

MASTEROPPGAVE

Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk

Mai 2021

Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan påvirke elevers faglige og sosiale utvikling i kroppsøving?

En kvalitativ studie av konkurranse i videregående skole

How do Physical Education teachers perceive that competition can affect students' academic and social development in Physical Education?

A qualitative study of competition in high school

Markus Winters

OSLOMET

OsloMet – Storbyuniversitet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Konkurranse er et komplekst og sammensatt begrep. Hensikten med dette forskningsarbeidet har vært å se på hvordan kroppsøvingslærere oppfatter at konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling. Problemstillingen var: «*Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling i kroppsøving?*» For å hjelpe meg i arbeidet med å besvare denne hovedproblemstillingen hadde jeg følgende tre forskningsspørsmål.

- (1) Hvordan forstår kroppsøvingslærere konkurransebegrepet?
- (2) Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan påvirke læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget?
- (3) Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan brukes for å fremme læringsmål i kroppsøvingsfaget?

Studien var basert på en kvalitativ tilnærming. Semistrukturerte intervjuer ble brukt til innsamling av data hvor intervjuene ble gjort på fire kroppsøvingslærere. Deretter ble innsamlet data analysert med utgangspunkt i en tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke (2006). Resultatene er presentert innenfor fire hovedkategorier: (1) *Informantenes syn på konkurranse* (2) *Er konkurranse forenlig med et oppgaveklime?* (3) *Konkurransens påvirkning på sosiale relasjoner* (4) *Konkurranse som et naturlig verktøy for å nå læringsmål.*

Studiens funn viser at konkurransens *mål* er av stor betydning, for å ivareta alle elevers faglige og sosiale utvikling. Videre viser studien at en konkurranse i kroppsøvingsfaget bør være forankret i læringsmål. På den måten kan flere elever oppleve mestring. Vektlegging av «å vinne» bør nedtones i konkurranseaktiviteter i kroppsøving, fordi det kan hemme elevenes fokus på læringsmål.

Samarbeid gjennom lagkonkurranser kan positivt styrke de sosiale relasjonene mellom elevene. Konkurranse beskrives som et naturlig verktøy for å lære om samarbeid, anerkjennelse av ulikheter og respekt. Dette er sentrale læringsmål, som er viktige for å skape et godt læringsmiljø. Det sentrale budskapet fra studien er at konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling positivt. Om konkurransen er riktig tilpasset, kan alle elever normalt oppleve mestring og læringsutbytte.

Sentrale nøkkelord: Konkurranse, kroppsøving, idrettsaktiviteter, læringsmiljø, mestring, motivasjon, samarbeid, inkludering og læringsutbytte

Abstract

Competition is a complex concept. The purpose of this research paper has been to see how Physical Education (PE) teachers perceive the effect of competition on students' academic and social development. My thesis question is: *“How do physical education (PE) teachers perceive that competition can have an effect on students' academic and social development in physical education?”* To help answer this main thesis question, I had three research questions:

- (1) How do PE teachers understand the concept of competition?
- (2) How do PE teachers perceive that competition can affect the learning environment in Physical Education?
- (3) How do PE teachers perceive that competition can be used to enhance learning objectives in Physical Education?

The study was based on a qualitative approach. Semi-structured interviews were used to gather data from four PE teachers. Afterwards, the data was analyzed based on a thematic analysis described by Braun and Clarke (2006). The results are presented within four main categories: (1) The informants views on competition. (2) Is competition compatible with a task-oriented learning climate? (3) The effect of competition on social relationships. (4) Competition as a natural tool to achieve learning objectives.

The results of the study show that the competitions objective is of great importance when it comes to maintaining all students' academic and social development. Furthermore, the study shows that competition in physical education should be an integral part of the learning objective. In that way, more students can experience the feeling of mastery. The emphasis of “having to win” should be toned down in physical education, as it can be a hindrance to the students' overall focus on learning objectives.

Cooperation through team competition can positively strengthen the social relationship between students. Competition is described as a natural tool to learn cooperation, acknowledgment of differences, and respect. These central learning objectives are important when it comes to creating a good learning environment. The central message from the study is that competition can affect students' academic and social development positively. If the competition is modified correctly, all students can experience the feeling of mastery and have a positive learning outcome.

Central key words: Competition, physical education, sports activities, learning environment, mastery, motivation, cooperation, inclusion and learning outcomes.

Forord

I et krevende skoleår, med blant annet stengte lesesaler og digitale seminarer, kan jeg nå omsider si meg ferdig med masteroppgaven. Arbeidet har vært spennende og læringsrikt, men samtidig utfordrende. I arbeidsprosessen har det hjulpet meg fremover at jeg kan skrive om et tema jeg virkelige interesserer meg for. Fordypning i teamet har gitt meg nye perspektiver og utvidet kunnskap. Parallelt med oppgaveskriving har jeg vunnet erfaring som lærer i kroppsøvningsfaget, hvor temaet mitt fremstår som veldig aktuelt og relevant. Jeg opplever at den kunnskapen masteroppgaven har tilført meg, har utviklet og styrket mine ferdigheter som kroppsøvingslærer og lærer generelt.

Det er flere jeg ønsker å rette en stor takk til. For det første hadde aldri masteroppgaven blitt noe av uten de fire informantene. De var behjelpelige, reflekterte og delte flere nyttige og interessant oppfatninger om konkurranse. En annen stor takk går til min veileder, Jens Birch. Gode faglige innspill, raske og gode tilbakemeldinger og kritisk blikk på mitt arbeid har forenklet arbeidsprosessen, og gitt påfyll av motivasjon gjennom skoleåret.

Videre vil jeg takke nære og kjære, som har bidratt med motiverende ord, korrekturlesing og gode innspill til masteroppgaven. Ingen nevnt, ingen glemt. Dere har støttet meg gjennom hele arbeidsprosessen, og vært viktige bidragsyttere til at jeg endelig er i mål med oppgaven. Til slutt en stor takk til min studiepartner, Steffen With. Når lesesalene har vært stengt, har det vært verdifullt å kunne jobbe sammen med deg. Både i form av godt selskap, men også faglige innspill.

Det er en god følelse å endelige levere masteroppgaven!

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valgt tema	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	3
2.0 Tidligere forskning	5
3.0 Teoretisk perspektiv	8
3.1 Konkurransbegrepet.....	8
3.1.1 Positive og negative sider ved konkurranse	10
3.1.2 Konkurranse i kroppsøving	14
3.2 Læringsmiljø.....	18
3.2.1 Målperspektivteorien	18
3.2.2 Samarbeid	23
3.2.3 Inkludering	26
3.3 Læreplanverket – fagfornyelsen.....	28
3.3.1 Overordnet del.....	29
3.3.2 Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)	30
3.3.3 Læreplan i kroppsøving (KRO01-04)	31
3.3.4 Begrunnelse for mindre idrettsrettet kroppsøving	32
4.0 Metode	33
4.1 Valg av kvalitativ metode.....	33
4.2 Det kvalitative intervju	34
4.3 Utvalg av informanter	35
4.4 Forberedelse: Pilotintervju og intervjuguide	36
4.5 Gjennomføring av intervju	38
4.6 Transkribering	39
4.7 Analyse	40
4.8 Kvalitetssikring	41
4.8.1 Reliabilitet	41
4.8.2 Validitet.....	43
4.8.3 Overførbarhet	45
4.9 Etske betraktninger	45
4.9.1 Informert samtykke	46
4.9.2 Konfidensialitet	46
4.9.3 Konsekvenser	47
5.0 Resultat og diskusjon	48
5.1 Presentasjon av informanter.....	48
5.2 Informantenes syn på konkurranse.....	49
5.2.1 Konkurranse på «riktige premisser» i kroppsøving	53
5.2.2 Konkurranse på «feil premisser» i kroppsøving	56
5.3 Er konkurranse forenlig med et oppgaveklime?	62
5.3.1 Hvordan legge til rette for mestring i konkurranseaktiviteter	67
5.4 Konkurransens påvirkning på sosiale relasjoner.....	71

5.4.1 Lagkonkurranse fordrer til samarbeid	72
5.4.2 Den inkluderende siden ved konkurranseaktiviteter	75
5.5 <i>Konkurranse som et naturlig verktøy for å nå læringsmål</i>	78
5.5.1 Læring gjennom konkurranse i lek og alternative bevegelsesaktiviteter	82
6.0 Avslutning	86
6.1 <i>Implikasjoner for videre forskning</i>	88
7.0 Litteraturliste	90
Vedlegg	94
Vedlegg 1 – <i>Samtykkeskjema</i>	94
Vedlegg 2- <i>Intervjuguide</i>	98
Vedlegg 3- <i>Godkjenning fra NSD</i>	101

1.0 Innledning

Konkurransen er et fenomen vi møter i jobb, idrett og på mange ulike områder i livet. Det kan lede til nedturer og oppturer. Det er derimot ingen selvfølge at konkurranse har en rolle i kroppsøvingsfaget. Spørsmålet om bruk av konkurranse er forenlig med en undervisningskontekst blir aktualisert i artikkelen «Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?» (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018). Artikkelen oppmuntrer til videre undersøkelser om konkurransens rolle i kroppsøvingsfaget.

På den ene siden kan konkurranse på visse premisser bidra til å styrke de sosiale relasjonene, øke motivasjon og læringsutbytte i kroppsøvingsfaget (Drewe, 1998; Shield & Bredemeier, 2011). På den andre siden kan konkurranse i kroppsøving lede til negative effekter i form av tendenser til ekskludering, lite læringsutbytte og mindre trivsel blant enkelte elever (Bernstein, Phillips & Silverman, 2011; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). Her fremkommer det to vidt forskjellige effekter av hvordan konkurranse kan påvirke sosiale relasjoner og læringsutbytte. Målet med oppgaven er derfor å undersøke hvordan kroppsøvingslærere oppfatter at konkurranseaktiviteter kan påvirke læringsmiljøet og fremme elevenes oppnåelse av læringsmål i kroppsøving.

Studien vil basere seg på tidligere forskning og teori om konkurranse, læringsmiljø og læreplanverket, samt egen undersøkelse. Undersøkelsen innhentet subjektive oppfatninger om temaet fra fire kroppsøvingslærere ved tre videregående skoler i Norge. Undersøkelsen viser informantenes refleksjoner om hvordan konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling. Resultatene av undersøkelsen blir diskutert i lys av teorien presentert i kapittel 3. Jeg har valgt en kvalitativ metode, med et semistrukturert intervju som innsamlingsmetode. Kvalitativ metode er godt egnet til å søke intervjuobjektens meninger, oppfatninger og erfaringer (Thagaard, 2018).

1.1 Bakgrunn for valgt tema

Konkurransen var alltid en sentral del av kroppsøvingsfaget da jeg var elev, spesielt i idrettsaktiviteter som fotball og innebandy. Jeg oppfattet alltid at målet med idrettsaktiviteten var å score flere mål enn motstanderlaget. På den tiden var konkurranse synonymt med det å vinne eller tape. I løpet av tiden på universitetet har jeg fått en bredere forståelse av hva konkurranse kan være og ser at erfaringene mine er et resultat av at konkurransebegrepet har lett for å bli redusert til betydningen av å vinne eller tape.

Erfaringen min er, som nevnt, at konkurranse henger spesielt tett sammen med idrettsaktiviteter. Læreplan LK06 viser at idrettsaktiviteter har vært et av hovedområdene i kroppsøvfingsfaget i hvert fall de siste 15 årene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Bryhn (2021) viser til en nær sammenheng mellom idrett og konkurranse, som underbygger min erfaring om at konkurranse er og har vært en sentral del av kroppsøvfingsfaget.

Populære idrettsaktiviteter i kroppsøvfingsfaget er blant annet fotball, innebandy og håndball. Graden av elevenes involvering i idrettsaktiviteter på fritiden korrelerer med hvor godt elevene liker kroppsøvfingsfaget (Moen, Westlie, Bjørke, Brattli & Hammer, 2018). Idrettsaktiviteter som innslag i kroppsøving kan antyde at kroppsøvingen undervises på en måte som gagnar de mest idrettsflinke, og at en slik konkurranse skaper en ubalanse i trivsel mellom de idrettsaktive og ikke-idrettsaktive (Säfvenbom et al., 2014). Det er derfor naturlig å stille spørsmål til hvorfor konkurranse i idrettsaktiviteter leder til mindre trivsel for ikke-idrettsaktive elever i kroppsøvfingsfaget.

Gitt konkurransens sentrale rolle i kroppsøvfingsfaget, er det påfallende lite forskning om effektene konkurranse har på elevene i kroppsøving. I artikkelen «Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?» blir tematikken om konkurransens rolle i kroppsøving diskutert (Aggerholm et al., 2018). Der diskuteres det om konkurranseaktiviteter er uforenlig med en utdanningskontekst, eller ikke. Artikkelen tar opp interessante aspekter ved konkurransens plass i kroppsøving, og diskusjonen blir sammenfattet med fire normative argumenter: *Avoid, Ask, Adapt og Accept*.

Betydningen av konkurransens rolle i kroppsøvfingsfaget har vært relevant for den sentrale problemstilling i denne oppgaven. Dette undersøkes nærmere ved å finne ut hvordan kroppsøvfingslærere oppfatter at konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling i kroppsøving. Kroppsøvfingslærernes oppfatninger baserer seg på relevante erfaringer, og kan derfor gi nyttig kunnskap om konkurransens rolle i kroppsøvfingsfaget.

I denne oppgaven blir faglig utvikling definert som utvikling for å nå målene i kroppsøvfingsfagets læreplan. Med sosial utvikling sikter jeg hovedsaklig til utviklingen av elevenes sosiale relasjoner.

1.2 Problemstilling

Bakgrunnen for valg av tema ledet til følgende problemstilling: «*Hvordan oppfatter kroppsøvfingslærere at konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling i*

kroppsøving?»

For å belyse problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål som skal bidra til at problemstillingen blir besvart best mulig.

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår kroppsøvingslærere konkurransebegrepet?

Hvordan en lærer forstår konkurranse kan antagelig påvirke innhold av konkurranseelement i aktiviteten, hva som blir vektlagt i en konkurranseaktivitet og hvordan konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan påvirke læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget?

Et godt læringsmiljø blir sett på som en forutsetning for faglig og sosial utvikling (Ertesvåg, 2018). Hvordan informantene oppfatter at konkurranse påvirker læringsmiljøet har derfor en sterk sammenheng med studiens hovedproblemstilling.

Forskningsspørsmål 3: Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan brukes for å fremme læringsmål i kroppsøvingsfaget?

En forutsetning for at elevene utvikler seg faglig og sosialt er at de opplever en form for læringsutbytte. Et sentralt spørsmål er derfor hvordan konkurranse kan brukes for å oppnå læringsmål i kroppsøvingsfaget.

De tre forskningsspørsmålene gir et utgangspunkt for det videre innhold i oppgaven. I det følgende gjøres det rede for oppgavens struktur.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Jeg vil i denne delen gi en oversikt over hva de ulike kapitlene omhandler. For å besvare problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg gå frem på følgende måte.

- Det *første* kapitlet inneholder en kort innledning, bakgrunn for valg av tema og problemstilling.

- I *kapittel 2* redegjøres det for tidligere forskning om konkurranse, og hvilke positive og negative effekter ulike studier antyder at konkurranse kan lede til. Studiene jeg anvender er både skandinaviske og internasjonale. De antyder at konkurranse kan påvirke både sosial og

faglig utvikling hos elever i kroppsøving. Her fremheves Bernsteins et al., (2011) studie, som undersøkte elevers læringsutbytte gjennom konkurranse, og konkurransens påvirkning på sosiale relasjoner.

- Oppgavens teoretiske rammeverk omtales i *kapittel 3*. Kapitlet er delt inn i tre deler. I første del redegjøres det for begrepet konkurranse hvor forståelse og ulike konkurranseformer belyses med teori av Kretchmar (1975) og Skultety (2011). Dernest blir fordeler og ulemper med konkurranse beskrevet, før konkurranse blir gjort rede for i en kroppsøvingssammenheng. Videre i teoridelen vil jeg behandle temaet læringsmiljø, hvor læringsmiljø er delt inn i tre underdeler. Først redegjøres det for læringsklima med utgangspunkt i Nicholls (1984; 1989) *målperspektivteori*. Deretter forskjellig teori om *samarbeid*, og til slutt om *inkludering*, hvor Haugs (2014) fire utfordringer med inkludering er sentralt. Avslutningsvis i teoridelen redegjøres det for læreplanverket inndelt i overordnet del, læreplan i kroppsøving 06 og fagfornyelsen i kroppsøving.

- I *kapittel 4* beskrives metoder brukt i forskningsprosessen, herunder valg av teori og valg av kvalitativ metode. Videre beskrives studiens utvalg og intervjuprosess, transkribering, analyse og studiens kvalitet. Til slutt gis etiske refleksjoner knyttet til oppgaven. Datamaterialet er analysert med utgangspunkt i en tematisk analyse beskrevet av Braun og Clarke (2006).

- I *kapittel 5* presenteres studiens resultater. Resultatene blir i hovedsak presentert med sitater fra informantene, og blir fortløpende diskutert opp mot teori og tidligere forskning. Resultatene er presentert innenfor fire hovedkategorier: (1) *Informantenes syn på konkurranse* (2) *Er konkurranse forenlig med et oppgaveklima?* (3) *Konkurransens påvirkning på sosiale relasjoner* (4) *Konkurranse som et naturlig verktøy for å nå læringsmål*.

- Avslutningsvis i *kapittel 6* gis en oppsummerende avslutning. Der vil jeg svare på den problemstillingen oppgaven reiser, fremheve viktige poeng fra studien og gi forslag til hva det kan være interessant å forske videre på.

2.0 Tidligere forskning

Ut fra mine undersøkelser finnes det lite empiri på hvordan konkurranse kan påvirke elevers faglige og sosiale utvikling i kroppsøvfingsfaget. Dette gir meg en mulighet til å utforske det som kan synes å være et kunnskapshull i kroppsøvfingsfaget.

Det finnes noe skandinavisk forskning som tyder på at konkurranse kan ha negative effekter på den faglige og sosiale utviklingen hos elever. Säfvenboms et al., (2014) studie retter seg mot elever i norsk ungdom- og videregående skoles holdning og motivasjon til kroppsøvfingsfaget. Den viser at faget kan favorisere elevene som er en del av konkurranseidretten ved siden av skolen. Dette skaper ulikheter i hvordan elevene trives i kroppsøvfingsfaget. Sannsynligvis kan idrettsrettede aktiviteter utformet lik den man typisk ser i konkurranseidretten bidra til mindre trivsel for ikke-idrettsaktive elever. Von Seelen (2012) finner lignende resultater i en studie av idrettsfag i Danmark. Han presenterer i doktoravhandlingen funn som viser at vinnermentalitet og resultatorientering kan ha en fremtredende rolle i undervisningen. En konsekvens av dette kan være at fokuset på fair-play og det å «være en god klassekamerat» blir overskygget. De negative følgene av konkurranse fremgår også i en mer overordnet studie i norsk skole. Den tyder på at konkurranse kan ha en negativ innvirkning på læringsmiljøet, og dermed påvirker elevenes engasjement i ungdomsskolen negativt (Lerang, Ertesvåg & Havik, 2019).

Internasjonale studier viser mer sprikende effekter på hvordan konkurranse kan påvirke elevers faglige og sosiale utvikling. Det er i denne sammenhengen viktig å påpeke at kroppsøving internasjonalt er preget av et bredt spekter av innhold, formål og rammebetingelser. Dette blir omtalt som «Physical Education and Sport» i litteraturen. Spekteret innebærer alt fra fysisk aktivitet i friminutt til mer lignende praktisering som i Norge (Bailey, 2005). Jeg vil derfor omtale internasjonal kroppsøving som Physical Education fremover i oppgaven.

En studie av lærerstudenters oppfatninger om konkurranse i Physical Education indikerer at lærere kan ha en «snever» forståelse av hva konkurranse innebærer (Harvey & O' Donovan, 2013). Resultatene viste at det er vanskelig for en lærer å se konkurranse som noe annet enn å vinne eller tape. På den ene siden oppleves det som krevende å tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene skal lære på lik linje, det vil si uavhengig av de ferdigheter og den erfaring elevene har med inn i konkurranseaktiviteten. På den andre siden ble det også avdekket positive funn. I samme studie uttalte lærerstudentene seg om hvilket læringsutbytte elevene kan få gjennom konkurranse. Studentene svarte

samhandling, samarbeid og fair play. Tre begreper som er en sentral del av hva elevene skal lære i kroppsøvfingsfaget. I andre fag enn kroppsøving finnes det forskning som viser at konkurranse kan være positivt for den faglige utviklingen. Tidligere forskning av Slavin (2010) viser i matematikkfaget at konkurranse med lag bidrar til en positiv effekt på læringsutbyttet. I den aktuelle studien ble det konkurrert mellom lag på omtrent samme ferdighetsnivå. Dette gjorde konkurransen rettferdig og alle lag opplevde en reell mulighet for å vinne konkurransen. Det kan stilles spørsmål til om lagkonkurransens positive effekter i matematikkfaget er overførbart til kroppsøvfingsfaget.

En annen internasjonal studie av Bernstein et al., (2011) viser hvordan de ulike ferdighetsnivåene i en klasse ble lite ivaretatt når konkurranseelementet ble for dominerende. Elevene som ikke er aktive i idrett på fritiden blir taperne i faget, hvis konkurransen ikke blir tilpasset den enkeltes ferdighetsnivå. Studien undersøkte hvordan konkurranse kan påvirke både den faglige og sosiale utviklingen til elevene. Konkurransesaktivitetene som ble observert i studien var basketball, baseball, håndball, innebandy, løping, tennis og alternative konkurranseaktiviteter som «capture the flag». Temaene som ble avdekket var: (1) *Læring av ferdigheter i konkurranseaktiviteter*, (2) *Har elevene det morsomt/gøy i konkurranseaktiviteter*, (3) *Hvordan blir elevens opplevelse av konkurranseaktiviteten påvirket av hvordan den er organisert*. Elevene som deltok i undersøkelsen ble delt inn i tre ulike ferdighetsnivåer: (1) *Elever med lavt ferdighetsnivå*, (2) *Elever med middels ferdighetsnivå*, (3) *Elever med høyt ferdighetsnivå*.

Resultatene viste at elever med *lavt ferdighetsnivå* var lite involvert i konkurranseaktiviteter. De fikk få muligheter til å anvende og utvikle ferdigheter i aktivitetene. I den sosiale delen av konkurranseaktiviteten opplevde de det derimot som positivt å kunne samarbeide med medelever. Elever med *middels ferdighetsnivå* opplevde i likhet med elever med *lavt ferdighetsnivå* at de ble mindre involvert i konkurranseaktiviteten enn ønskelig. Dette resulterte i at denne gruppen av elever heller ikke fikk anvendt og utviklet ferdighetene på best mulig måte. Elever på dette ferdighetsnivået ønsket mer utfordrende konkurranseaktiviteter. Dette for å sitte igjen med en positiv opplevelse. Elevene på et *høyt ferdighetsnivå* brukte konkurranseaktiviteter til å forbedre sine ferdigheter. Det ble begrunnet med at de var mye involvert i aktivitetene, og fikk mange repetisjoner på en ferdighet. Konkurransesaktiviteten ble av denne gruppen beskrevet som en useriøs konkurranse. Det ble begrunnet med at det viktigste var å være med venner. Resultatet av konkurransen var ikke viktig for denne gruppen. En fellesnevner i alle elevgruppene er at det var en forutsetning med gode nok ferdigheter for å delta aktivt i konkurranseaktiviteter (Bernstein et al., 2011).

Under temaet: «*Hvordan blir elevens opplevelse av konkurranseaktiviteten påvirket av hvordan den er organisert*» ble følgende punkter fremhevet i studien: (1) Elevene opplevde det som en forutsetning at læreren delte opp i jevnbyrdige lag for at konkurranseaktiviteten skulle fungere. Det ble også presisert at selv om læreren prøvde å dele inn i jevnbyrdige lag, var det ikke en selvfølge at alle opplevde at det ble resultatet. (2) Lærerens valg av elever som fikk ekstra ansvarsoppgaver i aktiviteten kunne påvirke opplevelsen. Elevene på et høyt ferdighetsnivå ble oftere tildelt ekstra ansvar, og for elever på et lavere ferdighetsnivå kunne dette oppleves ekskluderende. (3) Elever på et høyt ferdighetsnivå kunne oppleves egoistiske og dårlige til å involvere de på et lavere ferdighetsnivå. Dette gjaldt spesielt elevene på et høyt ferdighetsnivå med et dominerende fokus på å vinne eller vise frem egne ferdigheter. For eksempel å score flest mulig mål. (4) Dårlig tapere og vinner kan bidra til å skape dårlig stemning i konkurranseaktiviteten. Undersøkelsen viser at elevene verdsatte å lære nye aktiviteter og å samarbeide med hverandre i konkurranseaktiviteten. Dette ble ødelagt hvis resultatet i konkurransen ble for seriøst, da kunne elever bli sure hvis de tapte, og hoverende hvis de vant (Bernstein et al., 2011).

Totalt sett påvirket elevenes ferdighetsnivå holdningene til og erfaringene med konkurranse. Resultatet av studien viste at elever på et lavt ferdighetsnivå kan føle seg ekskludert i konkurranseaktiviteten. Det ble observert at det kunne forekomme spydigheter mot elever med dårlige ferdigheter, som kunne skape en negativ atmosfære. Resultatene fra Bernstein et al., (2011) undersøkelser viser at konkurranse i idrettsaktiviteter kan gjøre det vanskelig for elever på et lavere ferdighetsnivå å delta aktivt i konkurranseaktiviteter.

Kort oppsummert viser tidligere forskning at konkurranse kan både ha positive effekter og negative effekter på både sosiale relasjoner og læring. Det synes å være en tendens til at en hovedvekt av tidligere forskning mer antyder negative effekter enn positive effekter ved bruk av konkurranse i kroppsøving.

3.0 Teoretisk perspektiv

I denne delen av oppgaven redegjøres det for teorien som ligger til grunn for studien. Først vil jeg gå nærmere inn på konkurransebegrepet og konkurransens rolle i kroppsøvningsfaget. Her belyses ulike forståelser av begrepet konkurranse, fordeler og ulemper med konkurranse, og konkurranse i en kroppsøvningskontekst. Deretter vil jeg gå nærmere inn på teori om læringsmiljø, hvor læringsmiljø er delt inn i tre underdeler: (1) Læringsklima med utgangspunkt i målperspektivteori, (2) Samarbeid, (3) Inkludering. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for læreplanverket inndelt i overordnet del, læreplan i kroppsøving 06 og fagfornyelsen i kroppsøving.

3.1 Konkurransbegrepet

Konkurranse er studiens sentrale begrep. Det er derfor oppgavens hensikt å se på hvordan konkurranse kan bli forstått, hvordan det kan bli brukt og hvilke negative og positive effekter konkurranse kan lede til. Konkurranse kan beskrives som en oppgave hvor hensikten er å utkåre en eller flere vinnere basert på flaks, den som yter best, en kombinasjon av ytelse og flaks, eller andre ytre faktorer. Et normalt konkurranseforløp vil være at to personer, eller to til flere lag prøver å overgå motstanderen i et forsøk på å vinne (Shields og Bredemeier, 2011). Denne beskrivelsen av konkurranse reduserer begrepet til å kun handle om å finne en vinner og en taper.

Det finnes flere måter å forstå konkurransebegrepet på, og måter å gjennomføre konkurranse på. Kretchmar (1975) beskriver to ulike måter å forstå konkurransebegrepet på i artikkelen «From test to contest». Han deler konkurranse opp i «test» og «contest», som gir et skille mellom å konkurrere mot seg selv og mot andre. Først beskriver han en «test», som betyr at konkurransen er den et individ finner i en utfordring, med utgangspunkt om å løse den etter beste evne. Eksempler på slike utfordringer er det å returnere en ball i tennis, padle rundt en øy eller løpe en gitt distanse. En test vil derfor være en subjektiv opplevelse av konkurranse, og samme utfordring vil ikke nødvendigvis oppleves som en test for en annen. En test kan oppleves umulig å gjennomføre for en person, men kan oppleves som enkel for en annen. Et maraton kan for eksempel være uopnåelig for en som aldri har trent. Motsatt vil en som har løpt hele sitt liv kunne oppleve det som enkelt å gjennomføre et maraton.

Den andre måten å beskrive en konkurranse på presenterer Kretchmar (1975) som «contest». Han beskriver «contest» som den utfordringen et individ, eller ett lag med flere individer opplever i en konkurranse mot en motstander bestående av jevnbyrdige. For eksempel i en

konkurransen om å få flere poeng enn motstanderlaget i volleyball, eller svømme raskere enn motstanderen. En refleksjon rundt dette er om konkurranse i kroppsøvningsfaget alltid kan gjennomføres bestående av jevnbyrdige individer. Kretchmar (1975) poengterer at partene må anerkjenne hverandre som jevnbyrdige motstandere, for at konkurransen kan aksepteres som en «contest», og det skal være mulig å oppnå det han kaller «sweet tension». «Sweet tension» vil si at det oppleves en form for tilfredsstillende spenning i konkurransen.

Uttrykket «testing families» blir brukt for å beskrive en konkurranse mellom jevnbyrdige, og innebærer at individer er delt inn i forskjellige «testing families». Det som definerer hvilken «testing family» individene er en del av, avgjøres av hvilken aktivitet de interesserer seg i, og hva de besitter av blant annet ferdighetsnivå og utstyr. Innenfor en «testing family» vil en konkurranse mellom minimum to individer kunne foregå på forskjellige nivåer. Den ene parten kan ha et formål med konkurransen, som en «test», og ikke «contest». Da vil motivasjonen være å delta i en lystbetont aktivitet, eller forbedre ferdighetene sine. En «contest» på riktig premisser forekommer når minimum to parter i en «testing family» ønsker konkurranse, og vil teste ferdighetene sine på hverandre. Ved å legge opp konkurransen som en «contest» oppstår en anerkjennelse av motstanderen, og det blir en verdig konkurranse. I kroppsøvningsfaget kan for eksempel konkurranseaktiviteter legges opp slik at elever kan velge om de vil konkurrer mot seg selv i form av en utfordring, eller mot klassekamerater hvor de ønsker å teste sine ferdigheter mot hverandre.

I forlengelsen av Kretchmars (1975) beskrivelse av konkurranse ønsker jeg å se nærmere på ulike måter konkurranse kan gjennomføres på. Skultety (2011) beskriver fire ulike kategorier for hvordan en konkurranse kan gjennomføres:

1. «Vis-à-vis, encumbered competition». Denne konkurranseformen gjennomføres mot direkte motstand, med fastsatte regler. Hensikten er å generere flest mulig poeng eller mål. Eksempler er idretter som basketball, innebandy og fotball. Skultety (2011) fremhever denne konkurranseformen som den mest vanlige i den vestlige kulturen.
2. «Vis-à-vis, unencumbered competition». I denne kategorien av konkurranse vil deltakeren eller deltakerne i liten grad bli påvirket av hverandre. Konkurranseformen er kjent for enhver form for «løp» der deltakerne må holde seg i sine egne baner, og unngå deltakere i de andre banene. Eksempler er idretter som svømming og 100/200-meter sprint.
3. «Standardised, unencumbered competition». Hensikten i denne konkurranseformen er å prestere opp imot en gitt standard, som er fastsatt i forkant, vanligvis en poengskala. I likhet med ovennevnte konkurranseformer er målet å vinne over motstanderen, men

motparten vil ikke direkte påvirke konkurrentene under selve aktiviteten. Idretter som benytter seg av denne konkurransemetoden er turn og stup.

4. «Standardised, encumbered competition». I likhet med konkurranseform tre er hensikten å prestere opp imot en satt standard. I denne konkurranseformen er det direkte motstandere, som kan blokkere eller hindre fremgang. Eksempler er boccia og biljard, hvor det handler om å plassere ballen i en god posisjon, men hvor motstanderen bevisst kan slå den bort eller lage en hindring. Andre kjente konkurranseformer i denne kategorien er kortspill og brettspill.

Skultetys (2011) inndeling av konkurranseformer viser hvordan konkurranse kan foregå i flere former og på ulike premisser. Forskning tyder på at ballspill som fotball og basketball er de mest populære aktivitetene i kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2018). Det tyder på at «Vis-à-vis, encumbered competition» er den konkurranseformen, som tar størst plass i kroppsøvfingsfaget. Moen et al., (2018) finner også at svømming og friidrett tar betydelig mindre plass i dette faget. Selv om de fire ulike konkurranseformene knyttes til forskjellige idrettsaktiviteter og praktiseres ulikt, er målet likt, nemlig å vinne over en motstander. En sentral forskjell mellom disse konkurranseformene er om konkurransen er direkte mot en motstander eller ikke.

Skultety (2011) beskriver kategori 3, som en konkurranseform hvor deltakerne i liten grad blir påvirket av hverandre. Det gir antageligvis et større rom for at elever kan konkurrere mot seg selv. I kroppsøving er det lærere med utgangspunkt i læreplanen(-e) som setter standarden for hva elevene skal jobbe mot. Elever kan jobbe mot ulike ferdighetsmål i for eksempel turn ut ifra sine egne forutsetninger. For noen elever kan det være en form for konkurranse mot seg selv å kunne stupe kråke. Å lære en salto kan også være en konkurranse mot seg selv. På den måten kan konkurranseaktiviteter bevege seg nærmere det Kretchmar (1975) beskriver som «test», hvor konkurransen innebærer å løse en utfordring etter best evne. I forlengelsen av Kretchmar (1975) og Skultetys (2011) beskrivelser av konkurranse, vil jeg gjøre rede for fordeler og ulemper med konkurranse.

3.1.1 Positive og negative sider ved konkurranse

Drewe (1998) mener at fokuset på å vinne og tape representerer et ensidig syn på konkurranse, og omtaler denne formen for konkurranse som å «kjempe mot hverandre». Hun viser derimot til at konkurransens opprinnelige betydning var å «kjempe sammen». Denne måten å konkurrere på kan fremheve de relasjonelle og solidariske prestasjonene. Gjennom samarbeid

kan deltakerne gjøre hverandre gode. Dermed kan fokus rettes mot prestasjonene og ikke bare hvem som vinner.

Drewe (1998) argumenter for flere fordeler med å delta i konkurranser. Fordelene er at konkurransen utvikler karakter, lojalitet, mot og disiplin. Hun mener at erfaringer med konkurranse bygger holdninger og egenskaper som gjør elever bedre rustet til å møte det konkurransepregede samfunnet vi har i den vestlige verden. For eksempel er kravene for å komme inn på studier eller skaffe seg en jobb en form for konkurranse. Brown og Grineski (1992) deler oppfatningen om at konkurranse kan bidra til å gjøre deltakerne forberedt til den virkelige verden. Dette fordi konkurranse kan utvikle karakter, fremme god sportsånd og styrke det moralske kompasset.

Sportsånd og moral kan relateres til begrepet fair play. Kvikstad og Sandell (2016) beskriver to hoveddimensjoner av fair play i kroppsøving. Den ene blir omtalt som en dannelsingsdimensjon, hvor god sportsånd, moralsk dannelse og menneskelig utvikling på generelt nivå er i fokus. Den andre dimensjonen handler om å skape rettferdige konkurranser. Beskrivelsen tyder på at fair play begrepet har en nær sammenheng med konkurranse. I læreplanverket 06 blir fair play begrepet beskrevet som å vise respekt for hverandre i aktiviteter, hvor samhandling og evnen til å gjøre hverandre gode står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Videre beskriver Engstrøm og Redelius (2002) andre fordeler ved konkurranse. Deltakerne kan lære å kjempe i motgang, holde seg rolig i viktige øyeblikk og tørre å ta en utfordring. I likhet med Drewe (1998) deler Arnold (1997) konkurranse opp i en positiv side og en negativ side. Han beskriver den positive siden ved konkurranse som at det kan bidra til en personlig og sosial utvikling, og styrke initiativtaking og selvstendighet. Oppsummert kan konkurranse bidra til mye positivt for elevens faglige og sosiale utvikling i kroppsøvingfaget.

Drewe (1998) viser på den andre siden til at ulempen med konkurranse er at den gir vinnere og tapere, selv om det nødvendigvis ikke er fokuset. Hun hevder at hvis noen aldri vinner i en konkurranse vil de etter hvert hverken se meningen med eller få utbytte av konkurransen. Resultatet kan bli at enkelte slutter å delta i konkurranseaktiviteter. Videre beskriver hun at konkurranse kan lede til at enkelte deltakere ønsker å vinne for enhver pris. Det kan lede til juks eller andre ulovligheter. Sannsynligvis kan det påvirke elevenes respekt for hverandre, hvis de oppfatter eller mistenker at medelever jukser for å nå sine mål. En konkurranse kan dermed gå utover prinsippet om fair play, samtidig som konkurranse også kan utfordre

elevene til å følge reglene for konkurranseaktiviteter. Kohn (1992) underbygger og utdyper hva ulempene ved bruk av konkurranse kan være. Han mener at konkurranse på generelt grunnlag bør unngås fordi det kan lede til mange negative konsekvenser for deltakerne. Eksempler er stress, egoisme, sinne, fiendtlighet, samt lavere selvtillit og mindre kreativitet. Arnold (1997) underbygger flere av de negative sidene Drewe (1998) og Kohn (1992) beskriver. Han skriver at konkurranse kan skade samarbeid, hvor fokuset på å vinne eller tape kan undergrave sosiale relasjoner og individuell utvikling. I tillegg kan det å vinne en konkurranse ofte lede til misunnelse, egoisme og fortvilelse.

Brown og Grineski (1992) beskriver også negative sider med konkurranser. I deres artikkel hevder de at realiteten ved bruk av konkurranser i stor grad innebærer negative effekter. Det begrunnes med at konkurranse kan fremprovosere de verste sidene i form av juks og voldelig oppførsel, og at alle som feiler i en konkurranse kan miste selvtillit. Dette underbygger de negative effektene ved konkurranse som ble beskrevet i forrige avsnitt (Arnold, 1997; Drew, 1998; Kohn, 1992).

Brown og Grineski (1992) forteller utover de generelle effektene ved konkurranse at det kan være et skadelige i en undervisningskontekst. Det forklares med at repeterende feiling i konkurranse kan lede til tap av motivasjon for videre læring. I en undervisningskontekst beskriver de flere aktiviteter i Physical Education som «zero zum». Det betyr at det er en taper og en vinner. Eksempler på dette er tennis og badminton, hvor det konkurreres en mot en. Et annet begrep de bruker er «negative sum». Det betyr at det produseres en vinner og mange tapere. Et eksempel er elimineringsmetoden i stikkball og kanonball. De beskriver også andre aktiviteter, hvor suksess i aktiviteten avgjør hvor mange repetisjoner du får, eller hvor deltagende elevene får være. Et eksempel er når eleven blir «tatt» i en lek eller annen konkurranseaktivitet, og får beskjed om å sitte stille til noen «frigjør» eleven. Eksemplene viser at konkurranseaktiviteter bør legges opp slik at elever kan unngå å oppleve repeterende feiling. Som tidligere nevnt beskrev Drewe (1998) en distinksjon av konkurransebegrepet som å «kjempe mot hverandre» mot å «kjempe sammen». Denne distinksjonen av konkurranse vil jeg se nærmere på i lys av en tabell basert på to «konseptuelle metaforer» av konkurranse, hvor to ulike syn på konkurranse presenteres.

Shields og Bredemeier (2011) beskriver i likhet med Drewe (1998) konkurranse som å «kjempe sammen» eller «kjempe mot hverandre». Shields og Bredemeier (2011) skaper et bilde av konkurranse på den ene siden som samarbeid, hvor målet er å «kjempe sammen». På

den andre siden dannes et bilde av konkurranse som «kamp/krig», hvor konkurranse er å «kjempe mot hverandre». Dette skaper en tydelig distinksjon på hvordan konkurranse kan bli forstått. Implikasjoner av de to ulike måtene å forstå konkurranse på gjelder blant annet mål, motivasjon og ideell konkurranse. Dette er illustrert i tabellen «Implications of Conceptual Metaphors of Contesting»:

Tabell 1

Fra "Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education" Av Shields & Bredemeier, 2011, *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), s. 69-83.

Table 1 Implications of Conceptual Metaphors of Contesting

Conceptual Metaphor	Partnership	Battle / War
<i>Goals</i>	-Learning & Mastery -Pursuit of Personal Best	-Domination and Conquest -Pursuit of Superiority
<i>Motivation</i>	-Love of the game (Intrinsic Motivation) -Joy of accomplishment	-Use of the game (Extrinsic Motivation) -Thrill (at opponents' expense)
<i>View of Opponent</i>	-Partner/Enabler	- Enemy / Obstacle
<i>View of Rules</i>	-Rules are imperfect guides to fairness and welfare	-Rules are partially tolerated restraints
<i>View of Officials</i>	-Officials are facilitators	-Officials are opponents
<i>Playing & Winning</i>	-Focus is on Process (Contesting)	-Focus is on Outcome (Winning / Avoiding Loss)
<i>Emotional Tone</i>	-Positive emotions predominate -Play & seriousness in balance	-Negative emotions predominate -Seriousness overshadows play
<i>Whose interests are served?</i>	-Mutual interest -The "common good"	-The interests of the victors -Individual good
<i>Ideal Contest</i>	-Balanced opposition -Tension, drama, story	-Weaker opposition -Certainty of outcome
<i>What Should We Call It?</i>	Competition ("to strive with")	Decompetition (<i>de</i> = reverse of) ("to strive against")

Tabellen viser sprikende effekter ved konkurranse. Shields og Bredemeier (2011) beskriver på den ene siden flere positive effekter med konkurranse som samarbeid. I en kroppsøvingskontekst er det positivt at målet med konkurransen beskrives som læring, mestring og fokus på å gjøre sitt beste. Dette er alle positive effekter for å oppnå faglig og sosial utvikling i kroppsøvingsfaget. I tillegg viser tabellen at det er felles interesse å oppnå et godt resultat. Når motstanderen blir sett på som partner eller en som gjør det mulig å gjennomføre konkurransen får motstanderen en mer positiv funksjon. Den ideelle konkurransen beskrives i tabellen som en konkurranse mellom jevnbyrdige motstandere.

Jevnbyrdig motstand beskriver også Kretchmar (1975) som en forutsetning for å skape en god «contest».

På den andre siden beskriver Shields og Bredemeier (2011) flere effekter av konkurranse som oppfattes som en «kamp/krig». Målet med denne konkurranseformen innebærer å dominere og være overlegen. Motstanderen blir sett på som en hindring, og fokuset for deltakeren er kun på å vinne. Deltakerne vektlegger egen suksess fremfor suksess for felleskapet. Den ideelle konkurransen er når du møter svakere motstand, og deltakeren opplever det «å vinne» som en selvfølgelighet. Den ideelle konkurranse innebærer dermed motstandere som ikke er jevnbyrdige, og vil derfor være uforenlig med en god «contest» (Kretchmar, 1975).

De to ulike synene på konkurranse sammenfaller i stor grad med det som tidligere har blitt beskrevet i oppgaven som negative og positive sider ved konkurranse. Hvor konkurranse som «å kjempe sammen» i stor grad støtter de positive sidene ved konkurranse. Læring og mestring er blant de sentrale målene i konkurranseaktiviteten. En konkurranse som innebærer å «kjempe mot hverandre» vil i stor grad fremme de negative sidene ved konkurranse. Dette innebærer fokus på «å vinne», mer egoisme blant deltakerne og lite læringsutbytte.

Konkurransebegrepet viser seg å være et komplekst og sammensatt begrep. Det er derfor naturlig å gjøre rede for hvilken rolle konkurranse kan ha i kroppsøving. Denne tematikken vil jeg se nærmere på i den kommende delen.

3.1.2 Konkurranse i kroppsøving

I denne delen vil jeg gå nærmere inn på fire normative argumenter for konkurransens rolle i kroppsøving, som beskrives i artikkelen «Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?» (Aggerholm et al., 2018). De fire normative argumentene har til hensikt på et filosofisk grunnlag å oppfordre til refleksjon rundt hvilken rolle konkurranse kan ha i kroppsøving.

Avoid er et argument for at konkurranse i kroppsøving bør unngås. Her argumenteres det for at elevenes ulike forutsetninger vil frata dem muligheten til å konkurrere på lik linje. Artikkelen viser til Kohns (1992) argumenter om at konkurranse på et individuelt nivå kan lede til egoisme og juks. Sosial negative konsekvenser beskrives som fiendtlighet, voldelig atferd og negativ påvirkning på felleskap og samhold. Et avsluttende argument er at kroppsøvingsfaget ikke utelukkende bør inneholde aktiviteter elevene møter utenfor skolen, typisk i organisert idrett.

Det andre normative argumentet omtales som *ask*. Dette argumentet innebærer at elevene bør spørres om de vil involvere seg i konkurranseaktiviteter. Det innebærer at elevene får et frivillig valg om hvilke aktiviteter de vil delta i. Videre hvilket nivå det eventuelt skal være på utfordringen. Frivillig deltakelse kan lede til at elevene deltar mer aktivt og føler eierskap til aktiviteten ved å bli hørt.

Det tredje normative argumentet betegnes *adapt*. Argumentet bygger på hvordan konkurranseaktiviteter kan tilpasses slik at hver enkelt elev kan oppleve like muligheter for å delta og få gode opplevelser. I tillegg peker argumentet på at konkurranse er en sentral del av den vestlige kulturen, og det vil være fordelaktig i flere sammenhenger å lære seg hva en god konkurranse innebærer. Dette kan gjøre elevene bedre i stand til å møte konkurranse andre steder i samfunnet.

Accept betegnes det siste normative argument i Aggerholms et al., (2018) artikkel.

Argumentet tar utgangspunkt i at det må aksepteres at konkurranse ikke passer for alle, og for enkelte elever kan konkurranse lede til negative opplevelser. Det er skolens oppgave å forberede elevene på deltakelse i en bevegelseskultur, hvor konkurranseidretten er en del av kulturen. Gjennom å delta i konkurranser kan elevene forme sin egen mening om de liker konkurranse eller ikke.

De fire normative argumentene tydeliggjør viktigheten av ytterligere diskusjon rundt konkurransens rolle i kroppsøvfaget. Samme artikkel viser også til fire kontekstuelle forskjeller mellom konkurranse i organisert ungdomsidrett (herifra omtalt som konkurranseidrett) og konkurranse i kroppsøving (Aggerholm et al., 2018). Disse forskjellene kan oppsummeres i følgende fire punkter:

1. Organisert konkurranseidrett er arrangert i klubber og organisasjoner, med trenere. Kroppsøving er organisert i skolen med lærere, og læreren kan påvirke hva som vektlegges i en konkurranseaktivitet i kroppsøving. Læren kan således lede elevene inn i et spor hvor samarbeid og arbeide sammen mot et felles mål settes i fokus.
2. Deltakelse i organisert konkurranseidrett er frivillig. Deltakelse i konkurranse i kroppsøvfaget vil inngå i det som er obligatorisk i skolen. Det er antageligvis stor forskjell i innstilling til konkurranse når noen deltar frivillig, kontra om deltakelse i en konkurranse er obligatorisk.

3. I organisert konkurranseidrett konkurrerer deltakerne som regel på et mer jevnbyrdig ferdighetsnivå. I motsetning til organisert konkurranseidrett er det i kroppsøving vanligvis markante forskjeller på ferdighetsnivået blant elevene. Det må derfor som regel gjøres tilpasninger av konkurranseaktiviteter i kroppsøving for å gjøre lagene jevnbyrdige.

4. I organisert konkurranseidrett er det naturlig å legge til rette for at deltakerne skal prestere bedre enn andre deltakere. I kroppsøvingsøving er målet å legge til rette for at alle elevene skal utvikle sine ferdigheter positivt i lys av læreplanen (-e). Denne forskjellen kan belyses av Shields og Bredemeiers (2011) to ulike syn på hva som er *målet* med en konkurranse.

Disse fire punktene viser at det er strukturelle og kontekstuelle forskjeller mellom organisert konkurranseidrett og konkurranse i kroppsøving. Forskjellene kan lede til en ulik forståelse av konkurranse mellom kroppsøvingslærere og trenere. Dette kan få betydning for hvordan elevene kan utvikle sine ferdigheter positivt, som beskrevet i punkt 4.

Videre fremhever Aggerholm et al., (2018) to prinsipper relatert til de kontekstuelle forskjellene mellom konkurranseidrett og konkurranse i kroppsøving. Det *første* prinsippet er at konkurranse skal være frivillig. Det begrunnes blant annet med at frivillig engasjement i konkurranseaktiviteter antas å være en forutsetning for å skape en god konkurranse. Det vil sannsynligvis være vanskelig å få elever som misliker konkurranse til å delta frivillig.

Det *andre* prinsippet er konkurransen bør gi like muligheter for alle. I organisert konkurranseidrett blir dette som regel tatt hensyn til. For eksempel gjennom inndeling i divisjonssystem i fotball og klassifisering etter vekt i diverse kampsporter. En slik inndeling vil være vanskelig i ordinære skoleklasser, som gjerne er sammensatt av heterogene grupper hvor elevene er på ulike ferdighetsnivå. For en lærer vil det være en utfordring å skape en «ideell» konkurranse hvor elevene konkurrerer jevnbyrdig, som Kretchmar (1975) beskriver som viktig for at det skal bli en god konkurranse. Sannsynligvis kan en kroppsøvingslærer bidra til at konkurransen blir mer jevnbyrdig ved å gjøre justeringer, og være bevisst på hva de vektlegger i konkurranseaktiviteter. Dette kan antageligvis påvirkes av hvilket syn kroppsøvingslærer har på konkurransebegrepet. Layne (2014) gir fem anbefalinger for hvordan konkurranse kan brukes for å skape en positiv atmosfære i en undervisningskontekst:

1) *Fjern fokus på å vinne og tape*. Han mener at elever som er for opptatt av å vinne kan ha en negativ effekt på de andre. Målet om å vinne kan overskygge formålet med fysisk aktivitet i

skolen. Dette samsvarer med Drewe (1998) sin argumentasjon om at fokuset på å vinne reduserer utbyttet med enkelte typer konkurranse.

2) *Belønn alle elevenes prestasjoner.* Det innebærer at konkurranse i kroppsøving må handle om noe mer enn bare å vinne. Dette sammenfaller med mål om læring og mestring, som beskrives ved konkurranse som samarbeid (Shields & Bredemeier, 2011). For eksempel kan kroppsøvingslærere finne ulike områder elevene kan konkurrere på. Et eksempel kan være samarbeid hvor konkurransen bygger på å få lagpoeng for en gitt prestasjon med utgangspunkt i samarbeid.

3) *Elevenes vinnervilje må ikke ta overhånd.* Kroppsøvingslærere kan ofte ha en bakgrunn som idrettsutøver eller trener, og kan derfor trekke sitt eget vinnerengasjement inn i aktiviteten. Tegn på at lærere kan forsterke de negative sidene ved konkurranse er hvis det vektlegges å vinne. Eksempler er å vise skuffelse over et tap, eller fokuserer på en misbrukt sjans. Når fokuset på å vinne og tape blir hovedmålet med aktiviteten, mister læreren fokuset på det Drew (1998) mener er den opprinnelige betydningen av konkurranse, nemlig samarbeide og evne til å løse utfordringer sammen.

4) *Konkurransen må holde seg til det som er viktig.* Det innebærer at elevene skal lære gjennom aktiviteten. Dersom konkurranse skal brukes i undervisningen vil det være viktig å forklare formålet med konkurransen. Det er ikke sluttresultatet av konkurransen som skal være i fokus, men elevenes faglige utvikling ved konkurransen.

5) *Ha det morsomt.* Bernsteins et al., (2011) forskning viser at det er ulikt hva elevene opplever som gøy. Det blir derfor viktig å legge til rette for konkurranseaktiviteter som både inkluderer alle og ivaretar elevenes ulike interesser.

Oppsummert viser teorien at konkurranse kan gjennomføres på flere måter og med ulik forståelse av konkurransebegrepet. Distinksjonen mellom potensielle fordeler og ulemper ved konkurranse kommer tydelig frem i Tabell 1, side 13 (Shields & Bredemeier, 2011). Teori om konkurranse fra dette kapitlet vil være med videre i de resterende kapitlene av teoridelen. I neste kapittel vil jeg se nærmere på hvordan konkurranse kan påvirke et læringsmiljø. Et godt læringsmiljø anses som en forutsetning for at elevene skal utvikle seg faglig og sosialt (Ertesvåg, 2018).

3.2 Læringsmiljø

En bred definisjon av et læringsmiljø er den sosiale, psykologiske eller pedagogiske konteksten eller settingen der læring og undervisning skjer (Fraser, 1998). Å bygge et godt læringsmiljø er et sentralt prinsipp for skolens praksis, og et viktig grunnlag for at elevene skal utvikle seg positivt faglig og sosialt. «*Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.14). Dette viser at begrepet læringsmiljø er et komplekst og omfattende begrep. I det følgende avgrenses begrepet til det som er relevant for studiens problemstilling.

I min avgrensning vektlegges det at tidligere forskning og teori tyder på at konkurranseaktiviteter kan påvirke innholdet av elevers mål, sosiale relasjoner og elevers aktive deltakelse i konkurranseaktiviteter (Bernstein et al., 2011; Harvey & O'Donovan, 2011; Säfvenbom et al., 2014; Shields og Bredemeier, 2011; Von Seelen, 2012). Dette danner et utgangspunkt for å se nærmere på teori om læringsklima med utgangspunkt i målperspektiv, sosiale relasjoner og inkludering. Disse tre aspektene anses som en sentral del av et læringsmiljø, og kan beskrives som effekter som kan påvirke elevers faglige og sosiale utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2014). Denne delen om læringsmiljø deles derfor inn i teori om målperspektiv, samarbeid, og inkludering.

3.2.1 Målperspektivteorien

Motivasjonsteori er et stort teoretisk felt. Det antas i denne sammenhengen tilstrekkelig å begrense oppgavens omfang til målperspektivteorien, med vekt på betydningen av det psykologiske læringsklimaet. Målperspektivteorien er en motivasjonsteori som prøver å forklare hvorfor, og i hvilken grad, elever involverer seg i skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Hvorfor elever involverer seg, eller ikke, i konkurranseaktiviteter anser jeg som relevant for studiens problemstilling. Målperspektivteorien er det derfor hensiktsmessig å gjøre rede for. For å skape et godt læringsmiljø er det viktig at elever involverer seg i skolearbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Nicholls (1984; 1989) er sentral i utviklingen av målperspektivteorien. Denne teorien forklarer hvorfor mennesker har ulik motivasjon i ulike situasjoner, hvor vurdering av ferdigheter er en sentral faktor. Teorien omhandler hvilke mål det fokuseres på, hvordan mestring og feiling blir definert og hvilken atferd individer viser i arbeidet. Teorien antas også relevant for å vurdere om elevene er motivert for konkurranseaktiviteter. Nicholls (1984; 1989) skiller mellom oppgaveorientert målperspektiv og ego-orientert målperspektiv. På den ene

siden er det elever som er ego-orienterte, hvor målet er å bli oppfattet som flink, og læring ikke er et mål i seg selv. Dette kan også omtales som prestasjonsorienterte elever. På den andre siden finnes det oppgaveorienterte elever, hvor læring er et mål i seg selv. Målet for denne gruppen er å øke sin forståelse. Disse elevene er oppgaveorienterte, også omtalt som mestringsorienterte.

Læringsklima

Læringsklima er det elevene opplever i en undervisningssituasjon, hvor den enkelte elevens målperspektiv og læringsmiljøet forklarer hvilke læringsstrategier elevene velger og i hvilken grad de blir motivert. Med utgangspunkt i målperspektivteorien beskrives to ulike læringsklimaer, nemlig oppgaveorientert læringsklima og prestasjonsorientert læringsklima (Ommundsen, 2006). De to nevnte læringsklimaene kjennetegnes gjennom følgende punkter:

- a) Standarder og kriterier som anvendes ved evaluering og tilbakemelding
- b) Basis for ros og annerkjennelse overfor elevene
- c) Mulighet for valg fra elevene
- d) Måte å presentere og strukturere arbeidsoppgavene på
- e) Hvordan elevene grupperes, og synet på samspillet dem imellom i læringsarbeidet

(Ommundsen, 2006, s.49)

Hvordan konkurranseaktiviteter er tilrettelagt og organisert kan påvirke elevens opplevelse av læringsklimaet. Vektlegger kroppsøvlingslæreren det å vinne og tape, eller vektlegger de konkrete læringsmål, som å gjøre hverandre gode? Det antas å være av betydning for læringsklimaet hvordan læreren kommuniserer hva som blir vektlagt, det vil si verdier og læringsmål.

Lærere som skaper et oppgaveklima vektlegger innsats og ros når de bedømmer mestring. Mestring i en konkurranseaktivitet kan for eksempel være å lære en ferdighet, eller å vinne en kamp. Uavhengig av prestasjoner og ferdigheter skal alle få lik oppmerksomhet og annerkjennelse. En sentral pedagogisk tilnærming er at elevene vil lære ved å prøve og feile. En lærer som skaper et prestasjonsklima, vektlegger det å vinne. Konkurranser elevene imellom, sosial sammenligning og prestasjoner målt opp mot medelever, blir i et prestasjonsklima definerende for mestring (Ommundsen, 2006). Jeg vil nå gå nærmere inn på de to ulike læringsklimaene, og se de i lys av konkurranse.

Oppgaveklima

Dersom elever opplever at de mestrer en øvelse eller aktivitet vil det være et verdifullt bidrag til elevenes motivasjon. Dette vil kunne påvirke elevenes motivasjon for å anstrenge seg for å

nå læringsmål i en konkurranseaktivitet. Et oppgave- eller mestringsfokus i et læringsmiljø kan lede til at elevene i stor grad kommer til å oppleve mestring som tilsvarende med innsats og fremgang. Dermed kan fokuset på fremgang, innsats og gjennomføring av oppgaver styrke elevenes tro på mestring i en konkurranse. Dette kan styrke elevenes oppfatninger om at faglig og sosial utvikling kan styrkes gjennom innsats. Derfor vil et oppgaveklima, som nevnt, være viktig for egenregulert motivasjon. På den måten kan et oppgaveklima fremme utfordringssøkende elever og føre til at elevene blir motivert av de ulike oppgavene. Dette kan for eksempel skje ved å gjennomføre oppgaven, løse oppgaven og gjennom å tillære seg ferdigheten (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Denne beskrivelsen av et oppgaveklima er i stor grad lik Kretchmars (1975) beskrivelse av konkurranse som en «test». I et slikt oppgaveklima kan elevenes innsats i konkurransen bli brukt til å løse et læringsmål etter best evne. Et eksempel er det å kunne returnere en ball i tennis med en gitt teknikk. Fokus på egne arbeidsoppgaver kan påvirke elevene til å ha mer utholdenhet og vilje når de møter utfordringer og motgang i konkurransen.

Om elevene ikke får til en øvelse kan lærere gi tilbakemelding på at det er en naturlig del av læringen. Dette kan føre til at elevene i mindre grad vil frykte for at de ikke får til en øvelse. I et oppgaveklima er det derfor mer sannsynlig at de tør å utfordre seg selv i øvelser og aktiviteter som er utfordrende, som for eksempel konkurranseaktiviteter (Ommundsen, 2006). I Shields og Bredemeiers (2011) beskrivelse av konkurranse som «å kjempe sammen» er det flere likhetstrekk mellom hva som vektlegges i konkurranse og det som kjennetegner et oppgaveorientert læringsklima. Dette gjelder fokus på læring, mestring og personlige mål. Medelever blir sett på som partnere med en felles interesse i å gjøre det bra, og det kan skapes en positiv atmosfære. Fokuset rettes ikke bare mot å vinne, men mer på selve prosessen i konkurransen. Målet er å gjøre hverandre gode, eller sammen lære en teknikk.

Bruk av ordet «oppgaveorientert» er en kjent standardfrase som ofte bli bruk blant toppidrettsutøvere. Det er typisk i intervjuer på radio og TV at utøvere før en konkurranse uttaler at «det viktigste i dag er å ha fokus på arbeidsoppgavene».

Prestasjonsklima

Et prestasjonsklima kan i motsetning til et oppgaveklima svekke elevers forventninger til suksess. Manglende tro på nytten av egen innsats kan lede til mindre optimisme for læring (Ommundsen & Kvalø, 2007). Prestasjonsklima kan lede til mindre samhold, mer konkurranse mellom elevene og mindre fokus på de riktige etiske vurderingene i samhandling

med andre. En konkurransesituasjon kan ofte skape et slikt prestasjonsklima (Ommundsen, 2006). Prestasjonsklimaet har likhetstrekk med forståelsen av konkurranse, som det «å kjempe mot hverandre». Dette innebærer fokus på å vinne, mindre fokus på regler og medelever blir sett på som motstandere elevene skal overgå (Shields & Bredemeier, 2011). Gode prestasjoner i en konkurranse preget av et prestasjonsklima kan derfor være å score flere mål enn motstanderen. Prestasjonen blir dermed bare vurdert mot medelevers prestasjoner. Derfor vil det være utfordrende for elever å kontrollere sin egen innsats og fremgang i læringsprosessen (Ommundsen, 2006).

Et fokus på at gode prestasjoner blir målt mot hverandre kan for en del elever fremkalle bekymring i større eller mindre grad for ikke å kunne prestere godt nok. Dette kan også gjelde for elever som normalt er flinke i kroppsøvingfaget. Følelsen av stress og angst kan få konsekvenser for hvilke læringsstrategier elever bruker i en gitt konkurranse. Elevers kognitive ressurser, som konsentrasjon og oppmerksomhet kan i en slik situasjon vises mot negative konsekvenser, som for eksempel å ødelegge for de du er på lag med. Dersom elevers kognitive ressurser påvirkes negativt, kan dette få betydning for den faglige og sosiale utviklingen til elever. Om elever i en konkurranseaktivitet kan bli så engstelige for å gjøre en feil, at de ikke tør å involvere seg, mister de også muligheten for læring og faglig utvikling (Ommundsen, 2006).

Bernsteins et. al (2011) forskningsresultater viser også at elever med et lavt ferdighetsnivå føler seg utenfor og lite inkludert i konkurranseaktiviteter. Over tid kan et prestasjonsklima med et ensidig fokus på å vinne føre til lavere motivasjon, svekket ferdighetsutvikling og lavere innsats. Lav innsats kan for øvrig brukes som en teknikk for å skjule mangel på ferdigheter, eller for å antyde at eleven har så gode ferdigheter at de ikke trenger å legge noe innsats ned i oppgaven. I en slik situasjon kan elever legge skylden på lav innsats hvis de ikke mestrer en øvelse, fremfor å vise dårlige ferdigheter (Ommundsen, 2006).

I denne sammenhengen skilles det mellom prestasjonssøkende målperspektiv og et prestasjonsunngående målperspektiv. Det prestasjonssøkende målperspektivet tilsvarer tilnærmingen om å prestere bedre enn andre. På den andre siden kan prestasjonsunngåelse føre til at elever prøver å skjule sine svakheter i sammenligning med medelever (Ommundsen, 2006). Elliot & Churchs (1997) forskning viser at prestasjonssøkende elever opplever større motivasjon, læring og trivsel enn elever som prøver å unngå å vise sine ferdigheter.

Tidligere forskning på læringsklima

Biddle, Wang, Kavussanu & Sprays (2003) forskning oppsummerer hvordan oppgaveklime og prestasjonsklime påvirker elevenes oppfatning av læring. Forskningen er basert på en gjennomgang av en stor mengde studier som har undersøkt målorientering i sammenheng med innstilling til fysisk aktivitet. For det første viser den at oppgaveperspektivet i stor grad har en positiv innvirkning på elevenes oppfatning av læring. De trekker blant annet fram at innsats og arbeidslust fører til mestring av oppgaven det jobbes med. Elevene blir motivert til å delta i aktiviteter med innlæring av ferdigheter og til gruppesamarbeid. De tør derfor å prøve seg på utfordrende oppgaver i læringsprosessen.

Videre viser Biddle et al., (2003) til et prestasjonsperspektiv. Her fremkommer det at elevene oppfatter mestring når en elev overgår en medelev i ferdighetsnivå. Disse elevene deltar i kroppsøving med en hensikt om å oppnå prestisje og status. Begge perspektivene antyder at elevene kan oppnå god kompetansefølelse, men på ulike måter. Et prestasjonsbasert læringsklime vil være mer sårbart og ustabil fordi det baserer seg på sammenligning. Egen kompetansefølelse blir i et slikt perspektiv mindre kontrollerbart. Kompetansefølelsen i et oppgavefokustert læringsklime vil derimot lede til en mer kontrollerbar kompetansefølelse. Det skjer ved at elevene styrer sin egen utvikling og læring ut fra egne forutsetninger. For enkelte elever vil det være en form for mestring gjennom å vinne i en konkurranse, mens det for andre elever kan ligge mestring i å få til en ferdighet i en konkurranse.

Et av studiens forskningsspørsmål er hvordan kroppsøvingslærere forstår konkurransebegrepet. Et relevant underspørsmål er om det psykologiske læringsklimet i kroppsøving kan påvirkes den ene eller andre veien. Det er som nevnt flere negative implikasjoner ved et prestasjonsorientert læringsklime, og positive implikasjoner i et oppgaveorientert læringsklime. Kan en lærers forståelse av å «jobbe sammen» i konkurranseaktiviteter gjøre at læringsklimet beveger seg fra et prestasjonsorientert til et oppgaveklime?

Forskning av Diggelidis, Papaioannou, Laparidis, & Christodoulidis (2003) på elever på syvende trinn i Hellas viste at læreren endret en klasse til å bli mer oppgaveorientert, og mindre prestasjonsorienterte. Dermed fikk elevene et mer positivt syn på fysisk aktivitet. Endringen læreren oppnådde ble forklart med god forhåndsopplæring av lærere gjennom utdannelsen. Kommunikasjonsmønster og tilrettelegging av undervisning ble fremhevet. Ommundsen (2006) hevder at en oppgaveorientert undervisningspraksis er fordelaktig i lærerutdannelsen. Det innebærer diskusjon og refleksjon over hva et oppgaveorientert læringsklime er, og hvordan det i praksis kan skape en oppgaveorientert læringsatmosfære.

Det innebærer blant annet at lærerstudentene får en forståelse av verdien av å samarbeide, og gjøre hverandre gode. I det følgende ser jeg nærmere på teori om samarbeid, ulike strategier for å styrke samarbeidet og de sosiale relasjonene i en kroppsøvingsklasse.

3.2.2 Samarbeid

Samarbeid er som nevnt et sentralt element for å skape et godt læringsmiljø. Det er derfor relevant å se nærmere på teori om samarbeid, og hvordan konkurranse kan påvirke samarbeidet. Arnold (1997) skriver at konkurransesituasjoner kan true samspill og samarbeid mellom elever. En konkurranse kan overkjøre elevens personlige verdier. Videre kan den skape et skille mellom vinnere og tapere. Dette kan utfordre de sosiale relasjonene i en klasse. Han fremhever derfor betydningen av det sosiale samspillet i konkurranse. Ut over å følge reglene i en konkurranse poengterer han viktigheten av å vedlikeholde og utvikle samarbeidsevner. Det vil være fordelaktig å føle en forpliktelse og ha en forståelse for betydningen av felleskapet som oppstår i en klasse. En slik tankegang kan overvinne elevens fokus på å vinne og de ukontrollerbare sidene av vinnervilje. Det er ofte det snevre fokuset på å vinne, og de voldsomme reaksjonene stor vinnervilje kan fremprovosere, som overskygger felleskapet og rettferdigheten i en konkurranse. Jeg vil derfor se nærmere på teori om hva elever kan få ut av samarbeid.

Bytteteorien beskriver det sosiale samspillet i en klasse. Teorien baserer seg på at elever får en form for utbytte ved å samarbeide. Her skiller Skaalvik og Skaalvik (2014) mellom emosjonell og instrumentell belønning. Den instrumentelle belønningen beskrives som læring/faglige utbytte elevene tilegner seg gjennom samarbeid. Den emosjonelle belønningen handler om at elevene opplever glede og vennskap gjennom samspillet med hverandre. For eksempel kan det oppleves glede og vennskap gjennom å vinne en konkurranse, samtidig som det kan oppleves glede ved å klare pasningskombinasjoner eller gjennom følelsen av å være en del av et lag. I en klasse vil de med høy faglig status bli ansett som ressurspersoner. De vil i et samspill med medelever ha mye å tilby i et bytteforhold. Elever med lavere faglig status ønsker i et slikt samspill å jobbe sammen med en som har høy faglig status for å oppnå en bedre prestasjon. I dette samspillet vil den faglig sterke eleven også oppnå økt utbytte i en samspillsaktivitet ved å øke sin sosiale status.

Elever som er faglig svake vil derimot bli plassert langt nede i statushierarkiet, og blir dermed lite ettertraktet å samarbeide med. Den faglig svake eleven vil ha lite å bidra med i et bytteforhold, og vil derfor lettere vise respekt og underkastelse overfor ressurspersonen i gruppen. Opplevelsen av å føle underlegenhet og takknemlighetsgjeld kan ha negativ

innvirkning på elevens selvoppfatning. En konsekvens av det kan være at elever beskytter seg ved redusert involvering. I forlengelsen av dette kan det føre til at elever melder seg ut av laget/gruppen. Slike elever vil lettere forstyrre undervisningen eller kunne skape en negativ atmosfære. Bernsteins et al., (2011) forskning viser at elever på et lavt ferdighetsnivå lett melder seg ut av en konkurranseaktivitet. Dermed får de færre muligheter til å utvikle og anvende ferdigheter.

For at bytteverdien skal få en betydning er det grunn til å anta at alle elever bør være involvert. Det er gjennom mestring og mulighet til å vise sine sterke sider at elevenes emosjonelle og instrumentelle verdi vil øke (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Bytteteorien viser hvordan elevenes bytteverdi i konkurranseaktiviteter, og deres sosiale status i klassen blir påvirket av det pedagogiske opplegget. Et pedagogisk opplegg kan involvere elever på alle ferdighetsnivåer. Et eksempel på dette kan være at en elev med et høyt ferdighetsnivå kan påvirke slik at de andre på laget føler seg mer inkludert og opplever en større grad av mestring.

Elevsamarbeid er viktig for å fremme det sosiale samspillet i en klasse. En viktig del av det sosiale miljøet i en klasse er å skape trygge og inkluderende rammer. Skaalvik og Skaalvik (2014) peker på at elevsamarbeid er et middel for å oppnå dette. Et samarbeid kan bidra til at elever opplever aksept, tilhørighet og støtte. Et samarbeid er allikevel ingen garanti for at samarbeidet utelukkende bidrar til gode sosiale relasjoner. Godt elevsamarbeid krever at læreren er reflektert og nøye i planleggingen av aktiviteten. I for eksempel en lagidrett kan et godt elevsamarbeid kreve at alle elevene finner noe de kan bidra positivt med og at de ikke opplever at de er en byrde for laget. Jeg vil nå gå mer konkret inn på hvordan elever kan jobbe sammen i grupper/lag.

Innenfor samarbeid beskriver Skaalvik og Skaalvik (2014) teori om samarbeidslæring. Dette er en samlebetegnelse for metoder som er utviklet til å fremme elevsamarbeidet for læringsprosessen. Hensikten med samarbeidslæring er å gi elevene trening i sosiale ferdigheter og ivaretagelse av elevenes sosiale behov. Slavin (2010) skriver om samarbeidslæring i skolen, og hva som får gruppearbeid til å fungere. Det er mange former for samarbeidslæring, og alle former involverer elever som jobber i en mindre gruppe eller lag. Hensikten er å hjelpe hverandre til å utvikle seg innenfor læringsområdet.

Samarbeidslæring er i tråd med teorien om at konkurranse med vekt på samarbeid kan bidra til å ivareta felles interesser (Shields & Bredemeier, 2011). Samarbeidslæring kan således være et godt supplement til en kroppsøvningsundervisning hvor elevene får mulighet til å

diskutere lærestoff, eller øve på ferdigheter de skal utvikle. I en lagkonkurranse kan lærestoff elevene skal diskutere for eksempel være fair play og respekt for hverandre.

Innenfor samarbeidslæring beskriver Slavin (2010) metoden *Structured team learning methods*. Denne metoden handler om å belønne laget for progresjonen de gjør i læringsarbeidet, og viktigheten av at hver enkelt elev på laget opplever progresjon. Lagets suksess avhenger altså av hver enkelt elevs utvikling.

I metoden *Structured team learning methods* fremhever Slavin (2010) *Student team learning* (fra nå av omtalt som STL). Overordnet skal metodene for all samarbeidslæring bygge på idéen om at elever jobber sammen, og at de sammen er ansvarlige for lagets utvikling og egen læring. STL er positiv til bruken av felles mål for laget, men den kollektive definisjonen av suksess kan kun oppnås om hver enkelt elev oppnår læringsmålet. I en konkurranseaktivitet vil det derfor være viktig å tydeliggjøre læringsmålet for elevene. En måte å fremme samarbeidslæring på er at hele laget må involveres før det er mulig å få poeng eller score mål. Målet med STL er ikke å gjøre noe sammen, men å lære noe sammen som et lag.

Undervisningen må få frem viktigheten av å gjøre hverandre gode i et lag. Dersom elevene gjør hverandre gode, er sannsynligheten større for at hver enkelt elev opplever en form for utvikling i ferdigheten de øver på. Slavin (2010) beskriver tre sentrale konsepter i alle STL-metoder:

1. Lagbelønning
2. Individuelt ansvar
3. Like muligheter for å oppnå suksess

(1) *Lagbelønning* kan være en premie elever får om laget oppnår et satt minimumskrav. En belønning kan betinge at alle på laget mestrer oppgavene i en gitt konkurranseaktivitet. (2) *Individuelt ansvar* betyr at lagets suksess er gjensidig avhengig av at hver enkelt elev klarer læringsmålet. (3) Konseptet innebærer *like muligheter for å oppnå suksess* ved at hver enkelt elev forbedrer sin foregående prestasjon. Slik kan lavt, middels og høyt presterende elever få like muligheter til å gjøre sitt beste, og tilskuddet fra alle lagmedlemmene blir verdsatt. Oppsummert kan det tyde på at samarbeid i konkurranseaktiviteter kan bidra til å inkludere elever på alle ferdighetsnivåer. Tidligere forskning kan tyde på at det er utfordrende å inkludere alle elever i konkurranseaktiviteter (Bernstein et al., 2011; Säfvenbom et al., (2014).

3.2.3 Inkludering

I studien til Bernstein et al., (2011) er en fellesnevner at det er en forutsetning med gode nok ferdigheter, for å kunne delta aktivt i konkurranseaktiviteter. Säfvenboms et al., (2014) antyder også at elever fra konkurranseidretten blir favorisert i kroppsøvfaget. I denne delen vil jeg derfor se nærmere på inkludering i skolen. Først vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner et inkluderende læringsmiljø. Deretter blir fire utfordringer med inkludering vurdert i en konkurransekontekst.

Et inkluderende læringsmiljø står som et sentralt virkemiddel i overordnet del av læreplanen. Dette betyr at alle elever skal delta aktivt i et læringsfelleskap. Her blir annerkjennelse av hverandre og respekt for ulikheter pekt på som sentrale virkemidler. Elever skal føle seg inkludert uavhengig hvilke forutsetninger de har. Følelsen av tilhørighet til et faglig og sosialt felleskap beskrives som en forutsetning for å skape et godt læringsmiljø. Skolen har som oppgave å skape et inkluderende felleskap, hvor det skal fremmes trivsel, læring og helse. Gjennom trygghet, støtte og positivitet vil elevene kunne oppleve positiv faglig og sosiale utvikling, samtidig som krenkelser og mobbing forebygges (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Haug (2014) skriver at en skole som bygger på inkluderende prinsipper skal ta hensyn til alle barn uavhengig av blant annet kategorisering og bakgrunn. I en konkurranseaktivitet kan dette eksempelet innebære å ta hensyn til at elever befinner seg på forskjellige ferdighetsnivåer.

I en inkluderingsprosess vil det være hensiktsmessig med aktiviteter som fremmer mestring etter elevens forutsetninger. På den måten kan det bygges opp et godt miljø i klassen. Et miljø som bygger på gode relasjoner, gjensidig respekt og trygghet til å prøve og feile. Her kan fokus på fair play i en konkurranseaktivitet være fordelaktig. Standal og Rugseth (2015) fremhever at inkludering handler om å tilrettelegge for at alle deltar, og at de både lærer og blir hørt som en del av felleskapet. Haug (2014) viser til fire utfordringer en inkluderende skole må jobbe med. Dette er fire punkter, som gjelder for hele skolen. I min oppgave er det av interesse å sette dette i en kroppsøvfagskonktekst, og mer spesifikt i lys av konkurranseaktiviteter.

Økt *læringsutbytte* beskrives som det utbytte elever sitter igjen med og handler om forbedrede resultater. Det kan være alt fra faglige resultater, men også resultater som mestring, respekt og kunne handle etisk. I en konkurranseaktivitet vil respekt og evnen til å handle etisk samsvare med fair play begrepet. Layne (2014) fremhever fordelene ved å holde seg til det som er viktig i en konkurranse, og eksempler i denne sammenhengen kan være innlæring av en ferdighet eller fokus på fair play. Dette viser at elevene sitter

igjen med et læringsutbytte i konkurranseaktiviteten, som for eksempel å handle etisk, selv om de ikke vinner. Haug (2014) skriver videre at alle elever har rett til en opplæring, som bidrar til positiv utvikling, både faglig og sosialt. Deltakelse, medbestemmelse og følelsen av å være en del av et felleskap kan bidra til dette.

Å øke *deltakelse* i kroppsøving er en utfordring. En studie gjennomført på 360 elever fordelt fra niende klasse til 2. klasse videregående skole viste at 7,5 % av elevene sjeldent deltar i kroppsøvingsfaget (Wabakken, 2010). Studien indikerer at det vil kunne være en utfordring med å øke deltakelsen i kroppsøvingsfaget. Mulige virkemidler for å øke deltakelsen innebærer at alle elever er aktive deltakere (Haug, 2014). Et sentralt spørsmål for denne oppgaven er hvordan læreren kan påvirke slik at flest mulig deltar aktivt i konkurranseaktiviteter. Tilpasset opplæring er av Haug (2014) nevnt som et eksempel for å kunne øke aktiv deltakelse. I en konkurranseaktivitet kan en slik tilpasning være at alle på laget må være involvert før det er lov å score mål.

En annen sentral forutsetning for læringsutbyttet er opplevelsen av et *felleskap*. Alle elever bør føle at de er en del av et felleskap, når de er en del av en gruppe. Det viktigste er at de får delta i det sosiale samspillet med andre elever. Opplevelsen av å være en del av et felleskap kan bidra til tilhørighet og samhold (Haug, 2014). Denne vektlegging av felleskapet har likheter med forståelsen av å «kjempe sammen» i en konkurranse, som Drewe (1998) beskriver kan styrke de relasjonelle og solidariske ferdighetene, og gi en lagfølelse.

En siste utfordring er å øke *demokratiseringen*. En sentral del av inkludering og opplæring er å la alle elever bli hørt, bli informert og ytre sin mening om det som gjelder dem selv i opplæringen. Dette gjelder elever seg imellom, men også relasjonen mellom lærer og elev. En utfordring med elevmedvirkning er hvordan de ulike meningene skal vektlegges. Det kan være krevende å kunne begrunne hvorfor en mening blir tatt hensyn til kontra de andres.

For å sikre felleskapet er det en viktig oppgave å finne en god balanse mellom hensynet til enkeltindividet og hensynet til felleskapet (Haug, 2014). I en kroppsøvingsklasse vil det alltid være ulike oppfatninger av konkurranse. Noen ønsker å konkurrere mot hverandre, andre ønsker å konkurrere med seg selv, og noen ønsker ikke å konkurrere i det hele tatt. Relevant for å håndtere utfordringen med ulike ønsker og behov, anser jeg Kretchmar (1975) sin beskrivelse av «test» og «contest». Der skiller han mellom å

konkurrere mot seg selv og mot andre. Ved at elevene får et eget valg med hensyn til hvordan de vil konkurrere, kan det øke elevens opplevelse av å bli hørt. Gjennom å gi elevene muligheten til å ytre sine ønsker i en konkurranseaktivitet kan aktiviteten tilpasses den enkelte slik at alle føler seg inkludert.

Et sentralt spørsmål er hvilke konkrete tiltak som kan gjøres for at alle elevene skal få utbytte gjennom konkurranseaktiviteter. Slik Haug (2014) beskriver de fire utfordringene kan det tyde på at aktiv deltakelse er en forutsetning for at elever skal få økt læringsutbytte. I denne sammenheng er tilpasset opplæring et viktig virkemiddel. Tilpasset opplæring betyr å legge til rette for blant annet varierte læringsaktiviteter, for å sikre at hver enkelt elev kan oppleve utfordringer og læring ut fra egne forutsetninger (Standal og Rugseth, 2015). Alle elever skal få muligheten til faglig og sosial utvikling uavhengig hvilke forutsetninger de har. Det vil si at det er viktig å ivareta både felleskapet og hver enkelt elev. For eksempel kan konkurranseaktiviteter tilpasses elever som «elsker» konkurranseaspektet og elever som mistrives i konkurranser.

Jeg vil i neste punkt se på hvilke rammer og føringer den overordnede læreplanen og læreplanene i kroppsøving legger for bruk av konkurranse for å påvirke den faglige og sosiale utviklingen i kroppsøvingsfaget.

3.3 Læreplanverket – fagfornyelsen

En bruk av konkurranse i kroppsøving må være relevant for elevens læringsmål i kroppsøvingsfaget. Bruken av konkurranse må også ligge innenfor den overordnede delen av læreplanverket for skolen. For å diskutere hvordan konkurranse kan påvirke elevens faglige og sosiale utvikling er det av interesse å se hva elevene i kroppsøvingsfaget skal lære. Det er derfor nødvendig å se nærmere på læreplanen(-e). Læringsmål i skolen består av en overordnet delt, og en læreplan for faget. All undervisning i skolen må begrunnes ut ifra gjeldene læreplanverk. Det gjelder også for bruk av konkurranseaktiviteter. Disse planene inngår i forskrifter til opplæringsloven. Lærerne plikter å styre innholdet i opplæringen slik at det er innenfor nevnte planer (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Fra skoleåret 2020/2021 ble det implementert ny læreplan for Vg1. For lærerne som underviser på Vg2 og Vg3 vil ikke ny læreplan tre i kraft før henholdsvis 01.08.21 og 01.08.22. Den utgående læreplanen i kroppsøving kommenteres noe for å få bedre fremendringene i læreplanen(-e). Konkurranse er ikke nevnt i hverken overordnet del eller i læreplanen(-e). Det må derfor undersøkes nærmere om, og på hvilken måte læreplanene

innvirker på, eventuelt begrenser bruken av konkurranse i kroppsøving. Først vil jeg beskrive konkurranse i sammenheng med overordnet del. Et viktig poeng er om plandelen kan begrunne bruk av konkurranseaktiviteter i kroppsøving, som kan bidra til de positive effekter som teoriene viser til (Arnold, 1997; Drewe, 1998; Engstrøm & Redelius, 2002).

3.3.1 Overordnet del

Den overordnede del av fagfornyelsen bygger på tre prinsipper: (1) opplæringens verdigrunnlag, (2) prinsipper for læring, utvikling og dannelse og (3) prinsipper for skolens praksis. Den overordnede delen skal gi læreren en retning for opplæringen. Alle fag skal bidra til å realisere opplæringens brede formål (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I det følgende er spørsmålet hvordan de tre ulike prinsippene kan gripe eller begrense bruk av konkurransepregede aktiviteter i undervisningen. Dette ses også i lys av konkurranseteori, som kan begrunne at bruk av konkurranse er med på å fremme de tre sentrale prinsippene i den overordnede planen.

Det første punktet i den overordnede delen er *opplæringens verdigrunnlag*. Et av opplæringens verdigrunnlag er kritisk tenking og etisk bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette kan ses i sammenheng med at konkurranse kan bidra til å sette fokus på respekt, god sportsånd og styrke det moralske kompasset (Brown & Grineski, 1992; Drewe, 1998). Elevene kan for eksempel i felleskap sette reglene i en konkurranse, og vise etisk bevissthet ved å følge reglene.

Det andre punktet er skolens *prinsipper for læring, utvikling og dannelse*. Det beskriver opplæringen slik: «*Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv*» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.8). Ved normale omstendigheter vil deltakelse innfor utdanning, arbeid og samfunnet ofte innebære konkurranse mot andre individer. Deltakelse i konkurranseaktiviteter kan bidra til identitetsutvikling og egenskaper som toleranse, mot, moral og disiplin. Disse egenskapene er av betydning for mestring i konkurranseaktiviteter, og kan være relevante og nyttige på andre samfunnsområder.

Drewes (1998) beskrivelse av konkurransens positive effekter viser at verdiene demokrati og medborgerskap har generelt overordnet samfunnsmessig betydning. Disse verdiene strider ikke med konkurranse, som inngår i mange sammenhenger i samfunnet. Det er for eksempel konkurranse om studieplasser på universiteter, konkurranse om ledige jobber, konkurranse om kunder og lignende.

Under siste punkt om *prinsipper for skolens praksis* vektlegges det at skolen skal bygge et godt læringsmiljø, og at elevene skal få utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Kroppsøving er således et dannelsesfag, og en plattform for tilegnelse av kunnskap og ferdigheter til videre bruk i livet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Konkurransaktiviteter kan bidra til å utvikle karakter, styrke initiativtaking, selvstendighet og vilje til å tørre å ta en utfordring (Arnold, 1997; Drewe, 1998; Redelius & Engstrøm, 2002).

Oppsummert viser de positive effektene ved konkurranse at konkurranseaktiviteter kan bidra til positiv faglig og sosial utvikling ut over det som står beskrevet i læreplanen(-e) i kroppsøvingfaget. Jeg vil nå gå nærmere inn på de to læreplanene for kroppsøving sett i lys av konkurranseaktiviteter i undervisningen.

3.3.2 Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)

Fagfornyelsen innebærer en ny læreplanstruktur for alle fag, inkludert kroppsøving.

I denne oppgaven avgrenses læreplanen i kroppsøving til det jeg anser som relevant for problemstillingen. Derfor vil jeg kun ta for meg delene: «Fagrelevans og sentrale verdier» og «Kompetansemål». Innenfor «Fagrelevans og sentrale verdier» blir kroppsøving beskrevet som sentralt for å stimulere til livslang bevegelsesglede, og fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Sett hen til Shields og Bredemeiers (2011) beskrivelse av konkurranse som «samarbeid», kan konkurranseaktiviteter på visse premisser bidra til indre motivasjon og stor glede. Sannsynligvis kan enkelte elever ved samarbeidsbaserte konkurranseaktiviteter bli stimulert til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Det tyder på en positiv sammenheng mellom fagfornyelsen og konkurranseaktiviteter.

Gjennom bevegelsesaktivitet skal kroppsøving fremme respekt for andre, forståelse og samarbeid. Faget skal også bidra til at elever praktiserer og reflekterer over blant annet samspill, løser utfordringer i et læringsfelleskap og tøyser egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Gjennom blant annet å lære om samarbeid, det å løse utfordringer og ved å tøyse egne grenser, skapes en sammenheng med det som anses som positive effekter av konkurransepregede aktiviteter (Drewe, 1998; Shields & Bredemeier, 2011, Redelius & Engstrøm, 2002).

Kompetansemålene i kroppsøvingfaget kan beskrives som kunnskap elevene skal tilegne seg (Sandvik, 2016). I tidsrommet denne oppgaven ble skrevet er kompetansemål tilhørende fagfornyelse kun implementert i undervisning på Vg1. Derfor omtaler jeg bare

kompetansemål for Vg1. I fagfornyelsen angis et kompetansemål som anses relevant for å bruke konkurranse i kroppsøving, nemlig: «*bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samspel*» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.9). Dette kompetansemålet anses som relevant fordi det innebærer samarbeid, og sålede gjøre hverandre gode. Dette kan også være relevant virkemidler i en konkurranse (Drewe, 1998; Shields & Bredemeier, 2011). I tillegg til beskrevet læreplan må kroppsøvingslærere som underviser på Vg2 og/eller Vg3 også forholde seg til utgående læreplan- LK06. Det vil derfor i neste del gjøres kort rede for dens innhold. Videre vil jeg der avgrense beskrivelsen til det rom den gir for å bruke konkurranseaktiviteter i undervisningen.

3.3.3 Læreplan i kroppsøving (KRO01-04)

LK06 er delt inn i seks deler. Det er kun tre deler jeg anser som relevant for oppgaven, det vil si *formål, hovedområder og kompetansemål*. I likhet med fagfornyelsen er stimulering til livslang bevegelsesglede det overordnede målet. Det sosiale aspektet blir beskrevet som viktig for å fremme fair play og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fair play og et bredt utvalg av idretter faller også inn under idrettsaktiviteter, som er et av læreplanen sine hovedområder. Som nevnt gjelder fair play for rettferdig konkurranse og i idrettsaktiviteter er konkurranse sentralt (Kvikstad & Sandell, 2016; Bryhn, 2021). Fair play og idrettsaktiviteter går også igjen i kompetansemålene i LK06.

Kompetansemålene er enda gjeldene for elever på andre og tredje trinn, i videregående skole. På begge trinn er det flere kompetansemål som gjelder idrettsaktivitet. Når det gjelder målet for opplæringen nevnes følgende: Elevene skal kunne bruke fair play. De skal kunne praktisere treningsmetoder for å forbedre teknikk, taktikk og samspill i lagidretter. Det skal også kunne forbedre ferdigheter i individuelle idretter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fair play, idrett og samspill går igjen under kompetansemål for begge trinn. Aktiv deltakelse i spill nevnes i to av kompetansemålene på Vg3. Spill er konkurranser som brukes i lek eller idrett. Fellesnevner i de fleste spill er at bruk av egne ferdigheter skal bidra til å oppnå et bestemt mål. På den måten kan spillet vinnes (Store norske leksikon, 2020). Et eksempel på kompetansemål: «*Vise kunnskaper og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre rørsleaktiviteter gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). For studiens formål er det av interesse å diskutere resultater opp mot hvordan konkurranse kan påvirke elevenes oppnåelse av kompetansemål i kroppsøvingsfaget, eller læringsmål tilhørende læreplan og overordnet del.

3.3.4 Begrunnelse for mindre idrettsrettet kroppsøving

Jeg vil i denne delen gjøre rede for sentrale endringer i fagfornyelsen i kroppsøving, og hvordan det er begrunnet. En av endringene i fagfornyelsen er at kroppsøvfingsfaget skal være et mindre idrettsrettet fag. Det skal være et fag med mer bevegelsesaktiviteter, hvor øving og lek skal vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er foreløpig ikke gjort noe forskning på hvordan nedtoningen av idrettsrettede aktiviteter påvirker kroppsøvfingsfaget, men endringene blir blant annet begrunnet med kritikk mot måling og testing av ferdigheter. Faggruppen kommer med følgende begrunnelse for et mindre idrettsrettet fag:

Faget har blitt kritisert for å være et for idrettsrettet fag med måling og testing av ferdigheter, og for å være et fag der de idrettsaktive elevene trives best, men der andre elevgrupper ikke alltid trives like godt. Det er i dag rom i læreplanen for å vekte idrettsaktivitet veldig tungt. Det er nå en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag. Faget vektlegger nå i større grad ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving. Det er viktig å skape forståelse for at elevene har ulike forutsetninger og muligheter, og anerkjenne forskjellighet ved å inkludere alle, vise toleranse og respekt.

(Utdanningsdirektoratet, 2018, s.1)

I begrunnelsen til faggruppen kommer det tydelig frem idrettsaktiviteter har blitt vektet for tungt i kroppsøvfingsfaget, og at det er en dreining mot alternativ bevegelsesaktivitet, lek og øving. Dette komme også tydelig frem i de to læreplanene. I LK06 var idrettsaktiviteter et av hovedområdene, mens i fagfornyelsen blir de kun nevnt som en del av bevegelsesaktiviteter. Det blir derfor interessant å undersøke informantenes oppfatninger av konkurranseelementets betydning i lek og alternative bevegelsesaktiviteter for å påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling.

Oppsummert har teorikapitlet beskrevet konkurransebegrepet, hvordan konkurranse kan ha både positive og negative effekter på et læringsmiljø, og hvordan det kan ha en positiv sammenheng med det faglige innholdet i skolen og kroppsøvfingsfaget. De ulike teoriene i teoridelen vil bli brukt til å diskutere studiens funn. Videre vil jeg gjøre rede for min metodiske fremgangsmåte i oppgaven. Metoden jeg har valgt for å svare på problemstillingen presenteres i det neste kapitlet.

4.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har valgt, og hvorfor det er viktig at metoden er hensiktsmessig for undersøkelsen. Metode betyr å følge en bestemt vei mot et gitt mål. På veien mot målet skal informasjon innhentes, analyseres og tolkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Innenfor vitenskapelig teori er metode en sentral del av forskningen, hvor grundighet, åpenhet og systematikk vektlegges (Thagaard, 2018). Dette innebærer at alle metodologiske valg må begrunnes og blir nøye beskrevet. Metodedelen vil bli strukturert som følger.

Innledningsvis vil jeg begrunne valg av metode til forskningsprosessen. Valg av metode danner grunnlaget for de metodologiske grepene jeg gjør videre for å besvare studiens problemstilling. Neste steg er begrunnelse for valg av metode til innsamling av data. Deretter vil jeg gå nærmere inn på valg av informanter til studien, og hvorfor akkurat disse er egnet til å belyse studiens forskningsspørsmål. Videre vil jeg gjøre rede for forberedelser til intervjuet, og gjennomføringen av intervjuet. Behandling av innsamlet data vil deretter bli beskrevet og begrunnet. Det innebærer transkribering og analyse av datamaterialet. Dernest vil jeg gjøre rede for studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet. Til slutt blir studiens etiske overveielser gjennom forskningsprosessen beskrevet og begrunnet.

4.1 Valg av kvalitativ metode

I forskning skilles det ofte mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Forskjellen er at kvantitativ metode egner seg best til finne antall og det som er målbart, mens kvalitativ metode er best egnet til å gå i dybden og finne betydninger. Kvalitativ metode vil derfor i større grad søke informantenes meninger, oppfatninger og erfaringer (Thagaard, 2018). Formålet til studien er å undersøke kroppsøvingslæreres oppfatninger av hvordan konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling. Det vil si at jeg er ute etter kroppsøvingslæreres oppfatninger, meninger og erfaringer, som kan belyse studiens problemstilling. Derfor valgte jeg kvalitative metode til studien.

Thagaard (2018) skriver at kvalitativ metode skal bidra til å belyse karaktertrekkene og egenskapene ved fenomenet som blir studert. I denne sammenhengen betyr det at jeg søker kroppsøvingslæreres subjektive meninger og oppfatninger om fenomenet *konkurranse*. Det kan bidra til å skape en bred forståelse og innsikt i informantenes oppfatninger. Det finnes i utgangspunktet lite empiri på kroppsøvingslæreres oppfatning av hvordan konkurranse kan påvirke elevers faglige og sosiale utvikling. Det vil derfor være hensiktsmessig å bruke en

kvalitativ metode, som kan bidra til en bredere og dypere forståelse av kroppsøvlingslæreres oppfatning av konkurranse. En dypere forståelse kan åpne nye perspektiver, som tidligere forskning og teori ikke belyser. En bredere og dypere forståelse av kroppsøvlingslæreres oppfatninger vil styrke prosesser og meninger i oppgaven. Innenfor kvalitativ metode er det viktig å begrunne og finne den beste metoden for å samle inn data. Johannessen et al., (2016) viser til flere muligheter for å samle inn data med kvalitativ metode, med intervju og observasjon som de mest vanlige. Jeg skal videre redegjøre for mine valg for å hente inn data.

4.2 Det kvalitative intervju

Til studiens undersøkelser har jeg valgt et kvalitativt forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2018) beskriver et kvalitativt forskningsintervju som en faglig samtale med formål om å produsere kunnskap ved å avdekke menneskers opplevelser og erfaringer. Et intervju er særlig godt egnet hvis formålet er få kjennskap til hvordan informanten opplever og forstår sine omgivelser (Thagaard, 2018). På grunn av studiens problemstilling og ønsket om å søke kroppsøvlingslæreres oppfatninger og erfaringer, var intervju derfor den åpenbare metoden. Samtidig er kvalitativt intervju som metode hensiktsmessig når forskningsspørsmålet kan formuleres med ordet «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette styrker valget av intervju som metode for å innhente data til min forskning. Kvale og Brinkmann (2018) skriver videre at et kvalitativt forskningsintervju innebærer en åpen og utforskende undersøkelse av et fenomen. For denne studien anser jeg dette som viktig for å tette et kunnskapshull om hvordan *konkurranse* kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling i kroppsøving.

Før innsamling av datamateriale måtte jeg bestemme meg for hvilken struktur på intervjuet som er hensiktsmessig. Til studien valgte jeg et semistrukturert livsverdenintervju, hvor målet var å hente inn beskrivelser og oppfatninger fra informantenes livsverden. Et semistrukturert livsverdenintervju er hensiktsmessig når temaer fra dagliglivet skal forstås med utgangspunkt i informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2018). Til intervjuet utformes det en overordnet intervjuguide, som utgangspunkt. Dette sikrer forskeren svar fra alle informantene på de mest sentrale spørsmålene som problemstillingen reiser (Johannessen et al., 2016). Intervjuguiden ble utformet med åpne spørsmål, som ga rom for å hoppe fram og tilbake mellom temaene. Det ga informantene mulighet til å være med på å bestemme retningen intervjuet tok.

I tillegg til riktig valg av intervjumetode, er det også viktig å ha å kjennskap til formålet med selve intervjuet. Selve intervjuet konstruerer kunnskap i samspill mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Hensikten med intervjuet er å forstå verden fra intervjupersonens side

(Kvale & Brinkmann, 2018). For å forstå fenomenet som forsker undersøker, samt informantenes ulike personlige forhold, er den fysiske tilstedeværelsen i et intervju en viktig faktor. Intervjuet skaper en nær kontakt mellom intervjuer og informant, og vil kunne gi et bedre innblikk i informantenes følelser, tanker og oppfatninger (Thagaard, 2018). I utgangspunktet skulle intervjuene gjennomføres med en fysisk tilstedeværelse, men på grunn av Covid-19 ble de gjennomført digitalt. Selv om intervjuet ble gjennomført digitalt opplevde jeg ikke at det gikk utover samspillet med informantene eller målet om å forstå informantenes livsverden. Jeg vil utdype mer rundt gjennomføring av intervjuet senere i metoddelen.

Selv om jeg valgte intervju som metode til å hente inn data, vurderte jeg også andre alternativer. Innenfor kvalitativ metode er det vanlig å anvende intervju og/eller observasjon til innsamling av data (Johannessen et al., 2016). I den innledende fase av forskningsprosjektet gjorde jeg en vurdering på om jeg skulle kombinere intervju med observasjon. Det kunne ha vært et positivt tilskudd til studien å observere elevenes atferd og relasjon med medelever i konkurranseaktiviteter. Kvale og Brinkmann (2018) skriver at observasjon er hensiktsmessig for å studere menneskers atferd og interaksjon med omgivelsene. En kombinasjon av observasjon og intervjuer var derfor noe jeg lenge vurderte, og antageligvis kunne det tilført studien ekstra kunnskap til oppgavens problemstilling. På grunn av strenge Covid-19 restriksjoner og nedstengte videregående skoler ble observasjon av undervisning i kroppsøving ansett som urealistisk å gjennomføre. Nevnte utfordring resulterte i at observasjon som metode ikke ble brukt til datainnsamling.

4.3 Utvalg av informanter

I utvelgelsen av informanter er det viktig å gjøre vurderinger angående hvem som kan produsere kunnskap til studiens forskningsspørsmål. Derfor ble informantene utvalgt etter særlige kvalifikasjoner og egenskaper knyttet opp til studiens problemstilling: «*Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling i kroppsøving?*». Denne utvelgelsen av informanter kalles et strategisk utvalg. Det vil si at jeg har bestemt meg for hvilken type informanter jeg ønsker til mitt forskningsprosjekt, med hensikt om å samle inn riktig data. Derfor var et tilfeldig utvalg av informanter aldri aktuelt til studien (Thagaard, 2018).

Studiens utvelgingsprosess var basert på en strategisk utvelgning av informanter. Strategisk utvelgning betyr at forsker systematisk velger informanter som innehar de nødvendige kvalifikasjonene (Thagaard, 2018). Fremgangsmåten baserte seg på at jeg kontaktet fem lærere, som jobber på fem forskjellige videregående skoler. Jeg forhørte meg om de hadde

kjennskap til potensielle informanter som oppfylte kriteriene for å delta i mitt forskningsprosjekt. Dette ledet til at jeg fikk rekruttert fire informanter til studien. Thagaard (2018) nevner at et problem med denne fremgangsmåten er at utvalget kan tilhøre samme miljø og nettverk. Dette er tilfellet for to av informantene i studien, som jobber på samme skole. Dette vurderte jeg til å ha lite betydning for studiens validitet, da informantene har forskjellig bakgrunn og underviser ulike klasser. Det var en krevende prosess å få tak i et tilfredsstillende antall informanter på grunn av pandemien.

I kvalitative intervjuer prøver forsker å samle inn data, som er tilstrekkelige for å belyse oppgavens problemstilling. En tommelfingerregel er å intervju så mange som er nødvendig for å svare på forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2018). Thagaard (2018) skriver at utvalget er stort nok når det gir en forståelse av det fenomenet jeg undersøker. Metningspunkt er derfor et sentralt begrepet i valg av antall informanter. Når informantene ikke lenger produserer ny informasjon oppnås et metningspunkt (Johannessen et al., 2016). I utgangspunktet var planen å intervju 4-6 lærere, fordi jeg antok at det ville gi nok informasjon til studien. Etter intervju av fire informanter anså jeg at metningspunktet var nådd, fordi jeg opplevde at informantene i så stor grad ga sammenfallende informasjon, at det fremstod som mindre sannsynlig at ytterlige informanter ville gi ny informasjon. Kvale og Brinkmann (2018) mener at det kan være en fordel med et mindre antall informanter, fordi det gir mer tid til å til å forberede intervjuene, og analysere grundig og i dybden. Om jeg hadde gjennomført flere intervjuer, kunne det potensielt gått på bekostning av kvaliteten på analysene.

4.4 Forberedelse: Pilotintervju og intervjuguide

Som forsker er jeg selve instrumentet i intervjuet. Min oppgave er å stille spørsmål og lede intervjuobjektet til å svare på det jeg ønsker å finne ut. Det er derfor viktig å ha tilstrekkelig kunnskap om forskningstemaet, og evne å skape et godt samspill med intervjuobjektet (Kvale & Brinkmann, 2018). En viktig del av forberedelsene til intervjuene var å skape en begrepsmessig og teoretisk forståelse av konkurranse. Det innebærer kjennskap og forståelse av teori og tidligere forskning. Dette ledet til temaer og spørsmål i intervjuguiden (se Vedlegg 2- Intervjuguide). Samtidig utarbeidet jeg et informasjonsskriv med tilhørende samtykkeskjema (se Vedlegg 1 – Samtykkeskjema), som jeg sendte til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informasjonsskrivet består av prosjektets formål og begrunnelse for hvorfor intervjukandidatene ble valgt.

Før innsamling av data, kan det være en fordel å gjennomføre ett eller to pilotintervjuer (Johannessen et al., 2016). Det innebærer at forskeren gjennomfører et *test-intervju* med utgangspunkt i intervjuguiden. I et test-intervju er den intervjuede ikke en del av studien. Pilotintervjuene ble gjennomført på en masterstudent og en yrkesaktiv lærer. Masterstudenten har også erfaring som kroppsøvingslærer. Jeg ønsket å gjennomføre pilotintervjuene på noen som har erfaring med å undervise i kroppsøving, for å gjøre intervjuet mest mulig autentisk. Samtidig som de vil være godt egnet til å gi kvalifiserte tilbakemeldinger, og svare utfyllende på spørsmålene. Formålet med pilotintervjuene var å teste om spørsmålene var formulert godt nok ut ifra hva jeg ønsket svar på, og om flyten i intervjuet var tilfredstillende. I tillegg var det en fordel å teste ulike intervjuteknikker og få en oppvarming i hvordan det er å være i en intervjusituasjon. Tilbakemeldingene jeg fikk fra pilotintervjuene åpnet opp for enkle korrigeringer og innspill til intervjuguiden. Korrigeringen og innspillene var rettet mot formulering av spørsmålene, og hvordan de kunne gjøres mer åpne.

Intervjuguiden ble utarbeidet med formål om å produsere nok kunnskap til å svare på problemstillingen i størst mulig grad. En intervjuguide er et manuskript, som skal hjelpe til med å strukturere intervjuforløpet. Det vil si en oversikt over temaer som skal belyses, og spørsmål knyttet til de ulike temaene. Dette kan beskrives som intervjuguidens «hva», og er viktig for spontane og gode beskrivelser om den intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2018). Intervjuguiden ble utarbeidet etter temaene: (1) *Konkurransbegrepet*, (2) *Konkurranse i undervisningssituasjon*, (3) *Læring*, (4) *Fagfornyelsen*. I utarbeidelsen av en intervjuguide er det viktig at det er sammenheng mellom teori, tidligere forskning og spørsmålene. Dette krever kunnskap om temaet og nøye planlegging i utarbeidelse av spørsmål til de ulike temaene (Kvale & Brinkmann, 2018). I utarbeidelsen av spørsmålene ble teori om intervjuguide, tilbakemelding fra veileder og innspill fra deltakerne i pilotintervjuene brukt for å styrke kvaliteten.

Intervjueguidens «hvordan» beskrives med begrepet dynamisk. Et dynamisk intervju er viktig for å fremme god etisk intervjuinteraksjon. Det innebærer at det skal være et positivt samspill, og informantene skal bli stimulert til å snakke om oppfatninger og følelser. God dynamikk betyr at spørsmålene bør være enkle og forståelige, og helst unngå akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2018). Spørsmålene bør være korte og åpne. Forskeren bør ha interesse og kunnskap om forskningstemaet, og evnen til å stille oppfølgingsspørsmål på riktig måte og tidspunkt. Dynamikken i intervjuene ble styrket gjennom pilotintervjuene, og ved tilbakemeldinger fra veilederen. Jeg prøvde konsekvent å bruke ord som innbydde til dialog. For eksempel: «Hva tenker du», «Kan du fortelle» og lignende. Det bidro til at informantene

snakket relativt fritt under hvert tema, og i enkelte tilfeller kom de inn på andre spørsmål i samme resonnement. Gjennomføringen av intervjuet vil jeg beskrive i kommende del.

4.5 Gjennomføring av intervju

Gjennomføring av et intervju er viktig for produksjon av kunnskap. Et forskningsintervju kan beskrives som en personlig samtale mellom to parter, hvor samtaleemne er av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2018). Studiens forskningsintervjuer ble gjennomført i slutten av november, og intervjuene var fordelt over en uke. Jeg gjennomførte kun ett intervju om dagen, noe som ga meg god tid til å forberede meg til hvert enkelt intervju. I tillegg var det rom for å begynne på transkribering av intervjuene i etterkant. Den opprinnelige intervjuplanen var at jeg skulle intervju informantene på deres respektive skoler. Planen endret seg som en følge av økt smitte av Covid-19 i samfunnet. Resultatet ble delvis nedstenging av de aktuelle skolene, og de planlagte intervjuene ble vurdert til å ikke oppfylle de regionale retningslinjene.

Situasjonen ledet til at jeg måtte ta en vurdering på å utsette de fysiske intervjuene på ubestemt tid, eller gjennomføre de digitalt. Konklusjonen ble som nevnt digitale intervjuer. Intervjuene ble gjennomført på den digitale plattformen «Microsoft teams». Jeg var i forkant skeptisk til å gjennomføre et digitalt intervju. Dette baserte seg på egen erfaring med at digitale samtaler har negative effekter på flyt og timing, og det kan være utfordrerne å tolke kroppsspråk. Thagaard (2018) skrev som nevnt at den fysiske tilstedeværelsen er en viktig del av et kvalitativt intervju, for å forstå fenomenet som blir undersøkt og informantenes ulike personlige forhold. Derfor ble pilotintervjuene gjennomført digitalt, for å kunne vurdere om kvaliteten ble god nok. Testen ved et digitalt intervju ga en bekreftelse på at intervjukvaliteten var av tilfredsstillende kvalitet.

En sentral del av å skape et godt intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2018) iscenesettelse av intervjuet. *«De første par minuttene av et intervju er avgjørende. Intervjupersonene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed»* (Kvale & Brinkmann, 2018, s.160). Det innebærer at informantene får en god briefing av oppgavens formål, opplever at det er trygge rammer og kan snakke fritt. Iscenesettelse av intervjuet innebar at jeg brukte minuttene før intervjuet startet til å lage en god atmosfære og mer uformell setting. Det resulterte i at jeg og informantene skapte en god relasjon før intervjuet startet, og jeg oppfattet at informantene følte seg trygg i intervjusettingen. Jeg var nøye på å vise interesse med kroppsspråket og hvordan jeg snakket. En god kontakt og fortrolighet mellom intervjuer og informant kan

ifølge Kvale og Brinkmann (2018) styrkes ved å lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier. Det var jeg bevisst på gjennom alle intervjuene. Avslutningsvis ga jeg hver informant muligheten til å komme med tilbakemelding eller til å tilføye noe utover det som var blitt sagt. Dette gjorde jeg for å sørge for at ingen av informantene satt inne med potensiell kunnskap om temaene, som ikke var blitt sagt i intervjuet.

En annen viktig del av et forskningsintervju er å registrere data som fremkommer i intervjuet. Det finnes flere måter å registrere et intervju på. Den vanligste måten er bruk av lydopptaker (Kvale & Brinkmann, 2018). For registrering av intervjuene i min undersøkelse ble det benyttet digital lydopptaker. Av etiske hensyn ble informantene i forkant informert om at intervjuet ble tatt opp med lydopptaker, samt at det ble informert om i informasjonsskrivet de fikk tilsendt. Etter intervjuet var ferdig lastet jeg opp taleopptaket til min pc og slettet lydfilet fra den lånte lydopptakeren. Lydopptaket på min PC blir slettet umiddelbart etter prosjekts slutt. I tråd med informasjonen som er oppgitt i informasjonsskrivet (Se Vedlegg 1 – Samtykkeskjema).

Alle informantene fikk spørsmål om de ønsket å få tilsendt det transkriberte intervjuet før vi avsluttet samtalen. Årsaken til det var at hver informant kunne få muligheten til å bekrefte at jeg hadde forstått dem riktig. Ingen av informantene hadde behov for det, men de kunne bli kontaktet i etterkant av intervjuene hvis jeg lurte på noe. Det hadde vært en fordel for studiens troverdighet om informantene ønsket å kvalitetssikre det transkriberte intervjuet, men jeg opplever at det var lite rom for å feiltolke informasjonen fra informantene.

4.6 Transkribering

Transkribering betyr i denne studiens kontekst å overføre intervjuene jeg gjennomførte fra muntlig til skriftlig form. Dette er en viktig del av å behandle datamaterialet fordi intervjuet blir strukturert og bedret egnet til å analysere, og for å få en bedre oversikt over datamaterialet. Det stilles flere krav til å kunne transkribere et intervju. Første krav er at det faktisk er blitt gjort et opptak av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018).

Det andre kravet i transkripsjonsprosessen er at lydkvaliteten er god nok til at det er mulig å høre hele samtalen. Derfor er det viktig at lydopptaket er av god kvalitet, slik at ingenting fra intervjuet går til spille. En måte å bedømme reliabiliteten på transkriberinger er om resultatene ville sett annerledes ut om en annen hadde transkribert (Kvale & Brinkmann, 2018). Ved å høre gjennom igjen intervjuene flere ganger, reduserte jeg muligheten for å

overse noe, samt styrket reliabiliteten på transkriberingen. Det er lite sannsynlig at en annen forsker tillegger noe annet i transkriberingen av intervjuene, enn det jeg gjorde.

Hvert intervju varte mellom 45-60 minutter, og ga meg 35 sider med skrift. Intervjuene ble transkribert ordrett. Usammenhengende ord eller setninger, som "ehh", "mmh" eller "liksom" ble ikke tatt med i transkripsjonen. De samme meningene og budskapene til informantene kom frem i teksten selv om muntlige uttrykk og usammenhengende ord ble fjernet.

Transkripsjon stiller også etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018). Etiske hensyn er tatt gjennom hele transkriberingsprosessen, ved at hendelser og sammenhenger som er nevnt av informantene ikke kan spores tilbake til person eller skole. Alt av datamateriale er anonymisert og opptakene er lagret trygt på min pc. Alle opptak lydopptaker ble umiddelbart slettet etter at de var lastet opp til pc.

4.7 Analyse

Analyse og tolkning av data er en viktig del av forskningsprosjektet. Systematisering av innhentet tekst er en forutsetning for å behandle datamaterialet i kvalitative analyser. Det innebærer at forsker leser den produserte teksten inngående, skaper god oversikt over datamaterialet og danner seg en forståelse av de fenomenene som undersøkes. Neste steg er å velge riktig analytisk tilnærming, herunder hvilken analyse som er mest hensiktsmessig for mitt prosjekt (Thagaard, 2018). Det som kjennetegner studiens analytiske tilnærming, er at den er temasentrert. Temaanalytisk tilnærming brukes til å sammenligne og utforske data om de samme temaene som er mottatt fra de ulike informantene. Tematisk analyse kan beskrives som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller tema i det innhentete datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Begrunnelsen for valg av analysetilnærming var at jeg ønsker å gå mer i dybden på de ulike temaene i forskningen, med mål om å besvare studiens problemstilling.

Braun & Clarke (2006) deler tematisk analyse av intervju inn i seks trinn. Første trinn innebærer å gjøre seg kjent med datamaterialet. Analysen styrkes hvis forsker transkriberer intervjuet selv, og leser gjennom det flere ganger. Alle intervjuene ble transkribert på egenhånd, og jeg har lest intervjuene gjentatte ganger. Dette gjorde meg mer fortrolig med innholdet, og gjorde det mulig å se nye mønstre. Thagaard (2018) skriver at ved å lese teksten flere ganger kan det fanges opp ny meningsfull data, utover det som blir sett umiddelbart.

Trinn to og tre er koding og kategorisering. Koding innebærer å få en oversikt over tekstmaterialet, og betegner meningsinnholdet i teksten. Jeg markerte i studiens analyse de meningsbærende elementer med forskjellige farger. På den måten vokste det frem ulike temaer med fargekoder. Slik fikk jeg samlet ulike tekstbiter, som hadde noe til felles. Dette skaper et utgangspunkt for å gjennomføre sammenligninger i teksten. Når kodingen er utført, dannes det nye temaer, som inndeles i mer generelle kategorier. Kategorisering bidrar til at hver kode, blir knyttet sammen til ulike temaer. Kvale og Brinkmann (2018) skriver at hver kategori bør være meningsbærende. Det vil si at det kan knyttes opp til studiens problemstilling, og således gi en mening for studien.

Trinn fire i den tematiske analysen er å gjennomgå de ulike temaene som har vokst frem gjennom koding og kategorisering. Det innebærer en vurdering om det er nok data til å skrive om temaet, eller om det er for mye motstridene data. En løsning kan være å dele opp i flere temaer, eller eventuelt slå sammen to eller flere temaer. Det vokste etter hvert frem flere temaer i studiens tematiske analyse, og noen var forholdsvis like.

I trinn fem skal temaer defineres og navngis. Jeg prøvde derfor å flette sammen temaer som var forholdsvis like. Det ga meg underkategorier til noen temaer, som jeg oppfatter gjorde diskusjonen mer oversiktlig og strukturert. Sluttresultatet ble fire hovedkategorier med seks underkategorier, fordelt under hovedkategoriene. Avslutningsvis i trinn seks skal funn fra analysen presenteres i oppgaven. Målet er at funnene blir presentert på en måte som overbeviser leseren og styrker validiteten av analysen. Det innebærer en konsis, sammenhengende, logisk, interessant og ikke gjentakende fremstilling av studiens funn. (Braun & Clarke, 2006). I arbeidet med å presentere studiens funn i oppgaven arbeidet jeg ut ifra beskrivelsen til Braun og Clarke (2006) i trinn seks.

4.8 Kvalitetssikring

Kvalitetssikring av en kvalitativ forskning handler om studiens *troverdighet*. Sentrale begreper for å vurdere studiens troverdighet er reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018). Hvor god kvalitet det er på studien avhenger altså av forskningens troverdighet. I det følgende går jeg nærmere inn på de sentrale begrepene: Troverdighet og forskningens kvalitet.

4.8.1 Reliabilitet

«Vi knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2018, s.188). Det

innebærer at fremgangsmåtene jeg har brukt i forskningsprosessen må beskrives og argumenteres for på en detaljert og oversiktlig måte. Kvale og Brinkmann (2018) fremhever at dette er viktig for å styrke funnenes troverdighet. Innenfor forskningsprosessen er det flere stadier hvor det kan være hensiktsmessig å stille spørsmål til hvordan reliabiliteten kan styrkes.

Spørsmål om studiens reliabilitet brukes ofte i sammenheng med hvorvidt andre forskere kan reprodusere det samme resultat i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2018). Kan eksempelvis en annen forsker komme frem til de samme resultatene ved å følge samme metode? Det vil antageligvis være vanskelig på grunn av at intervjusetting og intervjusamtaler er vanskelige å gjenskape på en identisk måte. Innenfor kvalitative studier mener Seale (1999) at reliabilitet er lite hensiktsmessig, fordi observasjoner og/eller intervjusamtaler styrer forskerens datainnsamling. Det vil være vanskelig å gjenta eksakt fremgangsmåte på et annet tidspunkt og i en annen situasjon. Seale (1999) kaller dette for repliserbarhet, som betyr hvorvidt en annen forsker ville fått de samme resultatene, eller trukket de samme konklusjonene som i en annen forskning.

Johannessen et al., (2016) underbygger vanskelighetsgraden med repliserbarhet ved å beskrive forskere som forskjellige i hvordan de erfarer datainnsamling, samt hvordan den gjennomføres og tolkes. I selve datainnsamlingen var jeg som intervjuer instrumentet, med utgangspunkt i intervjuguiden. Det betyr at intervjuesamtalen delvis ble konstruert i samspill mellom meg og informantene, selv om intervjuet tok utgangspunkt i intervjuguiden. Dette formet og styrte konteksten i intervjuet, og gjør det utfordrende for andre forskere å replisere forskningen. Dette fordi intervjusituasjonen er unik og kontekststøttet. Reliabiliteten ble styrket med tydelige beskrivelser av fremgangsmåter i intervjuene og i transkriberingen.

Et annet sentralt begrep som blir tillagt forskningens reliabilitet er transparens. Det vil si at forskningsprosessen er åpen og gjennomiktig, teoretisk ståsted er godt beskrevet og begrunnelsene for tolkningen er tydelige (Silverman, 2011). Hensynet til transparens styrkes ved å gi en detaljerte beskrivelse av forskningens strategi og metoder gjennom hele forskningsprosessen. Thagaard (2018) skrev at det er avgjørende for forskningens reliabilitet at forskeren reflekterer over forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2018) deler reliabilitet opp i ulike faser. Jeg vil nå se nærmere på hvordan jeg har styrket reliabiliteten i intervjufasen, transkribering og analysering. Som tidligere nevnt brukte jeg åpne spørsmål i intervjuguiden, for å unngå ledende spørsmål. Ledende spørsmål kan ha negativ innvirkning på studiens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2018). En annen sentral faktor i

intervjusituasjonen er kroppsspråk og verbale reaksjoner, som kan påvirke informantens svar. På grunn av at intervjuet ble gjennomført digitalt, kan det stilles spørsmål til om fravær av tydelig kroppsspråk påvirket intervjuets reliabilitet. Min oppfatning er at det ikke var tilfellet.

Når intervjuet er gjennomført blir neste reliabilitetsspørsmål knyttet til transkriberingen: Ville resultatet sett annerledes ut hvis en annen person hadde transkribert? Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, fordi jeg som intervjuer lettere kan gi en nøyaktig gjengivelse av intervjuet. Jeg brukte lydopptaker, som gjorde at jeg kunne gi en korrekt gjengivelse av primærdata. Lydopptaker bidrar til å styrke intervjuets reliabilitet (Thagaard, 2018). I analysefasen av forskningen kan reliabiliteten styrkes gjennom en nøye beskrivelse av analyseprosessen. For eksempel hvilke utdrag fra intervjuet blir tatt med videre til analyse, og begrunnelser for kategorisering og koding (Kvale & Brinkmann, 2018). Ved å følge Braun og Clarks (2006) seks trinn i analyseprosessen styrket jeg analysens reliabilitet.

4.8.2 Validitet

Validitet kan beskrives som en studies gyldighet (Thagaard, 2018). Et sentralt spørsmål i samfunnsvitenskapen er om undersøkelsen undersøker det den har til hensikt å gjøre. Formål og innhold bør komme forut metodespørsmålet, og spørsmål som «hva» og «hvorfor» bør besvares før «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2018). Det betyr at tematisering og planlegging er en viktig del av studiens validitet. Kvale og Brinkmann (2018) beskriver ulike stadier i valideringsprosessen, som inneholder alle ledd i forskningen. Jeg vil nå se nærmere på de ulike stadiene og knytte dem opp til forskningsprosessen.

Første stadiet er *tematisering*. Hvor solid er studiens forutantakelser, og hvor logisk er sammenhengen mellom teori og forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018). I studien brukte jeg mye tid på å lese om teori og tidligere forskning på konkurransebegrepet. Underveis i denne prosessen noterte jeg spørsmål som jeg anså som relevante og interessante. Det økte sannsynligheten for at jeg undersøkte det jeg hadde til hensikt å undersøke, og således styrket validiteten.

Neste stadiet i forskningsprosessen er *planlegging*. I denne fasen styrkes validiteten gjennom utarbeidelse av undersøkelsesopplegget kvalitet, og metoder som brukes til forskningen sitt formål (Kvale & Brinkmann, 2018). For å styrke validiteten for opplegget av undersøkelsen leste jeg som tidligere nevnt grundig om temaet konkurranse. Valget av metode har i forgående deler blitt begrunnet med hensikt om å innhente kunnskap til studiens formål. Kvalitet på spørsmålene er sentralt. Spør jeg om det jeg lurer på? Gyldigheten av kunnskapen

som produserer gjenspeiles av dette. Min oppfatning er at jeg gjennom god planlegging har styrket validiteten.

Neste stadiet er *intervjuing*, herunder stilles spørsmål til intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet. Det innebærer oppklaringsspørsmål om meningen med det som ble sagt, og gjennomgående kontroll på det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2018). I hvert intervju var det gjennomgående god kontroll. Det innebar at jeg stilte kontrollspørsmål og oppfølgingsspørsmål for å få en bedre forståelse av meningen bak det som ble sagt.

Intervjupersonenes troverdighet kan knyttes til spørsmålet om utvalget var representativt til å svare på studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2018). Utvalget til min forskning vil jeg hevde er av stor troverdighet. Informantene har gjennom sitt arbeid inngående kjennskap til konkurranse og kroppsøving, og de oppfyller alle kriteriene jeg satt for å kunne tilføre ny og relevant kunnskap til studiens problemstilling.

Etter intervjuet skal datamaterialet *transkriberes*. Et sentralt etisk spørsmål er hva som er en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Thagaard (2018) skriver at en kritisk gjennomgang av det transkribert datamaterialet kan styrke oppgavens validitet. Jeg anser studiens transkripsjonsprosess som valid. Først transkriberte jeg intervjuet ordrett, og deretter transkriberte jeg det ordrette intervjuet på nytt til en mer litterær stil. Det bidrar til å styrke formidlingen av det meningsbærende innholdet i intervjuet. Neste stadiet i forskningsprosessen er *analyse*. Et sentralt spørsmål knyttet til analysens validitet er hvor gyldige spørsmålene som stilles i intervjuteksten er, og hvor logiske er fortolkningene. Resultater fra studiens undersøkelser tydet på at jeg undersøkte det jeg hadde som hensikt å undersøke. Dette kan settes i sammenheng med at jeg har vært nøye i planleggingsfasen av forskningen.

Valideringen er det siste stadiet jeg vil gjøre rede for. Hvilke valideringsformer er relevant for studien og hvordan er de ulike valideringsprosedyrene er gjennomført. For studien er beskrivelser og begrunnelser for valg tilhørende undersøkelsene et viktig bidrag for å styrke validiteten (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg var opptatt av å kontinuerlig vurdere om det jeg skriver kan bidra til å svare på studiens problemstilling. Som forsker må jeg ta høyde for at datamaterialet kan tolkes på ulike måter.

Seale (1999) skriver at studiens troverdighet kan tilknyttes ekstern validitet. Det vil si at den forståelsen som utvikles i studien, også kan være gyldig i andre sammenhenger.

Overførbarhet er ett annet begrep for ekstern validitet. Overførbarhet beskriver og

argumenterer for hvordan tolkninger og funn kan overføres eller være gyldige i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Jeg vil nå se nærmere på overførbarhet som kvalitetssikring.

4.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet kan defineres som hvor stor grad av resultatene fra studien som kan overføres til andre utvalg, kontekster, eller situasjoner. En forutsetning for at en studie skal være overførbar er at den vurderes som rimelige pålitelig og gyldig (Kvale & Brinkmann, 2018). Det blir ofte stilt spørsmål om funnene i en intervjustudie kan være overførbare. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er en vanlig innvending mot intervjuforskning at antallet intervjupersoner er for lavt til at resultatene kan generaliseres. Resultatene fra undersøkelsene er basert på informantenes erfaringer og oppfatninger, og tolkningene jeg har gjort er subjektive. Det er derfor ikke mulig å generalisere med et så lite utvalg.

Thagaard (2018) skriver at overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse. Gjenkjennelse kjennetegnes ved at tolkninger i teksten skaper en dypere mening til eksisterende erfaringer og kunnskap. For eksempel kan andre kroppsøvingslærere, som har erfaring med konkurranse i kroppsøving, kjenne seg igjen i tolkningene gjort i teksten. Andre kroppsøvingslærere kan sannsynligvis kjenne seg igjen i utfordringene en stor variasjon i elevers ferdighetsnivå kan skape.

Det finnes ulike typer av generalisering. I denne oppgaven anser jeg *analytisk generalisering* som den mest hensiktsmessige. Denne formen for generalisering innebærer å se likheter og forskjeller mellom situasjoner. Med andre ord en form for sammenligning. Dette gir utgangspunkt for å begrunne i hvilken grad funn kan brukes som rettleiding for hva som kan skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg anser det som sannsynlig at andre kroppsøvingslærere kan kjenne seg igjen i studiens funn og dele samme erfaringer.

4.9 Etiske betraktninger

Det som kjennetegner kvalitative intervjuer er en direkte kontakt mellom intervjuer og den som blir intervjuet (Thagaard, 2018). Det betyr at valg og etiske betraktninger i forskningsprosessen, kan få konsekvenser for informantene. «*Etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger*» (Kvale & Brinkmann, 2018, s.97). Jeg jobbet bevisst gjennom hele mitt forskningsprosjekt med å

ivareta de etiske retningslinjer, og derav forsikre meg om at hverken jeg eller informantene havnet eller kan havne i et etiske dilemma.

4.9.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer i følge Thagaard (2018) at informantene har fått nødvendig informasjon om prosjektet. Informantene tar deretter en avgjørelse om de vil delta i prosjektet. Det er viktig at deltakelsen oppleves frivillig for informantene, og det ikke blir lagt noe ytre press for å sikre deltakelse. Alle deltakerne må være informert om at de kan trekke samtykket uten at det vil få konsekvenser (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) skriver at alle informantene skal være innforstått med potensielle fordeler eller risikoer ved å delta, samt hvilken hensikt og formål forskningsprosjektet har.

Informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet i god tid før planlagt intervju. Dermed fikk de tid til å sette seg inn hva som skal undersøkes, hva som er formålet og hvordan intervjuet gjennomføres. Andre sentrale punkter som ble beskrevet i informasjonsskrivet var forsikring om deltakeres anonymitet og at det ble brukt lydopptaker. På grunn av at intervjuene ble gjennomført digitalt, ble alle samtykkeskjemaene signert og sendt tilbake på mail. For å forsikre meg om at alt var riktig forstått gikk jeg gjennom sentrale punkter i informasjonsskrivet ved starten av intervjuet.

4.9.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskningen innebærer som oftest at «*private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres*» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 106). Det betyr at forskeren har en viktig oppgave med å beskytte informantenes privatliv. Anonymisering av deltakere, er en viktig del av å holde informantenes identitet skjult (Thagaard, 2018).

Innledningsvis i forskningsprosessen ble prosjektet med informasjonsskriv og intervjuguide meldt inn til NSD. I tillegg oppga jeg informasjon om hvordan jeg skulle innhente data, hvordan data skulle bli lagret, hvordan jeg skulle gjennomføre datainnsamling, og hvordan det kunne påvirke informantenes konfidensialitet. Før jeg kunne begynne på forskningen måtte NSD godkjenne mitt forskningsprosjekt. Godkjenning ble vurdert i henhold til gjeldene forskningsetiske regler, hvor hensikten er å forsikre at konfidensiell informasjon behandles og oppbevares på riktig måte, og at personvernet blir sikret (Thagaard, 2018). Mitt prosjekt ble godkjent etter kort tid.

Forskningsetiske retningslinjer ble også fulgt i intervjusituasjonen. Informasjon som kommer frem gjennom intervjuet kan potensielt være identifiserbart. Derfor ble alle navn erstattet med fiktive navn og identifiserbare ord og uttrykk ble slettet fra teksten. Tiltakene ble gjort allerede i transkripsjonsprosessen. Som nevnt ble lydopptakene slettet etter overføring til pc, og notater ble slettet underveis. Dermed forsikret jeg meg om at potensiell identifiserbare informasjon aldri kom på avveie.

4.9.3 Konsekvenser

«Man bør forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen» (Kvale & Brinkmann, 2018, s.107). Det betyr at det er viktig å gjøre grundige vurderinger på potensielle skader for deltakerne, og forsikre seg om at risikoen er så lav som mulig. Det gjelder både for deltakeren, men også for den større gruppen de representerer (Kvale og Brinkmann, 2018).

I denne studien har jeg gjort etiske refleksjoner rundt alle mine valg, arbeidsprosesser og samtaler med andre om denne studien. Jeg anser det som lite sannsynlig at informantene har gitt informasjon som kan være potensielt skadelig for dem eller andre.

5.0 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg presentere resultater og utvalgte temaer fra analysen av det innhentede datamaterialet til studien. Temaene er valgt for å svare på problemstillingen: «*Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling i kroppsøving?*». Før undersøkelsene utarbeidet jeg fire temaer jeg ønsket å se nærmere på. Temaene var: *Konkurransebegrepet*, *Konkurranse i undervisningssituasjon*, *Læring* og *Fagfornyelsen*. Temaene har gjennom nye funn og analyser blitt bearbeidet og revidert flere ganger, for å tilpasse innholdet av data. På bakgrunn av informantenes erfaringer og oppfatninger om konkurranse i kroppsøving dannet jeg seg flere kategorier til studiens forskningsspørsmål, og underkategorier. Jeg vil gi en kort oversikt over de ulike kategoriene, og sette dem i sammenheng med studiens tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår kroppsøvingslærere konkurransebegrepet?

- Under dette forskningsspørsmålet fremkom følgende kategori: «*Informantenes syn på konkurranse*», med to underkategorier: (1) *Konkurranse på «riktig premisser»* (2) *Konkurranse på «feil premisser»*

Forskningsspørsmål 2: Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan påvirke læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget?

- Følgende to kategorier fremkom under dette forskningsspørsmålet: (1) «*Er konkurranse forenlig med et oppgaveklima?*», med underkategorien «*Hvordan legge til rette for mestring i konkurranseaktiviteter*». (2) «*Konkurransens påvirkning på sosiale relasjoner*», med underkategoriene: «*Lagkonkurranse fordrer til samarbeid*» og «*Den inkluderende siden ved konkurranseaktiviteter*».

Forskningsspørsmål 3: Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan brukes for å fremme læringsmål i kroppsøvingsfaget?

- Følgende kategori fremkom under dette forskningsspørsmålet: «*Konkurranse som et naturlig verktøy for å nå læringsmål*», med underkategorien: «*Læring gjennom konkurranse i lek og alternative bevegelsesaktiviteter*»

5.1 Presentasjon av informanter

Lærer 1: Geir

Geir har mellom 25-30 år med erfaring som kroppsøvingslærer, og underviser i kroppsøving på alle trinn i videregående skole. Han er utdannet på en høyskole, hvor han studerte

idrettsfag. Ved siden av å være kroppsøvingslærer er han aktiv innenfor konkurranseidretten. Det har han vært i over 40 år.

Lærer 2: Steffen

Steffen har jobbet som kroppsøvingslærer i snart 10 år, og underviser i kroppsøving på første og tredje trinn i videregående skole. Han har en bachelor i idrettsfag som utdannelse. Steffen har som tidligere fotballspiller et forhold til konkurranse. Han er enda aktiv innenfor fotball som trener.

Lærer 3: Bodil

Bodil er på sitt tredje år som kroppsøvingslærer, og underviser for tiden i kroppsøving på alle trinn i videregående skole. Hun er utdannet faglærer i kroppsøving og har en master i faget. Hun beskrev sitt forhold til konkurranse slik: *«Jeg tipper jeg har en ganske annerledes bakgrunn enn de fleste andre kroppsøvingslærere»*. Det fordi hun aldri har drevet med organisert idrett.

Lærer 4: Mia

Mia har jobbet som kroppsøvingslærer siden starten av 90-tallet. Mia underviser i første og andre trinn i videregående skole. Hun har flere år med utdannelse, hvor hovedvekten er idrettsfag. Mia er et stort konkurransemenneske. Hun har vært aktiv innenfor konkurranseidrett fra ungdomstiden, og er det fremdeles.

5.2 Informantenes syn på konkurranse

Et av studiens forskningsspørsmål er hvordan informantene forstår konkurransebegrepet. Hvilket syn kroppsøvingslærere har på konkurranse kan antageligvis påvirke i hvilken grad konkurranseaktiviteter blir brukt i undervisningen, og hvordan slike aktiviteter legges opp. Dermed vil lærerens forståelse av konkurransebegrepet kunne påvirke elevenes opplevelse av konkurranseaktiviteter. Hvordan elevene opplever konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling. Layne (2014) skriver at lærere som har en bakgrunn som idrettsutøvere eller trenere, kan ta med seg synet på konkurranse som «å vinne» inn i lærerrollen.

Studiens funn viser at informantene oppfatter at det er sentrale forskjeller på det de beskriver som egen personlige oppfatning av konkurranse, og den oppfatningen de har av konkurranse i kroppsøvingsfaget. Mia fortalte: *«Det er viktig å legge bort mitt eget syn på konkurranse når jeg bruker konkurranse i kroppsøving»*. Informantenes personlige syn på konkurranse bærer preg av en idrettsinspirert oppfatning av konkurranse. Det vil si at informantene

gjennomgående brukte eksempler fra idretten da de beskrev egen personlig oppfatning av konkurranse. En fellesnevner blant informantene var at de deler en oppfatning om at idrettsinspirert konkurranse handler om å kåre en vinner (individuell eller et lag), slik at noen blir mer eller mindre tapere. Til og med Bodil, som aldri har drevet med organisert konkurranseidrett, tenkte automatisk på at konkurranse leder til vinnere og tapere.

Steffen fortalte: «*Det er ikke til å komme bort i fra at det er en del av konkurransens natur at det blir vinnere og tapere, og noen elever vil alltid tenke over det*». Et viktig poeng ved dette funnet er at det er informantenes eget syn på konkurranse, og synet på konkurranse i en kroppsøvingssammenheng er annerledes. Alle er tydelige på å presisere at konkurranse er noe helt annet i kroppsøving. Det kan stilles spørsmål ved om informantene er mer bevisst på sin bruk av konkurranse i kroppsøvingssammenheng, enn det som er vanlig blant kroppsøvingslærere.

Informantenes i utgangspunktet idrettsinspirerte oppfatning av konkurranse samsvarer med forskning, som antyder at det kan være vanskelig for lærere å se på konkurranse som noe annet enn å vinne eller tape (Harvey & O'Donovan, 2013). Drewe (1998) og Brown og Grineski (1992) beskriver fokuset på å vinne eller tape som en ulempe med konkurranse. Dette gjelder også om konkurransen kan deles opp i vinnere og tapere blant elever. Hvilken betydning kan det ha for elevenes faglige og sosiale utvikling? Konsekvensen kan være at hvis noen aldri vinner i en konkurranse vil de etter hvert ikke se meningen med eller utbytte av konkurranseaktiviteten. Repeterende feiling kan lede til tap av motivasjon for videre læring blant disse elevene (Drewe, 1998; Brown & Grineski, 1992). Derfor kan fokus på å vinne eller tape i en konkurranse antageligvis være negativt for enkelte elevers faglige og sosial utvikling. Dette poengterte Geir med uttalelsen: «*Det er av stor betydning hvor mye det å vinne eller tape blir vektlagt i konkurranseaktiviteten, for at det skal fungere i kroppsøving*».

Resultater fra min studie tyder på at informantene er reflekterte og bevisste på ulikhetene mellom organisert konkurranseidrett og konkurranse i kroppsøving. Informantene anser målet med konkurranse som hovedforskjellen mellom organisert konkurranseidrett og konkurranse i kroppsøving. De fortalte at i organisert konkurranseidrett er målet å overgå motstandere eller motstanderen, mens i kroppsøving bør målet med en konkurranse være at hver enkelt elev lærer noe som er relevant. Steffen utdypet: «*Konkurranse i kroppsøving sitt formål er innlæring av blant annet samspill, respekt og ferdigheter i sammenheng med fagets læringsmål, mens i organisert idrett er formålet «å vinne», og belønningen får du hvis du overgår motstanderen*».

Informantenes oppfatninger stemmer godt overens med de betraktninger Aggerholm et al., (2018) beskriver når det gjelder hvordan konkurranse virker i organisert konkurranseidrett og hvordan det virker i kroppsøving.

Enkelte hovedforskjeller mellom konkurranse i organisert konkurranseidrett og konkurranse i kroppsøving er det ingen uenighet blant informantene om. Enkelte kjennetegn ved den organisert konkurranseidretten ligger fast, og er prinsipielt annerledes enn for en undervisningssituasjon. Utøverne i organisert konkurranseidrett har en trener og deltar frivillig. Videre vil konkurransen skje mellom mer jevnbyrdige utøvere og målet er mer avgrenset, det vil si å overgå konkurrentene. Dette vil alltid stå i motsetning til konkurranse i kroppsøving, hvor det er en lærer, obligatorisk deltakelse, ujevnt ferdighetsnivå og mål om individuell læring og utvikling i samsvar med læreplanen.

De konseptuelle forskjellene Aggerholm et al., (2018) har påpekt var informantene på en måte bevisst på. Uten at de relaterte dette til de prinsipielle forskjellene mellom organisert konkurranseidrett og konkurranse i kroppsøving. For eksempel forskjellen ved at konkurranse i kroppsøving ikke er frivillig og at elevene er inndelt i ulike klasser med heterogene grupper, oppfattet jeg at informantene tok som en selvfølgelighet. Det informantene var tydelig på er at det er store forskjeller i ferdighetsnivå på de elevene som deltar i organisert konkurranseidrett, og de som ikke gjør det. Dette ga blant annet utslag i hvordan informantene mente at konkurranseaktiviteter burde legges opp.

Informantenes beskrivelser kan tyde på at deres forståelse av konkurranse i kroppsøving faget handler om å «kjempe sammen», hvor mestring og læring beskrives som mål med konkurranseaktiviteten. På den andre siden er synet de har på organisert konkurranseidrett i stor grad nærliggende med det å «kjempe mot hverandre», hvor målet er å overgå andre og vinne (Shields & Bredemeier, 2011). Informantene hadde en klar forståelse av at konkurranse i kroppsøving kan bidra med flere positive effekter til elevenes faglige og sosiale utvikling. Denne forståelsen samsvarer godt med Shields og Bredemeiers (2011) beskrivelse av å «kjempe sammen».

Et annet funn er at informantene hadde en felles forståelse av at alle elevene skal få mulighet til å oppleve mestring i konkurranseaktiviteter. Bodil understreket: «*Som kroppsøvingslærer tror jeg det er veldig viktig å tenke gjennom hvilken tilnærming du har til konkurranse, og hvordan du presenterer konkurransen for klassen, for at elever skal oppleve mestring*». Informantenes vektlegging av at alle elevene skal få oppleve mestring i konkurranse kan ses i

sammenheng med at det bør være like muligheter for alle elever i en konkurranseaktivitet i kroppsøving. Dette samsvarer med hvordan Aggerholm et al., (2018) beskriver prinsippet om like konkurransemuligheter som en av forskjellene mellom konkurranseidrett og konkurranse i kroppsøving. Bodils understreking av at konkurransen må ta hensyn til ulikt ferdighetsnivå har god støtte i Kretchmars (1975) beskrivelse av jevnbyrdige lag som en forutsetning for en god konkurranse.

Informantene er samstemte i at det både er viktig og mulig at alle elever kan oppleve mestring og læring innenfor en konkurranseaktivitet. Informantene mener derfor at de positive effektene av en konkurranseaktivitet rettferdiggjør bruk av konkurranse i kroppsøvingfaget. Den positive oppfatningen informantene har til bruk av konkurranseaktiviteter i undervisning for å fremme mestring og læring står i kontrast til resultater fra forskningen til Bernstein et al., (2011). Denne forskningen tyder på at konkurranse ofte kan lede til at elever på et lavt ferdighetsnivå blir lite involvert, og således får dårligere muligheter til å involvere seg og oppleve mestring og læring. Denne forskningens resultater anser ikke informantene som et hinder for å bruke konkurranseaktiviteter, men mer noe som det må tas hensyn til når undervisningen konkret skal legges opp.

Da informantene ble spurt om hvilke tanker de har om konkurransens plass i kroppsøving, var det viktig for dem å fremheve at alle elever skal oppleve mestring. Jeg vil gå nærmere inn på studiens funn om mestring gjennom konkurranse senere i diskusjonsdelen. Informantene var enige om at konkurranse har en plass i kroppsøvingfaget. Flere av informantene beskrev konkurranse som en naturlig del av kroppsøvingfaget, og spesielt lagidretter og ballspill. Fotball, innebandy og håndball ble nevnt av samtlige informanter som aktiviteter de anser som naturlige å bruke i kroppsøvingfaget.

Nevnte lagidretter faller tradisjonelt inn under konkurranseformen «Vis-à-vis, encumbered competition», hvor konkurranseformen gjennomføres mot direkte motstand, med satt regelverk og hensikt om å genere mest mulig poeng eller mål (Skultety, 2011). Denne konkurranseformen anses som den vanligste i den vestlige kulturen. Slik sett harmonerer informantenes syn på hvilke ballspill som naturlig inngår i kroppsøvingfaget godt med hvor utbredt ballspillene er både innenfor en skole og i samfunnet ellers. Hensikten med de nevnte ballspillene er å score mest mulig mål i en konkurranse har i stor grad likhet med organisert konkurranseidrett.

Basert på informantenes syn på konkurranse vil regelverket og hensikten i konkurranseformen «Vis-à-vis, encumbered competition», tilpasses etter hva som er læringsmålet i aktiviteten. For eksempel hvis læringsmålet er samspill, kan det legges inn regler om at alle på laget må være involvert, og at laget får et poeng for hver gang ballen har vært innom alle. Informantenes syn på konkurranse underbygger i stor grad det normative argumentet *adapt*. Dette argumentet innebærer at konkurranseaktiviteter kan tilpasses slik at hver enkelt elev kan oppleve like muligheter for å delta og få gode opplevelser (Aggerholm, et al., 2018).

Informantenes nevnte ikke individuelle idretter i forbindelse med konkurranseaktiviteter som de ofte bruker i kroppsøving. Derimot blir individuelle idrettsaktiviteter nevnt som aktiviteter informantene sjelden bruker i kroppsøving. Flere av informantene nevnte blant annet at turn og svømming ikke egnet seg som en konkurranseaktivitet. Lite bruk av individuelle idretter harmonerer godt med Moens et al., (2018) forskning. Den viser at ballspill og lagidrett er de aktivitetene elevene møter mest i kroppsøvingsfaget. De individuelle aktivitetene dans, friidrett og svømming antas det er langt mindre brukt i undervisningen. Forskningsresultatene til Moen et al., (2018), sett i sammenheng med informantenes syn på naturlige konkurranseaktiviteter i kroppsøving, tyder på at former for konkurranse er noe elevene ofte møter i kroppsøvingsfaget.

Informantenes syn på konkurranse i kroppsøving kan oppsummeres til at læring, mestring og individuell utvikling bør vektlegges når konkurranseaktiviteter skal brukes. Elevenes hovedfokus skal ikke være på å vinne. I tillegg hadde informantene et entydig syn på hvilke aktiviteter i kroppsøvingsfaget som inneholder konkurranse, det vil si ballidretter og lagspill. Resultatene av undersøkelsen viser tydelig hva informantene mener er riktig bruk av konkurranse i kroppsøving, herunder hva som bør unngås i en konkurranseaktivitet. Dette vil jeg se nærmere på fordelt i to underkategorier.

5.2.1 Konkurranse på «riktige premisser» i kroppsøving

For Steffen er konkurranse en sentral del av aktivitetene han bruker i undervisningen, men påpeker at den bør brukes på «riktige premisser». Etter at informantene ble oppfordret til å utdype sitt syn på konkurranse, kom det tydelig frem oppfatninger om hvordan konkurranse bør brukes i kroppsøvingsfaget. Informantenes oppfatninger på dette punktet danner er godt grunnlag for å diskutere hvordan konkurranse bør brukes i kroppsøving. Informantenes oppfatning om *hvordan* konkurranse bør brukes omtales heretter som konkurranse på «*riktige premisser*». Informantene var samstemte i at det er viktig å bruke konkurranse på en måte som samsvarer med kroppsøvingsfagets læringsmål. Videre var de enige om at alle elevene i

konkurransen må gis mulighet til å oppleve mestring og utvikle ferdigheter ut fra egne forutsetninger. Geir poengterte dette slik: «*Alle elevene skal ha muligheten til å utvikle egne ferdigheter*».

Studien viser at informantene er samstemte om tre punkter som kjennetegner konkurransen på «riktige premisser» i kroppsøving: Utvikling, læring og mestring. I denne sammenhengen var Bodil tydelig på hvordan hun kan gi alle elevene gode forutsetninger for å delta aktivt i en konkurranseaktivitet:

Det er kjempeviktig at vi som kroppsøvingslærere tenker over hvordan vi legger opp aktiviteten. Hvilke aktiviteter har vi konkurranse i, hva vi sier, trekker vi frem de som er vinnere eller tapere, hvordan snakker vi og hvordan organiserer vi, gjør vi konkurransen veldig synlig eller usynlig. Lærerens forståelse av konkurranse og hva jeg vektlegger oppfatter jeg positivt påvirker elevenes forutsetninger for å lære og de sosiale relasjonene mellom elevene

Steffen delte Bodils syn på hva som bør vektlegges i konkurranseaktiviteter. Han mente at det alltid vil være elever i en klasse som fokuserer på å vinne. Derfor er det viktig å være tydelig på hvordan konkurransen skal gjennomføres, og sette krav til at ingen skal omgå retningslinjene som er satt. Det kan anses som fordelaktig for bruk av konkurranse i kroppsøving å holde seg til det som er viktig (Layne,2014). Det er for eksempel ingen læringsmål i kroppsøvingsfaget at elevene skal vinne en konkurranse.

Steffen oppfatter at elevene som har større fokus på arbeidsoppgavene i konkurranser får større læringsutbytte, samtidig som at elevene har en gulrot ved å vinne. Fokuset blir derfor på å løse oppgavene på best mulig måte, istedenfor å vinne. Steffen fremhevet for eksempel arbeidsoppgaver som å «*gjøre hverandre gode eller lære en konkret ferdighet*». Steffens oppfatning tyder på at konkurransens effekt på læring og de sosiale relasjonene kan gjenspeiles i hva læreren legger i konkurranse. Det vil alltid være vanskelig å helt unngå at for en del av elevene vil en konkurranse dreie seg om å vinne, men informantene var likevel opptatt av at det ikke skal være hovedfokuset.

Det informantene anser som konkurranse på «riktige premisser» sammenfaller i stor grad med positive effekter av konkurranse som «å kjempe sammen». Målet med konkurransen skal blant annet være å lære og mestre, samt å gjøre sitt beste ut ifra egne forutsetninger i konkurranseaktiviteten. Beskrivelsen av konkurranse som å «kjempe sammen», omtaler

Drewe (1998) som den opprinnelige betydning av konkurranse. Hun tillegger denne beskrivelsen positive effekter i form av større fokus på relasjonelle og solidariske ferdigheter. Disse effektene kan ha en positiv innvirkning på samarbeid og ferdigheter som å gjøre hverandre gode, som er sentrale læringsmål i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er således en tydelig sammenheng mellom Drewe (1998) og Shields og Bredemeiers (2011) beskrivelse av konkurranse som å «kjempe sammen» og informantenes beskrivelse av konkurranse på «riktige premisser». Basert på studiens funn kan det tyde på at informantene oppfatter at konkurranse i kroppsøvningsfaget har beveget seg nærmere det de beskriver som konkurranse på «riktige premisser» de siste årene.

Geir og Mia har jobbet lengst med kroppsøvningsfaget av informantene. De peker på at det har vært en stor endring i deres egen undervisning med tanke på hvordan konkurranse blir brukt og forstått de siste ti årene. Tidligere var det en tradisjon i kroppsøvningsfaget å bruke forskjellige typer fysiske tester og tekniske tester, blant annet for å måle styrke, utholdenhet og spenst (Utdanningsdirektoratet, 2012). Begge informantene viser til en endring i egen undervisning fra rundt 2012, fordi de da opplevde at bruk av tester på fysikk og teknikk ble uglesett i kroppsøvningsfaget. Endringene ble også tydeliggjort i Utdanningsdirektoratets (2012) redegjørelse for bruk av tester, hvor det ble fremhevet at læreplan og opplæringsloven ikke gir metodiske anbefalinger om testing. Redegjørelsen for bruk av tester ledet til at Geir og Mia gradvis endret syn på konkurranse i kroppsøving, og beveget seg gradvis mot det informantene beskriver som konkurranse på «riktige premisser».

Geir viste til hva som endret seg i undervisningen: «*Før handlet det om å vise og sammenligne ferdigheter, men nå vektlegges det å bruke og utvikle egne ferdigheter*». Geirs uttalelse tyder på at testing fortsatt er en del av kroppsøvningsfaget, men at det har beveget seg nærmere «test» som konkurranse mot seg selv. Ifølge Kretchmar (1975) er konkurranse mot seg selv den et individ finner i en utfordring, med utgangspunkt i å løse den etter beste evne. Sannsynligvis vil denne formen for konkurranse være forenlig med flere konkurranseaktiviteter. Testene som tidligere ble brukt handlet om vise hvem som for eksempel var raskest eller sterkest. Resultatene av testene ble sammenlignet mellom elevene. Konsekvenser av en slik fremgangsmåte kan være at noen elever opplever et dårligere selvbilde og andre blir mer egoistiske i konkurranseaktiviteten, som Kohn (1992) beskriver som to av flere negative konsekvenser ved konkurranse.

Geir mente altså at konkurranse foregår på en mer positiv måte når elevene kvitter seg med fokuset på å overgå andre, og klarer å fokusere på egen utvikling av ferdigheter. Dette synet

delte de andre informantene. Bodil underbygget Geirs poeng slik:

Jeg mener at som kroppsøvlingslærer bør du tenke igjennom hvilken tilnærming du har til konkurranse. Eksempelvis hvordan du legger det frem for elevene. For min del skal tilnærmingen være at en god prestasjon bedømmes som mestring ut ifra egne forutsetninger.

Bodil og Geirs syn på konkurranse er etter min oppfatning forenlig med flere typer konkurranseaktiviteter. Skultety (2011) beskriver blant annet konkurranseformer hvor elever i liten grad møter direkte motstand, og kan således konkurrere mot seg selv. Eksempler på slik konkurranseaktiviteter er enkelte øvelser i friidrett og turn. Elever kan jobbe mot ulike ferdighetsmål i turn ut ifra sine egne forutsetninger, samt konkurrere mot egne tider og lengder i friidrett. En betraktning til informantenes syn på konkurranse på «riktige premisser», er at dette nesten utelukkende blir sett i sammenheng med lagkonkurranser. Informantenes positive syn på bruk av konkurranse i lagspill, vil sannsynligvis også kunne slå positivt ut i individuelle konkurranser, forutsatt at noen tilpasninger blir gjort.

Hvordan konkurranse kan bli brukt på «riktige premisser» vil jeg komme inn på senere i diskusjonen av studiens resultater. En måte å belyse hvorfor konkurranse i kroppsøving skal gjennomføres på «riktige premisser» er å se på hva konkurranse på «feil premisser» innebærer. Informantene hadde en tydelig oppfatning om hva som bør unngås ved bruk av konkurranse i kroppsøving.

5.2.2 Konkurranse på «feil premisser» i kroppsøving

Studiens funn viser at informantenes idrettsinspirerte oppfatning av konkurranse som nevnt lett kan handle om «å vinne», og at et slikt fokus innebærer en konkurranse i kroppsøving på «feil premisser». Konkurranse på «feil premisser» synes å samsvare med konkurranse som å «kjempe mot hverandre», hvor fokuset er på å overgå andre, slik at målet om «å vinne» overskygger selve læreprosessen (Shields & Bedremeier, 2011). En slik effekt vil også være negativ for elevenes faglige og sosiale utvikling i kroppsøvingfaget.

Når informantene beskriver en konkurranse på «feil premisser» er det tilsynelatende en automatikk for dem å knytte konkurranse til organiserte idrettsaktiviteter. Det gjør at hovedvektene av diskusjonen i denne delen sirkler rundt idrettsaktiviteter, og i mindre grad andre aktiviteter. Konkurransereformen «Standardised, encumbered competition», som innebærer andre typer konkurranseaktiviteter som boccia, biljard og kortspill, er eksempler på

at det er mulig å utvide «konkurranseshorizonten» (Skultety, 2011). Oppfatningene fra informantene bidrar allikevel til å danne et bilde av hva konkurranse på «feil premisser» i kroppsøving innebærer. Steffen fortalte om konsekvensen av at han i starten som lærer lot egen oppfatning av konkurranse styre formålet med konkurranseaktivitetene:

Hvis formålet med konkurransen er å kåre en vinner, har jeg erfart at det blir stor misnøye blant elevene. I starten av mitt læreryrke trakk jeg ofte frem vinnerlaget, og glemte litt at alle elevene skal lære og være involvert i konkurranseaktiviteter.

Steffens beskrivelse tyder på at det viktig for kroppsøvingslærere å ikke la en begrenset vinner-oppfatning av konkurranse, styre konkurranse i kroppsøving sitt formål. For å belyse konkurranse på «feil premisser» vil jeg trekke frem Brown og Grineskis (1992) beskrivelse av begrepene «zero sum» og «negative sum». Begrepene gjelder konkrete konkurranseaktiviteter som informantene beskriver som «feil premisser». «Zero sum» betyr at det er en taper og en vinner. Eksempler på dette er tennis og badminton, hvor det konkurreres en mot en. «Negative sum» betyr at det produseres en vinner og mange tapere. Et eksempel på det siste er elimineringsmetoden i stikkball og kanonball. Konsekvensen av å fokusere på å finne en vinner kan for enkelte elever lede til tap av motivasjon for videre læring, i form av repeterende feiling i forsøk på å vinne (Brown & Grineski, 1992). Denne bruken av begrepene «zero sum» og «negative sum» støtter således informantenes syn på at konkurranse i kroppsøving ikke bør foregå på «feil premisser».

Et sentralt funn etter mitt syn er at informantene problematiserte konkurranseidrettens logikk ved at det kan lede til fokus på «å vinne». Mias svar tydet på at konkurranse i organisert konkurranseidrett sammenfaller med konkurranse på «feil premisser»: «*Konkurranse i organisert konkurranseidrett handler om å vinne og overgå motstanderne*». Informantene var bevisste på å unngå logikken fra konkurranseidretten. Dette funnet kan ses i sammenheng med at tidligere forskning tyder på at logikken fra konkurranseidretten leder til mistrivsel blant enkelte elever (Säfvenbom et al., 2014). Det samme forskningen antydte også at kroppsøving favoriserer elever som er en del av konkurranseidretten. Det skaper ulikheter i hvordan elevene trives i kroppsøvingsfaget. Dette ble også et tema blant informantene. Bodils erfaringer viste negative konsekvenser for ikke-idrettsaktive elever, hvis logikken fra organisert konkurranseidrett følges. Hun beskrev det slik: «*Målet blir først og fremst å vinne og score, eller å komme først. Da erfarer jeg ofte at de idrettsflinke tar ballen og scorer, og konkurransen blir på de idrettsflinkes premisser*». Og utdyper med følgende:

Jeg tror at hvis du legger opp til konkurranse i tradisjonelt perspektiv, for eksempel ballspill, hvor det ikke blir gitt noen verktøy for å mestre aktiviteten, og at vi bare spille etter regler fra organisert konkurranseidrett, kan det bli mange tapere der, som har lite erfaring med det og vil få en negativ opplevelse

Informantenes problematisering av negative sider ved konkurranseidretten støttes av at kroppsøvfaget har blitt kritisert for å være et fag hvor de idrettsflinke trives best, og de øvrige elevene ikke trives like godt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Bodil beskrev det som en utfordring at elever tar med seg vinnerperspektivet fra konkurranseidretten og inn i kroppsøving. Hun mente at elever som kommer fra organisert konkurranseidrett har et for stort fokus på å vinne, og at det kan gå på bekostning av å inkludere de på et lavt ferdighetsnivå. Geir underbygger Bodils beskrivelse: *«Konkurransen hadde handlet om fem-seks elever. De andre hadde ikke vært involvert. Det er som regel ikke flere en fem-seks elever som driver med idrett»*

Antageligvis vil elever som deltar i organisert idrett like konkurranseidrettens logikk. Det kan derfor stilles spørsmål ved om konkurranse på «feil premisser» gjelder for alle elevene i kroppsøving. Sannsynligvis vil «feil premisser» for konkurranse i størst grad gjelde for elever som ikke er idrettsaktive. Disse elevene har antageligvis et lavt ferdighetsnivå sammenlignet med elever som er idrettsaktive. En mulig betraktning er at det også kan lede til misnøye blant enkelte elever hvis alt fokus og glede ved «å vinne» fjernes i konkurranseaktiviteter. Informantene mente heller ikke at gleden over å vinne ikke helt skal tas vekk fra elevene.

En anbefaling til bruk av konkurranse i kroppsøving er at konkurranseaktiviteter skal være gøy (Layne, 2014). Dette antar jeg også gjelder for elever som liker det «å vinne». I denne sammenhengen var Steffen ikke helt konsekvent i negative fremstillinger om konkurranse på «feil premisser», da han beskrev et eksempel der det «å vinne» kunne være en fordel for elever: *«Hvis du er i en gruppe som vinner, kan det også oppleves som mestring, relasjonsbygging, og styrking av sosiale relasjoner, som de tar videre med seg som minner. Uavhengig om eleven er flink eller ikke»*. Denne uttalelsen styrker antakelsen om at det kan være gøy å vinne for idrettsaktive, men danner også et bilde av at det kan være gøy for elever som ikke er idrettsaktive også.

Steffen fortalte om hvordan konkurranseaktiviteter, som finnes innenfor organisert konkurranseidrett, og favoriserer enkelte ferdigheter kan påvirke elever på et lavt ferdighetsnivå:

En konkurranse basert på forutsetninger hos elevene og ferdigheter, betyr at mange ikke har noe å stille opp med. De vet at de ikke har noe sjans til å vinne eller få til noe mot de som har gode forutsetninger i konkurranseaktiviteten.

Konsekvensen var ifølge Steffen at flere elever kan sitte igjen med en dårlig opplevelse etter en slik konkurranse. Han fortalte også at «konkurranse som tar utgangspunkt i forutsetninger kan lede til gnisninger og dårlig stemning innad i gruppa». Denne uttalelsen støttes i Bernsteins et al., (2011) undersøkelse, som viste at elevenes ulike ferdighetsnivå påvirket holdningene til og erfaringene med konkurranse negativt. For Bodil var det viktig å unngå de negative holdningene og erfaringene med konkurranse blant elevene. Hun sa: «det er viktig å gi alle muligheten til å oppleve mestring i en konkurranseaktivitet». Hun mente at en konsekvens av konkurranse på «feil premisser» var at kun de med gode forutsetninger får en god opplevelse: «Det er viktig å ta hensyn til elever med lavere ferdighetsnivå» sa hun.

Både Geir og Mia mente at en ukritisk inndeling av lag, kan lede til store nivåforskjeller mellom lagene, det vil si en konkurranse på «feil premisser». De peker også på utfordringene er at den enkelte klasse ofte er heterogene, hvor det kan være store forskjeller i ferdighetsnivå. Dette samsvarer med Aggerholms et al., (2018) betraktning om at klasser ofte består av heterogene grupper når det gjelder ferdighetsnivå. Geir begrunnet hvorfor han unngår ukritisk inndeling av lag slik: «Hvis det er stor nivåforskjell mellom lagene, er konkurranse helt meningsløst». På oppfølgingsspørsmål om hva han tar hensyn til når han deler inn i lag, svarte Geir:

Jeg deler opp i lag, hvor de beste spiller mot hverandre, og de med dårligere ferdigheter spiller mot hverandre på andre lag. Min oppfatning er at elevene involverer seg mer i konkurranseaktiviteter når de konkurrerer mot noen på samme ferdighetsnivå.

Geirs uttalelser om gode og dårlige ferdigheter tyder på at han bygger på hvordan gode og dårlige ferdigheter blir beskrevet med utgangspunkt i konkurranseidretten. Ved å se hen til hvem som er gode i for eksempel fotball og lignende idrettsaktiviteter. Hva som betraktes som gode og dårlige ferdigheter i kroppsøvingssammenheng vil jeg gå nærmere inn på senere i

diskusjonsdelen. Geirs syn på laginndeling har noen likhetstrekk med det Kretchmar (1975) beskriver som «testing families». En «testing family» innebærer blant annet hva deltakerne interesserer seg i, og hva deltakerne besitter av ferdighetsnivå. En inndeling basert på «testing families» øker sannsynligheten for at elevene kan anerkjenne hverandre som motstandere, slik at det blir en mer jevnbyrdig konkurranse. Når konkurrentene er jevnbyrdige er sannsynligheten større for at elevene opplever den optimale spenningen med en konkurranse (Kretchmar, 1975).

Fordelen ved laginndeling etter ferdighetsnivå beskrev Geir og Mia som at elevene på et lavt ferdighetsnivå får flere involveringer i innlæring av en ferdighet. Antageligvis kan en ukritisk inndeling av lag i konkurranseaktiviteter lede til en lite spennende kamp med lite læringsutbytte for de på det «svake» laget. Et kritisk spørsmål til denne tankegangen, som min undersøkelse ikke gir noe svar på, er hvordan elever opplever å bli delt inn i lag etter ferdighetsnivå.

Steffen var uenig med Mia og Geir i at det øker læringsutbytte til elevene å dele inn i lag basert på ferdighetsnivå. Han fortalte at han ikke tar noen spesielle hensyn til at elever på et lavt ferdighetsnivå eller som har dårligere forutsetninger. Han begrunnet det med han vil ikke sette begrensninger for elevene. Han belyste det med et eksempel fra egen klasse:

For eksempel underviser jeg to elever med funksjonsnedsetting, som deltar som normalt, hvor de gjør hva de kan. Hvis det er slik at de ikke kan delta i det hele tatt, så må jeg selvfølgelig tilpasse. Men regelen min er at jeg ikke skal tilpasse ut ifra forutsetninger, fordi jeg vil ikke skape begrensninger for elevene. Jeg ønsker isteden at elevene skal delta på sine premisser, uten av jeg tilrettelegger noe spesielt.

Derimot var Steffen i likhet med resten av informantene enig i at jevnbyrdige lag er en fordel, men begrensningene skal være for de på et høyt ferdighetsnivå. For eksempel kan de på et høyt ferdighetsnivå kun få en touch på ballen. Et interessant spørsmål er om elever på et lavt ferdighetsnivå får større læringsutbytte hvis de konkurrerer sammen med elever som er på et høyt ferdighetsnivå. Dette sammenlignet med at elever på et lavt ferdighetsnivå konkurrerer mot eller med hverandre. Informantene hadde noe ulike oppfatninger om dette spørsmålet. Det var uansett en enighet blant informantene om at jevne lag var en fordel for å øke den aktive deltakelsen i lagkonkurranser. Uenigheten gjaldt hva læreren burde gjøre for at lagene skulle bli jevnbyrdige.

Til slutt i denne delen ønsker jeg å diskutere et funn som skiller seg ut i informantenes beskrivelser av konkurranse på «feil premisser». Som nevnt anså informantene individuelle konkurranser som lite forenlig med konkurranse i kroppsøving. Dette er interessant fordi informantene ved flere tilfeller forteller om viktigheten av at elevene skal utvikle egne ferdigheter og oppleve mestring. Mia fortalte følgende: «*Jeg legger opp til at de skal konkurrere mest mot seg selv, og ikke fokusere på å konkurrere mot de andre elevene*». Denne beskrivelsen av konkurranse ligger nært opp til det Kretchmar (1975) beskriver som «test», hvor konkurransen er mot seg selv. Kompetansemålene i læreplanen gir også rom for bruk av individuelle idretter i undervisningen. Elevene skal kunne gjøre en funksjonell bruk av ulike ferdigheter blant annet i individuelle idretter (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Sett hen til informantenes oppfatninger av konkurranse på «riktige premisser» og Kretchmar (1975) sin beskrivelse av konkurranse som «test», virker det noe paradoksalt at informantene var samstemte i at individuelle aktiviteter ikke er forenlig med konkurranse i kroppsøving. Det virker til og med som at informantene mente det er åpenbart at individuelle konkurranseaktiviteter bør unngås i kroppsøving. Et likhetstrekk i informantenes begrunnelser var at individuelle konkurranser leder til sammenligning mellom elevene. Dette mente informantene fjernet elevenes fokus på læringsmålet, og dermed blir ikke individuelle konkurranser forenlige med konkurranse på «riktig premisser». Mia begrunnet oppfatningen av å unngå individuelle konkurranser slik:

Jeg liker ikke å ha konkurranse i aktiviteter hvor det blir veldig synlig om noen er dårlig eller ikke. Løpekonkurranse hvor en som er tung og treig blir hengende langt etter de andre elevene er lite egnet. Egentlig synes jeg at konkurranser er uegnet i alle individuelle aktiviteter.

Bodil og Geir delte oppfatningen til Mia. De nevnte erfaringer med at individuelle konkurranser i stor grad fører til sammenligning mellom elever, og at det kan spesielt gå utover de sosiale relasjonene. Et viktig moment her er at Bodil, Geir og Mias forståelse av en individuell konkurranse, var at den foregår mot andre, og ikke mot seg selv. Informantenes forståelse er således annerledes enn når en individuell konkurranse forstås som en «test» (Kretchmar, 1975). Bodil utdypet hvorfor individuell konkurranse ikke er hensiktsmessig i kroppsøving: «*Det er utenkelig for meg å ha en individuell konkurranse om fysisk form. For eksempel hvem som tar flest push-ups eller hvem som klarer å løpe lengst*». Hun begrunnet det med at det ikke er forenlig med hverken det faglige eller sosiale aspektet ved kroppsøving.

Betraktningene til Bodil, Mia og Geir tyder på deres forståelse av individuelle konkurranser sammenfaller med at elevene automatisk sammenligner seg med andre. Her kommer det også frem en bekymring om at sammenligning i kroppsøvingfaget i større grad kan være skadelig for elevene sitt selvbilde, enn i andre fag. Dette fordi elevenes ferdighetsnivå blir ekstra synlig i individuelle konkurranseaktiviteter. Antageligvis kan det være tilfellet hvis konkurransen sitt formål er at elevene skal overgå hverandre, og en god prestasjon blir anerkjent som å vinne over de andre. Dette er i så fall nærmere beskrivelsen av konkurranse som Shields og Bredemeier (2011) beskriver som «å kjempe mot hverandre». Informantene mente at denne måte å forstå konkurranse på ligger nær konkurranseidretten og vil være en konkurranse på «feil premisser» i kroppsøving, slik de ser det. Etter mitt syn er det ikke nødvendigvis gitt at individuelle konkurranser virker slik informantene har lagt til grunn. I den forbindelse trekker jeg frem et eksempel på aktiviteter Geir og andre informanter mente ikke er forenlig med konkurranse. Deretter vurderer jeg eksemplet i lys av Kretchmar (1975) sin beskrivelse av «test».

Geir sa «Jeg bruker aldri konkurranse i aktiviteter som dans, turn og svømming. Fokuset er derimot på at de lærer vals eller å stå på hodet». Spørsmålet er om dette er en velbegrunnet begrensning av konkurranse i individuelle aktiviteter, dersom konkurransen blir brukt som det Kretchmar (1975) kaller en «test». Testen kan være å stå på hodet eller å lære seg dansetrinn. Oppgaven eller konkurransen skal elevene løse etter beste evne etter egne forutsetninger. Basert på hvordan informantene beskrev konkurranse på «riktige premisser», kan det tyde på at individuell konkurranse også kan sammenfalle med beskrivelsene av individuell utvikling og mestring for alle elever. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan konkurranse kan fordre til mestring for alle elever. Dette vil diskuteres i sammenheng med læringsklima, med utgangspunkt i målperspektivteorien.

5.3 Er konkurranse forenlig med et oppgaveklima?

I denne delen og del 5.4 vil jeg presentere studiens funn om konkurransens påvirkning på læringsmiljøet. Diskusjonen i denne delen gjelder i hovedsak målperspektivteorien, med hovedvekt på læringsklima i sammenheng med studiens funn. Sentralt for å skape et godt læringsmiljø er at alle elever involverer seg i skolearbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Studiens resultater viser at informantenes forståelse av konkurranse på «riktige premisser» følger deres oppfatninger om at en slik form for konkurranse kan lede til et godt læringsmiljø. Målperspektivteorien prøver å forklare hvorfor mennesker viser ulik motivasjon i ulike situasjoner (Nicholls, 1984; 1989). I en utdanningskontekst vil denne teorien fokusere på

hvilket mål elevene har, hvordan mestring og feiling blir definert, og hvilken atferd elevene viser i arbeidet. Informantene har tydelige oppfatninger om hvilke mål det bør fokuseres på i konkurranse og hvordan mestring bør defineres. Steffen uttalte at konkurranse kan lede til mestring for flere enn elever på et høyt ferdighetsnivå. Dette utdypet han slik:

Det kan fremme mestring for de elevene som aldri har følt mestring. Det forutsetter at du er veldig nøye som lærer på hvordan du rammer inn økta, og hva fokuset er. Det innebærer at det er en prosess over tid hvor du kanskje kan bygge nok kompetanse til at alle sammen kan oppleve mestring i konkurranse.

Studien til Bernstein et al., (2011) viser derimot at det er vanskelig for elever på et lavt ferdighetsnivå å mestre i konkurranseaktiviteter. En betraktning til dette er at elevenes ferdighetsnivå kan variere ut ifra valgt aktivitet og aktivitetens mål. Elevers ferdighetsnivå vil sannsynligvis i noen grad kunne formes gjennom valg av aktivitet og mål for aktiviteten. Nettopp aktivitetens mål er som nevnt et sentralt funn knyttet til hvordan elever kan oppleve mestring og motivasjon.

Mia fortalte: «*det er viktig at alle elever kan få positive tilbakemeldinger når de mestrer noe. For noen elever kan det kanskje være mestring bare å være med i en konkurranse*».

Kjennetegn ved læringsklimaet som skapes er basis for ros og anerkjennelse overfor elevene (Ommundsen, 2006). Mias utsagn tyder på at hun er bevisst på å gi positive tilbakemeldinger ut ifra den enkelte elevens forutsetninger for å mestre. Måten tilbakemelding gis på er en også en viktig del av det å forme et oppgaveklima. Oppgaveklimaet kan påvirkes både negativt og positivt. Et oppgaveklima vil kunne skapes i konkurranseaktiviteten dersom læreren vektlegger fokuset på fremgang, innsats og gjennomføring av oppgaver, som styrker elevers tro på mestring i en konkurranse (Ommundsen & Kvalø, 2007). Det er nettopp dette Mia etter mitt syn ga uttrykk for.

Informantene oppfattet at målet for konkurranseaktivitet ikke skal være å vinne, og at det skulle være konkrete læringsmål utover bare det å vinne. Geir fortalte blant annet om hvordan han bevisst aldri legger vekt på å vinne eller tape i konkurranse. Han vektlegger derimot hvordan elevene jobber med arbeidsoppgavene de blir tildelt. Informantene fortalte om hvordan flere elever involverer seg i en konkurranseaktivitet hvis fokuset flyttes bort fra det å vinne, og over på mer konkrete arbeidsoppgaver.

Informantenes oppfatning gir etter mitt syn et grunnlag for å gi positive tilbakemeldinger til alle elever, enn det som ville være tilfellet, hvis annerkjennelse kun ble gitt til de som presterte det beste resultatet. Elever som får positive tilbakemeldinger på konkrete arbeidsoppgaver øker sannsynligvis innsatsen og få mer motivasjon i konkurranseaktiviteten (Ommundsen, 2006). Denne oppfatningen støttes i tidligere forskning av Biddle et al., (2003) som viser til at økt innsats og motivasjon i stor grad fører til mestring av oppgavene det jobbes med, og elever kan bli mer motiverte for å delta i aktiviteter med innlæring av ferdigheter og gruppearbeid. Hvordan arbeidsoppgavene kan bli lagt opp vil jeg komme nærmere inn på i neste del.

Geir fremhever at et mål om «å vinne» en konkurranseaktivitet øker elevenes fokus på å sammenligne seg med medelever, og nedtoner fokus på læringsmål. Geirs oppfatning av målet om «å vinne» er i stor grad likt et prestasjonsorientert læringsklima. På mange måter kjennetegner beskrivelsen av et prestasjonsorientert læringsklima det informantene beskrev som konkurranse på «feil premisser». Dette gjelder særlig beskrivelsen om at en «god prestasjon» innebærer en sammenligning med andre elever. En slik forståelse av en «god prestasjon» kan sannsynligvis bidra til negative effekter for et læringsklima, som mindre samhold, mer konkurranse mellom elevene i klassen og mindre fokus på riktige etiske vurderinger overfor andre. Et slikt læringsklima kan få negative konsekvenser for mestring, trivsel og motivasjon for enkelte elever (Ommundsen, 2006). Bodil fortalte om hvorfor hun mener det er viktig at konkurranseaktiviteter fordrer til et mestringsklima:

Med tanke på mestring tenker jeg at elever som mestrer selve konkurransesituasjonen får en god opplevelse og en følelse av lagånd. Det leder gjerne til bedre relasjoner til de som er på gruppa og gode erfaringer og minner sammen. I motsatt tilfelle om de ikke opplever mestring, og ikke gjør det bra, kan elevene føle seg ekskludert og få negative opplevelser.

Steffen og Bodil fremhevet forskjellen mellom konkurranseidrett og konkurranse i kroppsøving, da de fortalte om hvordan konkurranse kan lede til mestring. Steffen hadde følgende refleksjon om forskjellen mellom mestring i konkurranseidrett og konkurranse i kroppsøving: «Er det bare å dele opp i to lag, og si første laget til tre mål vinner, eller er det en fordel å konkurrere med fokus på å løse arbeidsoppgaver på best mulig måte».

Steffens beskrivelse kan ses i sammenheng de to læringsklimaene. På den ene siden at et prestasjonsorientert læringsklima kan lede til mer konkurranse mellom elevene, hvor fokuset

er å overgå medelever. Mestring i en aktivitet vil derfor oppleves som ukontrollerbar. På den andre siden beskriver Ommundsen (2006) et oppgaveorientert læringsklima, hvor fokuset ikke er på å vinne, men selve prosessen i konkurransen. I en prosess bør innsats og fremgang vektlegges i å mestre en øvelse. Antageligvis leder en slik vektlegging til et større fokus på egne arbeidsoppgaver, og mestringen kan bli mer kontrollerbart.

Ommundsen og Kvalø (2007) beskriver vektleggingen av å mestre en oppgave som en pådriver for mer utholdenhet og vilje når elevene møter utfordringer og motgang i oppgavene de jobber med. Steffen og Bodil mente at konkurranse i kroppsøving må ligge nærmere et oppgaveorientert læringsklima, hvis det skal være mulig å gi alle elevene en mestringsopplevelse. Bodil illustrerte konsekvensen ved at mestring oppleves som ukontrollerbar i konkurranser: «*Det kan bli mange tapere i en klasse hvis de måler seg mot hverandre*». Studiens funn tyder på det er mulig å tilrettelegge konkurranseaktiviteter som gir mestring og meningsfullt læringsutbytte for alle elever. Derfor vil jeg kort diskutere utfordringer med å legge til rette for at alle skal mestre i konkurranseaktiviteter, før jeg går inn på *hvordan* konkurranseaktiviteter kan bli tilrettelagt.

Vanskeligheten med å tilrettelegge for alle elever i konkurranse kan ses i sammenheng med Bernstein et al., (2011) sine funn, hvor elever på et lavt og middels ferdighetsnivå opplever mindre læring i konkurranseaktiviteter. Lite involvering blir forklart som årsaken til mindre læringsutbytte. Informantene har en mer positiv tilnærming til læringsutbytte gjennom konkurranse. Som tidligere beskrevet er informantene opptatt av at konkurranse i kroppsøving skal være på «riktige premisser». Dette danner grunnlaget for å diskutere informantenes oppfatninger, som står i en motsetning til Bernsteins et al., (2011) funn om konkurransens negative påvirkning på enkelte elevers læringsutbytte.

I likhet med tidligere forskning (Bernstein et al., 2011; Harvey & O'Donovan, 2013) oppfattet informantene at det er en utfordring å legge til rette for at alle elever lærer på lik linje i konkurranseaktiviteter. Bodil og Steffen delte oppfatninger om at innlæring av ferdigheter i ballaktiviteter kan være krevende, og at konkurranse kan gjøre det ekstra utfordrende. Bodil illustrerte med følgende eksempel:

Jeg kan for eksempel oppleve i volleyball eller andre «tekniske» aktiviteter at det er så stor nivåforskjell og erfaringer blant elevene at de bare løper rundt og ikke bruker teknikkene, og det kan føre til fullt kaos. De vet ikke hva de driver med, og de klynger

seg sammen. Føler at fokuset for enkelte læringsmål forsvinner litt når det blir konkurranse, uten at jeg gjør noen justeringer.

Aktuelle justeringer kan for eksempel være at elevene må først ta imot ballen før de kan slå den videre med riktig teknikk i volleyball, utdypet Bodil. Da *forsvinner litt av stresselementet* i konkurransen og elevene får i større grad fokusere på ferdigheten de skal lære. Bodils oppfatning harmonerer godt med det Ommundsen (2006) skriver om at følelsen av stress kan påvirke hvilken læringsstrategi elevene velger. Ved å dempe stress-elementet i konkurranseaktiviteten, tyder det ifølge Bodils oppfatning på at elevene velger bedre læringsstrategier. I dette tilfellet i form av riktig teknikk. Essensen i Bodils oppfatning, slik jeg forstod henne, er at nivåforskjeller mellom elevene skaper utfordringer for læringsutbyttet for den enkelte elev.

Et annet sentralt tema som ble omtalt av informantene er hvordan elevene fokuserer på læringsmål i konkurranseaktiviteter. Studiens resultater danner et positivt bilde av elever som er opptatt av å prestere. Gjennomgående svar var at informantene oppfatter at konkurranseaktiviteter har en positiv effekt på fokus. Geir fortalte: *«Ingen har lyst å gjøre det dårlig i konkurranseaktiviteter. Derfor oppfatter jeg at de fleste skjærer seg»*. Informantenes positive bilde av prestasjonsorienterte elever står i kontrast til Ommundsen og Kvaløys (2007) beskrivelser. Deres beskrivelser tyder på at prestasjonsorientering kan ha negativ innvirkning på elevenes fokus på å lære. Det begrunnes med at svekket tro på nytten av egen innsats kan lede til mindre optimisme for læring.

Etter mitt syn er det grunnlag for å stille spørsmål om et prestasjonsorientert fokus nødvendigvis er negativt for elevers oppnåelse av læringsmål. Mia og Geir belyser nevnte spørsmål på følgende måte. De mente at elever med høyt konkurranseinstinkt er mer fokusert på arbeidsoppgavene, enn elever med lavt konkurranseinstinkt. Det tyder på at Mia og Geir mener at elevene som er mest opptatt av å vinne, ofte legger ned mer innsats i arbeidsoppgavene. En interessant betraktning knyttet til Geir og Mias oppfatninger er at elever som er veldig opptatt av å vinne, ofte faller inn under et prestasjonsklima. Slike elever har blitt beskrevet som ego-orienterte (prestasjonsorienterte), hvor et kjennetegn er at målet er å bli oppfattet som flink, og at læring ikke er et mål (Nicholls, 1984; 1989). Etter Mia og Geirs oppfatning kan det derimot være slik at elever med høyt konkurranseinstinkt er mer fokusert på arbeidsoppgavene, enn elever som ikke er det.

Kan det derfor være slik at prestasjonsorienterte elever tilegner seg mer læring i arbeidsoppgavene, fordi de er opptatt av at medelever og lærere oppfatter dem som flinke? Mia viste til et konkret eksempel, hvor læringsmålet var å gjøre hverandre gode: «*Hvis målet er å slå ti pasninger til hverandre og samarbeide i en ballaktivitet, oppfatter jeg at elever med høyt konkurranseinstinkt er de som er mest fokuserte*». Mia og Geirs oppfatning av elever som søker gode prestasjoner støttes av Elliot og Churchs (1997) forskning som tyder på at prestasjonssøkende elever opplever større motivasjon, læring og trivsel enn elever som prøver å unngå å vise sine ferdigheter. Mias eksempel kan det tyde på at elever som er opptatt av å vinne bedre kan tilpasse seg læringsmålet for konkurranseaktiviteter enn de andre elevene. Forutsetningen er at læreren er tydelig på hva som er målet.

5.3.1 Hvordan legge til rette for mestring i konkurranseaktiviteter

Det kommer tydelig frem i studiens funn at informantene er bevisst på at konkurranseaktiviteter må organiseres og tilrettelegges på en måte som gir alle elevene muligheten til å mestre i aktiviteten. Dette vil jeg gå nærmere inn på ved å vise til konkrete eksempler fra informantene. Kjennetegnene ved de to læringsklimaene er blant annet hvordan arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder blir presentert, hvordan elevene grupperes og hvilket syn på samspill elevene har i læringsarbeidet. På den ene siden, hvis målet i en konkurranse er å score tre mål først, er det mer nærliggende å skape et prestasjonsorientert klima. På den andre siden, hvis målet derimot er å løse en oppgave på best mulig måte er det mer nærliggende med et oppgaveorientert læringsklima (Ommundsen, 2006).

For å belyse læringsstrategier vil jeg vise til uttalelser fra Steffen. Han argumenterte for hvordan konkurranse kan styrke elevenes evne til å «ikke gi opp». Det innebærer at elevene må få lov til å prøve og feile i konkurranseaktiviteter. Hvis for eksempel målet er å score tre mål først, blir kanskje innsatsen større hos enkelte elever, men samtidig blir det vanskelig å oppleve fremgang og liten mulighet til å prøve og feile. Dette eksempelet viser vanskeligheten med å kontrollere egen fremgang i læringsprosessen, hvis fokuset er på «å vinne». I motsetning vil en læringsstrategi hvor læringsutbytte tilsvarer elevenes innsats være mer kontrollerbart. Steffens syn ligger nærmere et oppgaveorientert læringsklima (Ommundsen, 2006). Han mente at han som lærer kan bidra til å nedtone fokuset på å vinne ved å være tydelig på at målet med økten er å øve på en ferdighet. Han fortalte at i volleyball kan det for eksempel være en konkurranse hvor målet er å klare flest baggerslag innad i et par. På den måten ivaretas elever som er opptatt av å vinne, samtidig som fremgang vektlegges for hvert enkelt par. Parene får i en slik aktivitet selv velge formålet med konkurransen skal være å konkurrere med seg selv, eller mot de andre.

Steffens fokus på at elevene skal gis mulighet for valg beskriver Ommundsen (2006) som en sentral forskjell mellom oppgaveklime og prestasjonsklime. Ved at elevene selv kan velge hva en god prestasjon er, kan flere elever kan oppleve motivasjon i konkurranseaktiviteten. Elevene kan velge at målet med konkurransen er å overgå de andre i klassen, men også at målet med konkurransen er å klare flest mulig baggerslag ut ifra egne forventninger. Elevers ulike interesser kan illustreres med det Nicholls (1984; 1989) omtaler som oppgaveorienterte og ego-orienterte. Basert på Steffens eksempel ovenfor kan det etter mitt syn antageligvis være rom for både prestasjonsorienterte og oppgaveorienterte i samme konkurranseaktivitet.

Informantene er som nevnt bevisste på å bevege seg bort fra et læringsklime hvor fokuset er på å sammenligne seg med hverandre i konkurranseaktiviteter. Dette for å unngå en opplevelse av at det er lite rom for å gjøre feil. Steffen fortalte at det er viktig å være tydelig på hva meningen med konkurransen er, og hvordan den skal gjennomføres. Konsekvensen av «fri» konkurranse er at det alltid er elever som vil ta snarveier (jukse) for å vinne. En slik uønsket effekt har flere teoretikere problematisert med konkurranse (Brown & Grineski, 1992; Drewe, 1998; Kohn, 1992). Steffen presiserte at det er viktig å tydeliggjøre at den eneste muligheten for å vinne er ved å bruke verktøyene som er gitt, og metodene som er satt. Bodil illustrerte Steffens uttalelser med følgende eksempel: *«En konkurranse som jeg føler er fin for å teste elevenes samarbeidsevner og evne til å følge regler, er den stafetten hvor elevene jobber med å frakte en matte frem og tilbake uten at noen er nær bakken».*

Bodils eksempel er en konkurranseform hvor deltakerne i liten grad blir påvirket av hverandre, men som på mange måter samsvarer med det Skultety (2011) betegner som «Vis-à-vis, unencumbered competition». Denne konkurranseformen gir antageligvis rom for at elever i stor grad kan konkurrere mot seg selv, og jobbe med arbeidsoppgaven om å frakte matten frem og tilbake. En slik konkurranseaktivitet kan således styrke læringsfokuset på eksempelvis å gjøre hverandre gode i samarbeidet. Bodil sitt eksempel danner et bilde på hvordan et ærlig spill og tydelige rammer kan påvirke fokus på å velge gode læringsstrategier for å oppnå nevnte læringsmål. Geir illustrerte også hvordan han legger opp konkurranser på en måte som skal ivareta alle elevenes faglige utvikling:

Konkurranse kan lede til innlæring av for eksempel ferdigheter. Personlig utvikling av å bruke kroppen, som vil si at konkurransen fordrer til å mestre, og ikke sammenligne. Jeg oppfatter at mestringen avhenger av hvordan jeg organiserer aktiviteten. Hva jeg presenterer som målet med konkurransen, setter rammene for hva elevene kan mestre.

Eksempelvis kan fokuset være på baggerslag og serve i konkurranseaktiviteten. Da vil elevene være ekstra fokusert på disse ferdighetene.

Mia var samstemt i Geirs oppfatning, og hadde flere eksempler på hvordan konkurranseaktiviteter kan lede til mestring. Hun mente i likhet med Geir at elevers mulighet til å mestre avhenger av henne som lærer. Det hendte det at hun endret på reglene, og gikk utenom de tradisjonelle reglene i konkurranseaktiviteter: «*I badminton kan jeg legge opp til at elevene får dobbelt poeng hvis de gjør makkeren sin god eller viser ferdigheter vi har øvd på tidligere*». Mias eksempel kan etter mitt syn utfordres. Er det alltid slik at en dobling av poeng nødvendigvis gjør elevene mer oppgaveorienterte? En elev kan for eksempel gjøre en vurdering om at det er større sjans for å vinne hvis partneren er lite inkludert. Et annet eksempel er å bruke en annen teknikk som garanterer poeng, enn den teknikken eleven egentlig skal øve på. Mia nevnte også andre ballaktiviteter enn badminton, som fotball og håndball, hvor hun setter krav til at ballen skal være innom alle på laget. Hun brukte følgende eksempel på hvordan hun legger det opp, og kom samtidig med antydninger om at gulroten med å vinne er positivt for elever på et lavt ferdighetsnivå også:

Jeg legger opp aktiviteten sånn at ballen må være innom alle på laget før det er lov å score mål. Det er en fordel å kjøre små lag. Det fører til at elevene føler at de er inkludert i aktiviteten, og derfor får kjenne på en mestring og sosial relasjon gjennom det. I tillegg vil de kanskje føle enda mer på det hvis de kan vinne en kamp. Og alle elever liker jo å vinne. Til og med de som er teknisk dårlige eller i utgangspunktet har dårligere ferdigheter.

Slik jeg tolker Mia og Geir er fokus og tydelighet i rammene for konkurranseaktiviteter essensielle for at elevene skal velge gode læringsstrategier og oppleve mestring i konkurranseaktiviteten. Mia og Geirs syn harmonerer godt med teori om betydningen av at elever opplever at de mestrer en øvelse eller aktivitet. Elevers opplevelse av mestring vil være et verdifullt bidrag til motivasjon for å anstrenge seg i læringsarbeidet (Ommundsen, 2006). Informantenes fokus og tydelighet på å tilrettelegge konkurranseaktiviteter slik at alle elevene kan oppleve mestring, bidrar positivt til motivasjon og innsats i læringsarbeidet. Bodil var i likhet med Geir og Mia opptatt av arbeidsprosess, og hvordan den kan lede til mestring:

Alt er like viktig, og at det ikke nødvendigvis må handle om idrettsteknikk hele tiden, men måter å jobbe på og arbeidsprosess. Unngå fokus på de evnene som elevene begynner å sammenligne seg selv imellom. Legge mer fokus på det

mestringsorienterte, og at læring kan hvem som helst oppnå. Uavhengig av hvilke forutsetninger de har.

Bodils oppfatning er i tråd med Laynes (2014) anbefaling om å holde seg til det som er viktig. Det er viktige at arbeidsoppgavene er tydelige og at de er forankret i kroppsøvingfagets læringsmål. Resultatene viser at alle informantene fremhever viktigheten av å begrunne *hvorfor* og *hva* som er *formålet* med konkurranseaktiviteten. Men er det mulig for elever med stor vinnervilje å flytte fokus fra å vinne konkurranseaktiviteten, til å fokusere på å mestre en konkret ferdighet eller oppgave? Informantene var inne på denne problematikken. De fortalte at det hender at de må bryte inn i konkurranseaktiviteter, selv om arbeidsoppgavene er tydeliggjort og målet med konkurransen er tydelig.

Slik jeg oppfatter informantene er det mulig å påvirke læringsklimaet ved å bryte inn i konkurranseaktiviteten hvis elvenes fokus er feil. For at læringsklimaet skal kunne endres må læreren være tydelige på hva konkurransen innebærer. Tidligere forskning av Diggelidis et al., (2003) viser at lærere kan endre klasser til å bli mer oppgaveorientert, og mindre prestasjonsorientert. Dermed fikk elevene et mer positivt syn på fysisk aktivitet. Studien forklarte at endringene læreren fikk til er avhengig av en god opplæring i utdannelsen. Ommundsen (2006) argumenterer også for at større fokus på oppgaveorientert undervisningspraksis i lærerutdannelsen kan styrke lærerens evne til å skape et godt læringsklima. Av informantene er både Bodil og Steffen utdannet i nyere tid, og begge omtalte oppgaveorientert eller mestringsorientert læringsklima som noe de har lært om i utdannelsen. Selv om Geir og Mias utdanning ligger en god del lengre tilbake i tid, tydet deres uttalelser på at de også var bevisst på å vektlegge mestring av arbeidsoppgaver i konkurranseaktiviteter.

Oppsummert viser studiens funn at informantene i stor grad er enige om at konkurranse på «riktige premisser» kan lede til et oppgaveorientert læringsklima, hvor elevene involverer seg i konkurranseaktiviteter og opplever mestring. I kommende del vil jeg i større grad diskutere hvordan konkurranse kan påvirke de sosiale relasjonene i form av samarbeid og inkludering eller ekskludering. Som tidligere nevnt i oppgaven er dette også sentrale elementer i et læringsmiljø.

5.4 Konkurransens påvirkning på sosiale relasjoner

Diskusjonen i det følgende gjelder temaene samarbeid og inkludering, men først vil jeg gjøre rede for noen generelle funn knyttet til sosiale relasjoner mellom elevene. Blant informantene var det en tendens til at eksempler på konkurranser gjaldt lagaktiviteter. Informantene delte flere oppfatninger om hvordan lagkonkurranser kan påvirke de sosiale relasjonene positivt. Det fremkom også oppfatninger om at konkurranse kan påvirke de sosiale relasjonene mellom elevene negativt, hvis den ble gjennomført på «feil premisser». Positive sosiale relasjoner mellom elever er sentralt i utformingen av et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Tidligere forskning viser en generell tendens om at konkurranse kan ha negativ innvirkning på læringsmiljøet i skolen (Ertesvåg et al., 2019). Etter å ha diskutert hva konkurranse på «riktige premisser» innebærer kan det stilles spørsmål ved om konkurranse nødvendigvis må virke negativt for sosiale relasjoner i kroppsøvingsfaget. Studiens resultater gir et godt grunnlag for å diskutere hvordan sentrale sosiale faktorer i læringsmiljøet kan bli påvirket av konkurranse.

Informantenes indikasjon om at konkurranse kan påvirke de sosiale relasjonene ulikt ble også et tema i samtaler med informantene. Geir fortalte følgende om konkurransens påvirkning på sosiale relasjoner:

De sosiale relasjonene i en konkurranseaktiviteter oppfatter jeg avhenger veldig av klassedynamikken. I en velfungerende klasse vil konkurranse i lagidretter styrke de sosiale relasjonene, men om det er en lite velfungerende kan det lede til konflikter. Klassedynamikken påvirkes i stor grad av hvordan konkurransen utspiller seg.

Informantenes syn harmonerer med deler av teorien. Teorien gir ulike beskrivelser av hvordan konkurranse kan påvirke sosiale relasjoner (Drewe, 1998; Arnold, 1997; Shields & Bredemeier, 2011). Konkurranse kan ha både negativ og positiv påvirkning på sosiale relasjoner. På den ene siden skriver Arnold (1997) at fokuset på å vinne i konkurranse kan skade samarbeidet og det relasjonelle mellom elevene. På den andre siden viser beskrivelser av Shields og Bredemeier (2011) og Drewe (1998) at konkurranse, hvor fokuset er på å «kjempe sammen», kan styrke samarbeidet og det relasjonelle. Informantenes syn er etter min oppfatning interessant fordi de er så tydelig på at en riktig bruk av konkurranse kan påvirke de sosiale relasjonene positivt.

På oppfølgingsspørsmål om hva Geir forbinder med sosiale relasjoner, trakk han blant annet frem samarbeid. Dette ble også et tema blant alle informantene når de delte oppfatninger om

konkurransens påvirkning på sosiale relasjoner. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på de ulike informantenes oppfatning av hvordan konkurranse kan påvirke elevenes samarbeid og samspill, som inngår i læringsmålene i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

5.4.1 Lagkonkurranse fordrer til samarbeid

Noen av informantene tok opp hvordan de oppfattet at lagkonkurranse kan styrke samarbeidet mellom elevene i aktiviteter. De var særlig opptatt av at fokuset må flyttes fra å vinne, til å samarbeide. Geir forklarte: *«Det å vinne skal være det lille krydderet i en lagkonkurranse, men å samarbeide bør være hovedretten»*. Geirs forståelse av hvordan konkurranse påvirker elever, synes å samsvare med det å «jobbe sammen» (Shields og Bredemeier, 2011). Teorien viser også at gjennom konkurranse gjennom å «kjempe sammen» kan styrke samspillet og samarbeidet mellom elever. Arnold (1997) nyanser bildet ved å vise til at konkurranse også kan true samspill og samarbeid mellom elever. Utfallet av en konkurranse kan skape et skille mellom vinnere og tapere, som kan ha negative konsekvenser for de sosiale relasjonene.

Geir presiserte at klassedynamikken i stor grad formes av hvordan han legger opp konkurranseaktiviteten. Det vil si at han er tydelig på hvorfor de har konkurranseaktiviteten. Et eksempel er at han gir elevene på et høyt ferdighetsnivå i oppgave å bygge opp de rundt seg i klassen.

Geris eksempel passer godt inn i bytteteorien, hvor de faglig sterke elevene får utbytte av å løfte de faglig svake, slik at det blir et bytteforhold. Bytteteorien skiller mellom emosjonell og instrumentell belønning. Den instrumentelle belønningen beskrives som det faglige utbyttet elevene får gjennom samarbeid. Den emosjonelle belønningen handler om at elevene opplever glede og vennskap i samspill med hverandre. Det kan oppleves glede og vennskap gjennom å vinne en konkurranse, men det kan også oppleves glede ved å klare pasningskombinasjoner. Også følelsen av å være en del av et lag kan skape glede (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Informantenes oppfatninger av samarbeid tyder på at det både er en emosjonell og instrumentell belønning for de faglig sterke elevene gjennom samarbeid. Mia fortalte: *«Jeg opplever ofte at de faglig sterke elevene viser glede når de faglig svake elevene får til noe bra»*. Utsagnet kom i sammenheng med hvordan konkurranse kan brukes for å fremme kroppsøvfingsfagets læringsmål, samtidig som elevene fokuserer på å gjøre hverandre gode. Eksempelet til Mia tyder på at det er en emosjonell belønning ved å bli glad på andres vegne, samt en instrumentell belønning gjennom å arbeide med å gjøre hverandre gode.

Mias eksemplens støttes av funn i Bernsteins et al., (2011) undersøkelse, som tyder på at elever på et lavt ferdighetsnivå opplever det som positivt og gøy å kunne samarbeide med faglig sterke medelever. Denne forskningen underbygger således effekten av bytteteorien, og informantenes oppfatninger. Geir, Steffen og Mia nevnte at de aktivt bruker de faglige sterke elevene til å hjelpe elever på et lavt ferdighetsnivå i konkurranseaktiviteter. Skaalvik og Skaalvik (2014) skriver at elever som bidrar til å gi andre elever økt utbytte i en samspillsaktivitet også øker egen sosiale status. Både Geir og Mia nevnte at de faglig sterke elevene blir bedre likt i klassen, hvis de bidrar til å løfte elever på et lavt ferdighetsnivå. Steffen fortalte at han oppfatter at samspillet kan styrkes gjennom konkurranseaktiviteter, og han er opptatt av at de faglig sterke skal løfte elever på et lavt ferdighetsnivå. Han mener det er en forutsetning for å bruke lagkonkurranser at det gir et læringsutbytte i kroppsøving. Mia underbygget Steffens oppfatning med et konkret eksempel:

Det er noen triks i boken når det kommer til konkurranse. For eksempel når elever er veldig opptatt av å vinne og vise seg frem. For en som er veldig god, som kan dribble seg gjennom hele klassen og score mål, kan det være fristende å gjøre det istedenfor å spille til en annen. Trikset mitt er at jeg pleier å snakke med dem, og fortelle at det ikke er nødvendig å dribble gjennom hele klassen for å vise at de er gode. For det vet jeg. Det jeg ønsker å se fra deg er hvordan du klarer å få med deg laget ditt, og gjøre de andre gode.

Dette eksemplet tyder på en bevissthet rundt hvordan konkurranse kan styrke samarbeidet, men samtidig kan det også være ulemper med bytteteorien og konkurransens påvirkning på samarbeid. Skaalvik og Skaalvik (2014) skriver at en ulempe med bytteteorien er at elever som er faglig svake kan bli plassert langt nede i statushierarkiet, og bli lite ettertraktet å jobbe sammen med. Dette kan lede til at de trekker seg unna, og er lite delaktig i aktiviteten. Bodil var inne på nettopp denne siden av bytteteorien. Hun illustrerte det gjennom samarbeid i konkurranseaktiviteter:

Det har selvfølgelig skjedd at det blir dårlig stemning i konkurranseaktiviteter. Spesielt når det er elever med veldig høyt konkurranseinstinkt. For eksempel at det er stor forskjell på nivå, og de som har et høyt nivå viser negativ innstilling til å være på lag med de som har et lavere nivå, fordi de kan ødelegge målet med å vinne.

Bodils eksempel viser hvordan konkurranse kan ha negativ påvirkning på de sosiale relasjonene ved samarbeid. Bodils oppfatning har i lys av tidligere forskning likheter med

Von Seelens (2012) funn om at vinnermentalitet og resultatorientering kan overskygge det å være en god lagkamerat. Dette kan tyde på at bytteteoriens effekt er avhengig av på hvilket premiss en konkurranse blir gjennomført på. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er om det er mulig i praksis å flytte alle elevenes fokus fra å vinne, til å samarbeide og bygge gode relasjoner i konkurranseaktiviteter. Hvis det er tilfellet, er lagkonkurranse sannsynligvis i stor grad positivt for elevenes faglige og sosiale utvikling.

Studiens resultater tyder på at informantene er opptatt av at alle elevene skal få en form for utbytte gjennom samarbeid. Tydelige mål som å gjøre hverandre gode kan ha positive effekter på at alle elevene kan utvikle seg faglig og sosialt. Metoden *structured team learning methods* underbygger fordelen med å ha tydelige arbeidsoppgaver, som kan bidra til at *alle* elevene utvikler seg. Ved at samarbeid om oppgaver er et felles mål for laget, vil den kollektive suksess bare kunne oppnås om hver enkelt elev klarer læringsmålet (Slavin, 2010). Det vil derfor i en konkurranseaktivitet være viktig å tydeliggjøre læringsmålet for elevene. Igjen er det altså et fokus på målet med konkurranseaktiviteten. Det at hele laget skal være involvert før det er mulig å få poeng eller score mål er et eksempel på et tydelig læringsmål. Målet med metoden STL er ikke bare å gjøre noe sammen, men å lære noe sammen som et lag.

Bevissthet rundt det å skape et positivt oppgaveklima kan være fordelaktig for å skape gode relasjoner mellom elevene i konkurranseaktiviteter. Ifølge Bodil kan dette være utfordrende, men samtidig beskrev de andre informantene at alt handler om hvordan konkurranse legges opp. Bodil var tydelig på at mye handler om hvilken atmosfære som blir skapt i konkurranseaktiviteten:

Det blir et bra samspill når de anerkjenner hverandre, har tro på seg selv og føler at de andre på laget liker deg og støtter deg, så blir det et bra samspill. De tør å gi full innsats og inkluderer hverandre. Hvis det er veldig forskjell på nivå, og de som har høyt nivå viser litt negativ innstilling til de som har et lavere nivå, så kan det føre til dårlig samspill og stemning. Det blir dårligere inkludering, de tror mindre på seg selv og de blir stående i bakgrunnen.

Bodils utsagn kan ses i lys av diskusjon i delen om konkurranse på «riktige premisser». Informantenes oppfatninger er at elever på et høyt ferdighetsnivå er nøkkelen til å fremme et godt samspill og samarbeid mellom elevene. Funn i studien til Bernstein et al., (2011) gir grunnlag for et kritisk blikk på informantenes oppfatninger. Studien viser at det kan være problematisk å tildele de faglige sterke elevene ekstra ansvar. Det fremkommer også at elever

med et lavt ferdighetsnivå kan oppleve det som ekskluderende at enkelte elever får flere arbeidsoppgaver. Et viktig spørsmål å stille er hvilke oppgaver elever på et høyt ferdighetsnivå bør gis. Dersom det dreier seg om oppgaver som å gjøre medelever gode, er det antageligvis mer positivt, enn om arbeidsoppgaven er å organisere et lag.

Hvordan informantene definerte elever på et høyt ferdighetsnivå er det også en grunn til å stille et spørsmål ved. Informantenes svar kan tyde på det nærmest er forutbestemt hvilke elever som er på et høyt ferdighetsnivå. Elever som deltar i organisert idrett synes lett å bli definert som elever på et høyt ferdighetsnivå. Er det nødvendigvis riktig hvis arbeidsoppgaven i en konkurranseaktivitet er å lære om samarbeid? Da kan det antageligvis være andre ferdigheter enn fysikk og teknikk, som definerer hva som er et høyt ferdighetsnivå. Basert på informantenes uttalelser kan det tyde på at en ferdighet som å samarbeide er en mer sentral ferdighet for å gjøre hverandre gode, enn bare det å delta i organisert idrett.

5.4.2 Den inkluderende siden ved konkurranseaktiviteter

Tidligere forskning gir et bilde av at konkurranse kan lede til ekskludering av elever, og mindre trivsel blant elever som ikke er idrettsaktive (Bernstein et al., 2011; Säfvenbom et al., 2014). Informantene var mer nyanserte i oppfatningen om at konkurranse kan lede til ekskludering. Både Bodil og Mia var tydelige på at en konkurranse kan være ekskluderende hvis den blir gjennomført på «feil premisser», hvor fokuset blant annet er på «å vinne». Bodil viste til samtaler med elever, hvor det er spesielt en «type» elev, som hun oppfattet tidvis kan føle seg ekskludert: *«Det er en type elever som skiller seg litt ut i negativ omtale om konkurranse. Det hender at elever uten erfaring med idrett eller konkurranse, føler at de ikke blir inkludert».*

Mia og Steffen oppfattet også, at ikke-idrettsaktive elever på et lavt ferdighetsnivå i idrettsaktiviteter, til tider kan falle utenfor i en konkurranseaktivitet. Haug (2014) skriver at en skole med inkluderende prinsipper skal ta hensyn til alle elever, uavhengig av hvordan de blir kategorisert og uavhengig av hvilken bakgrunn de har. I en konkurranseaktivitet kan dette innebære å ta hensyn til elever på forskjellige ferdighetsnivåer. Inkluderingen skal gjelde uavhengig av hvilket ferdighetsnivå elevene er på.

Studiens funn kan tyde på at informantene i større grad er opptatt av å inkludere elevene på et lavt ferdighetsnivå i konkurranseaktiviteter. Den ekskluderende tendensen noen av informantene beskriver, sammenfaller i stor grad med forskningsresultatene til Bernstein et

al., (2011). Forskningen viser at elever på et høyt ferdighetsnivå i konkurransesituasjoner kan oppleves som egoistiske og dårlige til å involvere svakere elever på et lavere ferdighetsnivå. I de tilfellene dette blir en konsekvens av konkurranseaktiviteter, vil inkludering gjennom felleskap, læringsutbytte, aktiv deltakelse og demokratisering bli en stor utfordring. Haug (2014) problematiserer inkludering av elever ved fire sentrale utfordringer i inkluderingsprosessen, som jeg nå vil sammenholde med studiens resultater.

Selv om inkludering blir betegnet som en utfordring i skolen, beskrev allikevel informantene *ekskludering* av elever i konkurranseaktiviteter, som en *sjeldenhet*. Samtidig som de presiserte at ekskludering kan forekomme i noen grad. Det er et interessant funn at informantene oppfattet at ekskludering forekommer sjeldent. Det er verdt å kommentere nærmere. Antageligvis kan dette positive funnet henge sammen med informantenes bevissthet rundt at konkurranse i kroppsøving skal foregå på «riktige premisser». Informantenes fremheving av kroppsøvingsfagets læringsmål og mestring finner jeg grunn til å anta har påvirket læringsmiljøet positivt og elevenes trivsel i aktiviteten. Når konkurranseaktiviteten tilpasses elevenes forutsetninger, kan dette fremme mestring. Dette kan igjen virke positivt for å øke læringsutbytte til elevene (Haug, 2014)

Informantene hadde samme oppfatning av hvordan konkurranse kan virke inkluderende. De var tydelig i oppfatningen om at lagkonkurranse kan bidra til å inkludere elever i et felleskap, ved å jobbe sammen på et lag. Haug (2014) beskriver denne følelsen av å være en del av, og delta i det sosiale samspillet, som en viktig del av felleskapet. Flere av informantene beskrev lagkonkurranser som positivt for å styrke fellesskapsfølelsen hos elevene. Bodil fortalte følgende om hva hun anser som fordeler med lagkonkurranser:

Elevene som er litt usikre på sin plass i en klasse og ikke har så mange nære, kan oppleve å bli sett og anerkjent i et lag. Det oppfatter jeg gjør dem tryggere på seg selv, de rundt seg og de får en bedre relasjon til sine medelever.

Hun understreket at forutsetningen er at fokuset i konkurransen er riktig. Riktig fokus beskrev hun som at elevene skal respektere hverandre og gjøre hverandre gode. Det Bodil beskrev har en sterk tilknytning til hva som vektlegges i et inkluderende læringsmiljø, hvor anerkjennelse av forskjeller mellom elevene er sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Bodils eksempel samsvarer med de andre informantenes oppfatning, og underbygger at lagkonkurranser kan bidra til at elevene føler at de er en del av felleskapet.

Steffens betraktninger om lagkonkurranse skilte seg derimot litt ut fra de andre informantene. Han fortalte: «*hvis laget taper en konkurranse, kan det uansett gi en god erfaring ved å være en del av et lag*». Jeg tolker Steffen dithen at fokuset på å jobbe sammen som et lag i konkurranseaktiviteter, hvor målet er å gjøre hverandre gode og respektere hverandre, kan nedtone fokuset på å finne en forklaring på hvorfor noen vant eller tapte. Dette fremstår etter min oppfatning som et oppgaveorientert læringsklima. Om laget taper, eller ikke løser arbeidsoppgavene, kan det forklares som en naturlig del av læringen. Dette kan medføre at elevene føler mindre redsel for å ikke å få til en øvelse (Ommundsen, 2006). Dermed er det mer sannsynlig at elevene tør å utfordre seg selv i øvelser og aktiviteter som er utfordrende, herunder konkurranseaktiviteter.

Et tydelig fokus på arbeidsoppgaver i en konkurranseaktivitet kan antageligvis øke den aktive deltakelsen blant elever, som normalt sett gjemmer seg, eller holder seg utenfor konkurranseaktiviteter. Det å øke deltakelsen blant elever er en av de fire utfordringene Haug (2014) beskriver for den inkluderende skole, og mye tyder at konkurranseaktiviteter på «riktige premisser» kan bidra til dette.

Mia delte Bodil og Steffens syn på at konkurranseaktiviteter kan være positive for inkludering av elever på et lavt ferdighetsnivå. Mia hadde følgende inntrykk:

Jeg har inntrykk av at mange av de svake elevene liker å være med i konkurranse hvis de blir inkludert i laget. Det viser de gjennom å juble og vise glede. Trygghet i klassen er jo kjempeviktig. At de er trygge på meg og de er trygge på hverandre. For det er jo synlig om en slår ballen i veggen eller bommer på et mottak, og hvis du er redd for de andre sin reaksjon tør du kanskje ikke prøve.

Slik jeg tolker informantene er *trygghet nøkkelen* til å inkludere alle elevene i konkurranseaktiviteten. Mia beskrev trygghet slik: «*Trygghet for meg betyr at elevene ikke skal være redd for å gjøre feil, eller for at medelever sier stygge ting til deg eller gjøre deg utilpass*». Trygghet, støtte og positivitet er også noe Utdanningsdirektoratet (2020a) fremhever som positivt for elevenes sosiale og faglige utvikling. Steffen og Geir fortalte begge om hvordan trygghet for alle elever i konkurranse ikke nødvendigvis er noe som skjer automatisk. Begge påpekte at det er viktig å være bevisst på hvordan de bruker konkurranse, og at dette må feste seg i elevenes bevissthet. Her trakk de frem at konkurranse skal være gøy og alle skal få muligheten til å delta aktivt. En kritisk kommentar er etter min oppfatning at

det antageligvis vil være stor grad av forskjeller på hva elever synes er gøy. Det vil derfor være krevende å finne konkurranseaktiviteter som alle elevene er positive til. Layne (2014) anser intensjonen om at konkurranse skal være gøy som en fordel ved bruk av konkurranse i undervisningssituasjonen.

I tillegg til at konkurranse skal være gøy, fremhevet informantene at elevene bør delta aktivt. Haug (2014) presiserer på må det selvsagte, men som også er viktig, nemlig at en aktiv deltaker ikke bare er til stede i undervisningen, men også deltar i selve aktiviteten. Bodil kom med et eksempel på hvordan hun prøver å øke aktiv deltakelse og styrke felleskapet i konkurranseaktiviteter:

I situasjoner hvor jeg ser at elever ikke blir inkludert, stopper jeg timen og fremhever poenget med aktiviteten. For eksempel å gjøre hverandre gode. Hvis målet i en basketballkamp er å gjøre hverandre gode, vises ikke kompetanse hvis en elev tar ballen selv og scorer hver gang. Poenget med konkurransen er at du skal spille den videre og samarbeide som et lag. Du må gjør de rundt deg gode, og gi de muligheten til å utvikle seg og mestre aktiviteten. På den måten oppfatter jeg at lagkonkurranse kan være en veldig fin måte å inkludere på.

Dette eksemplet viser en lærer som er bevisst på målet med konkurranseaktiviteten, og er handlingskraftig hvis enkelte elever ikke blir inkludert. Oppsummert tyder studiens funn på at konkurranseaktiviteter kan være for alle, men samtidig at det kan være utfordrende å legge til rette for alle. Basert på informantenes uttalelser er det en *sjeldenhet* at de ikke klarer å involvere alle elevene i konkurranseaktivitetene. Ved at de fleste elevene etter informantenes erfaringer er aktive deltakere, blir en viktig forutsetning for økt læringsutbytte oppfylt (Haug, 2014). I den kommende delen går jeg nærmere inn på hva informantene oppfatter at elevene kan lære gjennom konkurranse.

5.5 Konkurranse som et naturlig verktøy for å nå læringsmål

Selv om konkurranse ikke blir nevnt i læreplanen(-e), var informantene samstemte i at en konkurranse kan være en god metode i opplæring av kompetansemål. Steffen fortalte at selv om konkurranse ikke blir nevnt i læreplanen(-e), er det noe han oppfatter som helt naturlig å bruke. Han eksemplifiserte dette slik: «Jeg vil si at konkurranse er mer et naturlig verktøy knyttet opp til verdier, kjerneelement og kompetansemål, enn at der er føringer om å bruke konkurranse». Geirs syn gir et interessant bidrag til Aggerholms et al., (2018) diskusjon om hvorvidt konkurranseaktiviteter er uforenlige med en utdanningskontekst, eller ikke.

De andre informantene delte lignende oppfatninger om hvorfor konkurranse ikke er nevnt i lærerplanen(-e). De hadde også en oppfatning av at «*det er naturlig å bruke det*», det vil si konkurranse. Basert på mitt lille utvalg, kan det tyde på at bruk av konkurranse er mer en selvfølgelighet blant kroppsøvingslærere, enn at læreplanen(-e) oppfattes å legge føringer om å bruke konkurranseaktiviteter. Informantene hadde samme oppfatning om at konkurranse har en sentral del i deres egen undervisningen og at det kan brukes til å nå kompetansemål i kroppsøvingsfaget. Kompetansemål i kroppsøvingsfaget kan beskrives som kunnskap elevene skal tilegne seg (Sandvik, 2016). Informantene mente at deler av denne kunnskapen kan tilegnes gjennom konkurranse. Utover kroppsøvingsfagets kompetansemål nevnte Steffen at han også kobler konkurranse til overordnet del av læreplanen:

Spesielt den ferdigheten om å aldri gi opp er en mentalitet jeg føler er viktig å ha med i livet. Du vil jo alltid møte veggen i en eller annen form i livet. Og om konkurranse kan bidra til å aldri gi opp, og se etter løsninger er det noe jeg anser som viktig lærdom. Andre områder er jo respekt for hverandre. Vi lever i et samfunn med stort mangfold, og det å ha respekt for hverandre og ulikheter er viktig lærdom.

Steffen skilte seg ut fra de andre informantene i tolkningen av hvordan konkurranse kan utvikle elevene på områder utenfor kroppsøvingsfaget. Bodil og Mia nevnte disiplin, toleranse og etisk bevissthet som positive verdier elevene kan få bruk for senere i livet. Disse oppfatningene samsvarer med sentrale prinsipper i læreplanens overordnede del. Informantene pekte på ulike positive ferdigheter som konkurranseaktiviteter kan få frem, for eksempel samarbeid, viljen til å se etter løsninger og utholdenhet. Dermed kan konkurranseaktiviteten bidra til tilegnelse av kunnskap og ferdigheter for videre bruk i livet. Nevnte ferdigheter knytter seg også til verdier, som er omtalt i overordnet del av læreplanen, og som vil være av betydning for den videre deltakelse i utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

En refleksjon knyttet til at elevene skal lære om disiplin, toleranse og etisk bevissthet gjennom konkurranse er at det antageligvis kan være relevant å lære om hvordan det er konkurrere på «feile premisser». For å utvikle disiplin, toleranse og etisk bevissthet antar jeg at det kan være en fordel for elevene i noen grad å oppleve utfordrende situasjoner. Dette kan underbygges med at kroppsøvingsfaget skal utfordre elevenes mot til å tøyne egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020b). En slik utfordring kan for eksempel være hvordan elevene håndterer følelsen av å tape eller å ha motgang, men også det å vinne og ha medgang.

Flere av informantene nevnte i forbindelse med fagfornyelsen kompetansemålet: «*Bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og gjøre andre gode i aktiviteter og samspill*».

Samarbeid skiller seg ut som et sentralt begrep i læringsplanen(e), og informantene er samstemte i at samarbeid er viktig i en lagkonkurranse. Denne oppfatningen har også kommet frem i tidligere diskusjon om samarbeid og lagkonkurranser. Shieds og Bredemeier (2011) viser også til at samarbeid i en konkurranse kan påvirke læring positivt. Informantenes oppfatning av konkurranse på «riktige premisser» danner nok et bakteppe for informantenes positive syn på konkurranse, hvor konkurranse anses som en god metode for oppnåelse av enkelte læringsmål. Informantene fikk spørsmål om det var noen spesielle konkurranseaktiviteter de mente var godt egnet for å nå de ulike kompetansemålene. Bodil fortalte: «*Lagidrett anser jeg som en god metode for å jobbe med samarbeid*». Hun utdypet det slik:

Jeg tror at vi lærere, foresatte og elever knytter automatisk lagspill, lagidrett og samarbeid til konkurranse. I den nye læreplanen er det veldig fokus på at kroppsøving har et stort potensial til å anerkjenne ulikheter og inkludere alle mennesker. Etter min mening er konkurranseaktiviteter med fokus på samspill og samarbeid en fin måte å lære dette på.

Det var gjennomgående enighet blant informantene om at det er mye å lære gjennom samarbeid i lagkonkurranseaktiviteter. Både Mia og Steffen var inne på at samarbeid i en lagkonkurranse kan bidra til elevene anerkjenner ulikhet i forskjeller og viser respekt for hverandre, som er en del av kroppsøvingsfagets læringsmål. Kroppsøvingsfaget skal gjennom bevegelsesaktivitet fremme respekt for andre, forståelse og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Bodil fortalte hva som er viktig å kommunisere i konkurranser hvor dette er læringsmålet: «*Poenget med konkurransen er at du skal spille ballen videre, og samarbeide som et lag. Du må gjør de rundt deg gode, og gi de muligheten til å utvikle seg*».

Steffen og Bodil nevnte at en fordel i lagidretter er at elevene kan få ulike roller, som stiller krav til samarbeid hvis konkurranseaktiviteten skal fungerer. Eksempel på dette er volleyball, hvor noen tar imot ballen, noen legger opp ballen og noen slår over ballen. Her kreves det godt samarbeid og godt samspill for å mestre konkurranseaktiviteten. Elevene vil gjennom slike aktiviteter lære at de er avhengig av å gjøre hverandre gode. Slavin (2010) beskrev som tidligere nevnt samarbeidslæring som godt egnet i læringsprosessen av en oppgave.

Samarbeidslæring kan således være et godt supplement til lærerens undervisning. Dette kan for eksempel skjer ved at elevene får muligheten til å diskutere lærestoff eller øve på ferdigheter de skal utvikle. I en lagkonkurranse kan lærestoff elevene skal diskutere for eksempel være hva som kjennetegner godt samspill. Elevene skal kunne praktiserer og reflekterer over blant annet samspill (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Et viktig poeng er at alle elevene er involvert i en gruppe eller lag, og har som hensikt å utvikle hverandre. Studiens resultater viser at informantene er bevisst på å formidle dette i konkurranseaktiviteter.

En kontrast til de positive funnene om konkurransens påvirkning på samarbeid, er som nevnt, Bernsteins et al., (2011) studie som viser at elever med lavt og middels ferdighetsnivå ikke fikk brukt og utviklet ferdigheter på best mulig måte. Arnold (1997) er også kritisk til konkurransens påvirkning på samarbeid og samspill. Shields og Bredemeier (2011) beskriver to ytterpunkter med hensyn til hvordan elevene kan jobbe sammen i en konkurranse. Det en ytterpunktet er å «kjempe sammen», og det andre ytterpunktet er å «kjempe mot hverandre». Når konkurransene innebærer å «jobbe sammen» viser Shields og Bredemeiers (2011) tabell, side 13, at samarbeid i konkurranse kan ha positive effekter som læring og mestring. Samme tabell vise også at konkurranse som foregår ved å «kjempe mot hverandre» kan ha negative effekter på læringsprosessen, fordi fokuset på «å vinne» styrkes. Målene som tabellen blant annet viser, kan tyde på at de to ytterpunktene setter begrensinger eller åpner muligheter i henhold til hva elever kan lære gjennom konkurranse.

I tillegg til samarbeid, var Mia, Bodil og Steffen samstemte om at konkurranse er en godt egnet metode for innlæring av fair play. Mia og Bodil mente dessuten at innlæring av fair play kan styrke samarbeidet mellom elevene. Dette samsvarer også med hva Utdanningsdirektoratet (2015) fremhever i fair play begrepet i LK06, hvor respekt for hverandre, samhandling og evnen til å gjøre hverandre gode, står sentralt. Fair play er imidlertid ikke nevnt i fagfornyelsen, men respekt og anerkjennelse for hverandre mener informantene innebærer mye av det samme. Steffen mente at respekt og anerkjennelse er en videreføring av fair play begrepet, samtidig som han tror det prøves å skape en begrepsmessig avstand til konkurranseidretten. «*Fair play er jo egentlig noe jeg forbinder med toppidrett, og spesielt fotball*». Han begrunnet det med at fair play og konkurranseidrett går hånd i hånd, og ved å fjerne begrepet fra læreplanen, kan det være en føring for å unngå aktiviteter med logikken fra konkurranseidretten.

Mia svarte følgende på hvordan hun mener at konkurranse er positivt for læring av fair play: «For eksempel lar jeg ofte elevene være dommere i konkurranser. På den måten blir de utfordret til å finne løsninger i felleskap, og vurdere hva som rett og galt». Andre argumenter for hvordan konkurranse er en god metode for innlæring av fair play, er basert på mye av det samme som fremheves som sentralt for godt samarbeid. Gjøre hverandre gode og samhandling. Steffen argumenterte også for hvordan innlæring av fair play gjennom konkurranse, også kan bidra til å styrke kritisk tenking og etisk bevissthet. To sentrale punkter i verdigrunnlaget skolen skal legge til rette for, og som skal gjør elevene bedre rustet i møte med hverdagen utenfor og etter skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Informantenes oppfatninger tyder oppsummert på at konkurranseaktiviteter kan fremme læringsmål i både LK06 og fagfornyelsen i kroppsøving, samt overordnet del. I samtaler om fagfornyelsen ble det også gjort noen interessante funn knyttet til dreiningen i læreplanen mot et mindre idrettsrettet fag. Disse vil jeg nå se nærmere på.

5.5.1 Læring gjennom konkurranse i lek og alternative bevegelsesaktiviteter

Studiens funn tyder på at fagfornyelsen har bidratt til positive effekter ved bruk av konkurranse i kroppsøving. Informantene delte flere oppfatninger angående fagfornyelsen, om hvordan de, som nevnt, oppfatter at konkurranse kan kobles opp mot kroppsøvingsfagets læringsmål. En sentral endring i kroppsøvingsfaget at det skal bli mindre idrettsrettet, og det skal i større grad legges vekt på lek, øving og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hvordan påvirker denne endringen læringsutbyttet gjennom konkurranseaktiviteter?

Informantene var hovedsakelig positive til at lek og alternative bevegelsesaktiviteter i større grad blir vektlagt i fagfornyelsen. Alternative bevegelsesaktiviteter, som også kan brukes i en konkurranse, blir av informantene beskrevet som blant annet kin-ball, mulitball og rumpeldunk. Et sentralt funn tyder på at informantene mente at elevene i større grad stiller med de samme forutsetningene i alternative bevegelsesaktiviteter, enn det som er tilfellet for tradisjonelle idrettsaktiviteter. Steffen fortalte: «*Alternative bevegelsesaktiviteter skaper kanskje i større grad mestring for alle i og med at du ikke må kunne noe bestemt. Det er ikke nødvendigvis så stor fordel å ha en idrettsbakgrunn for å kunne delta og føle mestring*».

Antageligvis kan opplevelsen av å konkurrere ut fra mer like forutsetninger medføre at elevene i mindre grad vil frykte for ikke å få til en ferdighet eller en arbeidsoppgave. Endringene i aktiviteter kan således styrke elevenes muligheter for å mestre og oppleve

motivasjon til å nå læringsmålet med konkurranseaktiviteten. Dette kan øke sannsynligheten for at de tør å utfordre seg selv i øvelser og konkurranseaktiviteter som er utfordrende, som kjennetegner et oppgaveorientert læringsklima (Ommundsen, 2006).

På den ene siden var informantene gjennomgående enige om at konkurranse i alternative bevegelsaktiviteter og lek er en fordel for elever på et lavt ferdighetsnivå med hensyn til tradisjonelle idrettsaktiviteter. Både Bodil og Mia antok at konkurranse som gjennomføres på en annen måte, i stor grad tilsvarer konkurranse på «riktige premisser». Bodil illustrerte «annen måte» med følgende eksempel:

Jeg deler elevene inn i grupper hvor de skal lage spill. De kan bruke hvilke hjelpemidler de vil, men det skal være enkelt å gjennomføre og enkelt forklare. I disse konkurranseaktivitetene fikk de som ikke er så gode i tradisjonelle konkurranseaktiviteter bidra og påvirker innholdet i større grad. Sånn sett ble konkurransen mer jevnet ut og tilfeldig, og de ulike forutsetningene ble visket ut.

I tillegg trakk Mia frem rumpeldunk og mulitball, hvor konkurranseaktiviteten er mindre kjent for elevene, enn de tradisjonelle idrettsaktivitetene. Bodil begrunnet fordelene med «alternative» konkurranseaktiviteter slik: «Jeg opplever at det blir mer fokus på læringsmålene med timen, og talentet eller idrettsteknikken elevene kan fra før, blir mer utjevnet». Det at flere elever mestrer godt og får gode opplevelser i konkurranseaktiviteter kan antageligvis bidra til økt aktiv deltakelse og et bedre læringsutbytte. Det kan tyde på at flere elever oppleve større motivasjon i konkurranseaktiviteten, når de spiller mot noen på samme nivå.

Mer jevnbyrdig konkurranse kan ses i sammenheng med det Kretchmar (1975) beskriver som en god konkurranse. Antageligvis kan flere elever på samme nivå bidra til økt mulighet for å oppnå optimal spenning i konkurranse, som Kretchmar (1975) beskriver som «sweet tension». Dette kan være positivt for at flere elever kan nå kroppsøvingfagets mål, om livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger, gjennom konkurranseaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Bodil nevnte at hun oppfatter også at elevene føler det er større rom for å prøve og feile i alternative bevegelsaktiviteter og lek. Elevene er innforstått med at dette er nye aktiviteter for de fleste, og dermed vil det redusere frykten for å gjøre feil. Nye alternative aktiviteter står her i en motsetning til tradisjonelle idrettsaktiviteter, hvor Bodil antar at det større

forventninger om å mestre slike ferdigheter. Mia nevnte i tillegg at det samlet sett kan være positivt at utfallet av en konkurranseaktivitet blir mer tilfeldig. Hun fortalte videre at hun har gode erfaringer med å bruke rumpeldunk og kin-ball, som konkurranseaktiviteter med nye klasser. Hun begrunnet dette med at aktiviteten kan oppfattes mindre «truende» for elevene, og således oppleves mer trygg. Mias begrunnelse kan ses i lys av plikten til å skape et inkluderende læringsmiljø. Gjennom trygghet, støtte og positivitet vil elevene kunne oppleve positiv faglig og sosial utvikling. Samtidig kan de nye alternative aktivitetene formodentlig redusere omfanget av krenkelser og mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Steffen så også positive sider ved bruk av konkurranse i alternative bevegelsesaktiviteter. *«Jeg har i år prøvd fotball med yogaball og tennisball, og multiball. Dette oppfatter jeg fører til mer avvæpnede konkurransesituasjoner»*. Slik jeg tolker Steffen, Mia og Bodil var det en felles enighet i at konkurranse i lek og alternative bevegelsesaktivitet, skaper et mer inkluderende læringsmiljø. Det at elevene ikke må kunne en bestemt ferdighet, tyder på at flere elever kan oppleve mestring. Steffen illustrerte med følgende eksempel *«Det er enklere å jobbe med samarbeid eller andre læringsmål i konkurranseaktiviteter, når det ikke stilles krav til tekniske ferdigheter, som i volleyball for eksempel»*.

På den andre siden viser studiens resultater også negative sider ved konkurranse i alternative aktiviteter. Geir pekte på at det er en forventning blant enkelte elever at tradisjonelle idrettsaktiviteter skal være en sentral del av undervisningen. Disse elevene oppfatter at alternative aktiviteter som rumpeldunk og lignende som for sært. Han utdypet ikke hva han mener med enkelte elever, men jeg tolker det som elever som liker best de tradisjonelle idrettsaktivitetene. Dette er et funn jeg oppfatter er interessant å se i lys av målperspektivteorien (Nicholls, 1984; 1989).

Kan grunnen for at enkelte elever beskriver alternative aktiviteter som sært være at de i mindre grad får anerkjennelse for at de er flinke i tradisjonelle idretter? Antageligvis kommer «ego-orienterte» elever i stor grad fra konkurranseidretten, og de vil sannsynligvis ha bedre muligheter for å vise frem sine ferdigheter i tradisjonelle idrettsaktiviteter.

Motivasjonen for å involvere seg i alternative bevegelsesaktiviteter kan dermed blir mindre for nevnte gruppe. Nevnte antakelse viser viktigheten av at en tilpasset opplæring må ses fra flere sider. Det er et relevant hensyn at undervisningen legger til rette for at elever som liker konkurranse i tradisjonelle idrettsaktiviteter skal trives. Samtidig er det et like relevant hensyn at også legges til rette for at elever som misliker konkurranse basert på tradisjonelle

idrettsaktiviteter skal trives. Bodil oppsummerte det bra: «*Vanskelig å treffe alle. Variasjon er viktig*».

Selv om Mia oppfattet at det er fordeler med konkurranse i alternative bevegelsesaktiviteter, viste hun også til egne undersøkelser, som underbygget Geirs påstand om at alternative bevegelsesaktiviteter blir for sært for enkelte elever:

Vi har drevet med kin-ball, rumpeldunk, multiball og lignende. I etterkant har jeg hatt spørreundersøkelser om hvordan elevene opplever det, kontra tradisjonelle idretter. Da har det kommet frem at de idrettsaktive synes det er gøy i ti minutter, og ikke veldig gøy etter det.

En bemerkning til Mias undersøkelse og Geirs påstand i forrige avsnitt er at de snakket om innholdet av aktiviteter, og ikke om konkurranse. Dette gir en indikasjon på at ikke alle elever trives med alternative bevegelsesaktiviteter, en mulig grunn er at utfallet av konkurranse blir for tilfeldig, sammenlignet med utfallet av tradisjonelle idrettsaktiviteter. Et paradoks er at Mia oppfattet at det er en fordel for de fleste elevenes faglige og sosiale utvikling å benytte de alternative bevegelsesaktivitetene. Dette fordi at konkurransen blir mer tilfeldig, og hun oppfattet at slik aktiviteter gir mer trygghet og at flere elever kan oppleve mestring.

Oppsummert tyder studiens funn på den ene siden at konkurranse i lek og bevegelsesaktivitet kan være positivt for læringsutbyttet til elever på et lavt ferdighetsnivå. Det begrunnes med at det stilles andre krav til ferdigheter enn i idrettsaktiviteter, og utfallet av konkurransen blir mer tilfeldig. Det bidrar til at flere elever kan oppleve mestring og ha mindre frykt for å gjøre feil. På den andre siden kan informantenes erfaringer tyde på at elevene som mister konkurransefortrinnene de har i tradisjonelle idrettsaktiviteter, er mindre positive til alternative bevegelsesaktiviteter. Dermed kan læringsutbytte bli mindre for dem i slike aktiviteter, fordi de blir mindre interessert i å involvere seg. Dette kan ses i lys av at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Informantenes oppfatninger tyder på at et variert innhold av konkurranseaktiviteter er positivt for elevenes faglige og sosiale utvikling. Standal og Rugseth (2015) viser også til at bruk av varierte læringsaktiviteter, kan bidra til at alle elevene opplever utfordringer og læring ut fra egne forutsetninger. Læringsmålene og vektleggingen av bevegelsesaktivitet og lek er ett godt tilskudd for å i større grad variere konkurranseaktiviteter. Dette fremstår som positivt for en stor del av elevenes muligheter for faglig og sosial utvikling.

6.0 Avslutning

I denne studien har jeg belyst hvordan konkurranse kan påvirke elevers faglige og sosiale utvikling. Problemstilling reises ved følgende spørsmål: «*Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling i kroppsøving?*» For å hjelpe meg i arbeidet med å besvare hovedproblemstillingen hadde jeg følgende tre forskningsspørsmål:

- (1) Hvordan forstår kroppsøvingslærere konkurransebegrepet?
- (2) Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan påvirke læringsmiljøet i kroppsøving?
- (3) Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at konkurranse kan brukes for å fremme læringsmål i kroppsøving?

Studien har vist at konkurranse er et komplekst og sammensatt begrep. Dette kommer frem ved at konkurranseaktiviteter i en undervisning kan gjennomføres på ulike måter, med ulike mål, og med ulike effekter på elevene.

Studiens funn tyder på at det er av stor betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling hvordan konkurransebegrepet blir forstått og hvordan konkurranse brukes i kroppsøving. I utgangspunktet forbandt informantene konkurranse med det «å vinne». Denne oppfatningen av konkurranse mente informantene preger organisert konkurranseidrett. Informantene har en *annen oppfatning* av konkurranse i en undervisningssammenheng. Der er ikke konkurransens sentrale mål å vinne, men å fremme elevenes faglige og sosiale utvikling. Fokuset i en konkurranseaktivitet i kroppsøving bør være på læringsmål og mestring. Informantens bevissthet på å *nedtone fokuset på å vinne* en konkurranse i kroppsøving er interessant funn. Dette fordi forskning tyder på at det er vanskelig for en lærer å se konkurranse som noe annet enn å vinne eller tape (Harvey & O'Donovan, 2013).

Informantene har erfart at en ukritisk bruk av konkurranse, hvor noen elever drar fordel av ferdigheter fra organisert idrett, kan virke ekskluderende og svekke elevenes fokus på læringsmålene i kroppsøving. Slike negative konsekvenser av konkurranse har flere teoretikere beskrevet (Arnold, 1997; Brown & Grineski, 1992; Drewe, 1998; Shields & Bredemeier, 2011).

Resultatene i studien tyder derimot på at konkurranse på «riktige premisser» kan danne grunnlag for et godt læringsmiljø, som blir ansett som en forutsetning for faglig og sosial utvikling (Ertesvåg, 2018). Informantene fremhever at lagkonkurranser bidrar med positive effekter til læringsmiljøet, fordi de kan fremme samarbeid og mestring. Jeg vil trekke frem Mias uttalelse: «*For noen elever kan det kanskje være mestring bare å være med i en konkurranse*». Studiens funn støtter forskning som antyder at en lærer kan påvirke en klasse til å bli mer oppgaveorientert, mindre prestasjonsorienterte og få et mer positivt syn på fysisk aktivitet (Diggelidis et al., 2003).

Informantene er tydelige på at det er mulig å legge til rette for at elever kan mestre i en konkurranse uavhengig av elevens ferdighetsnivå. Studien fant at en lagkonkurranse kan ha en positiv innvirkning på hvordan elevene samarbeider, og at konkurranse kan dermed bidra til å styrke de sosiale relasjonene og læringsutbyttet. Godt elevsamarbeid kan skape trygge og inkluderende rammer (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Informantene viser til at lagkonkurranse kan inkludere elever i et felleskap ved å skape en lagfølelse.

Flere av informantene oppfatter at ikke-idrettsaktive elever kan falle utenfor i undervisningen, hvis fokuset på konkurransen bare er «å vinne». Det var allikevel *sjeldent* at informantene hadde observert at elever ble ekskludert i konkurranseaktiviteter. Konkurranse på «riktige premisser» i kroppsøving for informantene innebære at alle elever aktivt deltar, som Haug (2014) beskriver som en forutsetning for å øke læringsutbytte.

Et sentralt funn er at informantene mener konkurranse er et naturlig verktøy for at elevene skal oppnå enkelte av kroppsøvingsfagets læringsmål. Dette anser jeg som et nyttig supplement til Aggerholms et al., (2018) diskusjon om konkurranseaktiviteter er forenlig med en utdanningskontekst, eller ikke. Studiens funn tyder på at konkurranseaktiviteter kan virke positivt for oppnåelse av læringsmål, som innebærer samarbeid, gjøre hverandre gode, respekt og anerkjennelse av ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Informantene fremhevet særlig kompetansemålet «*Bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og gjøre andre gode i aktiviteter og samspill*», som lagkonkurranser antas å kunne fremme. For flere av informantene var lagkonkurranser en naturlig aktivitet for at elevene skulle nå enkelte kompetansemål. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning av Slavin (2010) som viser at konkurranse med lag i matematikkfaget kan gi en positiv effekt for læringsutbyttet.

Videre ble det gjort et interessant funn om konkurranse i alternative bevegelsesaktiviteter og lek. Informantene oppfattet at elevene i større grad har de samme forutsetninger i alternative

bevegelsaktiviteter, enn i tradisjonelle idrettsaktiviteter. Studiens funn tyder på at flere elever bedre mestrer alternative konkurranseaktiviteter, som for eksempel rumpeldunk, multiball og lek. Dette begrunnes blant annet med at det er mer tilfeldig hvem som presterer godt i slike aktiviteter og informantene hadde også erfart at elevene viste liten frykt for å feile når elevene i større grad stilte på lik linje. Lite frykt for å feile er positivt for elevens innsats i læringsprosessen (Ommundsen, 2006).

De positive effektene alternative konkurranseaktiviteter kan lede til at elever som vanligvis ikke trives i konkurranseaktiviteter lettere kan stimuleres til livslang bevegelsesglede, og en fysisk aktiv livsstil. Både bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil er overordnede mål i kroppsøvfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Et inntrykk jeg sitter igjen med etter resultatene av studien er at konkurranseaktiviteter vanskelig kan «treffe» alle elevene like godt til enhver tid. Av betydning for påvirkningen av elevenes faglige og sosiale utvikling viser resultatene at variasjon og tilpasning i konkurranseaktiviteter er nyttige. Bodil sa det på følgende måte: «*Vanskelig å treffe alle. Variasjon er viktig*».

Informantene er tydelig på lærerens mulighet for å bruke konkurranse på «feil premisser». De understreker hvor viktig det er at dette ikke skjer fordi kan lede til ekskludering av elever og andre negative virkninger. Resultatene av undersøkelsene tyder også på at kroppsøvingslæreres forståelse av konkurranse kan påvirke læringsmiljøet og hvor stort læringsutbytte elevene sitter igjen med gjennom konkurranseaktiviteter. Samlet sett - og som svar på oppgavens hovedproblemstilling - viser studiens funn at konkurranse på «riktige premisser» er viktig, og kanskje avgjørende, for en positiv påvirkning av elevenes faglige og sosiale utvikling i kroppsøvfaget.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

Utvalget kroppsøvingslærere som har uttalt seg i min undersøkelse er ikke stort nok til at studiens funn kan generaliseres, men noen tydelige indikasjoner gir undersøkelsen. Disse indikasjonene kan gi utgangspunkt for videre forskning. Informantenes syn på konkurranse belyser bare kroppsøvingslæreres oppfatninger av hvordan konkurranse kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling i kroppsøving. For å få undersøkt temaet bedre bør også elevenes opplevelser av konkurranse i kroppsøving undersøkes. Ved at elevenes opplevelser av konkurranse kommer frem, kan det gi et bedre bilde av hvordan konkurranseaktiviteter bør brukes kroppsøvfaget.

Enkelte av informantene pekte på positive effekter ved bruk av konkurranse i lek og alternative bevegelsesaktiviteter. Samtidig fremkom det at elever fra organisert idrett fort gikk lei av slike aktiviteter. Det kan derfor være av interesse at det forskes på hvilke aktiviteter som best mulig kan ivareta elevenes interesser, læringsutbytte og sosiale relasjoner når aktiviteten inngår i en konkurranse.

7.0 Litteraturliste

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. (2018). *Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?* *Quest*, 70:3, 385-400.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Arnold, P. J. (1997). *Sport, Ethics and Education*. London: Cassell.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relation-ship between Physical Education, sport and social inclusion, *Educational Review*, 57: 1, 71-90.
<https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>
- 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), s. 69-83.
- Biddle, S.J.H., John Wang, C.K., Kavussanu, M., & Spray, C. (2003). *Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research*, *European Journal of Sport Science*, 3: 5, 1-20,
<https://doi.org/10.1080/17461390300073504>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, L., & Grineski, S., I. (1992) *Competition in Physical Education: An Educational Contradiction?*, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63:1, 17-77,
<https://doi.org/10.1080/07303084.1992.10604080>
- Bryhn, R. (2021). *Idrett*. Hentet 30.mars.2021 fra <https://snl.no/idrett>.
- Diggelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K. & Christodoulidis. (2003). *A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise*. *Psychology of Sport and Exercise*. Volume 4, Issue 3, July 2003, Pages 195-210, [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00002-X](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00002-X)
- Drewe, S. B. (1998). *Competing Conceptions of Competition: Implications for Physical Education*. *European Physical Education Review*, 4(1), 5–20.
<https://doi.org/10.1177/1356336X9800400102>
- Engström, L. & Redelius, K. (2002). *Pedagogiska perspektiv på idrott*. s. 270- 287.
Stockholm: HLS Förlag
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). *A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Ertesvåg, Sigrun K. (2018). *Læringsmiljø*. Hentet 29. oktober 2020 fra
<https://snl.no/1%C3%A6ringsmilj%C3%B8>

- Fraser, B.J. (1998). *Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications. Learning Environments Research 1*, 7–34
<https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- Harvey, S. & O'Donovan M. T. (2013). *Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education, Sport, Education and Society*.18:6, 767-787, <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5.utg)*. Oslo: Abstrakt forlag AS:
- 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.
- Kvikstad, I. & Sandell, M. B. (2016). Kroppsøving og fair play-begrepet. I E. E. Vinje (red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer (s. 67–92)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju. (3.utg.)* 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.
- Lerang., M. S., Ertesvåg S. K., & Havik, T. (2019). *Perceived Classroom Interaction, Goal Orientation and Their Association with Social and Academic Learning Outcomes, Scandinavian Journal of Educational Research*, 63:6, 913-934,
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466358>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.- 10.trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet.
- Nicholls, J. (1984). *Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance*. *Psychological Review*, 91, 328-346.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Ommundsen, Y. (2006). *Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett*. *Idrettspedagogikk*. I: Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J (red). Oslo: Universitetsforlaget. 47-65
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). *Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused?* Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical

- education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
<https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Sandvik, E. (2016). *Kompetansemål*. Hentet 30.mars.2021 fra
<https://snl.no/Kompetansem%C3%A5l>
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne*. Doktoravhandling ved Syddansk Universitet, Odense.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. (2011). *Contest, competition and metaphor*. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38(1), s. 27-38.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 4.utg. London: Sage.
- Skultety, S. (2011). *Categories of Competition*. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(4), ss. 433-446.
- Slavin, R. E. (2010). *Co-operative learning: what makes group-work work? I: The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. *Educational Research and Innovation*. Hentet 12. februar 2021 fra https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#page163
- Store norske leksikon (2020). *Spill*. Hentet 2.desember, 2020 fra <https://snl.no/spill>
- Säfvenbom R., Haugen T., & Bulie M., (2014). *Attitudes toward and motivation for PE*. Who collects the benefits of the subject. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20: 6, 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet 16.05.2021 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/42-Vurdering/Bruk-av-tester/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet 04. November 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Høring- Kroppsøving*. Hentet 02.oktober, 2020 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=355>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet 02.oktober,2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del*. Hentet den 05. april 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 20. mars 2021 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: Om prosesser og mekanismer bak ikkedeltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter*. Bø i Telemark: Høgskolen i Telemark.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

» Konkurransen i kroppsøving- lærerperspektiv«

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere oppfatter at konkurranse påvirker læringsmiljøet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en studentoppgave, en masteravhandling, som gjennomføres i regi av OsloMet Storbyuniversitetet. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan konkurranse påvirker læringsmiljøet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet- storbyuniversitetet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Markus Winters (student), samt min veileder, Jens Birch (førsteamanuensis ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier), er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du:

- Jobber som kroppsøvingslærer
- Kan bidra til oppfatninger om hvordan konkurranse påvirker læringsmiljøet i kroppsøving.
- Kjenner til og praktiserer fagfornyelsen

Hva innebærer det for deg å delta?

I mitt prosjekt har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med bruk av intervju. Deltakelsen i studien innebærer at du vil bli intervjuet individuelt. Intervjuet vil vare i omtrent 45 minutter. Vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg vil bruke lydopptaker mens vi snakker sammen, og ta notater umiddelbart etter intervjuene.

Det er frivillig å delta

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

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg, Markus Winters, og min veileder, Jens Birch ved OsloMet, som vil ha tilgang til opplysningene du gir

- For å sikre personopplysningene dine, vil ditt navn og dine kontaktopplysninger anonymiseres gjennom bruk av andre navn, samt lagres adskilt fra øvrig datamateriale

- Jeg vil beskrive din bakgrunn og bruke dine uttalelser som har betydning for problemstillingen til prosjektet

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2020. Ved prosjektets slutt skal dine personopplysninger og lydopptak slettes.

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)

- 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 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:

OsloMet- Storbyuniversitetet v/

- Markus Winters (student) - Epost: s314257@oslomet.no

- Jens Birch, førsteamanuensis v/ Oslomet (veileder) - Epost: Jens.Birch@oslomet.no

Personvernombudet v/ Oslomet

Epost: personvernombud@oslomet.no - Telefon: 67 23 55 34

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Markus Winters

Veileder

(Jens Birch)

Student

(Markus Winters)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Forståelse og bruk av konkurranse i kroppsøving*», 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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Info til prosjektdeltaker:

- Informere om formålet med prosjektet
- Redegjøre for intervjusituasjonen
- Lydopptaker
- Forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, sletting av data ved prosjektslutt
- Frivillig deltakelse, mulighet til å trekke seg når som helst

Bakgrunn:

- På hvilke/hvilket klasstrinn underviser du?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvlingslærer?
- Hvilken utdanning har du?

Konkurransbegrepet

- Hva tenker du når jeg sier «konkurranse»?
- Hva er ditt forhold til konkurranse? For eksempel idrettsbakgrunn ol.
- Kan du fortelle litt om hva som kjennetegner konkurranse i kroppsøving? Illustrer gjerne en typisk konkurransesituasjon.
- Kan du beskrive likheter/ulikheter mellom konkurranse i kroppsøving og organisert idrett?
 - Kan du gi noen eksempler?
- Hva er dine tanker om konkurransens plass i kroppsøvlingsfaget?

Konkurranse i undervisningssituasjon

- Er konkurranse en sentral del av aktivitetene i din undervisning?
 - Kan du begrunne hvorfor?
 - I hvilke aktiviteter bruker du konkurranse mest?

- I hvilke aktiviteter bruker du det minst?
- Kan du beskrive en tradisjonell aktivitet i kroppsøving som inneholder konkurranse?
 - Kan du illustrere med et eksempel hvordan konkurranse utspiller seg i en slik aktivitet?
- Tenker du at konkurranse kan være en fordel eller ulempe for mestring og sosiale relasjoner hos elevene?
 - Kan du evt. begrunne hvorfor?
 - Har du konkrete eksempler på slike situasjoner?
- Hvordan oppfatter du at elevene opplever en konkurransesituasjon?
 - Tenker du noen ganger at konkurranse påvirker eleven sitt ønske om å delta i aktiviteten?
 - Kan du evt. gi et eksempel på en konkret hendelse?
- Hvordan tar du hensyn til at elever stiller med forskjellige forutsetninger i konkurranseaktiviteter?
 - Har du et konkret eksempel?
 - Evt. begrunn hvorfor du ikke gjør det?
 - Hvordan oppfatter du at elevene reagerer på det?
- Tenker du at konkurranseaktiviteter kan være problematiske for elevers motivasjon?
 - Kan det motsatt være en fordel for elevers motivasjon?
 - Kan du gi eksempler på hvordan det evt. gjenspeiler seg i elevenes væremåte?
- Kan du fortelle litt om hvordan du oppfatter at konkurranseaktiviteter påvirker samspillet mellom elevene? Illustrer gjerne med et eksempel.

Læring

- Kan du fortelle litt om hva du anser som sentrale elementer for et godt læringsmiljø i kroppsøving?
 - Kan du begrunne hvorfor?
 - Hvordan oppfatter du at konkurranse påvirker disse elementene? Illustrer gjerne med konkrete eksempler.

- Hva ønsker du at elevene skal lære av konkurranse?
 - Kan du gi eksempler på hvordan konkurranse kan brukes for å nå læringsmålene?

- Hvilke kompetansemål kan du knytte konkurranse opp imot?
 - Kan du begrunne hvorfor?
 - Kan du gi eksempler på aktiviteter som kan være passende?

- Finnes det formuleringer eller uttrykk i læreplanen(e) som gir føringer når det kommer til å benytte konkurranse i undervisningen? (Verdier, kjerneelement, kompetansemål osv.)

- Hvordan oppfatter du at konkurranse påvirker elevenes fokus til å lære? For eksempel tilegnelse av ferdigheter, oppgaveløsning ol.
 - Kan du begrunne fordeler/ulempes?
 - Kan du beskrive med et eksempel fra en aktivitet?

Fagfornyelsen

- Kan du forklare de nye trekkene i fagfornyelsen?

- Oppfatter du at et mindre idrettsrettet fag påvirker konkurranse i tradisjonelle konkurranseaktiviteter?
 - Kan du begrunne hvorfor eller hvorfor ikke?
 - Hvordan kan det være en fordel eller ulempe for læringsmiljøet?

- Kroppsøvningsfaget skal vektlegge ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere. Hvordan oppfatter du at læringsmiljøet påvirkes av dette?
 - Kan du gi et eksempel på hvordan det evt. påvirkes i en konkurranseaktivitet?

Avslutningsspørsmål:

- Er det noe vi har snakket om som du har lyst til å tilføye eller utdype mer?
- Hvordan opplevde du intervjuet?



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Forståelse og bruk av konkurranse i kroppsøving

Referansenummer

750001

Registrert

23.10.2020 av Markus Winters - s314257@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jens Birch, Jens.Birch@oslomet.no, tlf: 4767237309

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Markus Winters, Markuswinters23@gmail.com, tlf: 94804993

Prosjektperiode

15.08.2020 - 15.05.2021

Status

28.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

28.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.10.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

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.

UTVALGETS TAUSHETSPLIKT

Utvalget består av lærere som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og lærerne har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet starter.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

