag.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. L. (2010). Competition: Was Kohn right? *Phi Delta Kappan*, 91(5), ss. 62-67.
- Shields, D. L., & Funk, C. (2011). Teach to compete. *Strategies*, 24(5), ss. 8-11.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (2011). Contest, competition and metaphor. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38(1), ss. 27-38.
- Singleton, E. (2003). Rules? Relationships?: A feminist analysis of competition and fair play in physical education. *Quest*, 55(2), 193-209.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2012). *Neste Time: innføring i grunnskolepedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skultety, S. (2011). Categories of Competition. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(4), ss. 433-446.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), ss. 629-646.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet September 14, 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Vinje, E. E. (2016). Kroppsøvingfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (ss. 11-31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

29.10.2018 17:30

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 647490 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 29.10.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Konkurransse i kroppsøving - lærerperspektivet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvingslærere sin forståelse av begrepet konkurranse, og didaktiske bruk av konkurranse i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å belyse hvordan lærere i kroppsøving oppfatter konkurranse og hvordan konkurranse brukes didaktisk i faget. Prosjektet er en mastergrad ved Storbyuniversitetet – OsloMet, som skal ha et omfang på ca. 100 sider. Problemområdet for dette prosjektet er konkurranse i kroppsøving sett fra lærernes perspektiv. Problemstillingen for prosjektet er derfor, foreløpig, *hvordan forstår lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet og/eller videregående skole begrepet konkurranse, og hvordan bruker de det i undervisningen?* Relevante forskningsspørsmål vil da være *hva legger lærere i begrepet konkurranse, slik det blir brukt i kroppsøving? Hvordan benytter lærere seg av konkurranse i kroppsøving? Hvordan legger lærere til rette for læring i konkurranse i kroppsøving? Hvorfor bruker lærere konkurranse i kroppsøving, eventuelt hvorfor ikke? Hvilke læringsmål kan oppnås gjennom konkurranse?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitet. Øyvind Førland Standal, professor ved universitetet, er veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne forespørselen har blitt sendt til flere ungdomsskoler og videregående skoler i Oslo- og Follo-området. Forhåpentligvis vekker den interesse for å delta som intervjuobjekt hos de det kan være aktuelt å delta for. Du får derfor denne forespørselen siden du faller innenfor kriteriene kroppsøvingslærer på ungdomstrinnet eller i videregående skole i Oslo- og Follo-området.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av meg om temaet konkurranse i kroppsøving. Det vil ta ca. 45 minutter å gjennomføre intervjuet. Jeg kommer til å spørre litt om din bakgrunn som kroppsøvingslærer, f.eks. om din erfaring som lærer og forhold til konkurranse og idrett. Videre kommer jeg til å spørre mer spesifikt om hvordan du tolker fenomenet konkurranse og om hvordan du bruker det didaktisk i undervisningen din. Til slutt vil jeg spørre om hva elevene kan lære om konkurranse og gjennom å konkurrere i kroppsøvingsundervisningen. Intervjuet vil bli tatt opp på en båndopptager som eies av OsloMet og lagres som en lydfil på en passordbeskyttet elektronisk enhet. Ved slutten av prosjektet, 15. mai 2019, vil denne lydfilen slettes permanent. Intervjuet gjennomføres der du ønsker å gjøre det, for eksempel på din arbeidsplass.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De eneste som vil ha tilgang til opplysningene vil være prosjektleder/veileder Øyvind Standal, og forfatter av masteroppgaven, student Even Dugstad Nordeide.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på en passordbeskyttet elektronisk enhet.

Du vil ikke kunne gjenkjennes når oppgaven publiseres. Navnet ditt kommer til å bli anonymisert. De eneste opplysningene som eventuelt publiseres er hvor i landet skolen du arbeider på ligger (ikke mer spesifikt enn «i Oslo-området» eller «på Østlandet») og et omtrentlig anslag på hvor lenge du har jobbet i skolen (ikke mer spesifikt enn «fersk», «erfaren» e.l.). Dette publiseres siden det kan ha en påvirkning på svarene dine, med tanke på tidligere læreplaner, lokale skikker e.l.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Da vil alle opplysningene om deg som har blitt samlet inn slettes for godt, det samme gjelder lydopptaket av intervjuet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Storbyuniversitetet - OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Storbyuniversitetet - OsloMet ved Øyvind Standal (epost: oyfost@oslomet.no).
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen (epost: ingridj@oslomet.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Prosjektansvarlig
Øyvind Førland Standal

Eventuelt student
Even Dugstad Nordeide

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Konkurransse i kroppsøving - lærerperspektivet*, 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, 15. mai 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling

Hvordan forstår lærere i kroppsøving på ungdomstrinnet og i videregående skole begrepet konkurranse, og hvordan bruker de det i undervisningen?

Info til deltager før intervjuet begynner

Presentasjon av meg selv.

I denne undersøkelsen ønsker jeg å finne ut av hva lærere tenker om konkurranse og hvordan de bruker det i undervisningen. Læreres beskrivelser av hvordan det gjøres i praksis vil være til hjelp for både praksisfeltet og lærerutdanningen. Det finnes ingen fasitsvar, jeg er ute etter beskrivelser av hvordan konkurranse brukes i praksis i undervisningen.

Intervjuet blir tatt opp med en båndopptaker som tilhører OsloMet, og lydfilen med intervjuet vil slettes den 15. mai 2019, når prosjektet er avsluttet.

Intervjuet vil ta cirka 45 minutter å gjennomføre. Si ifra hvis det er noe du ikke vil svare på, hvis du ønsker en pause eller avbryte intervjuet.

Generelle spørsmål

Hvor lenge har du jobbet som lærer (i kroppsøving)?

Hva slags bakgrunn har du selv fra idrett og kroppsøving som elev?

Hva husker du fra din egen skolegang om å konkurrere i kroppsøving?

Hva husker du fra lærerutdanningen, lærte du noe om konkurranse der?

Begrepet konkurranse

Hva legger du i begrepet konkurranse?

Hva kjennetegner konkurranse i skolesammenheng, slik det brukes i kroppsøving (sammenlignet med i organisert idrett)?

Er det noen forskjeller fra konkurranse utenfor skolen?

Didaktisk bruk av konkurranse

Kan du beskrive den forrige undervisningstimen du hadde som inneholdt konkurranseelement for meg?

Hvilke fordeler ser du ved bruk av konkurranse i skolesammenheng?

Hvilke ulemper ser du ved bruk av konkurranse i skolesammenheng?

Hvordan vil du beskrive bruken av konkurranse i undervisningen din?

Hvor ofte bruker du konkurranseaktiviteter i undervisningen din?

Bruker du konkurranse i vurderingssituasjoner, hvordan?

Hva oppfatter du som formålet med faget kroppsøving i skolen?

Kan konkurranse brukes for å nå det formålet? Hvorfor (ikke)?

Kan du beskrive ulike elevgrupper/klasser du har og har hatt i kroppsøving, hvordan konkurranse har artet seg i de forskjellige elevgruppene?

Har du på ulike vis tilpasset konkurranseelementet til ulike elevgrupper?

(Passer konkurranseaktiviteter inn i læreplanen etter din mening? Hvorfor/hvorfor ikke?)

Nå som fagene i grunnskolen fornyes, blant annet med å trekke inn kjerneelementer i fagene, hva tenker du om konkurransen sin plass i kroppsøvingfaget i fagfornyelsen?

Elevenes læring om og gjennom konkurranse

Hva slags læring ønsker du at elevene skal sitte igjen med etter en konkurranseaktivitet?

Hvilke kompetansemål kan nås ved bruk av konkurranseaktiviteter?

Hvordan vil du beskrive konkurranseelementet sin påvirkning på elevenes kompetanse i faget?

Hvordan tror du at elevene oppfatter konkurransesituasjoner?

Påvirker det elevenes deltagelse i undervisningen?

Hvordan legger du til rette for elever som ikke ønsker å delta i konkurranseaktiviteter?

Er det noe som mangler?

Er det noe du gjerne skulle sagt, som ikke har kommet fram av spørsmålene mine?