

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i kroppsøving**

**Mai 2019**

Konkurransen i kroppsøving. En kvalitativ analyse av hvordan 10. klasseelever opplever konkurranseaspektet i kroppsøvingsfaget

Knut-André Søyland Skjærstein



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Studien har som hensikt å skaffe innsikt i hvordan elever i skolen opplever konkurranseaspektet i kroppsøvningsfaget. Oppgavens hovedfunn viser at idrettslige ferdigheter spiller en sentral rolle for opplevelsen av konkurranse i faget, der de med best idrettslige ferdigheter også er de som opplever høyest mestring, mens de som ikke innehar like gode ferdigheter, opplever å bli ignorert og ekskludert i timen.

Tidligere forskning på feltet sier at konkurransepregede aktiviteter i størst grad fører til mindre deltakelse hos elevene. Ferdigheter spiller en vesentlig rolle, og elever som føler de ikke innehar gode nok ferdigheter kommenterer at de føler de ikke får nok tid til utvikling i timene.

Teorien baserer seg på begrepet til Skaalvik og Skaalvik (2018) om selvoppfatning, og tar for seg selvoppfatningsbegrepet, selvoppfatning i skolen og elementer som kan påvirke selvoppfatningen.

Masteroppgaven har en fenomenologisk tilnærming, der kvalitativ metode og casestudie er tatt i bruk. Datamaterialet er hentet inn fra fem elever, som er fordelt på fire klasser og to forskjellige skoler.

Resultatene i undersøkelsen viser at det er flere grunner til elevenes selvoppfattelse i konkurransepregede aktiviteter i faget.

Hovedfunnene viser at ferdigheter er et vesentlig element i opplevelsen av konkurransepregede aktiviteter i faget. Selvoppfatningen til elevene styres av hvordan de opplever seg selv i forhold til andre, og ved gode ferdigheter stiger også selvoppfatningen. Det er store interne konkurranser mellom guttene, som gjør at jentene blir ekskludert dersom de ikke innehar gode nok ferdigheter. Timer med lite konkurranse snur opp ned på svarene, da de som ikke innehar så gode idrettslige ferdigheter trives bedre i en slik time, grunnet mindre sammenligning.

Implikasjoner i studien tyder på at det er et feil fokus på hva som er gode ferdigheter i faget. Idrettslige ferdigheter dominerer, mens andre ferdigheter som kommunikasjon, ansvar og samarbeid (TPSR-modellen) blir nedprioritert.

*Stikkord:* Konkurranse, kroppsøving, selvoppfatning, ferdigheter.

## Abstract

This study sets out to gain insight on how pupils in schools experience the aspect of competition in their physical education lessons. The main find of this study shows that athletic skills play a key role in the experience of competition in the subject. Those with the best athletic abilities are also those who experience a higher level of mastery, whilst those with less athletic abilities express feeling ignored and excluded during their lessons.

Earlier research in the field suggests that activities based around competition result in less involvement from the pupils. Athletic abilities and skills play a vital part, and students who feel they do not have the appropriate level of skill, make comments expressing that they do not feel they have enough time to develop their skills in class.

This theory is based on the term presented by Skaalvik and Skaalvik (2018) about self-perception, and focuses on the term of self-perception, self-perception in the school and elements that affect the student's self-perception.

This masters study has a phenomenological approach, where qualitative methods and case studies are used. Data gathered is from five informants that are dispersed in four different classes and two different schools.

The results in this study suggest that there are multiple reasons for the student's own self-perception in competitive activities in the subject.

The main finds of this study find that acquired or natural skill is a key element in the experience of competition-based activities in the subject. The self-perception of the students is affected by how they experience themselves in comparison to others, and that the self-perception is heightened with skill, giving them a higher self-esteem and self-assessment. There are substantial internal competitions between the boys in the class, which results in the girls being excluded as they do not possess the same athletic abilities. Classes with little to no competition turns this on its head, where those with little skill enjoying themselves much more. This is a result of there being less comparison between the pupils.

The implications of this study suggest that there is a misplaced focus on what qualifies as good skill in the subject. Athletic skill dominates, whilst other abilities such as communication, responsibility and collaboration (TPSR-model) do not get prioritised.

Key words: Competition, physical education, self-perception, skill/ability

## Forord

Nå er jeg snart ved veis ende på et fem år langt studium. Jeg hadde aldri sett for meg å gjennomføre en mastergrad da jeg begynte på bachelorgraden høsten 2014, og måtte planlegge hver eneste time for å kunne klare oppmøtekravet, samtidig som jeg klarte å få med meg flest mulig fotballtreninger. Nå er jeg derimot veldig glad for å kunne si meg ferdig.

Prosessen for å gjennomføre denne oppgaven har vært lang og krevende, noe som også var forventet. Prosessen har være lærerik og spennende, og jeg er glad for at jeg fikk være med på et prosjekt som tok for seg et så spennende og gjeldende tema.

Som en person som selv har vært veldig glad i kroppsøvfingsfaget, og særlig konkurransepregede aktiviteter, har det vært et tema som har brakt frem gamle minner. Jeg har sett meg selv i mye av arbeidet, og kjent meg igjen i situasjoner fra den tiden jeg selv gikk på ungdomsskolen, som jeg tidligere ikke har vært bevisst.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Mats Hordvik for fremragende arbeid som veileder gjennom dette prosjektet. Jeg vil også gi en takk til min biveileder Øyvind Standal og min prosjektpartner Even Nordeide for gode samtaler og innspill angående prosess og oppgave. Jeg vil også takke kollokviegruppen for god støtte og motivasjon, samt mamma og pappa for god hjelp underveis.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Abstract .....	3
Forord .....	4
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
<b>2 Litteraturgjennomgang</b> .....	<b>10</b>
2.1 <i>Bakgrunnen for konkurranse</i> .....	10
2.2 <i>Konkurransebegrepet</i> .....	10
2.3 <i>Konkurranse i kroppsøving</i> .....	11
2.4 <i>Formål og forskningsspørsmål</i> .....	14
<b>3 Teori</b> .....	<b>15</b>
3.1 <i>Selvopfatning</i> .....	15
3.1.1 <i>Selvopfatning i skolen</i> .....	16
3.1.2 <i>Selvopfatning i kroppsøving</i> .....	16
3.2 <i>Elementer som påvirker elevenes selvopfatning</i> .....	17
3.2.1 <i>Sosial sammenligning</i> .....	17
3.2.2 <i>Andres forventninger</i> .....	17
3.2.3 <i>Elevs selververd</i> .....	18
3.3 <i>Oppsummering og konsekvenser</i> .....	19
<b>4 Metode</b> .....	<b>21</b>
4.1 <i>Samfunnsvitenskapelig metode og fenomenologi</i> .....	21
4.2 <i>Casestudie</i> .....	22
4.3 <i>Kvalitativ metode</i> .....	22
4.4 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	23
4.4.1 <i>Utfordringer ved kvalitativt intervju</i> .....	24
4.5 <i>Forskningsprosessen</i> .....	25
4.5.1 <i>NSD</i> .....	25
4.5.2 <i>Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i> .....	25

4.5.3	<i>Intervjuguide</i> .....	25
4.5.4	<i>Utvalg</i> .....	26
4.5.5	<i>Gjennomføring av intervju</i> .....	27
4.5.6	<i>Analyse</i> .....	28
4.6	<i>Kvalitetskriterier</i> .....	29
4.6.1	<i>Troverdighet</i> .....	29
4.6.2	<i>Validitet</i> .....	30
4.7	<i>Etiske overveielser</i> .....	31
4.7.1	<i>Informert samtykke</i> .....	31
4.7.2	<i>Konfidensialitet</i> .....	32
4.7.3	<i>Konsekvenser</i> .....	32
<b>5</b>	<b>Resultater</b> .....	34
5.1	<i>Opplevelsen av ferdighetsnivået er viktig for selvoppfatningen</i> .....	34
5.2	<i>Å vinne er viktig for selvoppfatningen</i> .....	38
5.3	<i>Lagidretter er for dem med gode ferdigheter</i> .....	42
5.4	<i>Konkurransaktiviteter er mest moro for de med gode ferdigheter</i> .....	45
5.5	<i>Mindre konkurranse gagnar elever med svakere idrettslige ferdigheter</i> .....	50
5.6	<i>Mestring gir positiv opplevelse og økt selvoppfatning</i> .....	54
5.7	<i>Sosiale oppfatninger kan gi negative opplevelser</i> .....	56
<b>6</b>	<b>Diskusjon</b> .....	60
6.1	<i>Gode idrettslige ferdigheter gir god selvoppfatning</i> .....	60
6.2	<i>Konkurranse fører til enten deltakelse eller ekskludering</i> .....	63
6.3	<i>Mindre konkurranse kan skape mindre sammenligning</i> .....	66
6.4	<i>Gode opplevelser gir bedre selvvord</i> .....	68
<b>7</b>	<b>Konklusjon</b> .....	70
<b>8</b>	<b>Implikasjoner</b> .....	74
<b>9</b>	<b>Avslutning</b> .....	78
	Referanseliste.....	79

Vedlegg.....	83
Godkjenning fra NSD.....	83
Bekreftelse for lagring av data på privat enhet.....	84
Informasjonsskriv.....	85
Samtykkeerklæring.....	88
Intervjuguide.....	89

# 1 Innledning

En enkel måte å definere konkurranse på, er at det gjennom en bestemt oppgave basert på flaks, ferdigheter og ytre elementer, gjør det mulig å få en vinner (Shields & Bredemeier, 2011). Gjennom en konkurranse søker to eller flere parter å utkonkurrere motstanderen for å oppnå suksess (Shields & Bredemeier, 2011). Gøran Patriksson (1990) skriver at det er fire minimumskriterier som må til for at en aktivitet eller idrett skal kalles en konkurranse:

1. Sammenligning og rangering av et eller flere individers, eller en eller flere gruppers prestasjoner.
2. Kriteriet for å kunne sammenligne og rangere skal være kjent gjennom regler på forhånd av aktiviteten.
3. Utfallet skal ikke være bestemt på forhånd, og deltakerne skal ha så like vilkår som mulig til å løse aktiviteten.
4. Minimum en person fra utsiden, som kjenner til regler og kriterier, skal være i nærheten av aktiviteten mens den pågår.

Hvilke ferdigheter som kreves, varierer fra idretter og aktiviteter, og er bestemt ut ifra et reglement egnet for den bestemte idretten. Konkurransen innebærer som nevnt en måling av ferdigheter og prestasjoner. I noen idretter, og spesielt ballidretter, er det om å gjøre å score flest mulig mål i løpet av en viss tid. I andre idretter, som for eksempel friidrett, handler det om å løpe forrest, kaste lengst og hoppe høyest. Ved å sammenligne disse resultatene vil det til slutt være mulig å kåre en vinner. "I idrettskonkurranser blir altså to eller flere parter målt, sammenliknet og rangert etter prestasjon av idrettslige ferdigheter slik ferdighetene er definert i de reglene som gjelder for konkurransene." (Loland, 2002, s. 105).

I utdanningsdirektoratet (2015b) står det at kroppsøvingfaget skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede. Bevegelse er et grunnleggende element hos mennesket, og det er derfor viktig å fremme god helse gjennom fysisk aktivitet. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet skal også gjøre faget til en viktig arena for å fremme læring gjennom fair play og respekt overfor hverandre. Kroppsøvingfaget skal medvirke til glede og inspirasjon til å delta i nye aktiviteter sammen med andre, og faget skal også være med på å lære elevene til å sanse, oppleve, lære og skape med kroppen, samt fremme en positiv oppfatning av egen kropp. Elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av aktiviteter, og faget skal lære elevene å tøye sine egne grenser og gi dem utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I tillegg skal faget ta vare på både de tradisjonelle og de



alternative aktivitetene, og stimulere til eksperimentering og kreativ tenking gjennom spontan og organisert aktivitet. Selv om konkurranse implisitt er en del av de tradisjonelle aktivitetene, står det derimot ikke noe spesifikt om konkurranse, og ordet konkurranse er ikke nevnt en eneste gang.

Denne kvalitative masteroppgaven vil derfor fokusere på konkurranse i kroppsøvingsfaget, og spesielt utforske hvordan elevene opplever konkurranseaspektet i kroppsøvingsfaget. Teorien om selvoppfatning blir brukt til å generere forståelse og diskutere intervjuer gjennomført med 10. klasseelever med ulike erfaringer med konkurranse i kroppsøvingsfaget.

Oppgaven har følgende oppbygging. Først vil jeg ta for meg bakgrunn for og definisjonen av konkurransebegrepet, samt diskutere tidligere forskning om temaet. Deretter presenteres teorien om selvoppfatning som videre er blitt brukt for å tolke resultatene. I det påfølgende metodekapittelet vil oppgavens forskningsmetode, forskingsprosess og etiske overveielser bli redegjort for. Oppgavens resultat blir deretter presentert i et resultatkapittel. Teori og tidligere forskning blir anvendt til å diskutere resultatene, før jeg avslutter diskusjonskapittelet med en konklusjon, sett i lys av oppgavens problemstilling. Avslutningsvis presenteres implikasjoner, før et avsluttende avsnitt avrunder oppgaven.

## 2 Litteraturgjennomgang

I litteraturgjennomgangen vil jeg først presentere bakgrunnen for konkurranse, før jeg tar for meg begrepet konkurranse. Videre vil jeg gjøre rede for hva tidligere forskning sier om konkurranse i kroppsøvingsfaget, før jeg avslutter kapittelet med formål og forskningsspørsmål.

### 2.1 *Bakgrunnen for konkurranse*

Bakgrunnen for konkurranseidretten kan spores helt tilbake til antikkens Hellas (Loland, 2002). Likevel var det først på 1800-tallet at aktiviteter fra England ble formet til det vi i dag kjenner som konkurranseaktiviteter (Loland, 2002). På 1700- og 1800-tallet vokste det frem nye idealer hos britene. Liberalismen tok raskt form med en ideologi om at alle innbyggerne skulle ha like muligheter til å prøve sin egen lykke. Samtidig som liberalismen, var også dette tidsepoken for industrialismen. Arbeidsplassene ble utbedret, noe som førte til at varene ble produsert i større mengder. Det ble også viktig å notere ned hvor mye som ble produsert til enhver tid. Disse idealene ble overført til idretten. Her konkurrerte menn og deres hester om å bruke kortest tid på en viss distanse, mens utholdende menn konkurrerte om å gå lengst (Loland, 2002). Engelskmennene kunne også finne på å vedde om utfallet på de ulike konkurransene. For at dette skulle gi mening, måtte utfallet av konkurransen være usikkert. Det ble her viktig at begge partene i konkurransen fikk like vilkår for sin prestasjon. Dette førte til at konkurransene fikk «stadig mer avanserte regelsystemer som definerte hva som skulle være likt, og hvordan ulikhet i idrettslig prestasjonsevne skulle måles og belønnes» (Loland, 2002, s. 107). En slik standardisering førte til at det var mulig å sammenligne resultatene over tid og sted, og begrepet rekord fikk sin betydning.

### 2.2 *Konkurransebegrepet*

Torben Schmidt (1985) gjør rede for to begreper innenfor konkurranse; «konkurrence-med» og «konkurrence-mot». «Konkurrence-med» følger fornøyelsen ved utførelsen av aktiviteten. «Konkurrence-med» er derfor drevet av indre motivasjon, hvor utførelsen i seg selv gir glede. Motstanderen er ikke en motstander, men en medspiller som hjelper til med å få ut alle ferdigheter som kreves. Fokuset er ikke å vinne, men å utvikle seg selv. I begrepet «konkurrence-mot» er det å vinne den viktigste faktoren, resultatet er avgjørende. Det er ytre elementer som preger konkurransen, der penger og andre premier er belønningen ved seier.

Motstanderen er her en motstander som skal nedkjempes. «Konkurrence-mot» har stor nærhet til dagens idretter, konstruert gjennom toppidrettstradisjonen og media.

Fremstillingen av de to begrepene kan virke som en fremstilling av enten det ene eller det andre. Det er derfor viktig å merke seg at disse begrepene ligger i hver sin ende av en skala. Selv om toppidrettsutøvere ofte heller mot en «konkurrence-mot» innstilling (det er få i toppidretten som hjelper sine motspillere med å få ut sine ferdigheter), er det toppidrettsutøvere som heller mer mot «konkurrence-med» (indre motivasjon ligger til grunn for deltakelse i idretten) (Lillemyr, 2007).

### 2.3 Konkurransen i kroppsøving

I følge Grineski og Brown (1992) kan bruken av konkurransepregede aktiviteter som læringsaktiviteter, være diskutabile når lærere fremmer læring gjennom kognitive, psykomotoriske og atferdsmessige områder. En slik struktur av konkurransepregede aktiviteter dekker ikke behovet til elevene for å kunne utvikle sine motoriske ferdigheter, og aktivitetene kan bli sett på som ikke-pedagogiske (Grineski og Brown, 1992). Konkurranspregede aktiviteter som fotball, håndball, basketball eller innebandy, der det er mange på hvert lag, begrenset utstyr og minimalt med fysisk aktivitet på flere av elevene, kan være spesielt ineffektive aktiviteter hvis målet er å gi elevene de mulighetene de trenger til å utvikle sine motoriske ferdigheter. Ikke bare opplever elevene minimale anledninger til å utvikle ferdighetene som kreves, det er også et fåtall av elevene som faktisk utfører aktiviteten. Grineski og Brown (1992) henviser til en studie av Wilson (1976) der de under en kamp med kickball dokumenterte hvor mange som var involvert. Resultatene viste at 35% av elevene ikke fikk tak i ballen, og 52% ikke kastet ballen gjennom hele kampen. Baumgarten (1988, gjengitt etter Grineski & Brown, s. 18) støtter ideen om at konkurransepregede aktiviteter hverken er motorisk passende eller psykologisk sunt for elevene.

Daalen (2005) undersøkte jenters opplevelser med kroppsøvingsfaget. Det var fem jenter som deltok i studien og var mellom 15 og 17 år. På spørsmål angående følelser og trivsel, var det kun 1 av 22 svar som var positive. Jentene svarte at de kun opplevde å ha det gøy når de også hadde ferdighetene til å prestere. Samtidig rapporterte jentene også at deltakelse i kroppsøving bidro til at de fikk negative tanker om seg selv. De ønsket heller å skulke timen eller ljugе om at de var syke, enn å avsløre kroppen sin til de andre eller komme tilbake fra kroppsøvingstimen uten å se perfekt ut. En relatert grunn til at de ville droppe kroppsøvingen

var knyttet til konkurranse. Jentene ville ikke konkurrere mot venninnene sine, og ville heller droppe hele timen. De var redde for at de ville ende opp med å krangle dersom de konkurrerte.

Bernstein, Phillips og Silverman (2011) fokuserte på mellomtrinns elever sine holdninger til konkurranseaktiviteter i kroppsøvingen. Elevene som deltok (10 gutter og 14 jenter) gikk i sjette og syvende klasse på totalt seks forskjellige skoler. De mente at konkurransepregede aktiviteter enten bidro til større deltakerinteresse i aktiviteten, eller så ville den ekskludere elever fra å delta med glede og å oppnå gode opplevelser. En mulig faktor til en ekskluderende deltakelse, kunne skyldes mangel på ferdigheter i den gitte idretten. Opplevelsen av å delta kunne også bli bestemt av aktiviteten, og måten aktiviteten var strukturert på. Studien viste at elevene syntes konkurrerende aktiviteter var gøy, og selv om det bare var to jenter som deltok under kategorien lave ferdigheter, trakk de også frem at det å konkurrere var morsomt, så lenge de opplevde samarbeid underveis. Samtlige elever var også enige om at ferdigheter var en vesentlig del av konkurransene, men at det ikke var alle som utviklet sine ferdigheter. Elevene mente de ikke fikk nok tid til å utvikle sine ferdigheter. Elevene som allerede hadde ferdigheter innenfor en idrett, hadde mange muligheter til selv å utvikle sine ferdigheter videre, mens de elevene som ikke hadde særlige ferdigheter, opplevde å bli fryst ut, og fikk dermed ikke like mange muligheter. Svarene fra elevene viste altså at det var noen som var veldig glad i konkurranse, og noen som ikke var det, og dette baserte seg i stor grad på ferdighetene. Forskning støttet deres konklusjon om at elever som ikke innbefattet riktige ferdigheter, risikerte å ikke bli inkludert i aktiviteten eller at de ikke ville delta i aktiviteten i det hele tatt (Bernstein et al., 2011; Carlson, 1995).

Hastie, Ward, og Brock (2017) gjorde et forsøk der de så på inndelingen av elever med forskjellige idrettslige ferdighetsnivåer i kroppsøving. Ferdighetene i dette tilfellet var relatert til idrett og ikke kroppsøvingsfaget. Deltakerne i denne studien var 106 fjerdeklassinger jevnt fordelt mellom gutter og jenter (51 gutter og 55 jenter, 10-11 år) fra to forskjellige skoler, sørøst i USA. Formålet med denne studien var å teste hypotesen om at bruken av ferdighetsdelt konkurranse ville øke muligheten for spillinvolveringer og effektivitet for elever med både høyere og lavere ferdighetsnivå. Mens det har vært mange forsøk på å se hvordan elever reagerer når det er spill med små lag kontra store lag, har det i liten grad vært forsøk på hvordan elevene vil reagere når de blir delt opp i grupper der gruppene holder samme ferdighetsnivå. Nøkkelfunnet fra denne studien viste at gjennom engasjement og spilleeffektivitet, opplevde elever med lavere ferdigheter det som en ulempe å delta sammen

med elever med høyere ferdighetsnivå. Funnene viste også at elevene med høyt ferdighetsnivå ble preget negativt av denne typen blanding, men i mye mindre grad. Mens gutter med høyt ferdighetsnivå trivdes i enten homogene eller blandede grupper, dro flesteparten av jentene og samtlige av elevene med lavere ferdigheter, nytte av å spille sammen med klassekamerater som holdt lignende ferdighetsnivå. Artikkelen til Brattli, Hansen, Steiro og Ingebrigtsen (2014) bekrefter i stor grad Hastie et al. (2017) sine funn, og skriver at både jenter og gutter opplevde flere involveringer der de var delt opp i små lag. Guttene vil også ha flere involveringer i større lag, enn jenter, men antall involveringer per hode gikk ned for begge kjønn.

I et forsøk på å starte en diskusjon om konkurranse i kroppsøvfaget, foreslo Aggerholm, Standal og Hordvik (2018) fire normative punkter: *Avoid*, *Ask*, *Adapt* og *Accept*. Bakgrunnen for artikkelen var å rette et kritisk blikk over integreringen av konkurranseaktiviteter i kroppsøvfaget, samt presentere fire argumenter som videre kan være med å veilede fremtidige samtaler rundt temaet. (Aggerholm, Standal, & Hordvik, 2018). Argumentene er normative forslag til hvordan relasjonen mellom kroppsøving og konkurranse kan og bør være.

*Avoid*-argumentet (*unngå*-argumentet) sier at konkurranseaspektet i kroppsøvingen skal unngås helt. Konkurransen vil på den ene siden ikke gi noe større mening for elevene enn en test. På den andre siden kan konkurranse i en slik setting føre til meningsfulle opplevelser relatert til andre former for bevegelse, som for eksempel samarbeidsaktiviteter, eller den søte spenningen en test kan skape (Aggerholm et al., 2018). Et annet argument for å unngå konkurranse, er at kroppsøving inneholder mange aktiviteter som har fellestrekk med livet utenfor skolen. Det kan her argumenteres for at skolen bør stå for aktiviteter som står i kontrast med livet ellers, og at elevene på den måten vil oppnå en bredere forståelse og erfaring. *Ask*-argumentet (*spørre*-argumentet) sier at læreren bør spørre elevene hva de ønsker å delta på. Dette vil gjøre at elevene selv får velge hvilke aktiviteter de ønsker å delta i, og i hvilken grad de deltar. Å gi elevene slikt ansvar kan føre til at de selv føler på et eierskap, der de tar en mer aktiv rolle i egen læring. *Adapt*-argumentet (*tilpasse*-argumentet) tar utgangspunkt i aktivitetene, og ikke elevene. Gjennom dette argumentet vil aktivitetene tilpasses og modifiseres, slik at elevene oppnår like vilkår og en meningsfull konkurranse. Dette argumentet vil være en mer moderat holdning til konkurranse, enn *avoid*-argumentet. Det å tilpasse holdninger til konkurranse, regulere konkurransens struktur og/eller endre aktiviteten for å skape flere likheter, vil gi elevene positive og oppbyggende erfaringer med

konkurransen i kroppsøvingen. *Accept*-argumentet (*akseptere*-argumentet) sier at vi må akseptere at det er elever som misliker konkurranse, og som har negative opplevelser med det i kroppsøvingen. Argumentet tilsier erkjennelse om at konkurranse ikke er for alle. Mens *adapt*-argumentet søker å gi elevene gode opplevelser gjennom konkurransepregede aktiviteter, vil *accept*-argumentet innebære at rollen til kroppsøvingen er å gi elevene mulighet til å lære om de liker konkurranse eller ikke. *Accept*-argumentet har en mer nøytral tilnærming, der det er aksept for at elever ikke liker konkurranse.

#### 2.4 Formål og forskningsspørsmål

Flere av studiene som er nevnt over (Grineski & Brown, 1992; Carlson, 1995; Ennis, 1996; Daalen, 2005; Bernstein et al, 2011; Hastie et al., 2017) indikerer at Aggerholm et al. (2018) sine begrep om tilpassing (*adapt*) og unngåelse (*avoid*) kan bli gjeldende i kroppsøvingsfaget. Studiene viste at alle elevene var enige om at idrettsferdigheter i konkurranseaktiviteter var en stor del av grunnen til trivselsnivået i kroppsøvingstimen. De elevene som innebefattet de nødvendige ferdighetene, hadde det oftere morsomt i timene, mens de elevene som ikke hadde slike ferdigheter ofte opplevde negative erfaringer, eller et ønske om ikke å delta videre. Tidligere forskning (Grineski & Brown, 1992; Bernstein et al., 2011; Hastie et al., 2017) indikerer at samtlige elever ikke opplever at kroppsøving blir undervist slik utdanningsdirektoratet ønsker og at konkurranseaktivitet spesielt er en avgjørende faktor for elevers negative erfaringer.

Basert på dette, ønsker jeg i denne masteroppgaven å utforske elevers erfaringer med konkurranse i kroppsøvingsfaget, med spesielt fokus på hvordan konkurranse fremstilles og gjennomføres. Formålet er å øke forståelsen om hvordan elevene opplever konkurranse i faget kroppsøving. En slik forståelse vil kunne bidra til den videre diskusjonen om konkurransens plass i kroppsøvingsfaget. Problemstillingen er derfor som følger:

Hvordan opplever elever konkurranse i kroppsøvingsfaget?

## 3 Teori

I denne masteroppgaven vil begrepet selvoppfatning (de oppfatningene en person har om seg selv) bli brukt til å generere ny forståelse om elevers erfaring med konkurranse i kroppsøving. Jeg vil i det neste drøfte ulike aspekter ved selvoppfatningen, hvorav samtlige kan virke inn på hvordan elever opplever konkurranse i kroppsøvingsfaget. Først vil jeg beskrive hovedbegrepet selvoppfatning, selvoppfatning i skole og selvoppfatning i kroppsøving. Deretter beskrives elementer som kan påvirke selvoppfatningen til elevene, før jeg tilslutt oppsummerer og beskriver hvilke konsekvenser teorien har for masteroppgaven.

### 3.1 *Selvoppfatning*

Skaalvik og Skaalvik (2018) definerer begrepet selvoppfatning som en fellesbetegnelse på hva en person oppfatter, mener, vurderer eller forventer om seg selv. Selvoppfatning er et begrep som blir mye brukt i dagligtalen, og begrepet brukes ofte synonymt med andre begreper som selvfølelse, selvtillit og selvbylde (Duesund, 1995). Ordet selvoppfatning knyttes altså til de oppfatningene en person har om seg selv. Det er særlig tre punkter som er sentrale i forståelsen av begrepet selvoppfatning (Haugen, 2000, s. 302):

1. den viten vi har om oss selv
2. den vurdering vi gjør av oss selv
3. den forventning vi har til oss selv

Selvoppfatning er ikke noe medfødt, men stammer fra de tidligere erfaringene som er gjort, og hvordan disse er tolket og forstått hos vedkommende (Skaalvik, 2006). Våre oppfatninger er dermed subjektive, og trenger ikke stemme overens med andre utenforstående. Rosenberg (1979) sier at individets oppførsel ikke er basert på hvordan individet er, men hvordan individet tror han eller hun er. I faget har elevene oppfatninger om seg selv på mange ulike områder (f. eks. ferdigheter i ulike idretter, utseende, venner). Det er derimot lite samsvar mellom selvoppfatningen i de forskjellige områdene, og det kan derfor ikke trekkes slutninger om selvoppfatningen fra et område til et annet (Skaalvik, 2006). Dermed kan vi si at selvoppfatning også er et flerdimensjonalt begrep (Skaalvik, 2006).

### *3.1.1 Selvoppfatning i skolen*

Hvilke forventninger personen har til å mestre en aktivitet, bevisstgjøres gjennom de erfaringer individet gjør, også på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevene i skolen kan ha mange forskjellige oppfatninger om seg selv, som alle henger sammen med de tidligere erfaringene elevene har opplevd. Noen forventninger er prestasjonsbasert, slik som vurdering av tidligere resultater og fremtidige prestasjoner, mens andre forventninger i mye mindre grad spiller på prestasjoner, f.eks. utseende (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Flere studier viser til en positiv sammenheng mellom selvoppfattelse og skolerresultater (Ahmavaara & Houston, 2007). Skaalvik og Hagtvet (1990) konkluderte med at det var en sammenheng mellom akademiske resultater og selvtilliten til elevene. Gjennom gode resultater ville elevene oppnå en tanke om at han eller hun var god på skolen, noe som igjen førte til en blomstring i den generelle selvtilliten. Samtidig virker det som at skolerelaterte resultater ikke er den eneste faktoren som påvirker selvtilliten til ungdommene. Sosial kompetanse og idrettslige ferdigheter er to andre elementer som spiller en nærmest like viktig rolle. Barn og ungdommer med gode egenskaper og ferdigheter i konkurranseaktiviteter har høyere selvoppfatning og selvtillit enn de som ikke besitter samme ferdigheter (Ahmavaara & Houston, 2007). Samtidig er det blitt diskutert om det er ferdighetene alene som gir den høye selvoppfatningen, eller om det er individets egen oppfatning av sine ferdigheter (Ahmavaara & Houston, 2007).

### *3.1.2 Selvoppfatning i kroppsøving*

Dersom gutter eller jenter bruker sine medelever som en referanseliste til å sammenligne sin fysiske kropp og fysiske ferdigheter, oppstår det en sosial sammenligning (Skaalvik, 2006). Hvordan elevene opplever resultatet av en slik sammenligning kan ha stor betydning for selvoppfatningen, og hvem individene omgås med spiller derfor en avgjørende rolle (Klomsten, 2012). I kroppsøvingssammenheng opplever guttene høyere kompetanse enn jentene innen styrke, koordinasjon og utholdenhet (Klomsten, 2012). Gutter generelt gir også mer uttrykk for at de innehar idrettslige ferdigheter, at de er fysisk aktive, og at de er mer fornøyd med egen kropp og utseende enn jenter (Klomsten, 2012). Begrepet om selvoppfatning kan nært knyttes til motivasjonsbegrepet (Skaalvik & Skaalvik, 2005), og gjennom ulikheter i elevenes fysiske selvoppfatning, kan det spille inn på hvordan jenter og gutters atferd og opptreden utøves ulikt i faget gjennom aktiviteter, innsats og holdning (Klomsten, 2012). Dersom gutter er positivt innstilt til seg selv og sine ferdigheter, vil det



komme til syne gjennom økte forventninger om mestring, og dermed også økt ytelse i de gjeldende aktivitetene. Dersom det motsatte skulle skje hos jentene, der jentene ikke opplever seg selv som sterke, utholdende eller sportslig kvalifiserte, vil det kunne resultere i at innsatsen svekkes, fordi de ikke forventer å mestre den gitte konkurranseaktiviteten i like stor grad som guttene (Klømsten, 2012).

### 3.2 *Elementer som påvirker elevenes selvoppfatning*

#### 3.2.1 *Sosial sammenligning*

Det er ikke slik at alle aktiviteter fremmer et objektivt mål rundt hva som er en god prestasjon. Det er heller ikke slik at elevene alltid mottar vurderinger fra andre. Men de trenger heller ikke motta andres vurderinger for å vurdere egne prestasjoner (Skaalvik, 2006). Det er også mulig å vurdere egne prestasjoner ved å sammenligne seg selv med andre. En slik type sammenlikning er særlig aktuell innen idretten, og kan også trekkes inn i kroppsøvingfaget. I kroppsøvingstimen vil gruppen en person sammenligner seg selv med, bestå av medelever i samme- eller parallellklasse. I sammenlikningssituasjoner vil gutter komme best ut i timer der klassen er kjønnsblandet (Lirgg, 1993). Det motsatte viser seg gjeldende hos jentene, som viser mer selvsikkerhet når timene er kjønnsdelt. En forklaring på disse resultatene kan være at når timene er kjønnsdelt, slipper jentene unna mange av guttene som presterer bedre enn dem selv, og de møter heller andre jenter som er jevnbyrdige. Det motsatte vil da gjøre seg gjeldende hos guttene, som gjennom kjønnsblandet undervisning opplever flere elever som presterer dårligere. Særlig når elevene blir eldre, og rundt/etter puberteten kan dette være av større interesse (Klømsten, 2012). Peitersen (2013) skriver at vi er nødt til å kunne oppfatte hvordan andre personer ser oss, for selv å kunne forstå hvem vi er. Vårt selvbilde er med på å skapes gjennom det bildet vi tror andre har om oss selv.

#### 3.2.2 *Andres forventninger*

Hva som er psykologisk viktig for en person, styres i stor grad av hva som er viktig i miljøet rundt vedkommende. Ens selvoppfatning kan styrkes dersom personen tilfredsstillende forventningene utenforstående har om en selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På samme måte kan selvoppfatningen ta skade eller svekkes, dersom individet ikke klarer å oppnå de forventningene som stilles. Vi blir i samspillet med andre mennesker observert og vurdert av andre. Særlig i kroppsøvingfaget kommer våre prestasjoner til syne (Skaalvik, 2006). Hva

slags resultat som kommer av den sosiale sammenlikningen, kan få stor betydning for elevens selvoppfatning på gjeldende område. I skolesammenheng, og i kroppsøvingstimene, vil et større prestasjonsorientert klima føre til svakere tilpasning av undervisning. Gjennom prøver og vurderinger som ikke brukes til tilpasning av undervisningen, men der samtlige elever får samme utfordring, og der resultatet er synlig, vil dette kunne slå negativt ut for visse elever. En sammenligning av elevene bør skje i naturlige situasjoner. Altså, en person som sammenligner seg selv med en annen, må gjøre dette i en situasjon der sammenlikningen skjer naturlig (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I kroppsøvingstimen, der elevene er spesielt utsatt for synligheter, kan negative opplevelser føre til en dårligere vurdering av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En person som gjentatte ganger sammenligner seg med andre, og oppnår svake resultater i samme situasjon, blir etter hvert nødt til å senke sine krav for å beskytte sin selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2018) antyder at dette kan ses på som mangel på motivasjon.

### *3.2.3 Elevers selvverd*

I tillegg til å ha generell oppfatning om seg selv på konkrete områder, kan elevene også ha et mer generelt positivt eller negativt syn på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Begrepet selvverd omhandler hvordan en person verdsetter seg selv, og trenger ikke ha noe med ferdigheter eller egenskaper å gjøre (Haugen, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selvverd er et dynamisk anliggende som styres av ulike elementer, og trenger ikke være enten eller. I kroppsøvingen kan selvverdet til en elev være sterkt i volleyball, men svakt i dans. Dersom en person har et høyt selvverd, betyr ikke det at personen føler seg bedre enn andre, eller overlegen, men det betyr at personen verdsetter seg selv og gir seg selv verdi i den gitte sammenheng. I faget, og i volleyball, kan det gi seg utslag i at eleven aktivt deltar og opplever glede gjennom deltakelsen. I dans derimot, kan et lavt selvverd gi seg utslag i liten aktiv deltakelse, og eleven kan føle seg ukomfortabel. Frykten for å oppleve nederlag er større enn ønsket om å lykkes. Selvverdet kan også styres av andre personer. Gjennom anerkjennelse, respekt og inkludering fra personer som anses som viktige, kan selvverdet styrkes. Dersom en person i kroppsøvingen opplever anerkjennelse, vil han føle at han oppnår de forventningene de andre elevene eller læreren har til vedkommende. På samme måte kan selvverdet svekkes dersom han eller hun ikke opplever nettopp anerkjennelse eller inkludering. Dersom en elev føler at han eller hun ikke klarer å oppnå de forventningene som stilles, vil selvverdet bli svekket (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Imsen (2017) skriver at

selvvurdering har to sider: “en indre kilde som forteller om effektivitetsgraden i egne øyne, og en ytre kilde som er andres meninger om en selv” (s. 331). Dette er begge viktige kilder, der den indre kilden er mest stabil. Dersom en person mangler en indre kilde, vil individet føle seg usikker på seg selv, fordi han eller hun må stole på de ytre kildene.

Det er sammenheng mellom selvverd og personlig trivsel hos mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at de ser sammenheng mellom individers personlige helse og livskvalitet. De individene som har lav selvverd viser til negative kroppssymptomer, mens de personene som har høyt selvverd, viser til positive kroppssymptomer. I kroppsøvingssammenheng kan dette ha mye å si for deltakelsen i faget. Elever som har lavt selvverd, og opplever negative kroppssymptomer, kan ha vanskeligheter for å delta aktivt i timen. Det lave selvverdet hos eleven trenger, som nevnt tidligere, ikke ha noe å gjøre med ferdigheter og egenskaper, og en elev med gode ferdigheter i en aktivitet, kan likevel erfare negative opplevelser i den gitte aktiviteten. De elevene som har høyt selvverd, kan få en positiv erfaring i en aktivitet, selv om ferdighetene ikke er tilstede. Skaalvik og Skaalvik (2018) henviser til Tice (1993), som skriver at personer med lavt selvverd er personer som ønsker å lykkes, men som er for forsiktige og usikre. Frykten for å feile er større enn ønsket om å lykkes, og personen beskytter heller seg selv. Når en ny og uprøvd oppgave oppstår, er første tanke om hvordan personen skal unngå nederlag. Fokuset vil ligge på å beskytte seg selv mot å feile, mer enn selve oppgaven. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder i sammenheng med dette, at de elevene som har et lavt selvverd blir mer utrygge i skolesituasjonen. Disse elevene er redde for å dumme seg ut, og vegrer seg for å spørre om hjelp, dersom det trengs.

### *3.3 Oppsummering og konsekvenser*

Begrepet selvoppfatning omhandler hvordan en person oppfatter, mener eller vurderer noe om seg selv. De oppfatningene en person har om seg selv er viktige elementer når det kommer til personens tanker, følelser og handlinger. Et individ vil ha en oppfatning om seg selv i ulike situasjoner, som i jobb, skole eller fritiden med venner. I skolesammenheng og i kroppsøvingen vil selvoppfatningen hos hver enkelt elev knyttes til de ulike aktivitetene som gjennomføres. En elev kan ha en spesifikk oppfatning på ett konkret område og en helt annen oppfatning på et annet område. Disse oppfatningene vil variere med hvilke oppfatninger og vurderinger individet har om seg selv. Personen kan vurdere seg selv som veldig sterk i innebandy, men svak i dans. Disse oppfatningene kan være med på å påvirke elevens

forventninger til hva han eller hun vil mestre, hvilke tanker de har om de ulike aktivitetene og hvordan handlingene utføres i de ulike aktivitetene.

I denne masteroppgaven gir begrepet selvoppfatning meg muligheten til å se på hvilke elementer som påvirker elevenes erfaringer med konkurranse, og hvordan de opplever og vurderer seg selv i konkurranseaktiviteter. Teorien gir meg også muligheten til å gå dypere inn i forståelsen av hvordan elevene oppfatter seg selv, og hva som påvirker elevenes gode og dårlige opplevelser med konkurranse i kroppsøvingsfaget. Jeg er bevisst at min teoretiske tilnærming gir en retning og et verktøy til å diskutere datamaterialet, og at jeg ved å bruke en annen tilnærming, ville tolket resultatene på en annen måte.

## 4 Metode

I metodekapittelet vil jeg presentere de metodiske overveielser som er blitt gjort gjennom forskningsprosessen. Først vil jeg ta for meg samfunnsvitenskapelig metode, fenomenologi, casestudie og kvalitativ metode, samt hvilke utfordringer som er knyttet til denne metoden. Videre vil jeg ta for meg forskningsprosessen og dens omfang, før kvalitetskriterier og etiske overveielser blir presentert.

### 4.1 Samfunnsvitenskapelig metode og fenomenologi

Forskning kan skje innen mange forskjellige områder, og det vanlige er å skille mellom tre områder: naturvitenskap, humaniora og samfunnsvitenskap (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne masteroppgaven er forankret i samfunnsvitenskap. Virkeligheten danner utgangspunktet for samfunnsvitenskapen, eller hverdagsvirkeligheten, som er den virkeligheten individet opplever daglig. Samfunnet handler om mennesker og samhandling mellom mennesker. I denne masteroppgaven anvendes en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, fordi hensikten er å forstå elevene som fenomen og hvordan de opplever konkurranse i kroppsøvingfaget (Christoffersen & Johannessen, 2012). Samfunnsvitenskapen tar utgangspunkt i den virkeligheten enhver person opplever. “At samfunnsfenomener er mangfoldig, betyr at det vil være snakk om å bruke mange forskjellige måter (metoder) å samle inn data på, avhengig av hva som kjennetegner den virkeligheten som undersøkes” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21).

Fenomenologien er en filosofi om læren om det som viser seg, og vår umiddelbare oppfatning av sansene slik hendelsen oppstår (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor det kvalitative designet betyr den fenomenologiske tilnærmingen at mennesker og deres erfaringer blir utforsket gjennom forståelse av et fenomen, der “målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden” (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Når en handling eller ytring skal tolkes, må tolkningen skje i den konteksten handlingen forekommer i. Det betyr også at en handling kan gi en mening i en sammenheng, og ha en helt annen betydning i en annen sammenheng. I denne oppgaven utforsker jeg fenomenet *elevs opplevelser av konkurranse i kroppsøving*, der jeg ser på opplevelsene til elevene gjennom deres livsverden.

Samfunnsvitenskapelig metode og fenomenologi gav retning for hvordan jeg innhentet informasjon om den opplevde sosiale elevverden, hvordan denne informasjonen skulle

undersøkes og hvilken forståelse den skulle gi om elevers opplevelse av konkurranse i kroppsøvningsfaget. I det neste vil jeg derfor først ta for meg casestudie, kvalitativ metode og kvalitativt forskningsintervju som forskningsmetode, samt gjøre rede for utfordringer knyttet til denne metoden. Deretter vil jeg ta for meg selve forskningsprosessen, og hvilke valg som ble gjort. Til slutt vil jeg ta for meg kvalitetskriteriene troverdighet og validitet, før etiske overveielser avslutter kapittelet.

## 4.2 Casestudie

Casestudier er en type studier som er godt brukt innen utdanningsforskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012). En casestudie kjennetegnes ved at det forskes på en spesifikk gruppe mennesker, enkeltindivider eller noen få enheter, som også er brukt i denne oppgaven (Thagaard, 2018; Yin, 2012). Hvilke elementer som er med på å bestemme elevenes oppfatninger, og hvordan elevene opplever seg selv, spiller en sentral rolle i forståelsen av dette fenomenet om hvordan de oppfatter konkurranseaspektet i kroppsøvningsfaget. Det er flere muligheter å hente inn datamaterialet på, men felles for de alle er at kildene er tid- og stedsavhengige (Christoffersen & Johannessen, 2012). Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at det særlig er to kjennetegn ved en case; “avgrenset oppmerksomhet mot den spesielle casen, og en mest mulig inngående beskrivelse” (s. 110). Kort beskrevet vil en caseundersøkelse bestå av å samle inn mye informasjon for å kunne svare på et avgrenset fenomen. Dersom det gjennomføres en casestudie, skal forskeren være forsiktig med å generalisere svarene, da 99% av deltakerne kan si en ting, mens den siste prosenten kan si noe helt annet (Kvale & Brinkmann, 2015). I en slik utforskende metode, er det ikke uvanlig at problemstilling/forskningsspørsmål, hypoteser og metodebruk endres under prosessen (Yin, 2012).

## 4.3 Kvalitativ metode

I den samfunnsvitenskapelige forskningen skilles det mellom to typer forskningsmetoder; kvalitativ og kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). Hovedforskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode, er at kvalitativ metode ofte er en mer fleksibel forskningsmetode der spørsmål og prosess kan endres gjennom erfaringer og kunnskap. Jeg har i denne oppgaven valgt kvalitativ metode og casestudie. Det falt seg mest naturlig da jeg ønsket å utforske elevers opplevelser med konkurranse i kroppsøvingen. Jeg og veileder diskuterte også muligheten for observasjon som metode, men på grunn av

problemstilling og fokus på opplevelsene til elevene, falt vi ned på at intervju ville gi en bedre innsikt i elevenes oppfattelser og forståelse av seg selv i faget. Det kan også være vanskelig for meg som observatør å få med meg alt jeg vil ha med, dersom det skjer flere situasjoner samtidig. Valget falt derfor på kvalitativt intervju, der jeg kan gå tilbake i tid, samt gå i dybden på opplevelser og følelser hos elevene.

Som nevnt tidligere, er dette en allsidig metode der intervjuer kan oppnå detaljerte og dyptgående svar, og som kan gjennomføres nesten over alt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som Christoffersen og Johannessen skriver videre, er det ikke mulig å observere hendelser som har skjedd i fortiden, det må beskrives. En forsker vil også støte på problemer dersom målet er å observere elevers tanker og følelser. Gjennom samtale kan mennesker oppnå forståelse for hverandre, fortelle hva de tenker, føler og mener, og på den måten formidle hvilke intensjoner som ligger til grunn for ulike handlinger. Gjennom samtaler er det mulig å oppnå en forståelse av intervjupersonens livsverden. Et intervju er med på å utvikle en forståelse av hvordan elever opplevde og reflekterte over ulike fenomener (Malterud, 1996; Thagaard, 2018).

#### 4.4 *Kvalitativt forskningsintervju*

Det kvalitative forskningsintervju er en av mange typer intervjuer hvor formålet er å få kunnskap gjennom å forstå informantens livsverden. Denne metoden er en profesjonell samtale som gjennom sitt overordnede mål baserer seg på hverdagslige samtaler (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Når et intervju skal gjennomføres, skjer det i samspill mellom to personer; intervjueren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at intervjueren og den intervjuede utveksler synspunkter gjennom et tema som opptar dem begge. Gjennom et kvalitativt intervju ønsker intervjueren å få innblikk i verden sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2015). For å oppnå gode forskningsdata, må intervjueren samle inn data som er relevant for å kunne svare på problemstillingen. Dersom en grundig jobb med forskningsspørsmålene er gjort, kan en anse de innsamlede data som gode (Postholm, 2010).

I denne oppgaven falt valget på et kvalitativt semistrukturert intervju. Denne metoden lar meg få et innblikk i temaet ut ifra intervjupersonens egne perspektiver, noe som er vesentlig for å kunne belyse problemstillingen. Et av studiens formål, som også dannet grunnlaget for selve problemstillingen, er å få elevene til å beskrive sine opplevelser i faget. Hensikten er å

innhente beskrivelser fra elevenes virkelighet, og deretter rette fokus på en fortolkning av de fenomenene som blir beskrevet i intervjuet. Her lønner det seg med et semistrukturert intervju for å kunne stille improviserende oppfølgingsspørsmål til de allerede forhåndsbestemte og planlagte spørsmålstemaene fra intervjuguiden.

#### *4.4.1 utfordringer ved kvalitativt intervju*

Under et kvalitativt intervju er det flere elementer som kan spille inn og hindre et godt resultat. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at de første minuttene av et intervju er kritiske. Her blir på mange måter stemningen satt for hvordan intervjuet kommer til å utarte seg. For intervjueren er det vesentlig å vise interesse overfor personen som blir intervjuet.

Intervjupersonen vil i løpet av de neste minuttene åpne seg opp til en “fremmed” person, og det er dermed viktig for intervjueren å skape en god kjemi mellom seg selv og den som blir intervjuet. Dette gjøres blant annet ved at intervjueren “lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva han eller hun ønsker å vite” (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2015, s. 160). Gjennom å være klar og tydelig på hva intervjueren ønsker å få frem, og dermed klare å stille lette og konkrete spørsmål, gir det også rom for intervjupersonen til å gi et tydelig svar.

Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, er de første minuttene av intervjuet avgjørende for resultatet. Som intervjuer prøvde jeg å være veldig tydelig overfor mine elever om at de ikke skulle føle seg truet av noen spørsmål, og at jeg kun var ute etter informasjon som kunne være med på å belyse min problemstilling. Da vi startet intervjuet brukte jeg begynnelsen til å “varme” opp elevene, i håp om at det skulle gi dem en følelse av trygghet, og at dette på ingen måte skulle være noen skremmende opplevelse. Som intervjuer ble jeg godt fornøyd med stemningen i alle intervjuene utenom ett. I dette intervjuet fikk jeg følelsen av at intervjupersonen følte seg litt ukomfortabel, selv om eleven i stor grad svarte godt på spørsmålene som ble stilt. Jeg følte også at jeg tydelig viste interesse for det elevene hadde å si, men stiller meg likevel kritisk til egen evne til å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene. Jeg er overbevist om at jeg ved litt andre formidlinger og litt annet fokus, kunne fått ut mer relevant informasjon fra elevene.



## 4.5 *Forskningsprosessen*

### 4.5.1 *NSD*

Arbeidet med søknaden til NSD tok tid. Min veileder og biveileder, min prosjektpartner og jeg selv brukte litt tid på å komme oss gjennom søknaden da vi var usikre på noen elementer. Vi fikk etter hvert sendt inn søknaden, og etter en måneds tid fikk vi tilbakemelding om noen småting som måtte rettes på, før ny søknad kunne sendes inn igjen. Da dette var gjort, fikk min prosjektpartner raskt svar om godkjent søknad, mens jeg måtte vente. Jeg ble ventende i over to måneder før jeg fikk godkjent min søknad.

### 4.5.2 *Informasjonsskriv og samtykkeerklæring*

Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen ble skrevet i henhold til NSD sine retningslinjer og regler. En mal fra NSD ble fulgt for å få dokumentet så oversiktlig som mulig. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen ble gitt til lærer og rektor ved de representative skolene, og lærer på skole nummer én tok informasjonen videre til de gjeldende elevene. På skole nummer to ble informasjonen forklart av meg under rekrutteringen, og igjen da elevene viste interesse. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen ble også gitt til deltakerne før intervjuet. Rett før intervjuet begynte, skrev intervjuobjektene under på samtykkeerklæringen, der de også hadde mulighet til å krysse av og godkjenne at intervjuet kunne bli tatt opp på lydbånd.

### 4.5.3 *Intervjuguide*

Intervjuguiden er utarbeidet gjennom flere steg, der min prosjektpartner og jeg gjennom samtaler og diskusjon fant frem til hva som kunne være lurt å spørre om for begge to. Etter dette ble førsteutkastet av en intervjuguide laget, som så ble sendt til veileder og biveileder. Etter innspill fra veileder, biveileder og prosjektpartner, ble en ny intervjuguide utarbeidet, slik at den skulle passe enda bedre til både problemstilling, teori og tidsbruk. Et pilotintervju ble også gjennomført slik at jeg kunne finpusse der det trengtes, lytte til der jeg eventuelt kunne komme med oppfølgingsspørsmål og tilpasse tidsbruken. Det er viktig å påpeke at intervjuguiden er blitt brukt som en veileder, og at spørsmålene som har blitt stilt ikke er brukt ordrett fra intervjuguiden.

#### 4.5.4 Utvalg

I en kvalitativ studie er det anbefalt å ha med mellom tre og ti deltakere (Postholm, 2010; Christoffersen & Johannessen, 2012) og jeg falt dermed ned på fem elever. På samme måte som matvarer, tv-serier etc., kan vi tenke oss at elevene som har kroppsøving kan deles inn i tre kategorier; de som liker kroppsøving, de som misliker det, og de som er helt nøytrale. Det ble gjennomført et kriteriebasert utvalg, der informantene ble valgt ut gjennom to kriterier: (1) elevene må gå i tiende klasse, (2) og må enten like kroppsøvingsfaget, eller mislike kroppsøvingsfaget. Det var ønsket å få elever på begge sider av skalaen for å få et bredere utvalg av skalaen.

Deltakerne ble plukket ut fra to forskjellige skoler, og fire forskjellige klasser. Prosessen foregikk forskjellig på de representative skolene. På den første skolen ble snøballmetoden gjennomført (Christoffersen & Johannessen, 2012), der undertegnende tok kontakt med rektor og forklarte prosjektet (se vedlegg 3), og rektor henviste meg videre til en av kroppsøvingslærerne. Til henne ble igjen situasjonen forklart, og hun tok videre kontakt med de elevene hun tenkte kunne være gode elever. Dette var ønskelig da lærerne kjenner sine elever godt, og kunne trekke ut elever som egnet seg bra til dette prosjektet. Denne metoden var ønskelig på begge skoler, men på den andre skolen var det dårligere respons fra kroppsøvingslæreren. Jeg gjorde da en mer personlig rekruttering (Christoffersen & Johannessen, 2012) der jeg selv tok kontakt med en klasse. Der ble det presentert informasjon om omfanget av oppgaven, oppgavens hensikt, at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når de ville (vedlegg 3). Til slutt ble det også forklart for dem hvilke kriterier jeg var ute etter.

Deltakerne i dette prosjektet går i tiende klasse på to forskjellige skoler, og er fordelt på fire forskjellige klasser. Identiteten til elevene er beskyttet ved at det egentlige navnet er endret til et annet. Det blir heller ikke nevnt hvor skolen ligger, annet enn at den ligger på Østlandet.

- Deltaker nummer én, **Emma**, forklarte selv under intervjuet at hun er veldig glad i skolen, samt at hun har mange favorittfag. Hun er opptatt av at hun skal klare det hun gjør, og ønsker å være flink. Hun liker kroppsøving veldig godt, og trekker frem det å samarbeide med andre og få beveget kroppen, som de viktigste faktorene til at faget er blant hennes favoritter.

- Deltaker nummer to, **Stian**, er en gutt som sier han liker å holde seg aktiv, men som ikke lenger driver med organisert idrett. Selv beskriver han seg som en rolig person, og som i kroppsøvningsfaget er opptatt av fair play. Han er ikke så opptatt av hvem som vinner eller taper, men at så mange som mulig gjør det bra.
- Deltaker nummer tre, **Erika**, er en jente som beskriver seg selv som litt tilbaketrukket og sjenert, og har også tidligere slitt med sjenanse. Er glad i skolen da hun får være med venner, og liker flere teoretiske fag. Hun sier hun ikke har noe konkurranseinstinkt, som gjør at hun ikke liker så godt lagspill i kroppsøvingstimen. Når hun får holde på alene, er hun mer komfortabel.
- Deltaker nummer fire, **Marte**, en jente som beskriver seg selv som hardtarbeidende og målrettet. Liker skolen og flere av de teoretiske fagene, men hater kroppsøving. Hun mener selv hun ikke er flink i ballidretter og trives ikke når det er store forskjeller i ferdigheter, men hun er glad i dans og løping.
- Deltaker nummer fem **Iver**, er en gutt som sier han trives veldig godt i klassen, men som ikke liker skolen generelt. Han er glad i kroppsøvningsfaget, fordi det blir en slags pause fra alt det teoretiske. Han liker å være god på det de gjør, og holder seg til det han er god på. Dersom det er aktiviteter der han ikke topper klassen, trekker han seg litt tilbake.

#### 4.5.5 Gjennomføring av intervju

Når det gjennomføres et intervju, kan kvaliteten på intervjupersonens svar variere. Noen intervjupersoner gir bedre svar enn andre (Kvale & Brinkmann, 2015). I en slik forskningssammenheng, er det lett å si at et godt svar er et svar der informanten sier det forskeren ønsker å høre, mens et dårlig svar er alt annet. I masteroppgavens sammenheng vil et godt svar rette seg inn mot de spørsmål som stilles, der elevene åpner opp om sine opplevelser og gir uttrykk for hvordan de opplevde seg selv i hendelsen. Et mindre godt svar derimot, vil være elever som er mer resignert for å svare, snakker mer generelt, og som er mindre villige til å fortelle om sine opplevelser knyttet til spørsmålene. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at for å kunne være en god intervjuperson må personen være samarbeidsvillig og motivert samt veltalende og kunnskapsrik. Svarene de gir har en sammenheng, og svarene er gjerne lange og levende. De sporer ikke av, eller sier imot seg selv. Selv om denne type intervjuperson kan virke behagelig, skriver Kvale og Brinkmann (2015) videre at “den ideelle intervjuperson finnes ikke - forskjellige personer passer for ulike intervjutyper” (s. 195).

Innhenting av informasjon kan omhandle vitneobservasjoner, følsomme eller emosjonelle beskrivelser eller dramatiske historier. I mitt tilfelle, var jeg ute etter at mine intervjupersoner formidlet sine opplevelser rundt konkurranse i kroppsøvningsfaget, noe som kan inneholde både dramatikk og følelser.

Etter et pilotintervju, der jeg kunne rette på eventuelle spørsmål og tilnæringsmetoder, ble det gjennomført et semistrukturert intervju med hver deltaker, der en intervjuguide var laget på forhånd (se vedlegg 5). Intervjuguiden ble brukt mer som et hjelpemiddel, og rekkefølgen på spørsmålene ble tilpasset gjennom hvert intervju. I begynnelsen ble det stilt spørsmål om hvem deltakerne var som personer, og hvordan de trivdes generelt på skolen. Videre gikk vi mer og mer inn på temaet om konkurranse og kroppsøving. Intervjuene tok mellom 25 og 35 minutter hver, og ble gjennomført i slutten av desember 2018. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og senere transkribert.

Elevene under intervju én, to og fem virket rolige under hele intervjuet, komfortable i settingen og hadde få problemer med temaet. De satt rolig på stolen og ga ikke fra seg mye med tanke på sittestilling, tonefall eller kroppsspråk. De virket komfortable med å prate om temaet, og jeg følte vi fikk en fin samtale. Det er verdt å nevne at disse tre personene (to gutter og en jente) går under kategorien “liker kroppsøvningsfaget”. De to andre elevene går under kategorien «liker ikke kroppsøvningsfaget». I intervju nummer tre var intervjupersonen mer tilbaketrukket. Hun virket litt mer skeptisk til hele situasjonen, selv om hun sa ja til å delta. Samtalen i seg selv gikk bra, uten for mye avsporinger. Selv om hun også virket ukomfortabel, var hun veldig reflektert, og tok opp noen temaer som ikke hadde blitt tatt opp tidligere. Men det var uansett tydelig at intervjupersonen følte litt ubehag, for selve intervjuet varte noe kortere enn de andre, og personen forsvant fort ut av rommet da vi var ferdige. I intervju nummer fire ønsket ikke intervjupersonen at jeg skulle ta opp intervjuet på lydbånd, noe som gjorde at jeg måtte skrive ned svarene personen gav. Dette ble litt utfordrende da hun pratet fortere enn jeg klarte å skrive. Det jeg la mest merke til, var måten hun beveget hele kroppen på da hun snakket. Det virket som at dette var et tema som engasjerte henne, og hun gestikulerte mye da hun snakket. Hun ga utfyllende svar, og jeg følte at hun ble litt følelsesmessig preget underveis i intervjuet.

#### 4.5.6 *Analyse*

Analysearbeidet er blitt gjort med en fenomenologisk tilnærming, og gjennom bruk av teorien (se kapittel 2). For analysearbeidet betyr den fenomenologiske tilnærmingen at jeg som

forsker er opptatt av innholdet fra informanten, og har lest datamaterialet fortolkende og ikke beskrivende. Gjennom en fortolkende analyse forsøker jeg som forsker å forstå en dypere mening i personens erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012). Analysearbeidet omhandler den prosessen der forskeren skal finne mening ut ifra den dataen som er samlet inn (Postholm, 2010). Analysen påvirkes av forskerens tidligere erfaringer og subjektive tanker, noe som kan prege mine perspektiver som forsker. Det var viktig for meg som forsker å møte datamaterialet med ett åpent sinn, og legge vekk mine forutinntatte antakelser (Postholm, 2010).

Den omfattende analyseprosessen bestod av seks faser. I første fase av analysen gjorde jeg meg kjent med datamaterialet gjennom selv å gjennomføre intervjuene og transkriberingen. Intervjuene ble transkribert fra lydfil og over som skrift på personlig pc i løpet av januar 2019. Dette gav meg ett første innblikk i datamaterialet. Fase to innebar å lese gjennom transkriberingene, hvor jeg hele tiden hadde med meg tidligere forskning og teorien om selvoppfatning. Videre i fase tre ble det arbeidet frem koder på bakgrunn av teorien som kunne samle ulike og interessante aspekter fra datamaterialet, med fokus på problemstilling. Etter fase tre tok jeg kontakt med veileder for diskusjon rundt tema og fokus, og hva som kunne være interessant å se videre på i henhold til teorien. I fase fire brukte jeg de frembrakte kodene for videre og mer spesifikke dykk i intervjuene med ulik tilnærming hver gang. Ved en slik tilnærming kunne jeg i større grad sortere ut de funnene jeg mente var relevante i henhold til teorien og problemstillingen som skulle belyses. Jeg kunne fokusere mer på å tolke svarene som virket interessante, samt finne likheter og forskjeller mellom informantene. Etter at funnene ble delt opp i ulike kategorier, ble disse kategoriene brukt til videre tolkning for i større grad å finne essensen og hovedtrekkene i det informantene hadde delt. Dette ble da fase fem. I siste fase (seks) av analysearbeidet, ble det jobbet med å få et mer fortolkende syn på svarene, og sammen med teorien komme frem til en konklusjon på forskningsspørsmålet.

## 4.6 *Kvalitetskriterier*

### 4.6.1 *Troverdighet*

Troverdighet i den kvalitative forskningen, er det overordnede samlebegrepet på gyldighet, pålitelighet og overførbarhet, og omfatter hele studien (Drageset & Ellingsen, 2016).

Troverdigheten vurderes gjennom i hvor stor grad forskeren har presentert resultater som er

overførbare, pålitelige og gyldige. Den glidende overgangen mellom begrepene står sentralt for om forskningen er relevant og av betydning. Dette etterstreber forskeren å oppfylle gjennom dokumentert refleksivitet, som betyr at forskeren innehar et kritisk blikk på eget arbeid gjennom blant annet egen rolle, tolkninger og metodebruken (Drageset & Ellingsen, 2016). Troverdighet handler også om å skaffe innblikk i forskningsprosessen. Det blir dermed et mål for forskeren å overbevise leseren om at forskningen, og fremgangsmåtene til utviklingen av data, er gjennomført på en troverdig og tillitsfull måte (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette er det derfor viktig at jeg som forsker redegjør for fremgangsmåten på en ryddig måte, slik at leser selv kan få et innblikk i gjennomførelsen av forskningsprosessen.

En kritisk innvending mot intervjuforskningen omhandler antall deltakere i forskningsprosjektet. Kritikken retter seg mot antall deltakere og stiller spørsmål til om det er nok deltakere til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Det første svaret på et slik spørsmål vil være «hvorfør generalisere?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Jeg bruker kun fem elever i min studie, og kritikken vil kunne si seg gjeldende for min forskning. Det vil være en feilaktig slutning å generalisere svarene til fem elever og deres opplevelser rundt konkurranse i kroppsøvingfaget. Men ved å støtte meg til kommentaren fra Kvale og Brinkmann (2015) mener jeg at det å generalisere blir feil i en slik studie. Jeg er ikke ute etter å finne sannheten på et lenge ubesvart spørsmål, men finne ytterligere kunnskap om og få innsyn i elevenes tankegang rundt temaet. Selv om jeg som forsker har prøvd å ta hensyn til min forforståelse, og unngått ledende spørsmål som gir meg de svarene jeg vil ha, er jeg fortsatt naturlig med på å produsere og påvirke resultatene. Og det mener jeg er helt greit. Studien kan likevel, gjennom Kvale og Brinkmann (2015) sitt begrep om analytisk generalisering, overføres til andre liknende studier, og jeg hevder derfor at studien er troverdig.

#### *4.6.2 Validitet*

I samfunnsvitenskapelig metode, trekkes begrepet validitet inn som et argument på hvorvidt en metode er akseptabel for å kunne undersøke ønsket fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). En vanlig kritikk innenfor kvalitativt forskningsintervju, er at dataene som er samlet inn ikke er valide, da informasjonen som kommer fra intervjupersonene ikke trenger å være sann. Elevenes selvpresentasjon omhandler hvordan han eller hun ønsker å fremstå foran andre mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Skaalvik og Skaalvik (2013) forteller at det er viktig å skille mellom individets selvpresentasjon og den reelle selvpoppfattelsen. Denne

presentasjonen kan variere fra situasjon til situasjon, der en person på et intervju gjerne velger ut det han eller hun tror er viktigst med tanke på å gi et godt inntrykk. Dette vil være et strategisk valg hos personen. I en annen situasjon, som for eksempel en kveld med venner, vil individet tre inn i en annen rolle, der den ideelle selvoppfattelsen trer inn. En person kan endre sin selvpresentasjon til ulike situasjoner, og det kan dermed bli sett på som en måte å forme personlige hensikter til andre individer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Jeg kan på ingen måte bevise at den informasjonen jeg fikk fra mine elever er sanne, og at de ikke løy gjennom hele intervjuet. Mitt mål som intervjuer var å få informantene til å åpne seg opp og prate om sine følelser og opplevelser rundt konkurranse, og ikke selvpresentere seg på en annen måte de kanskje ville tro var bedre. Jeg prøvde å være så imøtekommende som mulig, og gjorde det tydelig at åpenhet og ærlige svar ikke ville få konsekvenser, men at det bare hjalp meg i min forskning. Intervjuguiden ble brukt som verktøy for å sikre at jeg undersøkte gjeldende problemstilling. Altså, at jeg faktisk spurte og undersøkte det jeg hadde som formål å undersøke. For å sikre gode spørsmål ble det holdt samtaler med veileder og prosjektpartner, samt gjennomført et pilotintervju, slik at jeg kunne stille meg kritisk til om spørsmålene holdt mål. I analyseringsprosessen har jeg analysert intervjuene som en helhet og som deler hver for seg, for å sikre en best mulig tolkning.

#### *4.7 Etiske overveielser*

Før vi kom i gang med intervjuene og informasjonen rundt dem, måtte vi få godkjent søknad fra NSD. Som jeg har nevnt over, ble det en lengre prosess enn ventet da jeg møtte på en del utfordringer knyttet til hva vi skulle søke etter. Den største utfordringen omhandlet lagring av data, og om vi skulle søke lagring av data på privat enhet eller ikke. Dette ble diskutert frem og tilbake hvor fordeler og ulemper for begge sider ble vurdert. Jeg valgte å søke om lagring på privat enhet, noe som gjorde at godkjennelsen tok lenger tid enn antatt, da jeg også måtte hente inn samtykkeerklæring fra skolen (se vedlegg 2).

##### *4.7.1 Informert samtykke*

Et informert samtykke tar for seg alt av informasjon til deltakerne, slik at de er fullt klar over og opplyst om hva det innebærer å være med på gjeldende prosjekt. Et informert samtykke skal opplyse om oppgavens formål og hovedtrekk, samt eventuelle positive og negative sider ved deltakelse. Informasjonen i det informerte samtykket bør også inneholde informasjon om hvem som har mulighet til å behandle materialet som blir samlet inn, samt hva forskeren har

rett til å offentliggjøre. Informert samtykke skal passe på at deltakeren ikke blir skadet (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av mine intervjuer ble alle mine deltakere informert gjennom et informasjonsskriv, som tok for seg alle punktene over. I tillegg fikk de mulighet til igjen å lese gjennom skrivet som måtte signeres før vi kunne sette i gang med selve intervjuet. De ble også minnet på dette muntlig fra meg før og etter intervjuprosessen.

#### *4.7.2 Konfidensialitet*

Konfidensialitet handler om enighet mellom de gjeldende partene i et intervju, altså intervjuer og den som blir intervjuet, om hva intervjueren kan gjøre med dataene som blir innhentet. I de fleste tilfeller handler dette om at private data som kan identifisere deltakeren, holdes hemmelig (Kvale & Brinkmann, 2015). For å beskytte deltakerne, blir identiteten byttet ut med fiktive identiteter, slik at deltakeren ikke kan identifiseres.

Som en del av den informasjonen deltakerne fikk i forkant, var informasjonen om at deltakerne ville være anonyme i oppgaven. Dette var for meg, veldig viktig å få frem, slik at de ikke ville holde tilbake informasjon eller bli usikre i etterkant av intervjuene. I oppgaven har deltakerne blitt anonymisert med fiktive navn, og navn på skole og skolens adresse er anonymisert ved at det henvises til et større område. Deltakerne har som sagt fått en fiktiv identitet, men det er ingen fare for at identiteten ikke samsvarer med meningene, da det kun er navn som er endret, og ikke andre, mer avslørende detaljer.

#### *4.7.3 Konsekvenser*

Prinsippet om velgjørenhet blir brukt som en veiledning, og betyr at eventuell skade som deltakeren kan bli utsatt for bør være lavest mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har et ansvar for å reflektere over de mulige konsekvensene det innebærer å delta, og antallet fordeler bør være betydelig høyere enn de eventuelle negative konsekvensene og risikoen for å skade deltakeren. Under et intervju kan forskeren og deltakeren komme nærme hverandre gjennom åpenhet og intimitet. Dette kan være med på å få deltakeren til å gi opplysninger han eller hun kanskje senere vil angre på å ha gitt.

Før intervjuet ble deltakerne informert om at noen spørsmål og samtaleemner kunne virke påtrengende eller følsomme. Jeg var også opptatt av at de ikke skulle oppfatte noen spørsmål



som angrep på eller kritikk til dem personlig, men at spørsmålene som ble stilt kun hadde som formål å få informasjon som kunne brukes i oppgaven. Vi skulle prate om deres forhold til konkurranse i kroppsøvingsfaget, og det kunne dermed dukke opp spørsmål som kunne virke følsomme.

## 5 Resultater

Funnene i analysen viser at majoriteten av elevene syntes kroppsøvningsfaget var et av de bedre fagene på skolen, og trivdes godt i timene. Hos de som ikke likte faget like godt, var det ikke nødvendigvis slik at alle timene var helt grusomme å være med på, men den helhetlige opplevelsen av faget hadde blitt negativ. Det er viktig å merke seg at for dem som liker faget, er ikke alt en dans på roser. For dem som ikke liker faget, er det heller ikke slik at alt er ille å være med på. Ferdigheter spiller en sentral rolle i elevenes opplevelser i faget. Analysen viste også at det var en samlet oppfatning om at timene inneholdt en form for konkurransepregede aktiviteter, selv om ikke alle var like enige om hva en konkurransepreget aktivitet var. Det var flere elementer som spilte inn på hvordan elevene opplevde konkurranse i faget, blant annet informantenes konkurranseinstinkt og idrettslige ferdigheter, om det var lagidretter eller ikke, og om timene inneholdt mye konkurranse eller lite konkurranse. Det var også store interne konkurranser mellom guttene, som førte til at de svakere elevene (som oftest jenter) ble ekskludert. Timer med lite konkurranse ble roligere timer. Timene virket negativt hos elevene som i første omgang likte de konkurransepregede timene, mens de virket positivt på de elevene som ikke var like fornøyde med mye konkurranse. I det neste vil jeg presentere 7 hovedtemaer som ble konstruert gjennom analyseprosessen:

1. *Opplevelsen av ferdighetsnivået er viktig for selvoppfatningen*
2. *Å vinne er viktig for selvoppfatningen*
3. *Lagidretter er for dem med gode ferdigheter*
4. *Konkurranseaktiviteter er mest moro for de med gode ferdigheter*
5. *Mindre konkurranse gagnar elever med svakere idrettslige ferdigheter*
6. *Mestring gir positiv opplevelse og økt selvoppfatning*
7. *Sosiale oppfatninger kan gi negative opplevelser.*

### 5.1 *Opplevelsen av ferdighetsnivået er viktig for selvoppfatningen*

Opplevde ferdigheter i de forskjellige aktivitetene ser ut til å påvirke elevene og deres opplevelser og selvoppfatning i faget. Samtlige av elevene sa seg enige i at de trivdes i aktiviteter der de følte seg dominerende, eller var blant de med best ferdigheter. Emma og Iver forteller begge to at de forventer å være gode i aktiviteter de enten har drevet med tidligere eller driver aktivt med nå, samt ønsker å være dominerende når de har disse

aktivitetene i timen:

*Emma: Jeg forventer at jeg blant annet er bedre i volleyball enn de andre. Forventer vel å være best i klassen, hvis jeg får lov til å si det, i og med at de andre ikke spiller volleyball.*

*Iver: Jeg er jo en person som liksom ... jeg liker å være god i det vi driver på med da. Så jeg er jo glad i de idrettene jeg kan, som fotball og håndball. Lagidretter er jo det jeg liker best. (...) Jeg liker ikke å gjøre ting jeg er dårlig på. (...) Som idrettsutøver så har jeg ganske store forventninger til meg selv, og jeg vet at jeg er i ganske god fysisk form. Og jeg mestrer de fleste idretter på et høyt nivå. Og de jeg ikke mestrer på høyt nivå mestrer jeg hvert fall rundt gjennomsnittet. Så nei jeg vil jo tenk meg at jeg alltid vil ligge på høy måloppnåelse. Det er målet.*

For Emma sin del forventer hun å være best i volleyball som den eneste volleyballspilleren i klassen, da dette er noe hun bruker mye tid på utenfor skolen. Hun har en forventning til seg selv, og synes å ha en selvoppfattelse som sier at hennes ferdigheter er bedre enn de andre. Videre delte Emma at hvis hun opplevde å ikke oppnå de kravene hun har satt seg selv, ville det føre til en negativ opplevelse gjennom skuffelse. Hun blir dernest nødt til å jobbe hardere for å kunne tilfredsstill sine egne krav om å være flinkest.

Iver har høye forventninger til seg selv, og er opptatt av å være god. Hans selvoppfattelse/vurdering rundt mange av egne ferdigheter virker å være høy, da han selv mener han skal og bør mestre de fleste idretter på høyt nivå. I de aktivitetene han derimot ikke mestrer, virker han å ha forventninger om å være gjennomsnittlig i forhold til klassen. Han virker å mene at uavhengig av hva de gjør, så er han aldri dårligst. Men han sier selv han ikke liker aktiviteter der mestringsfølelsen ikke er tilstede, noe som kan tyde på at han føler seg utilfreds ved aktiviteter der han må vise frem sine svakere sider. Noe som tyder på at selvoppfatningen til Iver er lavere i disse aktivitetene.

For Stian sin del, har han større forventninger til seg selv i de idrettene han tidligere har drevet med, men sier selv at hans fokus er på å bidra så godt som mulig uavhengig av hvilke ferdigheter han besitter:

*Stian: Jeg forventer nok mer av meg selv i fotball og basketball kanskje, fordi jeg har drevet med disse idrettene før. (...) Jeg tror, fordi jeg har drevet med masse forskjellige aktiviteter da jeg var liten, så har jeg også tatt med meg det oppover når jeg har blitt eldre. Og jeg har alltid synes det er gøy å være flink, selv om det viktigste har vært å gjøre mitt beste.*

Stian har en forståelse om seg selv som sier at han gjennom en oppvekst med mye forskjellig aktivitet, har opparbeidet seg en glede for og gode allmenne ferdigheter i faget. Stian er likevel ikke så opptatt av hvordan han presterer i forhold til resten av klassen, selv om han kommenterer at han alltid synes det er gøy å være flink i aktiviteten. Han er mest interessert i å gjøre sitt beste, uavhengig av ferdigheter, og synes å ha en positiv selvoppfatning av egne ferdigheter.

Erika har en annen oppfatning rundt egne ferdigheter, og forteller at hun egentlig ikke har noen særlige forventninger til seg selv i faget. Det er heller ikke noen aktivitet hun føler hun kan mestre bedre enn andre. Det er en forståelse i klassen for at det er lov å feile i timene, men Erika blir likevel preget av utfallet, og vil føle at hun er dårlig dersom hun ikke klarer å gjennomføre aktiviteten eller øvelsen etter gjentatte forsøk. Hun sier også videre i intervjuet, at hun er redd for ikke å oppleve mestring, da dette får henne til å føle seg dårligere enn de andre. Hun opplever å miste motivasjon til både aktiviteten, og til å fortsette i timen:

*Erika: Det er lov å feile, men det er litt ... litt spesielt hvert fall hvis jeg er den eneste som ikke gjør det riktig. Eller hvis noen sier at jeg ikke gjør det riktig så går det bra, men hvis jeg gjør feil flere ganger på rad så føler jeg at jeg er dårlig.*

**Intervjuer: Okey, så du er redd for å ikke oppleve mestring?**

*Erika: Ja, og da føler jeg meg ikke like bra. Føler at jeg mister litt motivasjon til å fortsette.*

Marte synes heller ikke å ha noen positiv selvoppfatning av egne ferdigheter. Hun har gitt uttrykk for at kroppsøvingsfaget ikke er hennes favorittfag, og sier at hun føler eneste måten å oppnå en god karakter i faget på, er ved å være flink i det som gjøres. I tillegg trekker hun frem skillet mellom de elevene som har drevet eller driver med idrett, og de som ikke gjør det. Skillet er såpass stort at det gjør henne ukomfortabel i kroppsøvingstimen:

*Marte: Liker ikke gym fordi man må liksom være flink for å få en god karakter. Kan ikke spille på lag med de som har spilt fotball før. Skillet er veldig stort og vi er på helt forskjellige nivåer. (...) Liker løping aller best. Hater fotball, håndball, volleyball ... alt av ballspill fordi jeg ikke har spilt noe før, og hvis jeg havner på lag med de som kan det så føler jeg at jeg ødelegger for de andre. Og alle bare kjefter fordi de har så sykt konkurranseinstinkt. Hvis vi spiller mot hverandre så tar veldig mange det veldig seriøst. Høres ut som om det er VM liksom og jeg får kjeft uansett om jeg er med eller ikke.*

Som hun kommenterte, er det store forskjeller innad i klassen når det kommer til ferdigheter, og særlig ballspill virker å være verst. Når guttene i tillegg har et veldig stort konkurranseinstinkt, går det hardt utover Marte. Når hun spiller på lag med andre i idretter der hun ikke besitter like gode ferdigheter, blir spriket stort, og Marte opplever negativitet i relasjon til de andre. De er på helt forskjellige ferdighetsnivåer, og Marte drar ingen fordel av å spille med de som er bedre. Gjennom negative kommentarer fra de andre, føler hun at hun ikke har noe å bidra med i timene. Fordi hun mangler de riktige ferdighetene, gir hun inntrykk av at hun uavhengig av aktivitet, blir sett på som en person de andre ikke ønsker å ha med på laget. Dette gjør også at hun trekker frem løping som hennes favorittgren. Her er det mer individuelt fokus, der ferdighetene i mindre grad spiller inn på prestasjonen.

Emma forklarer hvordan hun erfarer at det timer med aktiviteter der noen er mer dominerende enn andre, som for eksempel basketball, kan være lett for de som ikke innehar like gode ferdigheter å falle gjennom, bli usynlige eller trekke seg tilbake. I kampens hete kan det også bli lett for de som spiller og er mye involvert, å glemme resten av sine lagkamerater som kanskje ikke får ballen like mye, eller som ikke får ballen i det hele tatt:

*Emma: Hvis man for eksempel er avhengig av hverandre, så kan det godt hende at de med gode ferdigheter får ballen oftere, eller bli sett på som en tryggere spiller, mens de som er litt dårligere blir satt litt til siden og bare strekker ut en for der de kan ... når det er mange på en bane, og vi for eksempel spiller fotball, så er det ofte noen som spiller ofte med hverandre og som kjenner hverandre godt. Og da kan det fort hende det blir de fire-fem guttene mot resten.*

Emma forteller at det lett kan være flere personer som gjemmer seg litt i en time, dersom det er aktiviteter der ferdighetsnivået ikke er like bra som hos de andre. Emma forteller videre at hun opplever at hun selv bidrar mer i de timene hun innehar gode ferdigheter. De timene hun føler andre er flinkere enn henne, blir hun mindre aktiv. De personene med gode ferdigheter blir sett på som trygge spillere, og blir da også mer involvert. Hun sier også at når det først skjer, så er det som regel guttene mot resten. Grunner til dette kan være fordi guttene har et høyere konkurranseinstinkt, de tar større plass i gymsalen med kropps- og verbalt språk, og de er mer interessert i å vise frem sine ferdigheter til resten av klassen. Når konkurranseinstinktet virkelig trer inn hos guttene, kan det fort bli lett å glemme de andre i klassen, og da særlig jentene. Marte har fått kjenne på nettopp dette:

*Marte: I timer der vi har en eller annen ballidrett, så blir jeg ofte liksom ... fryst ut. Jeg liker jo som sagt ikke ballidrett, for jeg er jo ikke noe flink, men jeg får aldri ballen heller. Guttene blir så oppslukt i å vinne, at de bare spiller med seg selv hele tiden. Er ikke bare jeg som ikke får ballen, det skjer jo med de fleste som er på det laget liksom.*

Det Marte sier her bekrefter mye av det Emma sa angående guttene mot resten. Marte er en av de som ufrivillig blir utelatt og glemt i timene, fordi hun ikke innehar gode nok ferdigheter. Guttene blir for opptatt av å vinne, og tenker dermed ikke på de rundt seg.

Det er, hos alle elevene, tydelig at deres opplevelse av eget ferdighetsnivå påvirker deres selvoppfatning av aktivitetene. De som opplever gode ferdigheter har god selvfølelse, mens de med dårligere ferdigheter har lavere selvfølelse i aktivitetene. Men som det fremgår er guttene mest opptatt av å vinne. Opplevelsen av å vinne er også noe som påvirker selvoppfatningen.

## 5.2 Å vinne er viktig for selvoppfatningen

Samtlige av mine elever erkjenner at de har et konkurranseinstinkt, og noen mer enn andre. Konkurranseinstinktet betyr at elevene har lyst til å vinne. Måten de vinner eller taper på, spiller også inn på hvordan de håndterer situasjonen i etterkant, og på den måten påvirker deres selvoppfatning.

Selv om Emma sier hun ikke alltid må vinne, kommer det frem at hun har et nokså stort konkurranseinstinkt:

*Emma: Ja, det vil jeg si. Ofte så tenker jeg at, det er ikke det at jeg må vinne, men jeg må gjøre det bra, på en måte. Hvis det er slik at det er mer tilfeldigheter som gjør at noen andre vinner, så blir jeg kanskje litt sur. Hvis jeg føler jeg burde vunnet. Da kan jeg bli en litt dårlig taper.*

Emma har et nokså stort konkurranseinstinkt, selv om hun sier hun ikke alltid må vinne. Hun er opptatt av rettferdighet, og dersom hun føler hun taper på urettferdige måter, kan hun bli en dårlig taper. Dersom hun derimot taper på en rettferdig måte, kan hun tåle å tape. Emma erkjenner også at hun til tider kan være en dårlig vinner. Det er også merkbar stor forskjell på konkurranseinteressen hos guttene og jentene, og Emma kommenterer at flesteparten av jentene ikke er interessert i å gjøre det særlig bra.

Iver er en av guttene som på lik linje med Emma sier han har et veldig stort konkurranseinstinkt. Han gir uttrykk for at han elsker å konkurrere, og at det å vinne gir en god følelse. Men han kan også bli en dårlig vinner eller taper, dersom forholdene skulle tilsi at utfallet burde vært noe annet:

*Iver: Jeg er veldig glad i konkurranse, jeg liker å vinne. Jeg tåler å tape også, men ... Hvis jeg vinner når jeg egentlig ikke ligger an til å vinne, da blir jeg nok en ganske dårlig vinner. Men hvis det sier seg selv at jeg skal vinne, da er det liksom, da er det ikke noe vits å skryte heller.*

Iver sitt utsagn bekrefter på mange måter hvordan utfallet av aktiviteten påvirker elevenes håndtering av situasjonen i etterkant. Der egenvurdering er høy og det er forventet å vinne, vil ikke et positivt utfall endre særlig utfall i atferden til Iver. Dersom det oppstår et negativt utfall derimot, vil han bli en dårlig taper. Motsatte opplevelser skjer på samme premisser. Dersom det stilles lave forventninger til egen prestasjon og utfallet blir som forventet, endrer ikke dette atferden til Iver, men dersom han skulle gå seirende ut av en aktivitet han selv mener han ikke var god nok til, vil det endre atferden slik at han blir en dårlig vinner. Han erkjenner også at reaksjonene «dårlig taper» og «dårlig vinner» er noe som skjer av og til, men at det i stor grad styres av reaksjonene til de rundt han. Iver virker å ha mer fokus på

hvordan det går med konkurransene til enhver tid, enn selve aktiviteten som gjennomføres, og han forteller også at det er store interne konkurranser mellom guttene i klassen:

*Iver: Ja, er vel det som kanskje setter størst preg, nettopp dette med de interne konkurransene mellom vennegruppene, at du skal være best i gruppa. Og hvis det er en fyr du ikke liker så må du liksom være bedre enn han. Og da tenker jeg generelt bedre i aktiviteten. Eller vinne kampen.*

Det handler i større grad om å vinne kampen og den interne konkurransen, enn å gjennomføre selve aktiviteten på en god måte. Det virker som at det viktigste ikke er å vise hvilke ferdigheter han har, men at han er bedre enn de andre guttene. Selvoppfattelsen synes altså å være med knyttet til det å vinne, enn til hvilke ferdigheter han har og hvordan aktivitetene gjennomføres.

Stian opplever også de interne konkurransene mellom guttene i sin klasse, og kommenterer at det kan føre til negativitet i timen:

*Stian: Tror det er mest konkurranse mellom guttene. Det er liksom, hvis vi spiller for eksempel hjørnefotball så taper det ene laget, så da tror jeg det blir litt sånn, ikke så greit mellom de to lagene med en gang. (...) Ja, for vi går jo i tiende nå, og jeg tror at de fleste guttene vil vise seg frem for de andre. Hvis vi spiller volleyball da, så tror jeg liksom ... da pleier vi å bli delt opp i gutte- og jentelag. Og da er det jo mange gode på hvert lag, og da blir det liksom om å gjøre å få flest poeng, og ikke tenke så mye på spillet liksom. Tenker ikke så mye på ferdigheter, de tenker nok mer på at å vinne er bedre enn å få til spill, men det er ikke det læreren ser på, selv om det er mange som tenker det.*

Stian har samme opplevelse som Emma og Iver. Han mener guttenes fokus om å være best, overstyrer fokuset på å spille godt sammen som lag. De er mer opptatt av å vise seg frem, enn å spille sammen og tror læreren bare ser etter hvem som vinner i timene. På spørsmål om hvordan han opplever seg selv i disse timene, svarte han at ikke følte han var med på å skape den interne konkurransen. Han er ikke like interessert i å vinne, men forsøker å bidra til god stemning og bra samspill i timene:



*Stian: Jeg vil jo alltid vinne, liker ikke å tape. Men føler ikke at jeg er noen dårlig taper. Kan hende jeg blir litt sur av og til, men prøver for det meste å oppmuntre meg selv og laget hvis det går dårlig. Føler ikke jeg lar meg prege noe av det egentlig ... er liksom ... jeg prøver å tenke mest på meg selv og laget. Hvis vi vinner så er det hyggelig, men mest opptatt av at vi får til spill.*

Det kommer tydelig frem at konkurranseinstinktet hos elevene ikke trenger å ha noe med forholdet til selve faget å gjøre. For Marte, som tidligere brukte sterke ord da hun skulle beskrive sine følelser til faget, liker den generelle biten ved konkurranse. Noe av det som kanskje er mest interessant å se gjennom disse utsagnene, er at Marte virker å være den som har sterkest konkurranseinstinkt, sammen med Iver:

*Marte: Assa, jeg liker konkurranse, synes det er gøy, men er veldig dårlig taper og vinner. Folk blir litt irritert når de spiller mot meg, og tror en venninne lot meg vinne en gang fordi hun ikke orket at jeg tapte.*

Som nevnt tidligere, spiller måten de vinner eller taper på, inn på hvordan de håndterer situasjonen i etterkant. Hovedtrekkene fra konkurranseinstinktet tyder på at egen selvpoppfattelse og forventninger til seg selv i stor grad styrer utfallet etter endt aktivitet.

Hvordan elevene håndterte situasjonen etter aktiviteten ble basert på hvilke vurderinger de hadde før aktiviteten, sammen med utfallet. Høyt konkurranseinstinkt betydde at elevene hadde lyst til å vinne. Og ved seier i ulike aktiviteter fører det til en god mestringsfølelse, som igjen gir en god selvpoppfattelse. Ved høye forventninger og dårlig resultat tyder mye på at elevene ville reagert dårlig. Det samme gjelder dersom det var lave forventninger og positivt resultat, da elevene ville oppført seg beskt overfor de andre elevene. Dette tyder på at fokuset også lå på hvordan elevene gjorde det i forhold til de andre i klassen. Sammenligning av resultater hadde altså større fokus enn selve aktiviteten. Selvpoppfattelsen hos elevene syntes å være mere knyttet til det å vinne, enn til hvilke ferdigheter elevene hadde og hvordan aktivitetene ble gjennomført. Men å vinne kan oppleves forskjellig avhengig av ferdighetsnivå, og om det er innen lag- eller individuelle idretter.

### 5.3 Lagidretter er for dem med gode ferdigheter

Elevene går gjennom mange forskjellige typer aktiviteter og idretter i løpet av et år. Elevers opplevelse av lag- og individuelle idretter blir preget av mange forskjellige elementer, og vi har rett over lest litt om to av dem, nemlig konkurranseinstinkt og ferdigheter. To elementer som begge påvirker hvordan en elev vil oppleve de forskjellige idrettene og aktivitetene i faget. Innehar eleven gode ferdigheter, kan aktiviteten bli en positiv opplevelse, da han eller hun i mindre grad er i fare for å feile. Konkurranseinstinktet til vedkommende og medelever, styrer også inntrykket av aktiviteten. Dersom det er mye konkurranseinstinkt, kan intensiteten og viljen til å vinne, bli høy. Hos mine elever var det et markant skille på hvem som likte og foretrakk lagidretter, og hvem som foretrakk å jobbe mer alene i individuelle idretter. Både Emma, Iver og Stian beskrev at deres drømmetime i stor grad var preget av konkurranseaktiviteter innen lagidretter som for eksempel forskjellige typer ballspill. Enten det var oppvarming, hoveddel eller avslutning, handlet det i stor grad om lagidretter eller andre konkurranser med lag. Informantene gav også uttrykk for at slike timer gav dem en bedre selvfølelse:

*Iver: Jeg ville nok følt meg ganske bra i en sånn time. Det er jo idretter jeg føler jeg mestrer, og liker som nevnt å være god i det jeg gjør. Jeg ville følt meg bra, følt på mestringsfølelsen tror jeg.*

*Emma: Ehm.. jeg tror jeg ville hatt det bra. Er jo min drømmetime, så ville jo gått for noe jeg hadde syntes var gøy.*

*Stian: Ganske sikker på at jeg hadde fått en god opplevelse i en slik time. Vet liksom hva som kommer av aktiviteter, og at det er aktiviteter jeg trives med. Så hadde nok hatt det gøy, ja.*

Her, i drømmetimene sine, hadde de mulighet til å gjennomføre de aktivitetene de følte seg trygge i, noe som førte til mer positive tanker rundt egne prestasjoner. Også Erika sier i sitt intervju at hun kunne tenke seg en form for lagidrett i drømmetimen. Hun har selv sagt at hun ikke er så glad i konkurranseaktiviteter og ballspill, fordi guttene kan bli voldsomme, og presiserer her at hun ikke ønsker aktiviteter med for mye press, der guttene er veldig flinke:

*Erika: Det ... eh ... eller jeg vet ikke ... jeg er veldig glad i å ha innebandy, så det er veldig gøy. Også helst ikke aktiviteter som er for mye press på som fotball og sånt, for da er guttene ganske flinke, så da blir de aggressive og sånt hvis vi ikke klarer det. Hvis man ikke scorer mål og sånt. Så kanskje ikke fotball. (...) Tror nok jeg hadde følt meg mer komfortabel i en time der jeg fikk velge litt selv, så jeg kunne unngått situasjoner der guttene blir veldig voldsomme.*

Helt på motsatt side av skalaen finner vi Marte. Hun har fra starten av sagt at hun ikke liker kroppsovingsfaget, og har flere negative opplevelser med blant annet lagidretter. Motsatt av hva de andre ønsker, sier Marte at hennes drømmetime bærer preg av individuelle aktiviteter der hun kun kan fokusere på seg selv:

*Marte: Det hadde vært styrketrening, og løping eller noe sånt, og så tøying. Ikke stafettløping liksom, men løpe langt og ta tiden. (...) Jeg er ikke noe flink i sånn ballspill og sånt, har jo aldri gjort noe sånt før. Så her er det mye bedre fordi da har alle fokus på seg selv. Får en bedre opplevelse i en slik time enn i en time med ballidrett, ja.*

På den måten kan hun gjennomføre aktivitetene uten at hun trenger å tenke på noen av de andre i klassen, noe hun også trives best med. I en slik aktivitet ligger fokuset på en selv, og man unngår i større grad den sammenligningen som oppstår i andre, mer sammensatte aktiviteter. Det er også innen denne typen aktiviteter hun føler hun har størst forventninger til seg selv, og her hun kan trives i faget. Dersom Marte skulle trivdes i en lagidrett, der hun ikke forventer at det går dårlig hver gang, måtte hun hatt rene jente- og guttelag:

*Marte: Jeg har ikke riktig innstilling, og har ikke alltid dårlig innstilling, men alt kommer an på laget. Rene gutte- og jentelag hadde gjort at jeg hadde fått en mye mer positiv innstilling. Handler mye om hvem jeg spiller mot. Men jeg prøver bare å gjøre det beste ut av det, vet jo at jeg må ha gym.*

Som Marte selv sier, så ville rene gutte- og jentelag gjort at hun hadde fått en mye bedre innstilling til timen, enn den hun i første omgang gikk inn med. Hun sier at motspillerne har mye å si for hennes opplevelse og selvtillit, og at det å spille med og mot andre jenter ville hjulpet på opplevelsen. Ved å spille med jentene, forsvinner mye av presset guttene tar med

seg inn i aktiviteten, og det virket slik på Marte at hun fikk større mulighet til å utfolde seg i denne type time uten å oppleve negativitet tilbake.

I lagidretter og aktiviteter der elevene må samarbeide, trengs det i større grad kunnskaper om å ta hensyn til andre, enn når elevene holder på alene. Stian sier han ser seg selv forskjellig i en aktivitet eller idrett der det er delt opp i lag, og i aktiviteter eller idretter der han jobber helt alene:

*Stian: Jeg vil jo alltid vinne da. Ehm.. men .... nei, det kommer an på om det er lagsport, eller om det er alle mot alle på en måte*

**Intervjuer: Så du ser forskjell på deg selv i lagidretter kontra individuelle idretter?**

*Stian: Hvis vi spiller på lag da, så prøver jeg å få med alle sammen på en måte. Men hvis det er idretter hvor jeg jobber alene, så er jo alt fokuset på meg, og da tar jeg ikke noe særlig hensyn til de rundt meg, naturligvis. Er jo hyggelig hvis de andre også klarer det vi gjør, men det bryr jeg meg mindre om. Hvis det er stafett, så er det litt annerledes, for det er jo laget, men det er jo min egen etappe. Jeg gjør jo mitt beste der også, men det er mest meg da, siden det er min etappe.*

Stian påpeker at han alltid ønsker å vinne, men at det i stor grad kommer an på om han spiller på lag med andre, eller om han jobber alene. Når man jobber sammen som et lag, vil den enkelte på laget bli nødt til å ta hensyn til sine lagkamerater, noe Stian også sier at han har som fokus i timene. Dersom han derimot jobber alene, trenger han bare å ta hensyn til seg selv. Dette gjør at blant annet hans vurdering om egne prestasjoner og ferdigheter i stor grad styrer Stians atferd, tilstedeværelse og tankesett rundt aktiviteten. Han gir uttrykk for at han kan glede seg over de andre, men at han bryr seg mindre dersom det er individuelle aktiviteter.

Som nevnt innledningsvis, er det stor forskjell i hvordan elevene opplever å delta i lagidretter i timene. Opplevelsene er i stor grad knyttet til egne ferdigheter og hvordan medelevene oppfører seg. Det er tydelig at elever med gode ferdigheter har bedre opplevelser enn elever med dårligere ferdigheter. Men et spørsmål er om elevene forventer og liker at det er konkurransepregede aktiviteter i timene.

#### 5.4 Konkurransesaktiviteter er mest moro for de med gode ferdigheter

Når det kommer til konkurransen i timene, er det litt blandede følelser hos mine elever angående hva de foretrekker. Emma føler ikke de har hatt noe særlig konkurranser gjennom starten av dette skoleåret (intervju ble gjort i desember), men at det har vært et stort fokus på de individuelle idrettene:

*Emma: Hittil i år, så har vi hatt mange individuelle idretter, som for eksempel orientering og utholdenhet, i tillegg til en teorioppgave. Så hittil i år har vi hatt lite konkurranser. Men vi har en del sånn capture the flag lignende. Det er gøy, for da er det konkurranse.*

Selv om de har drevet med noen individuelle idretter, føler ikke Emma at hun har fått like mye konkurranse som hun kanskje skulle ønske. Både orientering og utholdenhetsaktiviteter kan være konkurranse dersom de for eksempel løper på tid, men det virker ikke slik at det Emma hadde opplevd den formen for konkurranse. Hun føler de har hatt lite konkurranse i timen, og det virker som at hun henviser til lagidretter når hun snakker om konkurransepregede aktiviteter. I en time med et slikt fokus derimot, er hun mer ivrig:

*Emma: Ivrig, tror jeg er mer ivrig enn i en time uten konkurranse. Fordi man blir mer interessert i å gjøre det bra. (...) Jeg tar litt mer plass, og jeg kan bli en sånn som tar en litt mer slags lederrolle og bare, du går dit og du går dit, og det blir mer strategi. Det er veldig gøy, ehm.. og det.. timene går fort.*

Emma merker at hun blir mer ivrig i en time med mye konkurranser, og hun føler også at konkurranser gjør at hun endrer litt karakter i timen, hvor hun føler hun tar mer kontroll over de andre. Ut ifra det hun sier om å ta mer plass, og at hun tar en større lederrolle, virker det å være konkurranser innenfor lagidretter som er Emma sin favorittaktivitet i faget. Det er kanskje ikke så rart, da hun driver med volleyball på utsiden av skolen. Det er også interessant at hun ikke ser på de mer individuelle idrettene som konkurranseidretter. En mulig forklaring er at hun ønsker en plattform der hun kan sammenligne seg med andre, og lagidretter, der flere spiller med og mot hverandre, gjør at hun får en større arena for å vise seg frem. I følge Emma virker også de fleste andre i klassen interessert. Her kommenterer hun også at det er guttene som utmerker seg mest. Hun sier også at dersom alle er interessert i å vinne, vil det

også bli et bra samspill og god stemning. Hvis det derimot er noen uinteresserte, vil stemningen bli dårligere.

Iver mener de ikke har så mye konkurranser i faget, men trekker likevel frem at de spiller kamper i ulike lagidretter. Han virker å ha to forskjellige oppfatninger på konkurranser og spill generelt i faget. Dersom det er konkurranser i timen, mener han at det blir mye bedre stemning i klassen:

*Iver: Det blir ganske mye bedre stemning når vi har konkurranse og sånt, vi får et litt morsommere miljø og jeg tror alle liker å konkurrere, i hvert fall de fleste liker å konkurrere, og det blir liksom bra. Og alle koser seg, og man trenger egentlig ikke være noe god heller, for man vet at det er en konkurranse for moroskyld. Det blir god stemning, som regel. Det er jo alltid noen som kanskje ikke liker hverandre, også dulter man litt hardt borti hverandre, også blir det litt sånn ... litt ødelagt stemning til tider ... Jeg føler jeg vanligvis aldri bidrar til uggen stemning, men hvis det er noen som kommer og trækker på meg, så lar jeg det ikke bare gå. Da smeller jeg tilbake.*

**Intervjuer: Merker du noe forskjell på deg selv i en slik time?**

*Iver: Jeg føler at dersom vi har mer konkurransepreget gym, så blir jeg mer aktiv enn i en time med mindre konkurranse. (...) Jeg pleier å glede meg til de timene med mye konkurranse, fordi jeg er konkurransemenneske og liker sånt. Synes det er mye morsommere.*

Iver er veldig glad i konkurranser selv, der han trekker frem at han er et konkurransemenneske, og synes det er mye morsommere med slike timer. Han bekrefter også dette ved å si at han blir mer aktiv i disse konkurransepregede timene, der han også pleier å glede seg til timen, dersom de på forhånd får vite at de skal ha aktiviteter som inneholder konkurranse. Han har også tidligere nevnt at han innehar gode idrettslige ferdigheter i de fleste aktiviteter, og noe som også spiller inn på trivselen i aktiviteten. Det virker som om han ikke tror det er noen negative tanker rundt konkurranser i klassen, men at alle koser seg og liker konkurransebiten ved faget, noe som er stikk motsatt av hva Erika og Marte opplever. Iver mener den dårlige stemningen skapes dersom det er personer som ikke liker hverandre, og som dermed prøver å sette hverandre ut, noe han selv bekrefter at han har vært med på tidligere. Han sier han aldri begynner, men smeller tilbake dersom det er noen som dulter borti han først.

På den andre siden av skalaen, finner vi Erika og Marte. Disse to jentene føler seg lite tilfreds i timer med mye konkurranse fordi de har dårligere ferdigheter. Vi lærte tidligere at Erika ikke er noe særlig konkurranseperson, og har heller ikke noe konkurranseinstinkt. Hun trekker frem nettopp konkurranseinstinktet til elevene i klassen som en faktor til hennes negative opplevelser rundt spørsmålet om konkurranse i timene:

*Erika: Det varierer jo, for vi har jo alltid forskjellige ting, men det er en del lagsporter og sånt som jeg sa, som vekker ganske mye konkurranseinstinkt blant noen av guttene og jentene.*

**Intervjuer: Hvordan føler du at du opplever deg selv i en sånn time?**

*Erika: Jeg kan føle meg litt sånn ignorert fordi ofte så er det sånn at det er noen som tar veldig mye plass hvis de har konkurranseinstinkt. Så kan jeg føle at jeg er dårligere enn noen andre, fordi det er det med konkurranse og folk roper at man skal gjøre noe og hvis det er konkurranse og hvis det er fotball så sentrer man ballen til de som er de flinkeste. Og da er det jo de som ikke er det, da føler de seg litt utestengt. (...) Jeg mister litt selvtillit og motivasjon.*

Gjennom timer med mye konkurranse, blir Erika satt ganske så i skyggen av guttene. Hun gir uttrykk for at hun føler seg veldig ukomfortabel, og gjennom det sterke konkurranseinstinktet til guttene opplever hun også følelsen av å være dårligere enn de andre. Dette henger også sammen med at hun i første omgang heller ikke innehar så gode ferdigheter i aktiviteten som gjennomføres i timen. Resultatet av denne typen opplevelse er at Erika mister selvtillit og motivasjon til å fortsette i faget, noe som kan føre til en dårlig selvfølelse.

Marte derimot har et ekstremt konkurranseinstinkt, men har gitt uttrykk for at hun ikke innehar ferdigheter, noe som gjør at hun heller ikke hadde noen forventninger til seg selv. Hun trekker også frem konkurranseinstinktet til de andre, og særlig guttene, som faktor til den negative innstillingen til faget. Hun mener at de har en del konkurranse i timen, og at konkurranseinstinktet gjør at alt blir mye mer seriøst:

*Marte: En del. Men hvis vi spiller mot hverandre så tar veldig mange det veldig seriøst. Høres ut som om det er VM liksom og jeg får kjeft uansett om jeg er med eller ikke. Det er en del konkurranse, ja.*

**Intervjuer: Hvordan opplever du deg selv i en slik time?**

Marte: *Bare teller ned til timen er ferdig, føler jeg ødelegger for alle andre og føler meg veldig dum. Men vet jeg er god på andre ting, så prøver å tenke positivt. (...) Jeg sier ikke så mye som de andre, og jeg ser liksom bare på. Oppfører meg nok kjedelig å spille mot, men bryr meg ikke. Sikkert veldig irriterende å ha på lag siden jeg bryr meg veldig lite.*

**Intervjuer: *Hvordan opplever du de andre i timen?***

Marte: *Det er veldig varierende. Noen sier ikke så mye, noen prøver å motivere og noen tror det fungerer å si at alt jeg gjør er dårlig. Jeg bryr meg ikke, men noen klikker helt og tenker ikke over hva de sier. Jeg blir ikke særlig motivert av det. Påvirker litt deltagelse, men jeg bryr meg som sagt ikke så mye om hva de sier. Jeg vet jeg er flink i andre ting og i andre fag. Jeg har ikke lyst til å være på lag med dem. Jeg liker best rene gutte- og jentelag.*

Begge jentene opplever negative situasjoner med konkurranser i timene. Særlig lagidretter og ballspill er det de sliter mest med, da jentenes ferdigheter innen disse type idrett og spill, ikke er særlig gode. Ingen av jentene driver noe med ballidretter, og som Erika selv sier, faller de gjennom og blir ignorert av de andre. I tillegg til å bli ignorert i timene, opplever Marte mange negative kommentarer slengt mot henne i timene. Hun gir sterkt uttrykk for at faget ikke er noe for henne, da hun føler hun kjemper seg gjennom hver time, ved å telle ned til timen er ferdig. I tillegg har hun en veldig svak vurdering av egne ferdigheter, da hun føler hun ødelegger for alle de andre i klassen. Hun sier derimot at dette ikke er noe som påvirket henne i særlig grad og viser en god selvinnsikt, da hun vet hun er flink i andre aktiviteter og andre fag. Marte prøver å ikke bry seg så mye om kommentarene, men skulle ønske det var rene gutte- og jentelag oftere.

Dersom jentene får vite på forhånd at de skal ha en eller annen form for konkurranser i timen, vil det påvirke dem negativt:

Erika: *Jeg kan grue meg av og til, men ofte så viser det seg at det ikke er så fælt som jeg trodde. Men det kan ... hvis vi får vite det noe dager i forveien, så kan det hende jeg tenker på det, og er redd for at jeg kan bli oversett, eller ... ja. Men som regel så går det bra.*



*Marte: Hvis vi får vite det før tenker jeg nok at jeg har et ekstra fokus på at timen blir ille. Men jeg må liksom bare gjøre det beste ut av det. Kan liksom ikke gjøre noe annet enn å prøve, ellers får jeg jo dårlig karakter. Men jeg har ikke noe motivasjon av det.*

De får begge den samme tanken om at det kommer til å gå dårlig. Erika kan bruke noen dager på å grue seg dersom hun får vite det litt i forveien, men hun opplever ofte at det går bedre enn hun fryktet. Marte opplever i stor grad at motivasjonen ikke er til stede, men prøver å være så positiv som mulig, og ha fokus på å komme seg gjennom timen. En av grunnene til at de gruer seg til timen, er at de mangler ferdigheter i aktiviteten. Dette gjør at de opplever å bli fryst ut, som igjen fører til en negativ opplevelse.

I midten av skalaen finner vi Stian. Han har tidligere sagt at han alltid ønsker å vinne og at han har litt konkurranseinstinkt, men at mye kommer an på om han er på lag med andre eller jobber alene. Når det kommer til konkurranse virker han nokså likegyldig uavhengig av ferdighet, men gir uttrykk for at de har en del konkurranser i timene:

*Stian: Konkurransen for meg er helt greit, man både vinner og taper på en måte, men jeg tror ikke ... jeg tror jeg føler det som en vanlig time, og vi har jo alltid noe konkurranse. Hvis vi varmer opp også har vi haien kommer, og da er det jo alltid en som er igjen til slutt, og da vinner jo han på en måte da. Hvis vi har konkurranse, den løperunden vi har hver sommer for eksempel, så er det jo om å gjøre å få best tid på en måte. Tror jeg prøver enda hardere da. Fordi hvis man kommer først så er jo det et pluss på en måte. Så tror jeg blir litt mer innstilt på å gjøre det bra. Får nok den ekstra lille boosten når jeg vet at det står noe på spill, og blir litt mer aktiv. (...) I gymtimen tenker jeg at det ikke er så alt for viktig å vinne. Men hvis det er, eller hadde jeg spilt fotball utenom skolen så hadde det nok blitt mer fighting liksom.*

Stian virker å være nokså likegyldig til timer med mye konkurranse, og virker å ha en åpen tilnærming til sin vurdering rundt egne ferdigheter. Han har tidligere gitt uttrykk for at han gjennom en aktiv oppvekst har tilegnet seg moderate ferdigheter i diverse aktiviteter, og føler seg derfor komfortabel uavhengig av aktivitet. Han føler det er en del konkurranse mellom guttene i ballspillsaktiviteter, der det er om å gjøre å slå de andre. Han sier også at det kan oppstå litt negativ stemning når et lag taper. Det er imidlertid lite som tyder på at han tar særlig del, eller er særlig opptatt av det. Opplevelsen til Stian rundt timer med mye

konkurransen virker ikke å påvirke han nevneverdig. Stian sier at han ser på nærmest alt de gjør som en form for konkurranse, ser på det som en helt vanlig time og virker ikke å bli påvirket hverken positivt eller negativt. Men det er likevel et unntak. Som han har nevnt tidligere, mener han at han prøver mer når det kommer til aktiviteter og konkurranser der det er et individuelt fokus. Dette er også noe han kommenterer overfor, der han nevner løperunden. Han virker å ha en større forventning til seg selv i individuelle aktiviteter, og får også et større fokus på å prestere godt.

Oppsummert kan vi si at elevene opplever konkurranseaktiviteter nokså forskjellig, og at opplevelsen er knyttet til egne ferdigheter og selvoppfatning. Elever med gode ferdigheter har størst glede av disse aktivitetene. Samtidig har de en tendens til å dominere aktiviteten på bekostning av de med svakere ferdigheter, som får en dårlig opplevelse. Et spørsmål er da hvordan timer med mindre konkurranse vil kunne bedre opplevelsen til elevene med svakere ferdigheter.

### 5.5 *Mindre konkurranse gagnar elever med svakere idrettslige ferdigheter*

I en time med lite konkurranse, må konkurransebiten bli byttet ut med noe annet. I konkurranser sammenligner vi hverandres ferdigheter og resultater. For å få mindre konkurranse, må vi også kvitte oss med aktivitetene der en sammenligning med hverandre er gjeldende. Vi kan dermed se for oss at for eksempel teknikktrening, og øvelse på nye utfordringer der personlig utvikling er i fokus, tar større plass i timen. I slike timer blir konkurranseaktivitetene fjernet, og vi kan også se for oss at det i mye mindre grad vil oppstå sammenligninger mellom elevene. For Emma og Iver, som likte veldig godt å ha mye konkurranse i timene, blir timer med lite konkurranse en annerledes opplevelse. Begge deler de samme tankene rundt lite konkurranse i timen. Emma forteller at hun prøver å være delaktig hele timen, men at hun ikke er lite interessert og motivert for denne type timer. Iver er også av den oppfatning at timer uten særlig konkurranse, er lite interessant. Han føler timen blir kjedelig, uten noe særlige høydepunkter.

Emma er den eneste av informantene som kommenterer at hun ved dårlige ferdigheter, sammenligner seg med de andre:

*Emma: Dersom det er mye teknikk og jeg klarer det, så kan timen bli ganske kjedelig etter hvert. Er ikke så gøy å gjøre det samme hele tiden. Dersom jeg ikke klarer det, så*

*kan det også hende jeg gir opp. Er ikke noe gøy når jeg ser mange andre klare det, også klarer ikke jeg det selv om jeg har prøvd mange ganger.*

Det blir uansett kjedelig etter hvert, enten hun mestrer øvelsen eller ikke. Hun kan også være raskt ute med å sammenligne seg selv med sine medelever. Emma forteller videre at hun opplever resten av klassen som enig i hennes tanker om kjedsomhet. Hun forteller at det fort kan bli småprat og forstyrrelser, og at fokuset kan bli dratt over på andre ting. Iver tenker også at de fleste andre i klassen deler hans oppfatning. Likevel kommenterer han at det kan være noen medelever som er mer komfortable i slike timer, fordi de føler seg usikre i timer med mye konkurranse. En mulig sammenheng kan være at elevene er tryggere/mer komfortable i disse timene, fordi det ikke forekommer like mye sammenligning, og deres dårlige ferdigheter kommer mindre til syne for de andre i klassen. Elever som er usikre på seg selv og sine ferdigheter, kan føle seg tryggere i en time med mer konkurransepregede aktiviteter, dersom de får tid til å øve. På måten Iver omtaler timene med lite konkurranse, virker det slik at han forventer at timene egentlig skal inneholde en form for konkurranse. Dersom han får vite før timen at de skal ha lite konkurranser og mye annet, blir tankesettet hans at han må gjennom en og en halv time med læring, noe som gir dårligere motivasjon for gjennomføringen av aktiviteten i timen:

*Iver: Det blir ikke den samme gleden, du må liksom bare komme deg gjennom timen. En og en halv time med læring.*

Fokuset til Iver blir feil, der han mener de ikke skal lære noe i faget. I en time med lite konkurranse mener han faget blir et læringsfag på lik linje med resten av fagene i skolen. I en time med mye konkurranse har han en innstilling som sier at det å konkurrere, og å bli sliten, er målet med faget. Selv om elevene også skal lære noe under konkurransepregede aktiviteter, annet enn idrettslige ferdigheter, virker det ikke på Iver som at han får med seg dette. Han er kun opptatt av å vinne og ikke fokusert på å lære i disse aktivitetene.

Mens Emma og Iver synes timer med lite konkurranser kan bli kjedelige og uinteressante, har Stian og Erika en litt annen mening. Stian og Erika er av den oppfatning at fokuset i timene blir mer personlig, og intensiteten blir roligere fordi man ikke er så opptatt av å sammenligne seg med de andre:

*Erika: Det er litt mindre press på å prestere godt, og det er ofte når det ikke er så mye konkurranse så er det mer sånn individuell trening, sirkeltrening og sånt og da fokuserer alle mer på seg selv, og ikke på hva andre gjør. (...) Jeg føler jeg deltar like godt hele tiden, men det er kanskje litt bedre siden jeg har bedre selvtillit og bedre motivasjon til å gjøre det.*

Erika forteller at hun har litt mer motivasjon i disse timene til å gjennomføre aktivitetene, fordi det ikke er like mye press på henne til å prestere. Fokuset er som nevnt på seg selv, og de andre bryr seg i mindre grad om hva Erika gjør. Andres forventninger og sammenligninger er mindre gjeldende i slike timer, noe som gjør at Erika opplever mindre press i timene. Dersom Erika på forhånd får vite at de skal ha en time med lite konkurranser, sier hun at hun likevel kan grue seg litt til timen, fordi hun er redd for ikke å klare de aktivitetene de skal ha:

*Erika: Jeg gruer meg kanskje litt. Men ikke sånn kjempe mye. Noen ganger så kan jeg bekymre meg litt over at jeg ikke kommer til å klare det, eller at noen kommer til å overse meg.*

Stian forteller at han blir litt mer avslappet i en slik time, fordi det i mye mindre grad krever samme tilstedeværelse. Det handler ikke om å vinne i timen, og dermed går også intensiteten ned:

*Stian: Tror jeg blir litt mer avslappende. Tror det blir litt mer rolig. Tror det blir litt slappere og med mindre intensitet.*

**Intervjuer: Hvorfor skjer det?**

*Stian: Nei ... jeg tror vel det at når det er konkurranser så er man mer.. man er der for å vinne på en måte, og når det ikke er konkurranse så blir det litt slappere.*

Marte gjorde det ganske tydelig at hun ikke likte konkurranser i klassen, og har en annen innstilling til timer med lite konkurranse. Hun føler seg bedre i denne typen timer, men det er likevel ikke den så store forskjellen som en kanskje hadde regnet med:

Marte: *Da er det bedre for da er ikke det fokus på å ikke skuffe noen, men det er liksom ikke sååå stor forskjell heller, liksom ikke gym generelt. Men er litt tryggere fordi ingen sier noe.*

**Intervjuer: *Hvordan oppfører du deg?***

Marte: *Jeg er helt vanlig på en måte, gjør som læreren sier. Har ikke så negative tanker som i konkurransene. Jeg bare ... jeg føler når det ikke er konkurranse så bryr de andre seg ikke like mye.*

**Intervjuer: *Du sa jo at ingen sier noe i disse timene, hvordan oppfører de andre seg?***

Marte: *Oppfører seg bedre, fordi det ikke påvirker dem.*

Marte virker å bli positivt påvirket av hvordan hun oppfatter de andre. Hun føler seg mer komfortabel og litt tryggere i timer med lite konkurranse fordi det ikke er noe fokus på henne. Men likevel forteller hun om sin misnøye rundt selve faget, så det er ikke den helt store forskjellen. Hun sier også at de andre elevene oppfører seg bedre, da de gjennomfører aktiviteter der det Marte gjør, ikke påvirker dem.

En slappere time kan tyde på at elevene ikke har den samme gløden til å holde samme intensitet oppe, slik som i timer med konkurransepregede aktiviteter. Dette kan skyldes mindre sammenligning. Det vil si at de er mindre opptatt av egne ferdigheter sammenlignet med de andre i klassen. Dette kan også gå på innsatsen, hvor innsatsen dabbet av etter hvert. Som Erika kommenterer, fokuserer elevene mer på seg selv, og som Stian nevner, er det også lavere intensitet. I en konkurransepreget aktivitet er sosial sammenligning og andres forventninger i stor grad tilstede, som igjen påvirker selvoppfatningen til elevene. Her er elevene nødt til å prestere for at selv vurderingen ikke skal ta for mye skade. I en time uten konkurranse virker det som at flesteparten enten ikke bryr seg om de andre, eller ikke ønsker å vise til de andre at de ikke maktet å gjennomføre disse aktivitetene. Intensiteten kan spille inn der elever vurderer seg selv som gode, ved at de mister interessen etter en stund fordi aktiviteten ikke gir utfordringer. Eller så kan intensiteten bli lav, fordi elevene er redde for andres tanker dersom de ikke klarer å gjennomføre aktiviteten, slik Emma tidligere nevnte. Dersom elevene er redde for andres tanker, betyr det at det likevel har vært en sammenligning med de andre, selv om det har vært mindre konkurranse tilknyttet aktiviteten. Elevene har ulik oppfatning av timer med mindre konkurranse. Elevene med svake ferdigheter synes å

foretrekke slike timer fordi det gir mindre sammenlikning elevene imellom, mens elever med gode ferdigheter synes timene lett blir kjedelige.

Det er ikke bare ferdighetsnivået i seg selv som spiller en rolle for opplevelsen av en aktivitet. I hvilken grad vi føler mestring påvirker opplevelsen og spiller en viktig rolle for selvoppfatningen.

### 5.6 *Mestring gir positiv opplevelse og økt selvoppfatning*

Det er litt variasjon rundt hva som er en positiv opplevelse hos informantene. Alle er enige om at det å vinne, eller score mål er gøy, og bidrar til å øke selvoppfatningen og selvtilliten. Iver er kanskje den informanten som er mest opptatt av å slå de andre gutta i klassen, noe som kanskje ikke er så rart, da han tidligere har snakket om nettopp konkurransen blant guttene. Konkurransen blant guttene er stor, og god mestring i disse konkurransene gir god selvoppfatning:

*Iver: Var en gang vi hadde den der intervalltreningen, så var det to av guttene, de går på fotball og basket, og skrøt sånn av at de var så raske og skulle slå dritten ut av meg, også vant jeg med sånn 800 meter eller noe sånt. Så var jeg glad, og kjepphøy etterpå. Det skal sies. For de var kjepphøye før. Da var det mange positive tanker. (...) Var veldig fornøyd med min egen innsats, også var det et bra pluss at jeg slo de andre.*

Iver forteller at det allerede før løpetesten var rivalisering blant guttene, noe som gjorde at han fikk enda mer motivasjon til å gjøre det bra. Han var meget fornøyd med egen innsats, og innrømmet at han ble en dårlig vinner etter løpingen, men det bidro til å gi han økt selvoppfatning og selvtillit. Også Emma er enig med Iver om at det å vinne alltid smaker godt. I tillegg til å vinne trekker hun også frem at dersom hele laget bidrar, smaker seieren enda bedre:

*Emma: Det er jo når man vinner da, og blir glad og føler du mestrer noe. Når alle har bidratt i en lagøvelse så ser du jo den lagånden.*

#### **Intervjuer: Har du et konkret eksempel?**

*Emma: Som for eksempel i basket når man har sentret masse pasninger og kanskje klart å dribble seg gjennom forbi flere forsvarsspillere, også klarer en som kanskje ikke*

*er så vant med å score, kaste og score. Når det er noen sånne overraskelser som skjer da.*

**Intervjuer: Har du opplevd det? og hvis ja, hvordan følte du deg da?**

*Emma: Ja, har opplevd det. Ehm ... da følte jeg at jeg ... eller da vet jeg at jeg kan det, så da vet jeg at jeg kan det neste gang også.*

Emma forteller at det å vinne sammen med og som et lag, og det å kjenne på lagfølelsen gir henne positive opplevelser, og dermed også økt selvoppfatning. Det virker å være en sammenheng mellom «konkurrence-med» innstillingen og hennes positive opplevelser. I tillegg trekker hun frem gleden av “overraskelser” i timen, og redegjør for at hun blir glad dersom en person som normalt ikke pleier å være særlig delaktig i timene, klarer å bidra med noe bra. Dette har hun også opplevd selv, og følte en mestringsglede og styrket oppfatning av at hun kunne klare det også neste gang.

For Stian sin del, handler det, som han har nevnt tidligere, om laget. Han tenker ikke så mye på seg selv, men blir mest glad når hele laget gjør det bra:

*Stian: Hvis vi spiller volleyball, og hvis laget klarer å få tre trekk innad og så få den over, også få den tilbake. I stedet for at vi bare slår over hele tiden, så får liksom alle vært med på laget. Synes det er veldig gøy når vi får til spill.*

**Intervjuer: Er du delaktig da?**

*Stian: Ja, det vil jeg si. Jeg blir veldig glad når ikke bare jeg, men når hele laget gjør det bra.*

Erika og Marte har tidligere fortalt at de under konkurranseaktiviteter ofte føler seg utestengt og ignorert, på grunn av mangel på ferdigheter og guttenes sterke konkurranseinstinkt. Men det er ikke slik at de bare har negative opplevelser ved faget. Begge jentene trekker frem samme type positive opplevelse, der de gjennom spill klarte å skåre mål:

*Erika: Ja, altså, forrige uke hadde vi jo innebandy og da spilte vi kamp og da klarte jeg å score mål, og det var ganske gøy.*

**Intervjuer: Påvirket det deltakelsen din på noen måte?**

*Erika: Nå var jeg ganske engasjert fra før, men jeg fikk jo ... jeg ble jo sikrere på meg selv, og følte at dette kan jeg klare mer. Gav litt selvtillit.*

*“Marte”: Ingen spesielt positive opplevelser, mer normale opplevelser. Ingen opplevelser som stikker ut ... jo! En gang, vi hadde gutte- og jentelag, og jeg scoret mål, og det var veldig gøy.*

Erika trekker frem den positive opplevelsen da hun i innebandy klarte å score et mål i spill. Dette gjorde at hun fikk litt mer selvtillit og kanskje gledet seg litt til neste time. Hun opplevde en mestringsfølelse hun gjerne vil oppleve igjen. For Marte sin del, har det kun vært en positiv opplevelse før, ellers sier hun at de opplevelsene hun har hatt er mer “normale”. Den positive opplevelsen hun derimot hadde, var som Erika sin. Marte klarte å score mål i spill, noe som førte til en mestringsfølelse. Hun la også vekten på at de var delt opp i guttelag og jentelag, noe som gjorde situasjonen mye bedre, da jentene også snakker mye snillere enn guttene. Marte forteller videre at hun opplevde bedre selvvurdering og motivasjon, men at det ikke var noe som vedvarte noe særlig:

*Marte: Får jo mestringsfølelse og en bedre holdning. Men det var bare akkurat der og da. Ble litt bedre med tanke på selvtillit. Jentene snakker mye penere når vi er delt opp i jenter, og det er jo flere som ikke liker ballspport.*

Det er liten tvil om at mestring gir gode opplevelser og dermed økt selvpoppfatning. Alle elevene gir gode eksempler på det. Selv de med dårlige ferdigheter i lagspill, har opplevd suksess i heldige øyeblikk, og refererer til disse hendelsene som gode opplevelser. Men det de rundt oss mener om våre ferdigheter, altså de sosiale oppfatningene, kan også påvirke våre opplevelser.

### *5.7 Sosiale oppfatninger kan gi negative opplevelser*

Samtlige elever har erfart en negativ opplevelse i faget, og noen av disse opplevelsene er knyttet til det sosiale. Det vil si for eksempel hva medelevene mener eller hvordan de oppfører seg. For særlig en av elevene virker opplevelsen verre enn de andre.

Emma gir uttrykk for at det å tape ikke er noe gøy, men særlig følelsen av at hun er den eneste som prøver, er en vesentlig faktor til en negativ opplevelse, som også påvirker motivasjonen hennes:



*Emma: Ehm.. er jo aldri gøy å tape masse, og spesielt føle at du er den eneste som gjør noe, og alle andre står stille. Da kan man fort miste litt motivasjon, og føle at man ikke går fremover.*

Emma har ingen spesiell negativ hendelse som har skjedd henne, hun forteller mer om kjedelige timer. Men Emma opplever jentene som en negativ faktor i slike situasjoner, og sier videre at den dårlige deltakelsen er særlig merkbar hvis det er blitt delt opp i gutter mot jenter. Jentene virker mindre interessert, og for en som ønsker å gjøre det bra, og å vinne, vil slike innstillinger ødelegge for henne. Dersom Emma vet at de skal ha flere slike timer, vil hun komme inn i timen med en negativ tanke, som sier at timen ikke kommer til å bli noe morsom. Hennes sosiale oppfatning av de andre jentene i klassen, gir Emma en negativ innstilling og dermed også forventninger om en negativ opplevelse. Emma blir altså tydelig påvirket av de andre jentenes innstilling og deltakelse.

For Iver sin del føler han ikke at han har så veldig mange negative opplevelser, men trekker frem en hendelse der han føler han skuffet de andre på laget sitt under en stafett, noe som igjen førte til at han også skuffet seg selv. Iver føler han sviktet laget sitt, noe som kan gi dårligere selvfølelse:

*“Iver”: Eh.. jo, vi hadde en sånn ... vet ikke om det er så negativt liksom, men vi hadde en sånn stafett med frisbee hvor laget mitt ledet klart, også klarer jeg å kaste den frisbeen motsatt vei av dit den skal fordi jeg ble overivrig, og da kom laget mitt på sisteplass. Så det var ... dumt ...*

Stian klarer heller ikke trekke frem en spesiell hendelse, men trekker i stedet frem ulike situasjoner han mener ikke burde skjedd, som negative episoder:

*Stian: Vanskelig å si egentlig, fordi ... kanskje når jeg skader meg eller når det er noe som ikke er fair på en måte. Da kan jeg bli litt sånn ... hvis vi spiller fotball også scorer de et mål som egentlig ikke skulle vært mål, så tror jeg at jeg blir litt oppgitt. Også ser ikke læreren det heller, også taper vi kampen på grunn av det.*

**Intervjuer: Der du taper kampen på grunn av en slik hendelse, hvordan reagerer du på det?**

Stian: *Jeg tror jeg blir litt sånn ... detter litt ned liksom, men likevel tenker jeg at det var ufortjent og vi må bare stå på videre og gjøre vårt beste.*

Stian trekker frem situasjoner han i større grad ikke kan gjøre noe med. Enten han blir skadet, eller læreren ikke ser noe som skjedde, så er det hendelser som vil skje. Han føler han blir litt negativt påvirket, da motivasjonen detter litt ned, men sier han tar seg fort sammen og fokuserer på det videre spillet.

Erika klarer ikke trekke frem en spesiell hendelse der hun har opplevd noe negativt, men trekker tråder fra det hun sa angående timer med mye konkurranser:

Erika: *Hmm.. vel ... egentlig ikke, men det er jo det at det er liksom ikke en spesiell hendelse, men at det kan gå en hel kamp uten at jeg får ballen når vi spiller basketball, og det er noen gode som bare sentrer til hverandre, og det er litt kjipt. Kan hende jeg blir litt mindre aktiv av det. Blir litt sånn irritert og sur og tenker at de kommer ikke til å gi meg ballen uansett.*

**Intervjuer: Beskriv hvordan det påvirker deg**

Erika: *Mister litt selvtillit, men så vet jeg at det er andre som også ikke får ballen, siden det bare er de to kjempeflinke som sentrer til hverandre.*

Erika kan gå en hel kamp uten å være nær ballen en eneste gang. En slik time påvirker henne negativt, der hun mister selvtillit og lysten til å fortsette å delta. Hun får etter hvert den oppfatningen av at hun uavhengig av hva hun gjør, ikke kommer til å få ballen uansett. Slike hendelser kan også trekkes til det sosiale aspektet, der hun ikke opplever inkludering. Hun trøster seg med at hun vet hun ikke er den eneste som opplever å bli utelatt, da det som oftest bare er to-tre personer på laget som sentrer til hverandre, mens de “glemmer” resten. Den sosiale oppfatningen om at Erika ikke er noe flink gjør at hun heller ikke blir inkludert i timen. Noe som igjen fører til at Erika får negative opplevelser.

For Marte sin del, skildrer hun en litt annerledes opplevelse enn de foregående informantene. Hun har tidligere gitt uttrykk for at kroppsøving er det verste faget på skolen, og hun har flere negative opplevelser i faget. Marte har gjennom hele skolegangen opplevd kommentarer og kroppsspråk som tilsier at hun ikke er ønsket på lag med andre:

Marte: *Får ikke noe negative kommentarer nå, men fikk masse før. Folk himlet med øya og kommentarer som "må jeg være på lag med deg". Men det kommer alltid fra guttene. Også fikk jeg alltid mye kjeft i basketball, og da begynte jeg å grine på do. Jeg kan jo liksom ikke bare plutselig bli flink.*

**Intervjuer: *Hvordan følte du deg da?***

Marte: *Tar jo ikke generelt på selvtilliten, bare gym-selvtilliten. Var jo veldig dumt, men jeg har jo hørt det hele tiden på en måte. Hørte vi skulle få en ekstra gymtime i tiende klasse, og da ble jeg litt oppgitt. Så ikke veldig positivt på det. Går ikke utover dans og turning, for det kan jeg.*

Marte har over lengre tid opplevd å få negative kommentarer slengt mot seg, noen ganger så ille at hun begynte å gråte. Den sosiale sammenligningen i timene har gjort at Marte ikke får noen positiv opplevelse i slike konkurranseaktiviteter. Hun bygger opp en negativ tilnærming til faget og ballidrettene, da hun ofte opplever negativitet og motgang. Hun ble også skuffet da hun fikk vite at de skulle få mer kroppsøving i tiende klasse. Den negative vurderingen påvirker ikke andre deler av skolen, og de aktivitetene hun innehar ferdigheter i blir heller ikke påvirket negativt.

Det er tydelig at ulike sosiale elementer kan påvirke elevenes opplevelser av timene. Elevene med svake ferdigheter, synes å være mer utsatt for negative opplevelser enn de med gode ferdigheter. Noen av disse opplevelsene er såpass negative at de gjør hele faget ulystbetont for eleven.

## 6 Diskusjon

Hovedformålet med masteroppgaven er å belyse temaet om konkurranse i kroppsøvingsfaget. Forskningsspørsmålet tar for seg konkurranseaspektet i faget, og hvordan elevene opplever seg selv i en slik time. Hovedfunnene viser at ferdigheter spiller en vesentlig rolle i elevenes opplevelser av seg selv og faget. Det var stor enighet om at store interne konkurranse mellom guttene førte til at de svakere elevene, og oftest jentene, ble ekskludert fra timen. Timer som inneholdt lite konkurranser ble også roligere, noe som virket negativt for elevene som uttrykte glede for konkurransepregede timer, og positivt for de elevene som ikke følte seg tilfreds i timene med mye konkurranse. I det følgende vil jeg derfor spesielt diskutere 4 temaer:

1. *Gode idrettslige ferdigheter gir god selvoppfatning*
2. *Konkurranse fører til enten deltakelse eller ekskludering*
3. *Mindre konkurranse kan skape mindre sammenligning*
4. *Gode opplevelser gir bedre selverd.*

### 6.1 *Gode idrettslige ferdigheter gir god selvoppfatning*

Hos elevene mine viser det seg å være forskjeller i hvordan de opplever seg selv og konkurranseaktivitetene de har eller ikke har ferdigheter i. Iver, som er den personen som gir størst uttrykk for at han er glad i konkurranse og kroppsøvingsfaget, virker også å være den som er mest opptatt av andre, og hva andre tenker om han selv. Han har stort fokus på de andre guttene i klassen, og det å vinne over dem (Schmidt, 1985). Emma og Stian, som også ønsket ballspill, er litt mindre selvsentrert i timen. De har høye forventninger til å prestere i de aktivitetene de har ferdigheter i, men tenker minimalt over hva de andre elevene tenker om dem selv. Alle disse tre elevene har en høy selvoppfatning i faget. Emma og Stian virker derimot å styres av den indre kilden til selvvurdering, mens Iver styres av den ytre (Imsen, 2017). Erika finner ballspill med mye press lite appellerende, og synes guttene blir ofte aggressive. Hun foretrekker derfor aktiviteter med mindre press og konkurransepreg. Hun har heller ingen forventninger til seg selv, og har en lavere selvoppfatning enn de andre. Marte er den siste eleven, og også den eleven som viser mest misnøye til faget. Hun har ingen forventninger i det hele tatt, og ønsker kun timer der hun kan fokusere på seg selv, uten at det gjøres om til noen form for konkurranse. Marte har en dårlig selvoppfatning i faget, og hun har svake forventninger, tanker eller oppfatninger om egne ferdigheter.

Det er ikke uvanlig for unge mennesker å sammenligne seg selv med andre jevnaldrende personer (Klomsten, 2012). En sosial sammenligning der elevene bruker hverandre som referanser til egen kropp og egne ferdigheter, kan bli avgjørende for hvordan elevene opplever seg selv i faget, og hvordan deres selvoppfattelse og selvverd påvirkes. Sosial motivasjon er også en vesentlig faktor til elevenes selvoppfatning og selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det å oppfylle andres forventninger resulterer i anerkjennelse, og kan gi en selvtillitsboost hos vedkommende. Skaalvik og Skaalvik (2018) fremhever at andres forventninger og sosial motivasjon er med på å prege selvverdet til individene. Ved å oppleve anerkjennelse og respekt hos personer som anses som viktige, vil selvverdet styrkes.

Samtlige elever foretrekker å gjøre noe de har erfaring med fra tidligere, eller noe de føler de mestrer ferdighetsmessig og synes er gøy. Green (2014) henviser i sin artikkel til Smith, som tok for seg hvilket innhold ungdommer i England ønsket å møte i kroppsøvningsfaget. Elevene svarte at de foretrakk innhold som de selv drev med på fritiden, og som de også kunne se for seg å delta på senere i livet. Funnene mine samsvarer med Smith, og også deler av Daalen (2005) sin undersøkelse, der hun skriver om at hennes elever kun hadde det gøy i timen når de hadde de nødvendige ferdighetene. Selvoppfatningen til hver enkelt person kan være prestasjonsbestemt, og styres av de erfaringer elevene tidligere har opplevd (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Den tidligere erfaringen til Iver, Emma og Stian tilsier at de har hver sine aktiviteter de forventer å prestere bedre i enn andre, og dermed ønsker de også å holde på med disse aktivitetene i timene. Gjennom gode resultater vil elevene få en positiv opplevelse og vurdering om seg selv, som også kan resultere i en økt selvtillit og selvoppfatning (Skaalvik & Hagtvat, 1990; Ahmavaara & Houston, 2007). Fra disse elevene sitt perspektiv, virker det slik at gode ferdigheter i faget kun er de sportslige og fysiske ferdighetene elevene utøver i faget, enten det er en finte i fotball eller slagskudd i innebandy. Dette er idretter de enten driver med eller har drevet med før, og deres forventninger kommer fra en oppfatning rundt egne ferdigheter i de gjeldende aktivitetene.

Den sosiale sammenligningen virker å være sterk hos guttene, og særlig hos Iver, som mener at det å vinne over guttene var vel så viktig som det å gjøre det bra i selve konkurranseaktiviteten. Ved å få bekreftelse på egne ferdigheter, styrker det selvoppfatningen til Iver (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Han stiller høye forventninger til seg selv i idretter han føler han mestrer, og det å vinne er en viktig del for å få bekreftelse på nettopp dette. I

aktiviteter der Iver derimot ikke innehar like gode ferdigheter, ga han uttrykk for å ville trekke seg tilbake. I slike situasjoner virker han å være mer redd for å vise sine svakheter og sin sårbarhet. Selvpresentasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018) til Iver er merkbart forskjellig i de to situasjonene, men det virker som om de tjener samme formål. I situasjonene der han opplever seg selv som ferdighetsdyktig, er han også interessert i å vise frem dette for å oppnå anerkjennelse hos de andre. I situasjoner der han derimot ikke innehar like gode ferdigheter, vil han beskytte sitt opparbeidede rykte, ved så godt som mulig, å skjule sine svake sider. Dette kan også tyde på at Iver føler hans selvverd blir truet, og blir opptatt av hans selvpresentasjon. Han blir veldig opptatt av å vise hva han er god for i aktiviteter han mestrer, mens han i de aktivitetene hvor han ikke rår over ønskede ferdigheter, vil unngå å ta sjanser, er mer forsiktig og er ute etter å skjule sine svake sider (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det kan tolkes som om Iver styres mer av den ytre kilden til selvverdet (Imsen, 2017).

Emma er også lik Iver, og sier at hun ønsker å være god i det hun gjør. Hun har veldig høye forventninger til seg selv, og er opptatt av å være best i volleyball. Dersom hun føler hun ikke har prestert godt nok, blir hun skuffet og irritert på seg selv. I aktiviteter der hun føler hun innehar middels ferdigheter, har hun også en helt annen forventning til seg selv. Hun senker forventningene betraktelig, slik at hun ikke føler hun skuffer seg selv, og gjør sitt beste ut fra disse forutsetningene. I likhet med Iver, har Emma en høy selvoppfatning i aktiviteter der hun føler hun skal være best. Vurderingen og forventningen er at hun skal prestere, og skuffelsen blir stor dersom hun ikke føler hun innfrir. Forskjellen mellom disse to, er at Emma ikke nevner noe om konkurranser mellom henne selv og andre personer. De forventningene hun setter, setter hun til seg selv.

Stian virker ikke å tenke like mye på hvordan ferdigheter preger han selv og hvilke resultater han oppnår i de forskjellige aktivitetene. Selv om Stian har påpekt at det er mye konkurranse mellom guttene, og at han har aktiviteter han forventer å være best i, virker det ikke som at han blir særlig påvirket utenifra. Stian gir seg selv verdi og har et høyt selvverd i faget (Haugen, 2000). Han tenker lite over hvordan egne ferdigheter påvirker han, og jobber hardt uavhengig av situasjon, aktivitet og ferdigheter.

Marte er den ene som ikke ønsker noen konkurranser og ballidretter i sin time, i tillegg er hun også den eneste som nevner individuelle idretter i timen. Marte sin oppfatning av seg selv, virker å være at hun gjennom utallig vonde opplevelser i faget har bygget opp en dårlig selvoppfatning og selvtillit. Marte har dermed en vurdering og forventning som ikke matcher de andre i klassen, og særlig guttene, sine forventninger. Dette medfører at Marte heller

trekker seg unna og unngår slike situasjoner (Ahmavaara & Houston, 2007; Lillemyr, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

## 6.2 Konkurransen fører til enten deltakelse eller ekskludering

Bernstein et al. (2011) skriver om to ulike utfall som ville skje i en time med konkurransepregede aktiviteter. Enten bidro det til større deltakerinteresse, eller så ville den ekskludere flere elever fra aktiviteten. De to utfallene kommer også ganske tydelig til syne i mine funn. Iver og Emma mente begge to at konkurransepregede aktiviteter førte til Bernstein et al. (2011) sitt første utfall. Iver har den oppfatning at selv om det er konkurransepregede aktiviteter, er det kun er for moro skyld og at det bidro til bedre stemning. Dette samsvarer ikke helt med det han tidligere har uttalt, der han har gitt uttrykk for stor intern konkurranse mellom guttene. Et sterk konkurranseinstinkt fører til en høyere intensitet hos de elevene med gode ferdigheter. På den andre siden er de elevene som ikke innehar like gode ferdigheter, og som blir mer ekskludert. Det er derfor mye som tyder på at Bernstein et al. (2011) sitt andre utfall er like så gjeldende. Utfallene dekker hver sine elever, der de med ferdigheter opplever mer interesse for aktiviteten, mens de uten særlige ferdigheter blir ekskludert. På en ungdomsskole vil klassen mest sannsynlig inneha begge type grupper, som gjør at begge utfall blir gjeldende. Til sammenligning, i en idrettsklasse, vil det første utfallet være mest aktuelt.

Erika og Marte kommer inn under det andre utfallet til Bernstein et al. (2011), og forteller flere hendelser der de har opplevd å bli ekskludert fra aktiviteten. Erika føler seg ofte ignorert i slike timer, og forteller at guttas konkurranseinstinkt og interne konkurranser gjør at de tar veldig mye plass, og opplever dem som voldsomme og aggressive. Guttene vil alltid vinne, og når Erika ikke har gode nok ferdigheter ifølge guttene, opplever hun flere ganger å bli utestengt eller fryst ut. Det kan ofte være så ille at det kan gå en hel time uten at hun mottar ballen eller er delaktig i spillet (Grineski & Brown, 1992). Dette gjør at hun bygger opp negative opplevelser, og dermed også svekker motivasjonen til videre deltakelse i faget (Ennis, 1996). Marte deler samme opplevelser som Erika, men hun har gjennom skolegangen også opplevd negative kommentarer grunnet mangel på idrettslige ferdigheter.

En sosial sammenligning skjer når elever bruker sine medelever som referanse (Skaalvik, 2006). Guttene opplever også en høyere kompetanse enn jentene i flere aspekter i faget (Klomsten, 2012). I tillegg til at guttene tar stor plass i klassen, virker det også slik at de

sammenligner seg selv med Marte. Marte får de negative kommentarene fordi guttene mener hun ikke er flink nok, og det går utover selvoppfatningen til Marte. Dette fører videre til at motivasjonen og holdningen til faget blir dårlig (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Klomsten, 2012), noe som resulterer i at hun bare teller ned til timen er ferdig.

Som nevnt tidligere, sitter Iver og Emma med den oppfatningen at konkurransepregede aktiviteter øker deltakerinteressen og bedrer stemningen i kroppsøvingstimene (Bernstein et al., 2011). Gutter viser til mer positiv selvoppfatning enn jenter, og guttene gir også uttrykk for bedre sportslige ferdigheter (Klomsten, 2012). Men uavhengig av kjønn vil det oppstå sammenligninger. Dersom man sammenligner seg med en person som er bedre, og prestasjonene ikke blir like gode, kan holdningen og innsatsen svekkes (Klomsten, 2012). Dette igjen er med å prege elevens fysiske selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En av grunnene til at motivasjonen og innsatsen svekkes, kan være at selvverdet til personen trues. Ved gjentatte ganger å oppleve svakere resultater, blir eleven nødt til å senke sine krav for å beskytte sitt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette vises også gjennom kommentaren til Iver, der han reflekterer rundt sammenligning mellom ulike personer og prestasjoner. En annen interessant innvending hos Iver, er at under samtale om deltakelse i timene, prater han om elever som sammenligner seg selv med andre, og kanskje blir usikre på egne ferdigheter, og dermed også mister motivasjon og interesse for å delta. Det virket derimot slik at han på ingen måte tenkte over muligheten for at noen elever ble ekskludert fra aktiviteten utenom deres egen vilje, slik Erika eller Marte gir uttrykk for.

Forskningsrapporten til Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2014) viser at en større andel jenter enn gutter gruer seg til kroppsøvingstimene, og den viser også tendenser til at det er flere på ungdomsskolen enn på barneskolen. Forskningsrapporten konkluderer med at flere jenter på ungdomstrinnet opplever faget som utfordrende på en eller flere måter, og den tar videre for seg mestringsfølelsen i faget. Resultatene viser at gutter i større grad enn jenter opplever mestring i kroppsøvingundervisningen. Forskningsrapporten til Moen et al. (2018) stemmer godt overens med hovedfunnene fra min forskning. Flertallet av jentene jeg intervjuet, viste større tendenser til misnøye i faget gjennom svakere ferdigheter og mindre deltakelse enn guttene (Grineski & Brown, 1992; Bernstein et al., 2011; Peitersen, 2013). Når jentene gang på gang opplever å bli utelatt fra en aktivitet, selv om de har et ønske om å være med, vil etter hvert selvverdet ta skade. De opplever at de andre elevene ikke ønsker å ha dem med, noe som fører til en negativ erfaring. Gjentatte negative erfaringer kan føre til en negativ innstilling som gjør at personen ikke lenger ønsker å delta (Lillemyr, 2007; Skaalvik &



Skaalvik, 2018), noe Marte selv bekrefter i sitt intervju. En bekymring kan være at disse negative følelsene også smitter over på andre områder eller fag, men det synes ikke å være slik for mine elever (Haugen, 2000; Imsen, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Erika sier selv at hun føler seg dårligere enn de andre, og at dette negativt er med på å påvirke selvtilliten, motivasjonen og deltakelsen i faget, men at disse tankene ikke er noe som vedvarer. Jentene virker å ha et sterkt selvverd i skolen, der de verdsetter seg selv godt på andre områder (Haugen, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er kun deres selvvurdering i kroppsøvningsfaget som tar skade.

Elevenes positive og negative opplevelser kommer også frem i slike konkurransepregede timer, der vi kan se et betydelig skille på både innhold og bakgrunn for opplevelsene. Iver viser størst tendenser til å bli påvirket av sine medelever, der motivasjon og selvoppfatning styres av hvordan Iver ser på utfallet, opp mot de forventningene han mener de andre har (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Klomsten, 2012; Imsen, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Emma og Stian tenker i mye mindre grad på det å vinne som en positiv opplevelse, og er mest interessert i å få med hele laget når det er lagspill. De blir mest positive når alle deltar. De negative opplevelsene styres mest av situasjoner det er vanskelig å få gjort noe med. De to siste jentene, Erika og Marte, forteller om sine positive opplevelser der de gjennom spill følte seg inkludert, og også klarte å skåre mål i spill. De negative opplevelsene derimot, omhandler timer på timer der de under konkurranseaktiviteter blir utelatt og ignorert til fordel for andre som innehar bedre idrettsferdigheter (Grineski & Brown, 1992; Bernstein et al., 2011). Selvoppfatningen blir lav, og motivasjonen til å delta er minimalt til stede, da særlig Erika får tanker om at hun ikke kommer til å bli inkludert uavhengig av hva hun gjør. Det er derimot positivt at de ikke tar med seg denne negativiteten ut fra kroppsøvningsfaget, men gir seg selv verdi utenfor faget (Haugen, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Schmidt (1985) har skrevet om begrepene «konkurrence-med» og «konkurrence-mot». Iver og Stian er representanter for hvert sitt begrep. Iver virker å ligge i nærheten av «konkurrence-mot» begrepet til Schmidt (1985). Han ønsker å være en dominerende person i timen, og gjennom den interne konkurransen mellom guttene, har han et stort fokus på å slå de andre. Selvvurderingen til Iver styres i stor grad av andres forventninger, og den sosiale sammenligningen. Det er den ytre kilden til hans selvvurdering som er sterkest (Imsen, 2017). Dette kommer også tydelig frem i fremstilling av hans positive opplevelser.

Mens Iver har et mer «konkurrence-mot» preget fokus, har Stian et «konkurrence-med» fokus. Stian er en person som opplever den sterke konkurransen mellom guttene, men sier

selv han ikke tar like stor del i nettopp konkurransen. Han er mer opptatt av samspillet i timene, og ønsker heller at alle elevene er delaktige. Motspillerne er her ikke motspillere som skal nedkjempes, men medspillere som sammen bidrar til godt samspill (Schmidt, 1985). Han har også et mer avslappet forhold til konkurranse, og ser på det som en del av en helt vanlig time. Sosial anerkjennelse er en faktor som ligger i nær slekt med ens selvverd, og det er viktig for oss mennesker å vise oss fra vår beste side, enten det er klesstil, verdier eller handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Stian gir seg selv god verdi i faget og aktivitetene (Imsen, 2017), og bryr seg lite om sine ferdigheter. Han gjør sitt beste uavhengig av sine ferdigheter, og presenterer seg selv om en lagspiller. Stian sin selvpresentasjon virker dermed å være nært knyttet til hans reelle og ideelle selvpoppfattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### *6.3 Mindre konkurranse kan skape mindre sammenligning*

Jeg har over diskutert timer med mye konkurranse, og hvordan mine elever opplever nettopp dette. I en time med lite konkurranser derimot, snur tankene seg helt hos elevene. De elevene som syntes mye konkurranse er bra, er mer negative til timer med lite konkurranse, mens de elevene som ikke liker konkurranse, er mer positive til slike timer. Timene med lite konkurranse viser at det også skjer mindre sammenligning mellom elevene, men det er likevel unntak.

Erika får bedre selvpoppfatning i de timene som preges av mer individuelle aktiviteter, der konkurranseaspektet er fraværende. Hun sier selv at hun får bedre motivasjon og selvtillit. Erika blir preget av, og også ett offer for, en sosial sammenligning i timer med konkurranse, og har selv sagt at hun føler seg dårligere der hun erfarer at hun ikke klarer noe (Klomsten, 2012). I timer der utvikling av ferdigheter er i fokus, er denne sammenligningen i større grad borte, og Erika klarer å fokusere på seg selv. Selvverdet styrkes også i slike timer, da hun på en annen måte føler at hun blir inkludert (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Begrepet om selvpoppfatning ligger som nevnt tidligere, i nærhet til motivasjonsbegrepet (Lillemyr, 2007; Klomsten, 2012). Erika opplever at dersom hun får gjøre aktiviteter der fokuset ligger på henne selv, og hun kan gjennomføre aktiviteten i hennes tempo, vil motivasjon og innsats bli værende. I en time med mye konkurranse der hun opplever å bli ignorert, vil hun miste motivasjonen gjennom timen. Dette utfallet er også motsatt av reaksjonen til de elevene som har gitt uttrykk for at de liker konkurranse. For Marte sin del, gir hun også uttrykk for bedre motivasjon i disse timene, og påpeker endringene til de andre i

klassen. Det er ikke lenger behov for å sammenligne seg med de andre, og forventningene som stilles, stilles til en selv. Dette gjør at guttene ikke lenger bryr seg om hva Marte gjør, fordi det ikke påvirker dem. Noe som gir Marte en bedre opplevelse i timen.

I forskningen til Grineski og Brown (1992) kom de frem til at strukturen i konkurransepregede aktiviteter ikke dekket elevenes behov til å utvikle sine motoriske ferdigheter. Ved å gjennomføre flere timer der hovedfokuset blir preget av teknikktraining og andre type aktiviteter der konkurranseaspektet er fraværende, kan det føre til en positiv ferdighetsmessig utvikling for de elevene som ikke innehar like gode ferdigheter som de beste. I slike timer kan også begrepet om tilpasning være gjeldende, der øvelsene tilpasses de ferdighetene elevene innehar (Hastie et al., 2017). Bernstein et al. (2011) kom i sin forskning frem til at elevene mente de fikk for liten tid til å utvikle sine ferdigheter (Portman, 1995). I timer med fokus på ferdighetstrening, vil tilpasning i aktivitet og fokus på tidsbruk gjøre at elevene får god nok tid til å utvikle sine ferdigheter. Selv om elever som besitter gode ferdigheter opplever slike timer som kjedelige, har de mulighet til å øke vanskelighetsgraden på aktiviteten, eller bruke sin kunnskap til å lære bort til andre. Fair play er også en viktig del av faget og læreplanen. Ved å utøve gode holdninger og vise respekt og hjelpsomhet overfor de som er svakere, vil elevene også lære om samarbeid og kommunikasjon på andre områder enn i konkurransesituasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Andres forventninger kan være med på å styre hva som er psykologisk viktig for en person (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ved å tilfredsstillte andres forventninger, kan selvverdet og selvoppfatningen til en person styrkes (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En sosial sammenligning, der eleven sammenligner kropp og ferdighet, får betydning for selvoppfattelsen til individet (Klomsten, 2012). I en time med lite konkurranser, der hovedfokuset ligger på egen læring og utvikling, vil betydningen av andres forventninger og sosiale sammenligninger i større grad forsvinne. Likevel sammenligner Emma seg med de andre i klassen, også i timer der fokuset er på seg selv. Sammenligningen skjer dersom hun føler hun ikke mestrer aktiviteten de har i timen. Dersom hun ser andre mestrer aktiviteten, men ikke føler hun klarer det selv, går dette utover motivasjonen og innsatsen. Selvoppfatningen til Emma blir svekket, motivasjonen avtar og hun senker intensiteten for ikke å vise sine svake ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Ahmavaara & Houston, 2007; Klomsten, 2012).

#### 6.4 Gode opplevelser gir bedre selvverd

Iver er den ene personen som virkelig skiller seg ut ved å trekke frem en positiv opplevelse der han har beseiret noen andre. Han beskriver en hendelse der han gjennom en løpetest med klassen, gjør nettopp dette. Han sier i intervjuet at det var rivalisering allerede før løpetesten, noe som gav han ekstra motivasjon til å gjøre det bra. Iver sier at han kan være en dårlig vinner i noen tilfeller, og bekrefter at han også var det etter denne løpetesten. Det virket å være veldig viktig for Iver å være bedre enn de andre guttene. Vi har tidligere vært inne på at Iver har en «konkurrence-mot» innstilling til sine medelever når det kommer til konkurranser, noe som i stor grad blir bekreftet i dette tilfellet. Det virker også slik at han oppnår en bedre selvoppfatning når han gjennom sammenligning viser seg bedre enn de andre, noe som også påvirker hans motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Klomsten, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selvverdet ligger i nær relasjon til andres forventninger om oss selv, og det er derfor viktig for oss å vise oss fra vår beste side (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For Iver sin del, virker dette å gjelde gjennom å vise at han er bedre enn de andre i klassen, og ser på dette som en mulighet til å oppnå respekt, noe vi også har vært innom tidligere i kapitlet (se kap. 6.2). Iver sin negative opplevelse omhandler også konkurranser og samarbeid med andre medelever. Han forteller om en hendelse der han ødela for laget sitt under en stafett med ultimate frisbee, hvor laget ledet før det var Iver sin tur, men at de kom sist på grunn av han. Det virker også her som at Iver ble preget av forventningene til de andre elevene. Han skuffet de andre, og dermed skuffet han også seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Emma og Stian deler samme type positive opplevelse i faget. De forteller ikke om en konkret hendelse, slik Iver gjorde, men prater rundt sine opplevelser når de opplever et samspill i timene. Her ligger hovedfokuset på at alle i klassen er delaktige og at de klarer å få til godt spill. Spesielt Stian opplever en slik time som positiv, og som nevnt ovenfor, er han opptatt av at hele laget skal gjøre det bra. Dermed blir han også fornøyd med disse timene (Schmidt, 1985). Emma trekker også frem opplevelsen av lagånd i timen, men liker også godt følelsen av seier og opplevelsen av mestring. I tillegg kommenterer hun at dersom det skulle oppstå noen «overraskelser» i timen, blir hun glad. Denne typen opplevelse har Emma også vært gjennom selv. Opplevelsen gav motivasjon og bedre selvoppfatning, om at dette var noe hun kunne mestre videre (Haugen, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Marte og Erika har også samme type opplevelse, der hver av dem forteller om hvordan de gjennom åpent spill klarte å skåre mål. Erika sin opplevelse skjedde i innebandy, som inngår i

hennes drømmetime. Hun forklarte at hun fra før av var nokså engasjert i timen, men at den hendelsen gjorde henne mer sikker på seg selv, gav henne en bedre selvfølelse og mer selvtillit (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For en person som ikke opplever å være så mye med i timene, vil en slik involvering vise at vedkommende er i stand til å bidra. Marte forteller at hun egentlig ikke har noen positive opplevelser i det hele tatt, men at det var en situasjon som dukket opp. Her inneholder den positive opplevelsen en skåring i en lagidrett. Det hun derimot ganske ivrig påpeker, er at situasjonen skjedde i en aktivitet der elevene var delt opp i guttelag og jentelag. Hun slapp altså å være på lag med guttene. Marte har tidligere poengtert at det er mye morsommere for henne å delta dersom hun kun spiller med jentene, noe Lirgg også fant i sin forskning (1993). Lirgg (1993) sin studie viser at jenter viser mer selvsikkerhet når de har kroppøving med kun jenter. En forklaring på det, er at jentene slipper å møte andre gutter som innehar mye bedre ferdigheter, men hvor de heller møter jevnbyrdige jenter. Forskningen sier også at det motsatte skjer hos gutter, der guttene viser mer selvsikkerhet i timer som er kjønnsblandet. Her vil guttene oppleve at flere jenter presterer dårligere, og dermed får guttene en bedre oppfatning om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Erika og Marte deler også samme type negative opplevelser. De trekker ikke frem en spesiell opplevelse, men kommenterer det vi tidligere har vært inne på, nemlig at de føler seg fryst ut og ignorert i timen. Det kan gå en hel kamp uten at de blir inkludert, eller i det hele tatt er i nærheten av ballen (Grineski & Brown, 1992). Hastie et al. (2017) gjorde et forsøk der de så på inndeling i timen ved hjelp av ferdighetsnivå. Formålet med studien var å teste ut hvordan ulike inndelinger etter ferdighetsnivå ville påvirke spillinvolveringer og effektivitet for elever på hver sin side av ferdighetsskalaen. Jentene trøster seg med at de ikke er de eneste som ikke blir inkludert når det er spill, og Erika sier det ofte bare er de to-tre personene som er flinke, som blir deltagende (Brattli et al., 2014). Dersom man i timen deler inn etter ferdigheter, viser forskningen til Hastie et al. (2017) at dette i stor grad kan være en hjelpende hånd for inkludering, deltakelse og effektivitet (Brattli et al., 2014). Ved å dele opp, slik at elevene møter personer som er jevnbyrdige, slipper Erika å møte gutter som hun opplever som voldsomme og aggressive. Her ville hun i stedet møtt personer på sitt eget nivå. En innvending til en slik inndeling, er at læreren i mindre grad fremmer fair play. Fokuset til læreren blir kun på fysiske ferdigheter, der man i en blandet time heller kunne hatt et større fokus på å lære å ta vare på de svakere medelevene.

## 7 Konklusjon

Formålet med dette prosjektet har vært å gjennomføre et forskningsprosjekt for å belyse problemstillingen som omhandlet elevers opplevelser av konkurranseaspektet i kroppsøvningsfaget. Jeg har ønsket å sette fokus på hvordan tiendeklasseelever opplever konkurranse, og hvordan dette påvirker deres selvoppfatning. Oppgavens resultater er analysert og diskutert på bakgrunn av informasjonen som er hentet ut fra fem semistrukturerte intervjuer. Analysen av resultatene og drøftingen viser at det er stor forskjell mellom elevene som virkelig liker konkurranse, og elevene som ikke liker konkurranse. Det er flere elementer som spiller inn på opplevelsen, men noen hovedpunkter dukket opp som vesentlige i denne oppgaven. Ferdigheter virket å være den mest avgjørende faktoren, mens konkurranseinstinkt også i stor grad påvirket elevenes opplevelse.

Hovedfunnene i oppgaven viser først og fremst at idrettslige ferdigheter, samt at elevene sammenligner seg selv med andre basert på dette, spiller den mest vesentlige rollen i elevenes oppfatning og opplevelse av konkurransepregede aktiviteter i faget. Det er også mye som tyder på at det kun er fokus på å være god i en aktivitet, mens andre type ferdigheter som samarbeid og kommunikasjon blir nedprioritert. Elever som innehar gode ferdigheter, opplever flere positive opplevelser gjennom mestring i de aktivitetene de innehar gjeldende ferdigheter i. Motsatt opplevelse forekommer hos de som ikke innehar gode nok ferdigheter. Opplever elevene mestring i faget, vil de også få en bedre selvoppfatning. De som innehar gode ferdigheter er også mindre observante angående deres medelever, og tenker lite over hvordan deres medelever opplever dem og timen generelt. Særlig de svakere elevene blir offer for denne uvitenheten. Det kommer også frem at konkurranseinstinkt er en faktor i elevenes opplevelser. I tillegg er det store interne konkurranser mellom guttene i klassene, som også er en faktor som påvirker elevene og deres opplevelser. De interne konkurransene og konkurranseinstinkt, gjør at de elevinformantene mine som ikke innehar gode fysiske ferdigheter, opplever guttene som voldsomme og aggressive. Dette fører igjen til at de opplever å bli fryst ut, ignorert og glemt i spillet, fordi fokuset er å vinne. I individuelle aktiviteter og timer der konkurranse er nedprioritert, trives de med lavere ferdigheter i større grad. De som da innehar gode ferdigheter føler at timen blir kjedelig og uinteressant.

Iver på den ene siden, og Marte og Erika på den andre siden, er to motpoler som fint beskriver hvordan elevene på hver sin side av skalaen opplever konkurranse i faget. Iver er den eleven som gir størst uttrykk for å inneha gode ferdigheter, og har også en sterk forventning til seg

selv. Dette kommer frem da han virker opptatt av hvordan de andre i klassen ser han, og ønsker å vise at han er best. Han har en oppfatning om at alle i klassen liker konkurranser, og at det derfor er mye bedre stemning i en slik time. Han tar ikke hensyn til de svakere i klassen, og uttrykker svært få tanker om hvordan de opplever en slik time. Marte og Erika er begge to jenter som aldri har drevet med noen ballidretter før, og dermed heller ikke innehar noen ferdigheter i denne typen idrettsaktiviteter i kroppøvingstimen. Dette gjør at de ved flere tilfeller opplever å bli ignorert i spilleaktivitetene, og dermed får negative opplevelser ved faget og dårligere mestringsfølelse. Ved manglende mestringsopplevelse, vil elevene bygge opp et negativt syn på seg selv og sine ferdigheter, som igjen fører til en dårligere selvoppfatning.

Sosiale sammenligninger og andres oppfatninger er også elementer som påvirker vår prestasjon. I de interne konkurransene kommer det tydelig frem at guttene ønsker å overgå de forventningene som stilles, og overvinne de andre guttene i klassen. Gode prestasjoner oppfattes som positivt av andre, og dette kan gi anerkjennelse og også bedre selvoppfattelse. Svake prestasjoner derimot, vil føre til det motsatte. For Iver, som i stor grad blir styrt av en ytre kilde rundt sin selvpresentasjon, er det viktig å ikke vise sine svake sider. Han vil dermed bli mer passiv i de timene han ikke innehar gode nok ferdigheter. En sammenligning i timer med lite konkurranse virker å være nokså fraværende. Emma er unntaket hos mine elever der hun påpeker at hun ofte ser på andre i klassen under teknikkøvelser, dersom hun føler hun selv ikke opplever mestring.

Hovedfunnene i oppgaven, som viste at ferdigheter kanskje spiller den viktigste rollen til opplevelsen av konkurranse i faget, stemmer godt overens med tidligere forskning (Grineski & Brown, 1992; Carlson, 1995; Daalen, 2005; Bernstein, Phillips, & Silverman, 2011; Hastie, Ward, & Brock, 2017). Forskningen viser at de som innehar gode ferdigheter fikk mer ut av de konkurrerende aktivitetene, fordi de var mer delaktige. De med svakere ferdigheter ble mer ekskludert, og hadde færre muligheter for å videreutvikle sine ferdigheter. Det er også nevnt, både i tidligere forskning og fra funnene i denne oppgaven, at mulighetene for å utvikle egne ferdigheter var for små. Det var ikke nok tid til videreutvikling for de som i første omgang var svake. At muligheten for utvikling av ferdigheter var så lav, kan, for det første, begrunnes med at faget er preget av timer med mye konkurranse. For det andre, så er elevene med dårligere ferdigheter mindre inkludert i spilldelen, noe som gjør at motivasjon og ønske om å delta er svekket. Da blir egen selvvurdering lav, og elevene sitter igjen med en dårlig selvoppfatning. Motsatt vil de som innehar gode ferdigheter til enhver tid ha mulighet til å

utvikle sine ferdigheter videre, da de spiller med og mot andre som møter deres nivå. Bra spill og bra resultater mot jevnbyrdige elever, fører til en bedre motivasjon og selv vurdering, som igjen resulterer i en god selvoppfatning. Og når det de gjør er morsomt, hvorfor skal de da stoppe? Som nevnt viste intervjuet med Iver at han i liten grad tenkte på de svakere elevene, og Marte og Erika sitt utsagn om å bli ignorert, er gode beviser på at Iver ikke er den eneste som tenkte slik.

Elevene har gitt sterke uttrykk for at de favoriserer de aktivitetene de innehar gode nok ferdigheter til å delta i. Men hva er egentlig gode ferdigheter? Hva blir verdsatt som gode ferdigheter? Det virket nokså tydelig da informantene snakket om ferdigheter, at de mente hvilke idrettslige ferdigheter de innehar i ulike aktiviteter. Altså hvor gode de er til å spille innebandy, danse eller til å slå hjul. Peitersen (2013) skriver at det å være god i noe påvirker selvoppfattelsen positivt, og omvendt dersom ungdommen opplever nederlag i henhold til en oppgave. Hendelsen vil da bidra til negativ selvoppfattelse, som videre kan føre til svekket selvtillit, motivasjon og holdning (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Klomsten, 2012). Men hvorfor er det bare fokus på gode ferdigheter innenfor en aktivitet og idrett? I læreplanen står det at faget skal være et allmenndannende fag som bidrar til livslang bevegelsesglede, og elevene skal gjennom sosial interaksjon lære å ta vare på og respektere hverandre gjennom fair play (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ut ifra læreplanens holdepunkter burde vel andre type ferdigheter som kommunikasjonsevner, samarbeidsevner og evnen til å spille andre gode også telle i timen.

Jeg påstår ikke at lærerne til elevene ikke tar dette med i betraktningene sine, men ut ifra mine elevs utsagn, virker det mye mindre prioritert enn de idrettslige ferdighetene til elevene. Stian virker å være den eneste informantens som legger noe som helst fokus på de andre elevene i klassen, og er bevisst begrepet om inkludering. Han er også den (til dels også Emma) som trekker frem at han opplever glede gjennom å se andre mestre en aktivitet. De andre informantene, og spesielt Iver, gir større uttrykk for en bedre selvoppfatning dersom de opplever fysisk mestring i en aktivitet, og holder seg mer unna der ferdighetene ikke strekker til (Peitersen, 2013). Jeg vil støtte at ferdigheter skal være en del av kriteriene for bedømmelse og karaktersetning, men det blir feil å dømme samtlige etter den flinkeste i klassen. Progresjon er også en faktor som burde spille inn i timen, der fokuset er på å utvikle egne ferdigheter, uavhengig om elevene er sterke eller svake i aktiviteten. Hver enkelt må vurderes etter sin egen forbedring/utvikling. Utvikling av ferdigheter gir økt mestringsfølelse, og



mestringsfølelse er en sterk bidragsyter til selvoppfattelsen. Opplevelsen av mestring fører til bedre selvtillit, selvfølelse og en bedre selvoppfatning.

## 8 Implikasjoner

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvordan denne oppgaven kan brukes til ny tankegang rundt kroppsøvningsfaget. I det følgende vil jeg ta for meg TPSR-modellen (Martinek & Hellison, 2016) og holdepunktene for den nye læreplanen, før jeg ser på de fire normative punktene til Aggerholm et al., (2018) opp mot mine resultater.

Det store spørsmålet etter en slik oppgave er kanskje hvordan vi kan fremme et forslag til forbedring av de utfordringene som er avdekket. Altså, hva gjør vi nå? Det er en dårlig bevart hemmelighet at det er ulike meninger om kroppsøvningsfaget, og hvordan det oppleves. Det blir også bekreftet i denne oppgaven. Men hvordan kan vi forbedre denne problematikken, slik at vi bedrer selvpoppfatningen til elevene? Det er vanskelig å tilfredsstille mange elever på en gang, og jeg tør påstå at det nesten er helt umulig gjennom en time, å tilfredsstille samtlige 25 elever i en klasse. Ved å gjøre elevene informert om at de ikke alltid får lov til å gjøre det de liker aller best, men at målet skal være å tilfredsstille så mange som mulig, så ofte som mulig, så har vi kanskje en start.

Resultatene viste i stor grad at fokuset til elevene er på hvor gode idrettslige ferdigheter hver enkelt har, og at dette påvirker konkurranseaktivitetene i veldig stor grad. Jeg mener vi må flytte oss vekk fra kun å fokusere på idrettslige ferdigheter i konkurranseaktiviteter i kroppsøvningsfaget. Elevene må lære noe annet utover det å skulle vinne eller tape. Vi må endre fokuset i timene.

Fra 2020 kommer det ny læreplan i skolen, med nye og utbedrede kompetansemål. Den nye læreplanen skal sørge for en fornyelse av fagene, flere lærere og bedre overgang mellom barnehage og skole. For kroppsøvningsfagets del, dreier det seg om tre nye punkter/kjerneelementer (Regjeringen.no):

1. Bevegelse og kroppslig læring.
2. Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter.
3. Uteaktiviteter og naturferdsel.

Endringene i kroppsøvningsfaget gjør at de nye kjerneelementene har fokus på ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving, og faget skal være mindre idrettsrettet. Faget skal motivere elevene til en aktiv livsstil og dermed også bidra til god helse. Elevene skal også oppleve et mer variert fag, hvor de utforsker egen identitet og selvbilde, og reflektere og tenke kritisk om sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Regjeringen.no, 2018).

Særlig punkt to i den nye læreplanen blir det viktig for kroppsøvlingslærerne å gjennomføre. Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter innebærer at elevene opplever et annet fokus enn nettopp det å vinne. Selvoppfatningen til hver enkelt elev styres av tidligere erfaringer på gjeldende områder, og væremåte påvirker også selvoppfatningen til deres medelever. I resultatene og diskusjonen kommer det frem at selvoppfatningen til de elevene med svake idrettslige ferdigheter, er lav i faget. Mye av det kommer på grunn av opplevelsen av mangel på ferdigheter, som igjen førte til en ekskludering i faget. Det var også lite som tydet på at elevene på motsatt side tok særlig hensyn til dette, eller tenkte noe over disse forekomstene. Dette er igjen noe som tyder på at et feil fokus ligger til grunn i timene.

«Teaching personal and social responsibility», eller (TPSR), er en modell som er blitt utviklet for barn og unge i skolen. Formålet med modellen er å lære elevene å ta ansvar for egen og andres læring, og gjennom fem steg, kunne bruke denne læringen også utenfor skolen (Martinek & Hellison, 2016). Modellens fem steg vil jeg påstå er høyst gjeldende og burde bli tatt i bruk i kroppsøvingstimen. Ut ifra mine elever, kan TPSR-modellen bli et nyttig verktøy for fokuset i timene. Forskningen til Hastie et al. (2017) tok som nevnt for seg ferdighetsdeling i faget, og så på hvordan en slik deling kunne løse spillinvolvinger. Ved å ta i bruk TPSR-modellen, vil fokuset til læreren og elevene ikke bare dreie seg om hvem som innehar hvilke idrettslige ferdigheter, men også hvem som klarer å ta vare på sine medelever, samt utvikle andre sosiale ferdigheter. I en kjønnsblandet time opplever guttene i min studie høyere selvoppfatning enn jentene, grunnet bedre idrettslige ferdigheter (Lirgg, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ved å ta i bruk TPSR-modellen vil guttene ikke lenger bare ha fokus på hvem som er bedre eller dårligere enn hverandre, men de vil også lære om å ta vare på de som er svakere. Guttene lærer å ta vare på jentene. En slik tilnærming endrer fokuset på hva som er en god ferdighet i faget, og jentene vil oppleve mer inkludering. Ved å fremme et læringsfokus der elevene tar vare på hverandre, kan en «konkurrence-mot» innstilling endres til en «konkurrence-med» innstilling, gjennom å oppleve mestring gjennom samarbeid, samspill og følelsen av ansvar, i stedet for kun å vinne over de andre. En inkludering av de svakere elevene vil også føre til at disse elevene opplever nettopp inkludering. Dette fører til en større motivasjon i faget, som påvirker holdninger og innsats, som igjen fører til en styrket selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Klomsten, 2012). Elevene lærer mer om deltagelse, respekt og ansvar overfor hverandre, noe som også er nye holdepunkter i den nye

læreplanen. Det skal sies at ferdighetsinndelingen til Hastie et al. (2017) kan tas i bruk de gangene idrettslige ferdigheter alene skal bedømmes, men et slikt fokus bør ikke skje for ofte.

Aggerholm et al. (2018) sine fire normative punkter kan være med på å diskutere konkurranseaspektet i kroppsøvningsfaget videre. Elevene delte sine erfaringer med konkurranseaspektet i faget, og mye av det kan forbedres gjennom en tilrettelegging av de fire punktene. For at flere elever skal kunne oppleve mestring i faget, trenger vi å tilrettelegge (adapt) for nettopp dette. Ved å unngå (avoid) et fokus på konkurransepregede aktiviteter der idrettslige ferdigheter står i sentrum, men tilrettelegge for at også samspill, ansvar og inkludering spiller sentrale roller, kan vi oppnå en større glede for faget. Kroppsøvningsfaget er, sammen med resten av fagene på skolen, med på å bidra til å skape et allmenndannende menneske som på en best mulig måte kan bidra i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I samfunnet vil jeg påstå at det i liten grad handler om å inneha gode idrettslige ferdigheter i en aktivitet, gitt at du ikke er toppidrettsutøver, og de fleste av oss er jo ikke det. Ved fokus på andre typer ferdigheter, som samarbeid, kommunikasjon, og inkluderingsevner (TPSR-modellen), vil elevene både utvikle seg selv og sine medelever på en annen måte enn dersom fokuset ligger på hvem som er flinkest i håndball. Det er viktig å presisere at kroppsøvningsfaget er et kroppslig bevegelsesfag, og at punktene til TPSR-modellen skal læres gjennom bevegelse. Nå skal jeg ikke si at den typen idrettslige ferdigheter ikke skal gjelde i en kroppsøvingstime, for det å inneha gode fysiske ferdigheter, og det å vise frem disse ferdighetene, på lik linje som i alle andre fag, burde gi uttelling. Men det er viktig at det ikke blir et overordnet fokus, da et utfall kan bli at elever som innehar gode ferdigheter tar større plass, og de som ikke innehar like gode ferdigheter blir ignorert og utelatt. Diskusjonen om hva en god ferdighet er, burde tas opp og diskuteres på nytt, da det i en konkurransesituasjon i faget handler om mer enn bare fysiske ferdigheter. På den måten kan det også bli satt et større fokus på konkurranseaspektet.

For å kunne tilrettelegge (adapt) for best mulig utvikling hos elevene, er det viktig med gode relasjoner mellom lærer og elev. Dette gjør også at spørre-argumentet (ask) gjør seg gjeldende. Ved å ha en åpen samtale med elevene, gir det dem en mulighet til selv å oppleve medbestemmelse i timene. Elevene får være med på å bestemme hva de skal gjøre, og ha et samspill der. Det er ikke slik at alle må være med hele tiden, det vil jeg si er tvert imot meget vanskelig å få til, noe som også kommer frem i mine resultater. Gjennom en åpen samtale (ask) kan tilretteleggingen (adapt) også gå mye bedre, slik at læreren unngår (avoid) et stort sprik i opplevelsen av faget, så langt det lar seg gjøre.

Det er likevel viktig å erkjenne at ikke alle er like tilfredse med kroppsøvningsfaget. Vi er også nødt til å akseptere at ikke alle deler av kroppsøvningsfaget ikke er for alle. En mulighet for konkurransens del i faget er å la elevene få tid til å erkjenne at ikke alle er laget for konkurransepregede aktiviteter, på lik linje som at andre personer ikke er laget for å drive med avansert matematikk, holde foredrag i norsktimen eller spille et instrument i musikken. Dette vil ikke da bare gjelde lærerne, men også elevene. Her handler det også om å gå bort fra kun et idrettsferdighetsfokus. Det kommer frem i min oppgave at elevene med svake idrettslige ferdigheter ikke tok seg nær av de negative opplevelsene i faget på et generelt grunnlag, da elevene vet de er flink i andre fag. Kan en mulighet være å hjelpe elevene med å innse at kroppsøving er eller ikke er noe for dem, og dermed også tillate elevene å tilegne seg dårlige opplevelser? For livet generelt er jo ikke bare en dans på roser. Sammen med spørrebegrepet er det mulig å gi elevene mulighet til å tilegne seg kunnskaper om hva de liker og ikke liker, og på den måten også tilpasse timene best mulig deretter.

Ut ifra mine resultater virker det slik at tilpasnings-argumentet (adapt) til Aggerholm et al. (2018) er en mulig vinkling på konkurransebegrepet i faget. Men begrepet står likevel ikke alene. De andre begrepene er også delaktige i denne tilpasningen, der det også må tilrettelegges etter hva elevene ønsker (ask), hva elevene liker og ikke liker (accept), og hva læreren på denne måten mest mulig skal unngå (avoid).

## 9 Avslutning

Min masteroppgave har tatt for seg problematikken rundt konkurranse i kroppsøvningsfaget og hvordan elevene ser på og opplever nettopp dette. Oppgaven har forhåpentligvis gitt et litt større innblikk i elevers opplevelser og tanker rundt tematikken, og kan på den måten gi mer innsikt i hvordan faget videre kan gjennomføres på en best mulig måte. Masteroppgaven har også funnet frem til nye punkter som kan bli viktig og interessante å se videre på. Ferdigheter i faget, og elevers opplevelser av hva som er gode ferdigheter, er et hovedfunn som burde få et større fokus. Det kommer frem hos mine elever at hva som er gode ferdigheter i faget, er hvilke idrettslige ferdigheter en elev besitter. Dette er et stort og interessant tema som burde belyses i videre forskning, både fra elevenes og lærerens perspektiver. Ferdigheter i konkurransepregede aktiviteter handler ikke kun om hvem som er flinkest til å spille håndball, men om samarbeid, inkludering og kommunikasjon (TPSR-modellen). Dette er også fremhevet i den nye læreplanen.

## Referanseliste

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., & Hordvik, M. M. (2018). Competition on Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), ss. 385-400.
- Ahmavaara, A., & Houston, D. M. (2007). The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory. *British Journal of Educational psychology*, 77, ss. 613-632.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 30(1), ss. 69-83.
- Brattli, V. H., Hansen, K. L., Steiro, M. J., & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoUi praksis*, 8(1), ss. 43-59.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student Alienation from Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 14, ss. 467-477.
- Chen, A., & Ennis, C. D. (2004). Goals, Interests, and Learning in Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 97(6), ss. 329-339.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Daalen, C. V. (2005). Girls' Experience in Physical Education: Competition, Evaluation & Degradation. *The Journal of School Nursing*, 21(2), ss. 115-121.
- Drageset, S., & Ellingsen, S. (2016). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Forskning*, 4(10), ss. 332-335.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. (2010). internasjonale storskalaundersøkelser: en sammenligning av PISA, TIMMS og PIRLS. I E. Elstad, & K. Sivesund, *PISA - Sannheten om skolen?* (ss. 54-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ennis, C. D. (1996). Students' Experiences in Sport-Based Physical Education: [More Than] Apologies are Necessary. *Quest*, 48(4), ss. 453-456.
- Green, K. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), ss. 357-375.

- Grineski, S., & Brown, L. (1992). Competition in Physical Education: An Educational Contradiction? *Journal of Physical Education*, 63(1), ss. 17-20.
- Hastie, P. A., Ward, J. K., & Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), ss. 316-327.
- Haugen, R. (2000). Motivasjon og selvoppfatning. I R. Haugen, *Barn og unges læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap* (ss. 280-307). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2017). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klomsten, A. T. (2012). Idrett - kjønnsdelt eller kjønnsblandet? *Idrettsforum*. Henta frå [www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html](http://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html)
- Kretchmar, S. R. (2006). Life on Easy Street: The Persistent Need for Embodied Hopes and Down-to-Earth Games. *Quest*, 58(3), ss. 344-354.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lirgg, C. D. (1993). Effects of Same-Sex versus Coeducational Physical Education on the Self-Perceptions of Middle and High School Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(3), ss. 324-234.
- Loland, S. (2002). *Idrett, kultur og samfunn* (4. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching Personal and Social Responsibility: Past, Present and Future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), ss. 9-13.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Patriksson, G. (1990). Tavling i skola och idrott. I C. Annerstedt, *Undervisa i Idrott: Idrottsämnets didaktik* (ss. 92-114). Lund: Studentlitteratur.



- Peitersen, B. (2013). Præstation. I H. Rønholt, & B. Peitersen, *Idrætsundervisning: En grundbok i idrætsdidaktik* (ss. 186-198). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Portman, P. A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of six grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, ss. 445-453.
- Postholm, M. J. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen.no. (2018, 06 26). Henta frå Fornyer innholdet i skolen:  
[https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?fbclid=IwAR15xWcKd5XuMee5GJY41eyorvl\\_-BNfmE0\\_WeTZJOX8ile0HFyTa8rSB\\_A&expand=factbox2606071](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?fbclid=IwAR15xWcKd5XuMee5GJY41eyorvl_-BNfmE0_WeTZJOX8ile0HFyTa8rSB_A&expand=factbox2606071)
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Schmidt, T. (1985). Konkurrence. I T. Schmidt, *Krop-Idræt-Samfund* (ss. 145-156). Herlev: Carit Andersens Forlag.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. (2011). Contest, competition and metaphor. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38(1), ss. 27-38.
- Skaalvik. (2006). Selvoppfatning og idrett. I H. Sigmundsson, J. E. Ingebrigtsen, H. Sigmundsson, & J. E. Intebriksen (Red.), *Idrettspedagogikk* (ss. 66-80). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic Achievement and Self-Concept: An Analysis of Causal Predominance in a Developmental Perspective. *Journal of personality and Social Pshycology*, 58, ss. 292-307.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). Self-consept, motivational orientation, and help-seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, 8(3), ss. 285-302.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2005). Self-concept, motivational orientation, and help-seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education, 8*(3), ss. 285-302.
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal, & G. Rugseth, *Inkluderende kroppsøving* (ss. 9-23). Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 08 25). *Generell del av læreplanen: Det allmenndannede mennesket*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-allmenndanna-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 05 11). *Læreplan i kroppsøving: Føremål*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

# Vedlegg

## Godkjennelse fra NSD

### Vurdering (1)

---

#### 13.12.2018 - 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 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 13.12.18. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

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

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.19.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Bekreftelse for lagring av data på privat enhet

### Bekreftelse fra OsloMet

Viser til meldeskjema med referansenummer: 741612 i forbindelse med gjennomføring av masterprosjekt "Konkurransen i kroppssøving - Elevperspektivet" ved OsloMet.

I avsnittet om behandling av datamaterialet opplyser NSD om følgende: Datainnsamling, oppbevaring eller lagring på private lagringsenheter som privat pc, mobiltelefon, minnepinne osv. er ikke anbefalt og forutsettes avklart med behandlingsansvarlig institusjon.

I mitt prosjekt skal jeg Knut-André Søyland Skjærstein undersøke hvordan elever opplever konkurranse i kroppssøvingfaget. Personopplysningene som skal behandles er lydopptak. Intervjuet vil bli tatt opp på et lydbånd som eies av OsloMet, og lagret på en ekstern harddisk med kodelås og uten tilgang til internett. Utvalget vil bli plukket ut gjennom samtale med lærer for å få elever egnet til prosjektet.

Viser til OsloMet sin FoU-håndbok: <https://tilsatt.hioa.no/valg-riktig-elektronisk-verktoy-lagringssteder>. Det følger av retningslinjene her at ikke-sensitive personopplysninger skal ikke lagres på private datamaskiner eller annet privat utstyr uten kryptering. Enheter som har forbindelse med nett skal aldri brukes til lyd- eller videoopptak, f.eks. mobiltelefon og nettbrett.

OsloMet aksepterer bruk av personlig datamaskin ved skriving og analyse av data ved dette masteroppgaveprosjektet, under følgende forutsetninger:

- o Aktuelle data skal alltid være kryptert med unntak av når de er i aktiv bruk.
- o Før data dekrypteres (åpnes), skal datamaskinen kobles av internett (både trådfast og trådløst), og forbli frakoblet til data igjen er kryptert.
- o Bruker må gis forsvarlig opplæring i bruk av krypteringsprogram og sikker håndtering av data.

Underskrift fra behandlingsansvarlig institusjon, ved Mats Melvold Hordvik, OsloMet og Ingrid S Jacobsen, Seniorrådgiver, Divisjon for FoU, Avdeling for forskning og utvikling,



Mats Melvold Hordvik  
Veileder



Ingrid S Jacobsen,  
Seniorrådgiver

OsloMet.

Oslo 2.10.2018

## Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***”Hvordan opplever elever på ungdomsskolen konkurranseaspektet i kroppsøving?”***

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan elever opplever å ha konkurranser i kroppsøvingstimene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

## Formål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever stiller seg til konkurranseaspektet i kroppsøvingfaget. Det er ønskelig å finne ut hvorfor elevene liker/misliker konkurrerende aktiviteter i faget, og hvilke grunner som styrer dette.

Forskningsspørsmål som skal analyseres er: Hvordan stiller elever seg til konkurranse i kroppsøving? Hvorfor liker/like ikke elever konkurranse i kroppsøving? Hvilke faktorer er det som styrer elevenes oppfatning av konkurranseaspektet?

Dette er et forskningsprosjekt innenfor en masteroppgave som gjøres på OsloMet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget av elever er gjort gjennom samtale med lærer, for å finne elever som vil være egnet til studien. Utvalget av skole er ikke relevant, men utvalgskriteriet for valg av elever er elever på hver sin ende av karakterskalaen i faget, eller elever som uttrykker sin glede/misnøye. Det vil komme en henvendelse på 4-8 personer, og så langt det lar seg gjøre likt i forhold til kjønn.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Undersøkelsen vil foregå ved intervju, som vil ha en varighet på ca. 45 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle dine tanker og refleksjoner rundt kroppsøvingfaget, konkurranseaspektet i faget, hvordan du trives og hvordan du ser på lærerens rolle i timen.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, slik at det senere kan brukes til oppgavens formål. Om du ikke ønsker at det blir gjort lydopptak, vil datamaterialet bli samlet inn gjennom notater.

Dersom du trenger samtykke fra dine foreldre for å delta, vil dine foreldre kunne se spørreskjemaet/intervjuguiden på forhånd, dersom de ønsker dette.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun studenten og veileder som vil ha tilgang til materialet.
- Navn vil bli erstattet slik at ingen uvedkommende kan finne ut hvem datamaterialet hører til. Materialet vil også holdes innelåst med en kode bare jeg (studenten) kan.

Deltageren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysningene som brukes i oppgaven er kun det som blir sagt under intervjuet. Eventuelle navn som dukker opp vil bli kodet slik at det ikke kan spores.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.19. Når prosjektet avsluttes vil alle kontaktopplysninger og intervjuer 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), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *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 ved veileder Mats Hordvik, [MatsMelvold.Hordvik@oslomet.no](mailto:MatsMelvold.Hordvik@oslomet.no).  
Student – Knut André Skjærstein, [knutandre\\_ss@yahoo.no](mailto:knutandre_ss@yahoo.no)
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no))  
eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Mats Hordvik

Eventuelt student  
Knut-André Skjærstein

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”**Hvordan opplever elever på vgs konkurranseaspektet i kroppsøving?**” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju
- at min stemme kan bli tatt opp på lydbånd

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.19

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Intervjuguide

### ***Litt informasjon om deltageren***

Kan du beskrive deg selv som person

Hvilke interesser har du? Hva driver du med utenfor skolen?

Hvis dine venner skulle beskrive deg med tre ord, hva tror du de ville sagt?

### ***Trivsel i skolen***

Hvordan trives du på skolen? I klassen?

Hvordan er forholdet mellom deg i dine medelever i klassen? Og Lærere?

Hvilket fag liker du best?

- Minst?
- Hvorfor?

### ***Kroppsøvingsfaget***

Hvordan er ditt forhold til kroppsøving?

Hva er dine forventninger og opplevelser i faget?

Hvilke aktiviteter liker du best? Hvilke liker du minst?

Diverse aktiviteter du har høyere forventninger i enn ande?

Kan du beskrive din drømmetime fra start til slutt?

- Hvordan tror du at du ville følt deg i en slik time?

Hvordan tror du ditt syn på deg selv påvirker deg i faget?

Kan du gjenfortelle den siste timen dere hadde?

Hvordan var den i forhold til din drømmetime?

### ***Konkurransen i faget***

Hvordan er ditt generelle forhold til konkurranse?

Føler du at dere har mye konkurranse i timene?

Hva slags former for konkurranse har dere? – tester, spill, stafetter?

Kan du beskrive hvordan du føler deg i en time med mye konkurranse?

- Gjemmer du deg?
- Hvordan oppfører de andre seg?

Dersom du vet at dere skal ha aktiviteter med konkurranser eller tester, hvordan er følelsene dine før timen? Gleder du deg/gruer du deg?

Kan du beskrive hvordan du føler deg i en time med lite konkurranse?

- Hvordan oppfører du deg?

Dersom du vet at dere skal ha aktiviteter med lite konkurranser eller tester, hvordan er følelsene dine før timen?

- Gleder du deg?
- Gruer du deg?

Kan du beskrive en hendelse der du har opplevd noe positivt i forhold til konkurranse?

Dersom dere skal gjøre noe du har opplevd som positivt før, hvordan får det deg til å føle deg?

Kan du beskrive en hendelse der du opplevde noe negativt i forhold til konkurranse?

- Hvordan følte du deg? – positive tanker, eller negative?

### ***Det sosiale i faget***

Hvordan føler du at andre ser på deg i faget?

Føler du at de dømmer deg på noen måte?

Føler du at de lærer av deg på noen måte?

Samarbeider du godt med noen? Noen bedre enn andre?

På hvilken måte vil du si at andres oppfatninger av deg selv er viktig for deg i konkurranseaktiviteter?

Tror du at de andre har forventninger til deg?

Hvordan føler du at andres forventninger til deg påvirker din deltakelse?

Deltar du mer/mindre?

### ***Annet?***